

Elevskrivere i gymnasiefag

*Redigeret af Ellen Krogh
Torben Spanget Christensen
og Karen Sonne Jakobsen*

Elevskrivere i gymnasiefag

Syddansk Universitetsforlag

© Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag 2015

Trykt af Narayana Press

Sats og omslag: Donald Jensen, Unisats ApS

ISBN: 978 87 7674 869 2

1. udgave, 2. oplag 2015

Eleveskrivere i gymnasiefag

er publiceret med støtte fra

Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation



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	15
Introduktion	17
Kapitel 1	
Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme	25
<i>Af Ellen Krogh</i>	
Teoretisk ramme	29
Teori om skrivning	31
Teori om skriveridentitet og skriverudvikling	36
Teori om positionering	39
Teori om tekst i kontekst	42
Teori om didaktik og didaktisering	49
Det etnografiske feltarbejde	51
Kulturorienteret etnografi i folkeskolens 9. klasse	52
Tekstorienteret etnografi i gymnasieprojektet	52
Adgang til skoler og deltagerlever	53
Feltarbejde og datagenerering	55
Analytiske modeller	58
Triadmodellen	59
Tobleronmodellen	61
Konstellationsmodellen	62
Kapitel 2	
Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium	65
<i>Af Torben Spanget Christensen</i>	
Susan i 9. klasse	68
Susans deltagelse i forskningsprojektet	71
Susans møde med skrivning i 1. g	76
Susans møde med samfunds-fag i gymnasiet	84

Analyse af Susans danske stil	89
Konklusion	97
 Kapitel 3	
Dramatisk, ikke tragisk – Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi	101
<i>Af Nikolaj Frydensbjerg Elf</i>	
Et længdestudie af Amalies skrivning	101
Naturfagsdidaktisk forskning med literacy-perspektiv	102
Sociokulturel skriveteori og teoretiske nøglebegreber	104
Analysestrategi og data	106
Sydvestskolens skrivekultur og Amalie som skriver i denne kultur	109
Amalies 8.-klasse-rapport om syrer	113
Sydvest-htx' skrivekultur og Amalie som naturfaglig skriver i denne kultur	121
Amalies kemirapport "Indgreb i en homogen ligevægt"	126
Amalies udvikling af skriveridentitet i anden halvdel af gymnasietiden	130
Dramatisk, ikke tragisk. Konklusion og perspektivering	133
 Kapitel 4	
Skriveridentitet i fagligt samspil på hf	137
<i>Af Peter Hobel</i>	
Læreplaner: samspilsdiskurs og skrivediskurs	138
Kultur- og samfundsfagsgruppen	143
Skriveordren	144
Kursistteksten	145
Lærerresponsen	150
Den naturvidenskabelige faggruppe	154
Skriveordren	155
Kursistteksten	158
Lærerresponsen	162
En forhandlet skriveridentitet (første del)	165
En forhandlet skriveridentitet (anden del)	166
Kunne der være andre grunde til at skrive?	169

Kapitel 5

Sprog, identitet, læring – to elevers opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse 173

Af Karen Sonne Jakobsen

At lære at skrive på et fremmedsprog. Et sociokulturelt sprog- og læringssyn	173
Fremmedsproglig skrivning og identitet	175
Empiri og metode	177
Mikroanalyser	178
Konstellationer	178
Mikroanalyse: opgaver og respons	180
Opgaverne	180
Lærerrespons	181
Sproglig feedback	182
Mikroanalyse: elevtekster	183
To breve. Selvrefleksion ved starten af 1. g	183
To digte. Subjektive udtryk i æstetisk form	187
To fortællinger. Transformationer af en genre	190
To elevers skrivning, læring og identitetsudkast	194
Skrivning i andet fremmedsprog: læringsmuligheder	197

Kapitel 6

Genreskrivning i gymnasiets danskfag 201

Af Anke Piekut

Baggrund	203
Genrekonventioner og genrebrud	204
Genre og kompetence	205
Appraisal – en analyse af de interpersonelle træk i tekster	207
Centrale begreber i appraisal-metoden	209
Når genren brydes – det personlige narrativ	211
Opgavegenren essay	212
Analyse af essayet "Computerspil og dannelse"	212
Appraisal som analyseværktøj	222
Når elevskrivere udfordrer de faglige konventioner	223

Kapitel 7	
Om stemme og opgavegenrer i faget matematik	225
<i>Af Steffen Møllegaard Iversen</i>	
Introduktion	225
Matematikens sprog – kendetegn ved skriftlige matematikfaglige tekster	226
Begrebet stemme i matematikfaglige tekster	228
Dette ser ikke helt forkert ud – analyse af Christophers stemme i to matematikfaglige tekster	233
Den traditionelle matematikopgave	234
Formidlingsopgaven	238
Interview med Christopher	241
Afsluttende bemærkninger	243
Kapitel 8	
Genetikrapport – en undersøgelse af elevers genrekompetencer i biologi	245
<i>Af Niels Bonderup Dohn</i>	
Introduktion	245
Rapportskrivning i gymnasieskolens naturvidenskabelige fag	246
Skriveforskning i de naturvidenskabelige fag	247
Målet med undersøgelsen	248
Forskningsspørgsmål	249
Teoretisk rammesætning	249
Metode	250
Deskriptiv beskrivelse af klassens praksis	252
Kodning af elevtekster	256
Analyse af lærerkommentarer	256
Analyse	258
Centrale fagbegreber	259
Genetiske forhold hos mennesket	260
Resultater og diskussion	262

Kapitel 9	
Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster	267
<i>Af Ole Togeby</i>	
Statusroller i skolen	268
Kommunikationssituationens talepositioner	271
Elevernes fremstillingsformer	274
Sproglig stil	277
Forklaringer	281
Skribenten og skribentkarakteren	283
Genrer og kommunikationsfunktioner	284
Sandhed, informativitet, relevans og orden	287
Den dobbelte genreforventning	291
Referencer	293
Forfatterindeks	307
Stikord	311

Oversigt over figurer

Figur 1.1. Skrivehjulet	46
Figur 1.2. Triademodellen	59
Figur 1.3. Tobleronemodellen	62
Figur 1.4. Konstellationsmodellen	63
Figur 2.1. Sproglige udfordringer i fag undervist på fremmedsprog	89
Figur 2.2. Uddrag af Susans besvarelse	92
Figur 3.1. Fem analysenedslag	107
Figur 3.2. Amalies rapport om syrer	114
Figur 3.3. Delopgaven "Magnesium i syrer". Uddrag fra Amalies rapport	115
Figur 3.4. Amalies rapport "Indgreb i en homogen ligevægt"	127
Figur 3.5. Uddrag af rapport: resultatbehandling	127
Figur 3.6. Respons på Amalies rapport	128
Figur 3.7. Lærerens standardbesvarelse af forsøg 3	129
Figur 4.1. Skriveordre i Kultur- og samfundsfagsgruppen	144
Figur 4.2. Underspørgsmål i Mettes gruppes synopsis	146
Figur 4.3. En hyponymisk relation i kursistteksten	147
Figur 4.4. Konklusion i Mettes gruppes synopsis	148
Figur 4.5. Sammenfatning af analysen af en konstellation af skrivehændelser i KUL	153
Figur 4.6. Oversigt over afsnit/skrivehandlinger i øvelsesvejledningerne	157
Figur 4.7. Afsnittet "Hypotese"	159
Figur 4.8. Uddrag af afsnittet "Diskussion"	160
Figur 4.9. Lærerrespons på Mettes gruppes rapport og Mettes reaktion	163
Figur 4.10. Sammenfatning af analysen af en konstellation af skrivehændelser i NAT	165

Figur 5.1. Eksempel på konstellationsanalyse	179
Figur 6.1. Oversigt over anvendte begreber fra appraisal-metoden	211
Figur 7.1. Operationalisering af begrebet stemme i relation til matematikfaglige tekster	233
Figur 7.2. Uddrag af Christophers besvarelse af den traditionelle matematikopgave	235
Figur 7.3. Uddrag af Christophers besvarelse af formidlingsopgaven	239
Figur 8.1. Dias med link til lærebogens animationer samt lærerens noter	253
Figur 8.2. Dias med lærerens krav til biologirapportens struktur	254
Figur 8.3. Dias med lærerens bedømmelseskriterier	255
Figur 8.4. Eksempel på koden 'replikation'	256
Figur 8.5. Oversigt over koder illustreret med et eksempel	257
Figur 8.6. Uddrag af kommentar	258
Figur 8.7. Eksempel på elevbesvarelse	261
Figur 9.1. Lærerens skriveordre i religion i 3. g	269
Figur 9.2. Problemformulering fra Marias indledning samt uddrag af lærerrespons	270
Figur 9.3. Marias afslutning samt uddrag af lærerrespons	270
Figur 9.4. Udøvernes talepositioner	272
Figur 9.5. Uddrag af Marias tekst	273
Figur 9.6. Forsider til fysikrapporter afleveret af Amalie og Martin i 8. klasse	274
Figur 9.7. Fremstillingsformernes dimensioner	275
Figur 9.8. Fremstillingsformer og taksonomisk progression	276
Figur 9.9. Eksempel på opgave i dansk i 9. klasse	277
Figur 9.10. Sofias besvarelse af opgaven	278
Figur 9.11. Genrer og fremstillingsformer	279
Figur 9.12. Eksempel på opgave i dansk i 3. g	280

Figur 9.13. Uddrag af eleven NN's opgavebesvarelse	280
Figur 9.14. Uddrag af Marias opgavebesvarelse	281
Figur 9.15. Hvordan tekststykket kunne have været formuleret som en forklaring	282
Figur 9.16. Lærerrespons på Marias opgave	283
Figur 9.17. Skribenten og skribentkarakteren	284
Figur 9.18. Kommunikationstyper	285
Figur 9.19. Fysikrapport afleveret af Amalie i 8. klasse	289
Figur 9.20. Fysikrapport afleveret af Martin i 8. klasse	289

Forord

Elevskrivere i gymnasiefag er et produkt af et samarbejde mellem ti danske forskere i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* som på engelsk har den lidt længere og mere sigende titel *Writing to Learn, Learning to Write. Literacy and Disciplinarity in Upper Secondary Education*. Projekt *Faglighed og skriftlighed* har været finansieret af Det Frie Forskningsråd for Kultur og Kommunikation 2010-2014. Mere information om projektet kan findes på hjemmesiden www.sdu.dk/fos.

Bogen er blevet til gennem en lang proces hvor artikler i mange versioner har været kommenteret og diskuteret i den samlede forskergruppe. Forud for den egentlige redaktionsproces ligger således et indholdsmæssigt udviklingsarbejde der betyder at bogen i udpræget grad er et fælles udspil fra forskergruppen.

Derudover har gruppen modtaget værdifuld kritik fra projektets internationale ressourcegruppe der generøst har stillet sig til rådighed ved årlige seminarer såvel som ved andre lejligheder. Gruppen består af docent Mona Blåsjö fra Stockholms universitet, professor Frøydis Hertzberg fra Universitetet i Oslo, professor Vibeke Hetmar fra Aarhus Universitet, professor Roz Ivanič fra Lancaster University, professor Gunther Kress fra London University, professor Jon Smidt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag samt professor Helmut Johannes Vollmer fra Universität Osnabrück. Ressourcegruppen har udfordret og støttet forskningsgruppens arbejde i forbindelse med konkrete projekttekster såvel som i diskussioner af grundlæggende antagelser i projektet, analysemodeller og dataanalyser. En varm tak til dem alle! Tak også til vore norske kolleger i projekt *The Didactic Challenge of New Literacies in School and Teacher Education* som har givet fagfællerrespons til de endelige artikler i bogen. Og tak endelig til forlagets blinde reviewer som gav både bekræftende og kritisk respons i den sidste fase.

Denne bog ville ikke have set dagens lys uden dem som bogen handler om, elevdeltagerne. I et dybdegående længdestudie som projekt *Faglighed og skriftlighed* er det deltagerne der er det kritiske led. Hvis de falder fra, mister projektet sin troværdighed og berettigelse. Seks elevdeltagere, Michael,

Rasmus, Amalie, Martin, Sofia og Jens, har stillet sig til rådighed for forskningsprojektet igennem fire år, fra 9. klasse til 3. g. Andre 14 elevdeltagere har været med i et eller to år. Elevdeltagernes stemmer høres i alle artiklerne i denne bog. De har givet os adgang til deres mange forskellige skoletekster og til lærernes bedømmelse og kommentarer. De har trofast og i årevis stillet op til observationer, interview og mere uformelle samtaler på skolerne samt til løbende kommunikation på e-mail og sms. Vi er dybt taknemmelige over at vore elevdeltagere gik ind i projektet, og at de holdt ved.

Uden lærerne var det heller ikke gået. Ingen lærere har sagt fra når vi ønskede at observere i deres timer. Tværtimod har de hjulpet med at skaffe opgaver og materialer til veje og har stillet sig til rådighed for spørgsmål og samtaler om skrivning og faglighed. De har engageret sig i os og i projektet, er blevet bekymrede hvis den pågældende elevdeltager ikke lige var til stede i deres time, og har op søgt os på lærerværelset med oplysninger om kommende skriftlighedsbegivenheder i deres timer. Tak til alle de mange lærere som har stillet sig selv og deres timer til rådighed for os og for projektet.

Tak også til skolernes rektorer som gav os adgang og støttede projektet, og til hjælpsomme medlemmer af skolernes ledelsesteam og administration. Tak til alle de andre lærere på lærerværelserne som tog imod os med venlighed og interesse og fik os til at føle os hjemme. Og tak til elevdeltagernes klassekammerater som gav os plads i klassen og var med på en sludder i ny og næ.

Introduktion

Formålet med denne bog og med projekt *Faglighed og skriftlighed* er at undersøge hvordan unge gymnasieelever lærer sig at skrive i fagene, hvordan de lærer sig faglig kundskab gennem deres skrivning, samt hvordan de udvikler skriveridentiteter og skrivekompetencer igennem deres gymnasieuddannelse.

Projekt *Faglighed og skriftlighed* blev koncipieret i det fagdidaktiske skriveforskningsmiljø ved Syddansk Universitet. Her gennemførte Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Ellen Krogh 2009-2010 et etnografisk studie i 9. klasse på tre folkeskoler for at undersøge hvad, hvordan og med hvilke begrundelser der blev skrevet i fagene i folkeskolens afgangstår. Dette studie, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh 2014), giver vigtig kundskab om skrivekulturelle mønstre i folkeskolen. Samtidig danner det grundlag for de efterfølgende længdestudier i skriveudvikling samt for undersøgelser af overgangsproblemstillinger mellem folkeskole og gymnasium. Endelig blev studiet i 9. klasse et værksted for udvikling af den metodologiske og den teoretisk-analytiske tilgang der blev bærende for gymnasieprojektet.

Den forskergruppe der, med finansiering fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, i 2010 iværksatte projekt *Faglighed og skriftlighed*, er sammensat af forskere fra Syddansk Universitet, Roskilde Universitet og Aarhus Universitet. Projektets bredde og tværfaglige karakter fordrede et dobbelt tværfagligt beredskab. For det første var det nødvendigt med bred faglig indsigt i den gymnasiale fagrække. Hovedparten af forskergruppen har således kandidatuddannelser og tidligere erhvervserfaring som gymnasielærere inden for den gymnasiale fagrække. Fagbredden dækker biologi, geografi, matematik, dansk, engelsk, tysk, samfundsfag, psykologi, filosofi og religion. For det andet var det nødvendigt med tværfaglige forskerkompetencer for at håndtere projektets brede kundskabsfelt: tekstorienterede etnografiske undersøgelser af fagdidaktisk skrivning i skolen. Forskergruppen er således sammensat så den rummer videnskabelige specialiseringer inden for tekstvidenskab, skriveforskning, fagdidaktik og etnografisk forskning. Det dobbelte tværfaglige beredskab har under projektperioden været aktualiseret

gennem et løbende, tæt og forpligtende samarbejde i alle faser af forskningsprojektet. Samarbejdet har været differentieret sådan at de forskere der har gennemført etnografisk feltarbejde, har samarbejdet om etnografisk metodologi, mens spørgsmål om teori, analyser og publikationer har været behandlet løbende på møder og seminarer i forskergruppen som helhed.

Forskningsprojektet har været ledet af gængse forskningsetiske retningslinjer. Forskerne har sikret sig informeret samtykke fra de deltagende elever, og fra deres forældre for så vidt de har været under 18 år, og der er taget omhyggelige forholdsregler for at beskytte deltageres og skolars anonymitet. Det etnografiske feltarbejde er gennemført i respekt for elevers og læreres suveræne ret til at sætte grænser for forskningsaktiviteterne. Dataanalyser har på flere niveauer været underlagt intersubjektiv validering i forskningsgruppen, ligesom vi har modtaget kritisk respons fra den internationale resourcegruppe der har været knyttet til projektet. Citater og uddrag af elev- og lærertekster og andre indsamlede tekster og materialer er gengivet som i originalen. Citater fra interview er i beskeden grad normaliseret sådan at mundtlige sprogræk ikke forstyrrer læsningen.

Projekt *Faglighed og skriftlighed* har været gennemført som en række delstudier der også repræsenterer en arbejdsdeling mellem de deltagende forskere. Det er ikke alle i forskningsgruppen der har foretaget selvstændig datagenerering; det er netop en pointe i projektet at data deles og underlægges forskellige analyseblikke. De centrale datasæt er tilgængelige på en fælles projektplatform, og i de fortsatte dataanalyser som er planlagt, indgår studier der går på kryds og tværs af datasæt.

Det delstudium der bidrager med det mest omfattende datasæt, udspringer af det indledende studie i folkeskolens 9. klasse. Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Ellen Krogh fik her kontakt og indgik kontrakt med hver to eller tre elevdeltagere som de har fulgt gennem deres tre gymnasieår (2010-2013). Elevdeltagerne fordelte sig på de treårige gymnasiale uddannelser (stx, htx, hhx).¹ Én elevdeltager ud af oprindeligt syv forlod projektet efter det første gymnasieår (jf. kapitel 2). Der

1 Der er fire gymnasiale uddannelser i Danmark: de almen-gymnasiale uddannelser stx (studentereksamen) og hf (højere forberedelseseksamen) og de erhvervsgymnasiale uddannelser hhx (højere handelseksamen) og htx (højere teknisk eksamen). Hf er toårigt, de øvrige er treårige. Se også <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fakta-om-gymnasiale-uddannelser/Kort-om-de-gymnasiale-uddannelser>.

foreligger en så vidt muligt total samling af elevtekster i alle fag, skrevet af de deltagende elever gennem de tre gymnasieår, samt de stillede skriveordrer og lærerresponsen. Herudover er der indsamlet kontekstuelle data såsom forløbsoversigter og undervisningsmateriale. Der foreligger løbende elevinterview om tekster og om skrivning samt månedlige feltobservationer hvor forskerne har været til stede i hele skoledage og fulgt elevdeltagerens undervisning.

Tilsvarende datasæt foreligger fra andre etnografiske delstudier. Til forskel fra det treårige delstudie har disse imidlertid været afgrænset til elevskrivning i specifikke fag og fagområder, ligesom der opereres med kortere tidsspænd. To studier er gennemført af Peter Hobel. Han fulgte således 2010-2012 seks hf-kursister i de to ”faggrupper” på hf, Kultur- og samfundsfagsgruppen (historie, samfundsfag, religion) og Naturfagsgruppen (biologi, geografi, kemi). I et mindre delstudie fulgte han 2010-2011 én elev i religion B gennem et år. Herudover har Steffen Møllegaard Iversen i sit ph.d.-projekt fulgt otte elever i matematik igennem ét skoleår, 2011-2012 (Iversen 2014). Eleverne gik i henholdsvis stx, hf, htx og hhx.

Anke Piekut gennemførte i sit ph.d.-projekt en tekstorienteret undersøgelse af studenter- og hf-eksamenstekster i dansk (Piekut 2012). Hendes data består af elevtekster fra fire klasser, en fra hver af de fire gymnasiale uddannelser, indsamlet i 2010. Niels Bonderup Dohn og Karen Sonne Jakobsen har begge i 2012 gennemført mindre etnografiske studier af ca. en måneds varighed med fokus på henholdsvis skrivning i biologi og i Almen Studieforbereelse på stx.

Som det fremgår af bogens kapitler, har Ole Togeby (kapitel 9) og Karen Sonne Jakobsen (kapitel 5) arbejdet med data fra den fælles dataplatform som er genereret af andre i forskningsgruppen. Flere tværgående studier er planlagt.

Denne bog er den anden i en serie af tre bøger fra projekt *Faglighed og skriftlighed*. Den første bog, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh 2014), handler primært om skrivekulturers betydning for værdisætningen og forståelsen af skriftlighed og skrivning. Bogen studerer elevskrivning som social og kulturel handling men undersøger ikke systematisk elevtekster. I den foreliggende bog er indgangen faglig skrivning. Her ligger hovedfokus på elevskrivning og elevtekster i udvalgte fag og på grundlag af udvalgte, relativt afgrænsede datasæt. Hvor udviklingsperspek-

tiver indgår, er de ikke baseret på totale datasæt. I en planlagt tredje bog fra projektet vil indgangen være elevdeltagernes skriverbaner over tid inden for rammen af hele datasæt, og undersøgelsesinteressen vil rette sig mod skriverudvikling og skriveridentitet.

Præsentation af bogens kapitler

I kapitel 1, ”Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme”, sætter *Ellen Krogh* såvel forskningsprojektet som bogens øvrige kapitler ind i en overordnet ramme. Kapitlet gør indledende rede for projektets baggrund, relevans og undersøgelsesinteresse. Derefter præsenteres den sociokulturelle teoriramme med hovedteoretikerne Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin samt mere specifikke teorier om skrivning, om skriveridentitet og skriverudvikling, om positionering, om tekst i kontekst samt om didaktik og didaktisering. Kapitlet beskriver videre det etnografiske feltarbejde, fra den kulturorienterede etnografiske undersøgelse af skrivning i folkeskolens 9. klasse til det tekstorienterede etnografiske feltarbejde i gymnasieskolen. Afsluttende præsenteres de tre analysemodeller der er udviklet i projektet, og som i et tredelt greb indfanger dets grundlæggende forskningsinteresser.

Kapitel 2 og 3 handler begge om overgange fra folkeskolen til gymnasiet og om elevers skift i faglige identifikationsmønstre i denne overgang.

”Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium”, kapitel 2, bygger på data fra et længdestudie hvor *Torben Spanget Christensen* fulgte en elevdeltager fra 9. klasse til begyndelsen af 2. g hvor hun afbrød samarbejdet. Hovedpointen i kapitlet er at skrivning i dansk og samfundsfag i overgangen fra folkeskole til gymnasium involverede en grundlæggende identitetsmæssig forandring for Susan. I folkeskolen indebar skrivning i disse fag stærke personlige identifikationer for hende, men da hun kom i gymnasiet fik hun problemer både med at leve op til sine egne ambitioner og med at håndtere de nye krav til skrivning i fagene. Samtidig viser det sig at Susan klarer sig væsentligt bedre i et fag som matematik end hun forventede. Kapitlet bygger hovedsageligt på etnografiske data eftersom Susan ikke ønskede at give Christensen adgang til sin skrivning i samfundsfag og dansk. Kapitlet inddrager dog afsluttende en analyse af den ene elevtekst som Susan delte med Christensen.

I kapitel 3, "Dramatisk, ikke tragisk. Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi", undersøger *Nikolaj Frydensbjerg Elf* elevdeltageren Amalies tilsvarende skift i identifikation fra at hun erklærer at hun "elsker" fysik/kemi i folkeskolens 9. klasse, og til at hun ved afslutningen af sin teknisk-naturvidenskabelige gymnasiale uddannelse giver udtryk for at hun "hader" kemi. De centrale data i undersøgelsen er to konstellationer af skriftligt arbejde i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet samt interview. Det er en væsentlig pointe i kapitlet at denne udvikling nok er dramatisk men ikke tragisk. Analysen udpeger først og fremmest forandringer af de lærerfaglige og skolefaglige skrivekulturer i overgangen fra folkeskolen til htx som afgørende for Amalies skift i skriveridentifikation. Gymnasiet åbner imidlertid samtidig andre faglige identifikationsmuligheder for hende.

Kapitel 4, "Skriveridentitet i fagligt samspil på hf", har et udviklingsperspektiv, dog ikke med fokus på overgangen fra folkeskolen men inden for rammen af den toårige hf-uddannelse. *Peter Hobel* har fulgt kursistskriveren Mette gennem to år, med fokus på hendes skrivning i de obligatoriske faglige samspil, Kultur- og samfundsfaggruppen/KUL og Den naturvidenskabelige faggruppe/NAT. Kapitlet tager udgangspunkt i en analyse af styredokumenternes dannelsesmål for de to faggrupper og viser at disse ikke i særlig grad aktualiseres i de skriveopgaver som stilles. Kapitlet analyserer to 'konstellationer af skrivehændelser', dels en synopsis der er skrevet i KUL, dels en rapport fra NAT. Herigennem undersøger kapitlet hvordan Mette anvender skrivning i fagligt samspil, hvilken betydning hun tilskriver skrivning, og hvordan hun forhandler sig til rette med lærerne om hvad anerkendelsesværdig skrivning er i faggrupperne. Det viser sig at være anerkendelsesværdigt at skrive reproducerende frem for at levere selvstændige undersøgelser af 'epokale problemer'. Ikke desto mindre er det et fund i undersøgelsen at Mette selv tilskriver undervisningen i faggrupperne dannende betydning.

Bogens følgende fire kapitler sætter fokus på elevskrivning i henholdsvis tysk, dansk, matematik og biologi.

Kapitel 5, "Sprog, identitet, læring – to elevers opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse", analyserer to elevers skrivepraksis i tysk. *Karen Sonne Jakobsen* undersøger hvilken brug eleverne gør af skrivning, hvilken slags tekster de skriver, hvordan de arbejder med tekst og sprog, og hvilke forandringer der sker i deres skrivepraksis i løbet af det første gymnasieår. Kapitlets formål er at vise hvilke læringsmuligheder der skabes i den tyskfaglige skriveprak-

sis, og hvordan eleverne bruger dem. Analysen fokuserer på to forskellige men sammenhængende aspekter af skrivning i fremmedsprogsundervisning, skrivning som udbygning af skriftsproglige ressourcer og skrivning som sproglig konstruktion af identitet. Kapitlet rundes af med en diskussion af skrivepraksissen i tyskundervisningen og hvordan den bidrager til elevernes skriveudvikling.

Anke Piekut tager i kapitel 6, "Genreskrivning i gymnasiets danskfag", udgangspunkt i et fund i sin afhandling fra 2012, nemlig at mange gymnasieelever inddrager narrativer i deres tekster på trods af at de dermed bryder med de herskende genrenormer i de danskfaglige opgavegenrer. Kapitlet undersøger en enkelt studentereksamensbesvarelse hvor elevskriveren bryder med forventningerne til essaygenren ved at indlejre et personligt narrativ der betyder at den personlige stemme i dele af besvarelsen overtager den faglige refleksion. Gennem en næranalyse af elevteksten med anvendelse af analysemetoden appraisal dokumenterer kapitlet at elevskriveren viser sproglige kompetencer i genrebruddet der bringer elevskriveren og essayets emne i samspil. Piekut rejser afsluttende en kritisk diskussion om de gymnasiale danskfags udelukkelse af narrativer som ressourcer for elevskriverens integration af faglig viden og personlig erfaring.

Kapitel 7, "Om stemme og opgavegenrer i faget matematik", konstaterer indledende at man i matematikkens didaktik i de senere år har kunnet opleve en "sproglig vending", men at der fortsat er stor mangel på viden om hvad det er elever skal lære, og hvordan de skal lære det, for at kunne deltage i skriftlige og mundtlige matematikfaglige aktiviteter. Formålet med kapitlet er at undersøge hvordan gymnasieelever ved at konstruere forskellige sproglige *stemmer* i deres matematikfaglige tekster kan 'banke på' til forskellige matematikfaglige diskurser. Kapitlet analyserer to meget forskellige tekststudier, skrevet af den samme elev i slutningen af dennes htx-uddannelse, og belyser efterfølgende elevens perspektiv på opgaven i interview. Et fund i *Steffen Møllegaard Iversens* studie er at forskellige muligheder for sproglige stemmer i tekster også er betydningsfulde for elevers identifikation med deres skrivning. Afsluttende diskuterer kapitlet hvordan et fokus på teksters stemmer kan bidrage til forståelsen af elevers matematikfaglige skrivning.

Kapitel 8, "Genetikrapport – en undersøgelse af elevers genrekompetencer i biologi", præsenterer en undersøgelse af gymnasieelevers skrivning i faget biologi. Mere specifikt undersøger kapitlet hvordan lærer og elever

forhandler hvad der tæller som relevant biologisk information i en rapport. Som baggrund for studiet peger *Niels Bonderup Dohn* dels på styrkelsen af arbejdet med skriftlighed i den danske gymnasireform 2005, dels på fokuseringen på rapportskrivning inden for naturvidenskabelige fag der bæres af en stærk tro på at elever tilegner sig naturvidenskabelig forståelse og almen-dannelse ved at skrive rapporter der efterligner naturvidenskabelige artiklers struktur og form. Undersøgelsen blev gennemført som et tekstorienteret etnografisk feltarbejde i en biologiklasse i 1. g. Studiet viser dels at de tekstnormer som lærerrettelserne byggede på, ikke var helt gennemskuelige for eleverne, dels at elever og lærer opererede med forskellige relevanskriterier.

Det afsluttende kapitel 9, "Den dobbelte genreforventning", har en anden status end de øvrige studier eftersom kapitlets ærinde ikke er etnografisk undersøgende men debatterende og tekstanalytisk. Kapitlet tager udgangspunkt i betragtninger over de komplicerede kommunikationsforhold der gør sig gældende for skoleskrivning, og som indfanges af udtrykket "den dobbelte genreforventning". Disse kommunikationsforhold belyser *Ole Togeby* i sproglige analyser af en række elevtekster der er hentet i projekt *Faglighed og skriftlighed*. Udgangspunktet er at skribenter ved deres valg af sproglige former positionerer sig fagligt og socialt. Rolleforholdene i skolen ligger temmelig fast, men de konkrete skribenter kan variere hvordan de positionerer sig inden for de rammer som sættes af den aktuelle skolekultur. Et grundlæggende paradoks er imidlertid at elever i deres skrivning skal positionere sig som nogle der oplyser, men at de adressater de skriver til, ved mere end de selv gør. Kapitlet argumenterer for at skoleskrivningens paradoksale genreforventning stiller højere krav til elevens skrivefærdighed end en almindelig oplysende artikel om emnet ville gøre.

Kapitel 1

Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme

Af Ellen Krogh

I denne bog præsenteres en række studier af skrivere og deres faglige skrivning i de gymnasiale uddannelser. Bogen taler overordnet set fra en fagdidaktisk position. Den spørger hvad den faglige skrivning betyder for unge mennesker der går i gymnasiet, set i lys af fagforskelle, set over tid og set i forhold til enkelte skrivehændelser. Bogen er således optaget af at indkredse i hvilken grad og under hvilke omstændigheder elever kobler sig på et fagdidaktisk dannelsesperspektiv for skrivning hvor skrivningen aktualiserer et produktiv spændingsfelt mellem elevens egne udtryks- og erkendelsesinteresser og de faglige kundskabskrav og genrekonventioner (jf. Gregersen 1998).

Bogens særlige bidrag til den fagdidaktiske forskning ligger i at den udforsker skolens grundlæggende dannelsesspørgsmål set fra elevernes perspektiv. Bevillingen fra Det Frie Forskningsråd har gjort det muligt at forfølge spørgsmålet som et rent eksplorativt projekt, gennem omfattende etnografiske studier. Vi har således kunnet følge udvalgte elevskrivere tæt gennem lang tid, ledet af en etnografisk undersøgelsessystematik men uden at have en formuleret forventning om hvad vi ville finde.

Selve konstruktionen af forskningsprojektet bygger på den grundantagelse at faglighed og skriftlighed i gymnasiet er to sider af samme sag. Sagt på en anden måde antager vi at gymnasieelever tilbydes at videreudvikle deres skrivning ved at blive udfordret af skriveopgaver i fag og faglige samspil, og at skrivning omvendt fungerer som en afgørende dimension af faglig læring. Som det fremgår, bliver antagelsen nok bekræftet i bogens kapitler men ofte på modsigelsesfulde og tvetydige måder.

Skrivning og skriftlighed har høj samfundsmæssig aktualitet og relevans. Skriftkyndighed og tekstkyndighed, eller *literacy*, er uomgængelige ressour-

cer i dagens videnssamfund set i såvel et personligt som et samfundsmæssigt og økonomisk perspektiv (Berge 2005; Brandt 2001; Karlsson 2006). Den teknologiske udvikling i kommunikationsmedierne har øget skriftlighedens udbredelse og betydning dramatisk. Skrift- og tekstkyndighed er blevet en forudsætning for læring og uddannelse og for deltagelse i samfundsliv og arbejdsliv, og skriftlig kommunikation er i stigende grad også bærende for hverdagslivets sociale aktiviteter (Bazerman 2008; Matre 2006). Skriftteknologien har dertil en afgørende kulturel og samfundsmæssig betydning som medie for vidensproduktion (Olson 1994) og som ressource og kapital i vidensøkonomien (Brandt 2001).

Der er derfor behov for systematisk viden om hvad skrift- og tekstkyndighed er og kan være, hvordan unge mennesker faktisk udvikler den skrift- og tekstkyndighed som de har brug for, samt hvilke muligheder skolen stiller til rådighed for dette projekt. Denne bog – og forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* – sætter særskilt fokus på skrivning frem for på læsning fordi skrivning som den produktive, handlende og forandrende side af skrift- og tekstkyndigheden i stigende grad er blevet den drivende part i dette makkerpar (Brandt 2001: 148). Skrivning aktiverer læsning, men den der læser, skriver ikke nødvendigvis. I takt med at der kræves stadig mere avanceret læse- og skrivekyndighed for at kunne agere kompetent i hverdagsliv, samfundsliv og arbejdsliv, overtager skrivningen læsningens position som den grundlæggende færdighed. Den der designer og komponerer tekst på computerskærmen, aktiverer også relativt avancerede læsefærdigheder.

Den digitale kommunikationsteknologi har ikke bare bidraget til at ændre balanceforholdet mellem læsning og skrivning, den har også ændret skriftlighedens karakter og praksisformer på helt grundlæggende måder. Computerskærmen er i dagens danske gymnasieskole et lige så eller endda mere dominerende medie for læsning og skrivning end bog og papir, og verbalsprog indgår her som én semiotisk ressource blandt andre i skrive- og læseprocesser. Socialsemiotisk forskning peger på at betegnelserne 'skrivning' og 'tekst' ikke længere er dækkende. Der må snarere tales om *design af meddelelser* hvor skriveren tager et forråd af semiotiske ressourcer i brug der hver for sig har forskellige betydningspotentialer eller affordanser (Kress 2003a; Gibson 1986). Også skriften selv må ses som en multimodal ressource hvor det grafiske udtryk er medbetydende for meddelelsen. Det betyder selvfølgelig ikke at sproglige kompositionsprocesser ophører med at udgøre en ud-

fordring for skriftbrugeren. Men for det forskende blik betyder det at skrivningen må anskues som en kompleks betydningsskabende aktivitet hvor den sproglige formulering forbinder sig med andre meningsaspekter, og videre at det ikke er et simpelt spørgsmål hvordan disse spiller sammen.

Den digitale kommunikationsteknologi har også på andre måder forandret betingelserne for skriftbrug i skolen. Kommunikationsmedierne styres af stærke markedsøkonomiske interesser hvor nye materielle og immaterielle varer til stadighed kastes på markedet. Forandringer på dette område foregår med en sådan hast at generationer i stadig mindre grad deler kommunikationsgenrer og kommunikative rum. En offentlig institution som skolen der har en demokratisk opgave, agerer i et kompliceret felt hvor den alene af økonomiske grunde aldrig kan være på omgangshøjde med den teknologiske udvikling, men hvor skolens legitimitet som skriftlighedsforvalter alligevel også forbindes med dens kapacitet til at forholde sig til de digitale medier som børn og forældre agerer i (jf. Christensen, Elf & Krogh 2014). I postindustrielle vestlige samfund (Bell 1973) følges teknologiudviklingen af voksende politisk interesse og investering i viden og symbolske kompetencer som globale konkurrenceparametre. Skolen og skolens skriftlighedsprojekt kan derfor ikke længere udelukkende forstås i et demokrati- og lighedsperspektiv. *Literacy* er blevet et samlebegreb for den globale interesse i skriftkompetence som human kapital der bæres af en organisation som OECD og aktualiseres i internationale landemålinger som PISA og PIRLS. Selv om literacy også er et kernebegreb i UNESCO's humanitære arbejde og her forstås som en menneskeret, har humankapitalperspektivet i disse år stor gennemslagskraft i den offentlige forståelse af skolens skriftlighedsopgave og over også betydelig indflydelse på skolens praktiske virksomhed med skriftlighed.

Den amerikanske literacy-forsker Deborah Brandt diskuterer denne problemstilling i et stort studie af amerikaneres veje til læsning og skrivning (Brandt 2001). Hun viser hvordan literacy-standarder løftes og forandres med stigende hast, og hvordan den skriftkyndighed som mennesker har tilegnet sig, dermed forældes og taber værdi. De stadige medieopråb om "literacy crisis" – i Danmark ofte initieret af PISA-målinger – bliver dermed en permanent tilstand.

Projekt *Faglighed og skriftlighed* og denne bog har sin samfundsmæssige relevans i disse forandringsprocesser og de mange spørgsmål som de rejser. Først og fremmest interesserer vi os som nævnt for hvordan disse forandrin-

ger erfares set fra elevers perspektiv. Hvordan fremtræder skolens skriftlighed for eleverne, hvordan opfatter de skriveopgaverne, og hvordan håndterer de dem? Hvad betyder skolens skrivning og skriftlighed for dem i et læringsbiografisk og et bredere livsperspektiv, og på hvilke måder udvikler de skriveridentiteter og skriftkyndighed under deres gymnasieuddannelse? Skoleskrivning er skrivning i fag, og projektets anden undersøgelsesinteresse retter sig mod skolens og fagenes forvaltning af skriftlighed i det man kunne kalde en "literacy-æra" (Krogh 2012, jf. også Ongstad 2014). Hvordan aktualiseres skriftlighed i skolefagene, og hvordan integreres skrivning i fagenes didaktik?

De elever som vi har fulgt igennem deres gymnasieår, tog en uddannelse hvor skriftlighed med gymnasireformen i 2005 havde stor vægt. I lighed med de øvrige skandinaviske lande blev literacy sat på dagsordenen som en opgave der ikke længere alene kunne løftes af modersmålsfagene, men som var en fælles opgave for alle fag. Den såkaldte "ny skriftlighed" (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009) blev i styredokumenterne set som en del af den studiekompetence som er et mål for uddannelserne, men 'ny skriftlighed' blev også knyttet til en anden nydannelse i reformen, de obligatoriske faglige samspilsaktiviteter som indebar skrivning af flerfaglige tekster inden for forskellige genrer (jf. Hobel i denne bog). På styredokumenternes niveau indebar 'ny skriftlighed' en stor forandring, men flere studier dokumenterer at reformens intentioner kun i begrænset grad er blevet realiseret (Christensen 2009; Krogh, Christensen & Hjemsted 2009; Krogh 2010).

For projekt *Faglighed og skriftlighed* stiller denne problemstilling sig ikke som et evalueringsspørgsmål. Vi har ikke haft fokus på i hvilken grad gymnasieskolen lever op til sine aktuelle styredokumenter, men har i stedet studeret den problematik som styredokumenterne er et udtryk for. Vi ser fokuseringen på 'ny skriftlighed' som en uddannelsespolitisk respons på det dobbelte pres fra kommunikationsteknologiens markedsstyrede ekspansion på den ene side og den vidensøkonomiske interesse i humankapitalens literacy på den anden side. 'Ny skriftlighed' repræsenterer heri en mere generel uddannelsespolitisk bevægelse også uden for Danmarks grænser. Denne bevægelse har fundet udtryk i en diskursiv vending i opfattelsen af læring hvor skrift- og tekstkyndighed ses som et omdrejningspunkt for kundskabs- og kompetenceudvikling. Da man i Norge med reformen Kunnskapsløftet fra 2006 indførte fem "grundlæggende færdigheder", og herunder skrivning, i

alle fags læreplaner, understregede den norske skriftlighedsforsker Kjell Lars Berge denne nye forståelse af læring:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. (Berge 2005: 163)

Projekt *Faglighed og skriftlighed* har været styret af spørgsmålet om hvad de nye betingelser og rammer for skrivningen i skolen betyder, først og fremmest for elever men også for skoler og for fag. Mere specifikt spørger vi hvad de nye betingelser for skrivning i skolen betyder for *elevers skrivning*, for *skolers skriftbrug* og for *forskellige fags didaktik og faglighedsforståelse*.

Teoretisk ramme

Projektets teoretiske ståsteder er den sociokulturelle tradition i skriveforskningen og semiotisk kommunikationsteori i traditionen fra Bakhtin.

En vigtig inspirationskilde er den russiske psykolog og sprogforsker Lev Vygotskys teorier om udvikling og læring (Vygotsky 1986). Vygotsky (1896-1934), der forskede i den menneskelige bevidsthed i det unge sovjetsamfund, blev i 1980'erne genopdaget både i læringsforskningen og i skriveforskningen. Hans tænkning udgør et vigtigt teorigrundlag for nyere sociokulturel og sociokognitiv skriveforskning (Krogh 2003; Prior 2006; Wittek & Dale 2013). Det er karakteristisk for Vygotskys teori om sprog og skrivning at den er indlejret i hans tænkning om udvikling, læring og undervisning. Han opfattede sproget som et semiotisk, kulturelt værktøj og fokuserede derfor på sprogudvikling og begrebsdannelse. Han viste hvordan appropriering af kulturens sprog gav mennesker mulighed for at kontrollere og regulere verden og sig selv og i samme proces iværksætte kreativ tænkning og betydningsskabelse. Vygotskys studier i sprogets funktioner kvalificerer således forståelsen af læring som et sociokulturelt fænomen der er karakteristisk ved at fysiske, affektive og kognitive dimensioner sammenkobles gennem sproglige processer.

Vygotsky så sprog og andre tegnsystemer som *medierende redskaber* mellem individets kognition og den sociale og kulturelle kontekst. Sproget som

bærer af kulturen og det sociale, men også som et kognitivt erkendelsesværktøj, er for Vygotsky det vigtigste medierende redskab for udvikling og læring, og han anser skrivning for at have stærke potentialer som en tænkeproces eftersom skrivning kan aktualisere både begrebsdannelse og kreative tankespring (jf. også Krogh 2003). Vygotskys sprogvidenskabelige position er semiotisk, han ser sprog som tegnproduktion, og ved siden af sproget fremhæver han også andre semiotiske ressourcer som fx tal som medierende redskaber for børns udvikling af det som han kalder højere psykologiske funktioner.

I denne bogs kapitler udgør Vygotskys teori om sprog, skrivning, udvikling og læring et vigtigt grundlag. Som en videreudvikling af tanken om sproget som medierende redskab for læring og betydningsskabelse ser vi skolefagernes diskurser og genrer som medierende redskaber for elevernes faglige kundskabsudvikling og for deres forståelse af sig selv i verden (jf. Blåsjö 2004; Hobel 2009). Vi er optaget af i hvilken grad fagernes diskurser og genrer i konkrete skrivesituationer fungerer som betydningspotentialer for elevernes tænkning og læring, eller om de omvendt fungerer begrænsende.

Mens Vygotskys tænkning forbinder sprog og læring, forbinder Bakhtin, som er projektets anden centrale inspirationskilde, sprog og dialog. Mikhail Bakhtin (1895-1975) var litterat og semiotiker. Han blev i lighed med Vygotsky opdaget og publiceret i Vesten i 1980'erne og har siden haft stor betydning inden for såvel litteraturvidenskab som sprogvidenskab. Dette projekt er i særlig grad inspireret af hans dialogiske teori om sprog og kommunikation.

Bakhtin opfattede sproget som grundlæggende dialogisk. Det dialogiske udfolder sig i to dimensioner. For det første er sprog spændt ud mellem en centraliserende, typificerende og autoritativ funktion og en situeret, konkret og forandrende funktion, mellem kulturens genrer og tekstnormer og de talendes mangfoldige og nybrydende ytringer (Bakhtin 1981; Volek 2013). Det er gennem dette dialogiske spændingsforhold sprog og kultur udvikles. For det andet udfolder det dialogiske sig i sprogets kommunikative dimension. Ordene bærer ifølge Bakhtin altid andre og andres stemmer i sig, og den der taler eller skriver, er derigennem i dialog med både tidligere og kommende ytringer.

Tekstforskere har beskrevet dette som en *dobbelt dialog* (Evensen 1999; Ajagán-Lester, Ledin & Rahm 2003) der grafisk fremstilles i et koordinat-

system hvor den vertikale ”konventionsakse” er spændt ud mellem i den ene pol sociale og tekstuelle normer og tidligere tekster og i den anden pol fremtidige tekster; den horisontale ”interaktionsakse” er spændt ud mellem i den ene pol skribent/taler/jeg og i den anden pol læser/lytter/den anden.

Sprogets grundenhed er hos Bakhtin ikke den grammatiske sætning men den kommunikerende *ytring*. En ytring er altid unik og ny eftersom den aldrig før har været fremsat i netop den pågældende situation, og den er også altid potentielt forandrende for den situation som den ytres i. Men samtidig får ytringen kun mening og virkning når den modtages og fortolkes inden for rammen af en *genre* der fastlægger dens betydning og sætter ytringen i dialog med andre ytringer. Genrebegrebet er hos Bakhtin bredt. Det rækker fra hverdagens talegenrer som fx samtalen i en butik eller ved et måltid og til kulturens store skriftlige genrer som fx akademiske afhandlinger og de literære genrer (Bakhtin 1986).

En ytring er hos Bakhtin triadisk. Den formes af den talendes *ekspressivitet*, den har en indholdsmæssig *referentialitet*, og den bæres af *adressivitet* i og med at den altid rummer en forestilling om en modtager (ibid.). Den der taler eller skriver, former ytringen; ytringen handler altid om noget, og den retter sig altid til nogen. De tre aspekter, form, indhold og brug, er konstituerende for ytringer (jf. Ongstad 2004).

Bakhtins teorier om sprogets dialogicitet og om ytringen som sprogets grundenhed danner grundlag for den analyseramme og de analysemodeller som er udviklet i projekt *Faglighed og skriftlighed* (se s. 58 ff.).

Vygotskys sociokulturelle teori om sprog, skrivning og udvikling og Bakhtins semiotiske teori om sprog som dialogisk kommunikation udgør den overordnede teoriramme for bogens kapitler. Derudover bygger kapitlerne på mere specifikke teorier om *skrivning*, om *skriveridentitet* og *skriverudvikling*, om *positionering*, om *tekst* og om *fag* og *didaktisering*.

Teori om skrivning

Skrivning anskuer vi grundlæggende som en *social praksis*. Skrivning er en social handling der udføres i tid og rum af en person der kommunikerer med andre med et formål. Projekt *Faglighed og skriftlighed* affilierer sig herigennem med forskergrupperinger som den amerikansk-britiske *New Literacy Studies* (Heath 1983; Barton 2007; Gee 2012; Ivanič 1998; m.fl.) og den britiske *Academic Literacies Research* (Street 1984; Lea & Street 2006; Lil-

lis 2008). Forestillingen om skrivning som en social praksis indebærer at skrivning og tekst ikke kan adskilles fra den kontekst der skrives ind i. Ifølge Theresa Lillis og Mary Jane Curry, to britiske literacy-forskere, repræsenterer denne forestilling en bro mellem skrivning som tekst og forskellige dimensioner af kontekst:

First, practice signals that specific instances of language use – spoken and written *texts* – do not exist in isolation but are bound up with what people do – *practices* – in the material, social world. Second, ways of doing things with texts, practices, become part of everyday, implicit life routines both of the individual, *habitus* in Bourdieu's (1991) terms, and of social institutions. Third, and at a more abstract level, the notion of practice offers a way of linking everyday and routinized activities of reading and writing with "the social structures in which they are embedded and which they help to shape" [...]. (Lillis & Curry 2010: 19)

Citatet beskriver hvordan sprogbrug er indlejret i det sociale på tre niveauer, fra konkrete hverdagssituationer over gennemgående kulturelle livsrutiner og til mere overordnede sociale strukturer. Denne analyse understøttes og genfindes hos andre forskere som fx Ivanič (1998, jf. også Ivanič 2012; Burgess & Ivanič 2010). Som det vil fremgå, opererer analysemodellerne i projekt *Faglighed og skriftlighed* på tilsvarende niveauer, oversat til skoleskrivningens verden (se nedenfor s. 58 f.).

I god overensstemmelse med analysen hos Lillis og Curry ses literacy i *New Literacy Studies* som en økologisk social praksis der er indlejret i andre mentale og sociale aktiviteter (Barton 1994/2007). Hos Barton (1994) adresseres de tre niveauer metodologisk i grundbegreberne "literacy event", "literacy practice" samt "literacy culture".¹ *Literacy events* er observerbare sociale begivenheder hvor der interageres med tekst, både i form af læsning og skrivning, og *literacy practices* og *literacy cultures* er de sociale og kulturelle mønstre og strukturer som skrifthændelsen indgår i, og som giver den mening.

1 I anden udgave (Barton 2007) anvendes kulturbegrebet ikke. Her diskuteres forskellige organiserende sociale rum for literacy events og literacy practices, såsom literacies og domains. I det foreliggende projekt fastholder vi kulturbegrebet som et relevant analysebegreb for de forskellige kulturformer der udfolder sig inden for skolen som domæne, jf. også Christensen, Elf & Krogh 2014.

Skrifthændelse, skriftpraktik og skriftkultur operationaliseres i en lang række studier af literacy, eller rettere literacies, i forskellige sociale sammenhænge inden for rammen af eller inspireret af *New Literacy Studies*. Begreberne danner også grundstrukturen i det etnografiske design i projekt *Faglighed og skriftlighed*, men med den konkretisering som ligger i at 'skrift' forandres til 'skrive'. Vi studerer således *skrivehændelser* og de *skrivepraktikker* og *skrivekulturer* som de indlejres i og er medskabere af. Hermed markerer vi dels at hovedinteressen er elevernes egen skrivning, dels, og med reference til Vygotsky, at verbalsproglig skrivning har en særlig forskningsmæssig status i projektet. Skrivehændelser er således de hændelser hvor eleven selv producerer tekst, og hvor verbalsprog indgår som en del af tekstproduktionen. En tilsvarende begrebsbrug finder vi i det norske projekt *SKRIV* (Smidt 2008; Solheim, Larsen & Torvatn 2010; jf. også hos Ivanič 2012).

Den britiske literacy-forsker Brian Street problematiserede den herskende forståelse af literacy som en isoleret, individuel og kognitiv færdighed som man tilegner sig en gang for alle (Street 1984). Han argumenterede for at denne *autonome* forståelse skulle erstattes af en *ideologisk* forståelse af literacy som en kyndighed der udvikles i specifikke sociale og kulturelle sammenhænge og her tilskrives bestemte værdier. Med en ideologisk forståelse er literacy i entalsform ikke en generisk betegnelse men en socialt indlejret, ideologisk praksis som altid blot er en af mange *literacies*. Både *Academic Literacies Research*, som Street er et hovednavn i, og *New Literacy Studies* har som deres forskningsfokus hvordan mennesker bruger skrift, og hvilke normer for literacy der hersker i de sociale og kulturelle kontekster der skrives i.

Flertalsformen literacies har imidlertid også en anden reference, nemlig til en socialemiotisk forståelse af skrivning og skriftkyndighed. Den socialemiotiske literacy-forskning (Kress 1997; Kress 2003a; Kress 2010; Kress & van Leeuwen 1996; jf. også Laursen 2012) har udviklet omfattende kundskab om skriftlighed som en multimodal og medieåbnet social praksis. I et socialemiotisk perspektiv kan en rent lingvistisk forståelse af skrivning og tekst ikke forklare hvad der foregår når vi skriver med anvendelse af samtidens digitale værktøjskasse. Socialemiotikken anskuer skrivning som produktion af tegn og betydning. Verbalsprog ses som en af flere semiotiske ressourcer der er til rådighed for producenten, og som denne tager i brug ud fra en vurdering af hvilke betydningspotentialer eller *affordanser* (Gibson

1986) i dette tilfælde verbalsproget tilbyder, og om de er relevante for den intenderede meddelelse. Skriveren bliver derigennem til en *designer* af meddelelser (Kress & van Leeuwen 2001). Socialsemiotikken har skabt vigtig viden om *form* som betydningsbærende aspekt af skrivning. Den har skabt bevidsthed om at al skrivning er multimodal (jf. Kress 2010), og at det grafiske også medbetyder, noget der fx aktualiseres når vi træffer valg mellem tekstbehandlingsprogrammernes uendelige mængder af mulige fonte for tekster.

Også Ivanič (Ivanič 2004; Burgess & Ivanič 2010; Ivanič 2012) problematiserer 'writing' som betegnelse for det fænomen vi studerer. Ivanič foreslår med et uoversætteligt ordspil *wrighter* og *wrighting* om skrivemageren der mager tekster ved hjælp af verbale, visuelle, materielle og måske andre ressourcer, i lighed med *playwrights* der mager skuespil, og *wheelwrights* der mager hjul.

Prior (1998) undersøger universitetsstuderendes skriveprojekter som de udfolder sig over længere tid, i kommunikation med undervisere og med-studerende, under påvirkning af teknologiske og fysiske omstændigheder og inden for rammen af mere eller mindre synlige sociale og kulturelle normer. Han anlægger et sociohistorisk og aktivitetsteoretisk perspektiv på disse observationer og argumenterer for at 'writing' er for kontekstueltyndt et begreb til at kunne fungere som analyseenhed for disse komplekse skriftlige deltagerbaner ("trajectories of participation"). Prior foreslår i stedet "literate activity" som karakteriseres ved at den er situeret, medieret og spredt i tid og rum. Literate activity er et sammenløb af baner på mange niveauer der væver mennesker, praksisser, artefakter og institutioner sammen:

Literate activity, in this sense, is not located *in* acts of reading and writing, but *as* cultural forms of life saturated with textuality, that is strongly motivated and mediated by texts. (Prior 1998: 138)

Literate activity er i Priors forskning knyttet tæt sammen med "disciplinarity". Han studerer skrivning, eller literate activity, som led i komplekse indkultureringsprocesser i de fagligheder som de unge universitetsstuderende skriver sig ind i. Hans analyser og teoriudvikling er derfor af særlig interesse for projekt *Faglighed og skriftlighed*.

Terminologiske valg i projekt Faglighed og skriftlighed

Såvel den socialesemiotiske som den sociohistoriske og aktivitetsteoretiske analyse har stor forklaringskraft for de empiriske data der studeres i denne bog, og det betyder at vi også terminologisk har måttet tage stilling til begreberne design, wrighting og literate activity. Vi har af flere grunde valgt at bibeholde standardbetegnelserne 'skrive', 'skrivning' og 'skriftlighed' for det fænomen som vi undersøger. En vigtig grund er den pragmatiske at det er feltets egne betegnelser, dvs. de betegnelser som anvendes og genkendes i de gymnasiale uddannelser. Vi affilierer os også forskningsmæssigt med den nordiske forskningstradition som betegnes skriveforskning, og som specificerer genstandsområdet til faglig skrivning.

Det terminologiske valg har imidlertid også en forskningsmæssig begrundelse der har at gøre med fænomenet skoleskrivning. Skolens anvendelse af skrivning kan beskrives som en uafgjort og ustabil balance mellem traditionelle, kulturelt veletablerede faglige skriftpraktikker og et politisk og socialt pres for at anskaffe og integrere nye teknologiske 'varer' (hardware og software) som kastes på markedet i voldsom hast. Det drejer sig om kommunikationsmedier der former de kommunikative (for)brugsmønstre uden for skolen, men også om software der specifikt udvikles og forhandles til institutionelle markeder som fx de læringsplatforme der i dag sætter rammen for al skolekulturel kommunikation på gymnasieskolerne. Ved at opretholde terminologien skrivning og skriftlighed anlægger vi et bestemt perspektiv på denne situation, et perspektiv som er informeret af vore empiriske observationer. Vi opfatter skolens skriftlighed som en institutionaliseret og fagkulturelt veletableret aktivitet der på forskellige måder formes af de nye 'literacy-betingelser', men som også yder mere eller mindre ekspliciteret strategisk modstand imod dem. I projektet fokuserer vi på at forstå hvilken meningsfuldhed elever, fag og skoler tilskriver den skriftlighed der praktiseres, og det er en pointe at vi i første omgang søger at forstå den på feltets egne betingelser.

Dette perspektiv begrundes således også valget af terminologi i projektet. Med 'skrivning' og 'skriftlighed' adresserer vi feltets egen selvforståelse og også de modsigelser og problemstillinger der rejser sig når disse termer ikke er dækkende for den sociale praksis. Det betyder at vi i analyserne inddrager socialesemiotiske og sociohistoriske perspektiver og begreber der hvor de leverer forklaringskraft til vore data.

Endelig er det en pointe at vi i denne bog studerer skrivning og skriftlighed, men ikke for at bestemme i hvilken grad elevdeltagerne lever op til etablerede standarder for skriftkyndighed eller skrivekompetence. Vi fokuserer ikke på i hvilken grad de opnår den skrivekompetence som er et mål for skolens undervisning, og som bedømmes gennem karakterer, og vi er heller ikke optaget af at beskrive den literacy som elevdeltagerne udvikler, set i forhold til de forskellige literacy-definitioner der er udviklet (jf. fx De-SeCo, UNESCO). Det betyder ikke at de informationer som bedømmelser og karakterer giver, er uinteressante for projektet, men de indgår som *data* i undersøgelsen, ikke som mål. Målet med projekt *Faglighed og skriftlighed* er at skabe ny viden om de processer hvorigennem elever lærer sig skrivning og fag, ikke at give værktøjer til evaluering og bedømmelse.

Teori om skriveridentitet og skriverudvikling

Eftersom vi privilegerer deltagerperspektivet og følger elevskrivere over tid, har vi brug for teori der belyser skrivernes perspektiver på skrivning, deres grad af identifikation med skrivningen samt ændringer i disse mønstre over tid.

Den centrale teori om skriveridentitet henter vi hos Roz Ivanič (1998, 2012) der ser identitet som et grundaspekt af skrivning:

Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody. (Ivanič 1998: 32)

Ivanič finder begrebet identitet problematisk fordi det ikke kan gribe skriveridentiteters mangesidighed, og fordi det er for abstrakt til at indfange konkrete erfaringer med selv-repræsentation i skrivning (Ivanič 1998: 11). Hun foretrækker *identificere* og *identifikation* og anvender disse begreber til at fokusere på processer hvor individer forbinder sig med grupper, fællesskaber, interesser, værdier og praksisser (ibid.). Ud fra dette socialkonstruktionistiske perspektiv determineres identitet ikke socialt, men den konstrueres socialt.

Til at indfange denne dobbelthed lader Ivanič sig inspirere af Foucaults begreb subjektpositionering (Foucault 1988). Hun konstruerer imidlertid sit eget begreb, "socially available possibilities for self-hood". Hvor subjektposi-

tionering hos Foucault henviser til det diskursive og det epistemiske niveau, understreger Ivanič begreb det sociale som det rum hvor diskurser og positioneringer forvaltes, og hvor den skrivende også har valgmuligheder. Med flertalsformen peger hun på at positioneringer går begge veje, og at identiteter er komplekser af sammenvævede positioneringer.

I also frequently use the verb 'positioned' to mean something like 'made to seem to be a certain type of person or 'given a particular identity, or aspect of identity'. I intend to capture the tension between the freedom people have to identify with particular subject positions through their selection among discursive resources, and the socially determined restrictions on those choices. (op.cit.: 10 f.)

De *socialt tilgængelige muligheder for selvhed* er de prototypiske identiteter som tilbydes i skrivningens sociokulturelle kontekst, og som kan undersøges etnografisk. Det er måder at forstå og repræsentere sig selv på i skrivningen som indebærer magtrelationer, interesser, værdier og holdninger, og som udøves gennem bestemte genrer og diskurser. I bogens analyser af dette aspekt er skriveordren eller opgaveformuleringen primærdata, understøttet af andre tilgængelige materialer og observationer.

Ivanič beskriver videre tre identitetsaspekter som kan studeres hos konkrete skrivere:

Det selvbiografiske selv er den livshistoriske selvforståelse skriveren bringer med sig til skrivningen, og som konstrueres socialt i stadige processer, bl.a. gennem nye skriveerfaringer. Dette identitetsaspekt kan studeres gennem interview med eleverne om deres tekster hvor der spørges til de livs- og skriveerfaringer der har ført dem til at skrive som de gør, og til de nye skriveerfaringer som skrivningen har muliggjort (op.cit.: 25). Vi undersøger imidlertid også elevteksten for at efterspore elevens positionering i forhold til læseren, typisk læreren, som en manifestation af elevskriverens sociale konstruktion af sig selv som skriver i skolen. Med en distinktion der er karakteristisk for de empiriske data, tilbydes elevskrivere ofte positioneringer som elever der skal overhøres, men vi finder også tilbud om positioneringer som skrivere der forventes at forholde sig undersøgende til en problemstilling.

Det diskursive selv er en central kategori for undersøgelsen af elevskriverens selvrepræsentation i teksten. Ifølge Ivanič er det diskursive selv "con-

cerned with the writer's 'voice' in the sense of the way they want to sound, rather than in the sense of the stance they are taking" (ibid.). Det diskursive selv kommer til udtryk i valg af formtræk i tekster. Det kan studeres med semiotiske og sproglige værktøjer samt gennem intertekstuelle analyser hvor det undersøges i hvilken grad elevskriveren i sine diskursive og sproglige valg affilierer sig med tilgængelige diskurser i den faglige eller øvrige kontekst. Endnu en vigtig datakilde er interview om teksten hvor der spørges til valgene og begrundelserne for dem.

Selvet som forfatter ("the authorial self") eller det autoritative selv er en komponent af det diskursive selv (jf. Ivanič 2012) og undersøges med de samme værktøjer og datakilder. Dette aspekt "concerns the writer's 'voice' in the sense of the writer's position, opinions and beliefs" (Ivanič 1998: 26). Men fokus er på elevskriverens forhold til indholdet, til faglige diskurser og genrer. Det drejer sig om *autoritet* i teksten, i hvilken grad skriveren tager ansvar for sine formuleringer og etablerer sig som autoritet, eller om autoriteten tilskrives andre, fx andres tekster (op.cit.: 27).

Skriverudvikling og skriveudvikling

Denne bog beskæftiger sig ikke med *elevs samlede skriveudvikling* gennem gymnasieårene og bidrager heller ikke med teoretisk refleksion der belyser disse processer. Det betyder imidlertid ikke at udviklingsperspektiver er fraværende i bogens analyser. Tværtimod er udvikling et centralt tema i et flertal af bogens kapitler, men der er tale om nedslag i specifikke problemstillinger såsom faglige identitetsskift i overgangen fra folkeskole til gymnasium (kapitel 2-3) eller skift i faglige "muligheder for selvhed" inden for rammen af enkelte fag og fagområder (kapitel 4-5 og 7). Den overordnede teoretiske model som er udviklet i forskningsprojektet til at forstå og analysere udvikling over tid, den såkaldte Tobleronemodell (se s. 62), danner teoretisk ramme om disse studier.

Projektets grundantagelse om *skriverudvikling* er inspireret dels af Ivanič (jf. ovenfor), dels af Prior (1998, 2004). Vi antager at vi ved at følge elevdeltagernes deltager- eller skriverbaner i forskellige fagkulturer over tid vil finde skiftende grader af identifikation med de tilgængelige muligheder for selvhed, og at identifikation eller modstand mod identifikation vil være en vigtig nøgle til at forstå og beskrive skriverudvikling (jf. s. 42). En anden nøgle knytter sig til stemmebegrebet som det etableres af Mikhail Bakhtin (s. 30 f.)

og udfoldes hos Ivanič og Prior. På det gymnasiale niveau forholder elevskrivere sig konsekvent til andres stemmer, dels lærerens (jf. Prior 2004) og dels de fagtekster som på forskellige måder indgår som ressourcer for elevernes skrivning. Heri ligger en central udfordring i det gymnasiale skriveprojekt. Kan elevskrivelserne gribe denne udfordring, antager vi at deres skriverudvikling vil blive synlig som en stadig tydeligere egenstemme i elevteksternes felt af stemmer, og som en refleksion over den faglige autoritet der viser sig herigennem. Heri ligger også en formodning om hvordan *skriveudvikling* på det gymnasiale niveau kan beskrives.

Der findes kun ganske begrænset forskning i skriveudvikling og skriverudvikling, særligt på det uddannelsesniveau som forskningsprojektet beskæftiger sig med (jf. Evensen 2006; Rogers 2010). Det er et mål i projekt *Faglighed og skriftlighed* at yde et bidrag til denne forskning. Her skal bare nævnes et par interessante udgangspunkter. På grundlag af et omfattende længdestudie af en begynder skriver fremsætter Evensen (2006) den teori at skriveudvikling snarere må beskrives som *indvikling* hvor skriveren først approprierer globale genretræk og derefter mere lokale tekstniveauer. I et review af tolv etnografiske længdestudier af collegeskribenter bidrager Rogers (2008, 2010) med forskningsviden der ligger tættere på projekt *Faglighed og skriftligheds* gymnasiale forskningsfelt. Han viser at skrivning i videregående uddannelse ser ud til at udvikles på flerdimensionale og nonlineære måder, og at skriveudvikling er tæt forbundet med faglig indkulturering. Denne observation bekræftes i Priors (1998) tidligere nævnte studie (s. 34) af universitetsstuderendes skrivning i specifikke discipliner over tid.

Teori om positionering

Positioneringsbegrebet er centralt for bogens analyser, både som et mere overordnet begreb der knytter sig til skriveres selvforestillinger, og som et analysebegreb for elevskrivers sproglige valg i tekster.

Hos Ivanič anvendes som vist et diskursteoretisk positioneringsbegreb der er udvidet med et socialt niveau. Subjekter positioneres i socialt forvaltede diskurser, men skribersubjekter tilkendes almindeligvis visse valg og frihedsgrader for positionering. For Ivanič er nøglebegrebet identitet eller 'selvhed', og interessen er skriverens handle- og valgmuligheder i en diskursivt besat uddannelsesverden hvor asymmetriske magtrelationer er et strukturelt vilkår.

Psykologisk positioneringsteori har udviklet en tilsvarende dobbelt forståelse af positionering som diskursive roller man kan blive tvunget ind i, men som man også selv kan udvikle og handle igennem (Harré & Langenhove 1999, jf. Ongstad 2002).

Positioneringsbegrebet differentieres imidlertid også på det tekstinterne niveau. Sigmund Ongstad (2002, 2004) og Jon Smidt (2008) henviser begge til Bakhtin som kilden til denne uddybning af positionering og positioneringsanalyse. I Bakhtins (1986) dynamiske kommunikationsteori er ytringens kommunikative potentiale afhængigt af genren som den forstås inden for og får sin mening igennem (jf. ovenfor s. 31). Ytringen *positioneres* således i genren eller diskursen, men positionering karakteriserer også ytringen som kommunikativt afgrænset enhed. Den talende indtager positioner i ytringen gennem opbygningen af indholdet (referentialitet), gennem en følelsesmæssig holdning til indholdet (ekspressivitet) og gennem henvendthed mod nogen (adressivitet).

Ongstad operationaliserer således positioneringsanalyse som en dimension af en triadisk semiotisk teori om kommunikation. Den skrivende positionerer sig i ytringen eller teksten både i forhold til form, indhold og funktion, eller rettere til de tre dimensioner i et dynamisk samspil. På samme tid positionerer skriveren sin ytring i den sociale og diskursive kontekst som ytringen retter sig ind mod, og hvis fortolkningsnøgler udgøres af genrer og diskurser (Ongstad 2002). Ongstads positioneringsteori er systemisk og dynamisk. Den modsætter sig fikseringer af relationer. Ytring og genre kan ikke forstås som adskilte funktioner, men som gensidige relationer der til stadighed skabes netop igennem kommunikationen. Indhold og form kan ikke fryses i faste relationer, men bliver til gennem brugen eller kommunikationshandlingen. Teorien er kompleks og for så vidt paradoksalt eftersom forskeren nødvendigvis analytisk må fryse de dynamiske relationer for at kunne udsige noget om de mønstre der gør sig gældende. Men den har samtidig den styrke at den matcher genstandens kompleksitet og tvinger til at forholde sig til kompleksiteten og dynamikken mellem delene. Som Ongstad selv gør opmærksom på, har andre forskere anvendt udvalgte dele af teorikomplekset der altså som en form for teoretisk ramme kan aktualiseres i forhold til specifikke analyseinteresser (op.cit.: 350).

Togeby (2014) bidrager med et supplerende begrebsapparat hvor positionering knyttes til de mikrosociale roller som kan indtages af skriver og

læser i kommunikationssituationer (jf. figur 9.4, s. 272). Han beskriver fire mulige talepositioner som er enten symmetriske eller komplementære, med hensyn til enten viden eller magt. *Debatrelationer* er symmetriske og relateret til viden. Også *forhandlingsrelationer* er symmetriske, men forbundet med strid om magt. *Oplysningsrelationer* er komplementære eller asymmetriske, her meddeler en vidende noget til en der mangler viden. Også *styringsrelationer* er asymmetriske, og her udøves og strides der om magt. Herudover finder Togeby en relation der hverken har med viden eller magt at gøre, og som også løfter sig ud af symmetri/asymmetri-forholdet. Det drejer sig om æstetiske tekster, typisk fiktion hvor der finder en udveksling sted der ikke har noget specificeret formål. Togeby kalder relationen et *publikumsforhold*.

Positionering anvendes i denne bogs analyser som et dynamisk og flerdimensionalt analysebegreb. Her aktualiseres således et diskursteoretisk, et socialemiotisk kommunikationsteoretisk og et lingvistisk perspektiv. Det mest vidtgående og overgribende perspektiv er det socialemiotisk kommunikationsteoretiske hvor ytringen ses som multimodal, og hvor positioneringsanalysen derfor også retter sig mod ikke-verbalsproglige modaliteter.

Diskurser, genrer og kommunikationsrelationer positionerer ytringer og skrivere eftersom ytringer får deres mening i den diskursive og den sociale kontekst der skrives ind i. Vi ser, i lighed med Ivanič, diskursive og sociale kontekster som socialt regulerede og dermed også potentielt modsigelsesfulde og flertydige sådan at elevskriveren har visse valg- og handlemuligheder, og sådan at identifikation og selvpositionering kan have væsentlig betydning for disse valg. Vi er optaget af de dobbelte positioneringsrelationer som aktualiseres i skriversnes forhold til faglige diskurser og tekster men også i forhold til kommunikative relationer, oftest elev og lærer. Analyser af positioneringsforhold giver vigtige indsigter både i skriftlig læring og i skriftlige dannelsesdynamikker.

Tekstinternt undersøger vi hvordan skrivere positionerer sig i forhold til indhold, form og funktion/brug. Her vil der altid være implicite forhandlingsmuligheder selv om der i nogle fag kan være snævre rammer for eksperimenter med positionering, ligesom disse måske ikke i fagdiskursen eksplicit anerkendes som fagligt relevante eller betydningsfulde. Et eksempel kunne være matematikfaget. I andre fag, typisk tekstfag, kan forhandlingsmulighederne være betydelige, og det registreres som fagligt betydningsfuldt når skriveren positionerer sig igennem form (stil, etos,

jegmarkeringer), indhold (valg og strukturering af indhold) og funktion/adressat (relation til læser).

Til analysen af relationen mellem skriver og læser leverer Tøgebys positioneringsmodel en analytisk differentiering og et begrebsapparat til at karakterisere kommunikative relationer i skriveordrer og elevtekster. I interview med elevdeltagerne om deres tekster og skriveerfaringer får vi imidlertid adgang til flere nuancer i skoleskrivningens sociale magtrelationer. Med et sæt af distinktioner som Ivanič introducerer (Ivanič 1998: 244 ff.), erfares positioneringer i fagdiskurser, opgavegenrer og skriveordrer af nogle elever som faglige udfordringer de kan identificere sig med, og som skaber rum for differentierede selvpositioneringer i tekster. Andre elever må måske i afmagt opgive at udfylde positioneringsfordringen og af den grund positionere sig i nødtvungen opposition. Atter andre yder direkte modstand mod de positioneringer der fordres, ved at affiliere sig med alternative diskursive positioner og kommunikationsrelationer. Kronholm-Cederberg (2009: 280 ff.) anvender i et studie af finske gymnasieelevers opfattelser af lærerrespons Ivanič' tre positioner, men finder det nødvendigt at præcisere dem. Hun skelner mellem på den ene side elevers forståelse eller ikke-forståelse af lærerresponsen og på den anden side deres markeringer af accept, ambivalens eller protest over for den. De to begrebsspar operationaliseres i en analysemodel hvor der opstilles tre mulige elevpositioner: forståelse/accept, ikke-forståelse/ambivalens og forståelse/protest.

Teori om tekst i kontekst

Denne bogs analyser baserer sig på *tekstorienteret etnografi* (Lillis 2008, jf. også s. 52 f.). Tekster er således centrale data i forskningsprojektet dels i form af feltets egne tekster: elevtekster, skriveordrer, lærerkommentarer, dels i form af tekster der er genereret af forskerne: først og fremmest interview men også observationsdata og feltkommentarer. Vi interesserer os i bogens kapitler for hvordan tekster formes i specifikke kontekster, og hvordan tekster producerer kontekster. Kontekster henviser både til skriveren og til den diskursive, sociale og kulturelle kontekst tekster adresserer. I dette afsnit introduceres de tekstvidenskabelige teorier og begreber som er relevante for dette undersøgelsesprojekt.

I lighed med skrivebegrebet (se s. 35 f.) anvendes i projektet et udvidet, semiotisk tekstbegreb. Det har både en feltmæssig og en teoretisk begrund-

delse. De elevtekster der produceres i gymnasieskolens fag, tager mange semiotiske ressourcer i brug, i fagkulturelt relevante kombinationer, og der er brug for analyseværktøjer der kan synliggøre hvad de forskellige ressourcer bidrager med, og på hvilke måder, i de tekster som designes af elevskriveren. Den teori der kan levere denne type analysebegreber, er socialsemiotikken som beskæftiger sig med hvordan der ved brug af forskellige semiotiske ressourcer skabes betydning i sociale kontekster (Halliday 1978; Kress 2003a, 2010; Kress & van Leeuwen 2001; Jewitt 2003; jf. Håland 2014). Fra et socialsemiotisk perspektiv er alle tekster multimodale eftersom selv tekster der kun anvender verbalsproglige ressourcer, også aktualiserer betydning gennem valg af grafiske fremtrædelsesformer (font, sideopsætning, overskriftstypografier). Grundbegreber i analyser af tekst i et multimodalt perspektiv er *tegn*, herunder også verbalsproglige tegn, som udgør *semiotiske ressourcer* eller *modaliteter* der tages i brug når tekster *designes*. Endvidere *affordans* (Gibson 1986) der betegner de potentialer og begrænsninger for brug som specifikke semiotiske ressourcer giver. Billeder stiller andre affordanser til rådighed end verbalsprog eller lyd. Bestemte semiotiske ressourcer kan have *funktionelle specialiseringer* og *funktionel tyngde* i tekster (Kress 2003a). I socialsemiotikken (Halliday 1978) henter vi også begrebsparret *situationskontekst* om den konkrete kontekst hvor tekstproduktionen finder sted, og *kulturkontekst* om den mere overordnede kulturelle kontekst hvor genrer og diskurser etableres som normsættende rammer for tekster og deres brug.

Inden for rammen af det socialsemiotiske tekstbegreb har projekt *Faglighed og skriftlighed* og kapitlerne i denne bog en særlig interesse i verbalsproglige ressourcer i tekster og i kombinationer af verbalsprog med andre semiotiske ressourcer. Det har med skolens didaktiske og læringsmæssige formål at gøre. Undervisningens medie er verbalsproglig kommunikation der som et universelt ”semiotisk opløsningsmiddel” (Kress 1997: 42) ”oversætter” og formidler faglig kundskab der kan være repræsenteret i et spektrum af modaliteter. Didaktik realiseres i den forstand processuelt, som en stadig *didaktisering* af faglighed der på denne måde udfolder sig i dialoger mellem skolens aktører. Kombinationer af og oversættelser mellem modaliteter giver os derfor, også når de er fastfrosset i tekster, indsigt i tænke- og læreprocesser. Vi henter endnu en begrundelse for at interessere os specielt for verbalsproglige skriftformer i Vygotskys teori om sprogets særlige betydning for de højere psykologiske funktioner. Vygotsky ser skrivning som et medie for

tænkning. Vi er således optaget af at undersøge i hvilket omfang elevskrivning aktualiserer begrebsdannelse og kreativ tænkning i kombinationer af verbalsproglige og andre modaliteter.

I det følgende introduceres teorier og begreber først for analyse af skolens tekster og dernæst for analysen af de forskergenererede tekster.

Analysebegreber for skolens tekster

Som det fremgår nedenfor (s. 58 ff.), er der i projekt *Faglighed og skriftlighed* udviklet analysemodeller der repræsenterer projektets grundforståelse af skrivning i skolen. Teorier om tekst aktualiseres således i *konstellationsmodellen* der giver en heuristik, dvs. en videnskabelig analytisk fremgangsmåde, for analysen af skolens standardkonstellationer af skrivning: skriveordrer, elevtekster og lærerrespons. De centrale tekstanalysebegreber der er indbygget i denne model, introduceres i det følgende.

Begreberne tekst, skrivehandling, (fag)diskurs og genre repræsenterer ressourcer som elevskrivere forventes at tage i brug i deres tekstproduktion for at opnå anerkendelse i skolens faglige tekstkulturer. Faglig skrift- og tekstkyndighed kræver kundskab om og kyndighed i at designe faglige tekster i fagdiskursens privilegerede genrer og med anvendelsen af relevante kombinationer af skrivehandlinger. I faglige lære- og skriveprocesser fungerer kundskab om tekster, skrivehandlinger, genrer og fagdiskurser som *medierende redskaber* når elevskriverne approprierer fagkulturerens vidensformer og aktualiserer dem i skrivningen (jf. Bläsjö 2004). Også lærere anvender kundskaber om tekst, skrivehandlinger, genrer og diskurser i deres didaktiske tilrettelæggelse af elevernes faglige læring og skrivning sådan som den bliver synlig for det analytiske forskerblik i skriveordrer, bedømmelser og respons. Selv om elever og lærere ikke nødvendigvis anvender disse begreber, kan de som forskerens analyseværktøjer bidrage til at synliggøre skrive- og læreprocesser i elevernes faglige skrivning og didaktiske processer i lærernes skriveundervisning.

Som det allerede er blevet klart, er *tekst* ikke noget entydigt begreb, hverken i skolepraktisk forstand eller som teoretisk-analytisk begreb. Skolepraktisk forstås 'tekst' på en lidt paradoksalt måde forskelligt i fag. I danskfaget og fremmedsprogsfagene er tekst både et fagligt genstandsområde og et medie for fagligt indhold; i disse fag er der en hovedinteresse og en særlig produktiv faglighed omkring verbalsproglige tekster, men i tekstlæsningen opererer

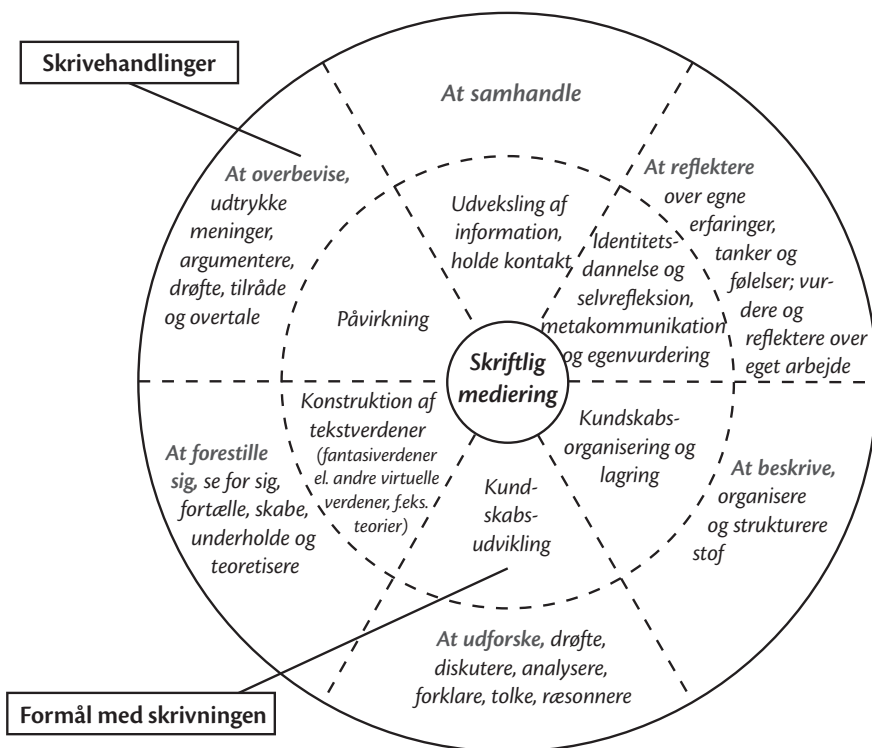
man omvendt med et 'udvidet tekstbegreb' som dels omfatter litteratur og sagprosa, og dels ytringer i alle modaliteter. I dansk anskues et billede således også som en tekst. I de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag hvor tekster primært fungerer som medier for fagligt indhold, kombinerer faglige tekster typisk verbalsproglige tegn med visuelle og symbolske modaliteter. I disse fag henviser 'tekst' imidlertid ofte til den verbalsproglige del af de faglige tekster.

Tekst og tekster forstås i denne bog som intentionelle, afsluttede ytringer der kan have funktionel tyngde i verbalsprog eller i andre modaliteter, men hvor verbalsprog indgår. Den analytiske hovedinteresse retter sig mod elevskrivernes valg på de globale niveauer i tekster: deres aktualiseringer af genretræk og fagdiskurs gennem kombinationer og realiseringer af skrivehandlinger og gennem etablering af kohærens. På mere lokale niveauer interesserer vi os imidlertid også for elevskrivernes markeringer af *stemme* som de kommer til udtryk i valg af semiotiske og stilistiske formtræk. I kapitel 6 introduceres et selvstændigt analyseværktøj, appraisal-metoden (Martin & Rose 2007; Martin & White 2008), til analyse af denne type sproglige ressourcer i elevtekster.

En særlig interesse knytter sig til elevskrivernes valg, kombinationer og realiseringer af *skrivehandlinger*. Skrivehandlinger er observerbare skriftlige ytringer (jf. Bakhtin 1986) som er drevet af *intention* (Evensen 2010) om at udføre bestemte *handlinger* der realiseres i en specifik *tekstlig form*. Skrivehandlinger har altså både en kognitiv, en social og en tekstuel dimension. De medierer mellem det kognitive og det sociale, og denne medierende proces er styret af en udtryksintention der kræver nogle bestemte tekstuelle træk for at kunne realiseres. I forskningsprojektet studerer vi skrivehandlinger som unikke ytringer der på samme tid kan ses som mere eller mindre anerkendelsesværdige skridt ind i fagdiskurser og som skridt i andre retninger som måtte være relevante for elevskriveren i den konkrete situation (jf. kapitel 2 og 4 samt analysen i Krogh & Hobel 2012).

Begrebet skrivehandling har vi lånt hos norske skriveforskere der har udviklet det såkaldte skrivehjul som er en model over de grundfunktioner vestlige skrivekulturer opretholder, og som skolen skal sikre at elever indføres i (Evensen 2010). Modellen viser at skrivehandlinger på den ene side kan have mange forskellige situationsbestemte betegnelser, og på den anden side har en 'generisk' karakter der i modellen repræsenteres i seks typer af skrivehand-

linger: at overbevise, at samhandle (kommunikere), at reflektere, at beskrive, at udforske, at forestille sig. Skrivehandlingerne forbindes, som det ses i modellen, med seks grundlæggende skriveformål: at udveksle information og holde kontakt, identitetsdannelse og selvrefleksion, kundskabsorganisering, kundskabsudvikling, konstruktion af tekstverdener og påvirkning. Som det fremgår af den netversion af skrivehjulet som løbende opdateres (*Skrivehjulet*), hævdes det ikke i modellen at der er en absolut relation mellem bestemte skrivehandlinger og skriveformål. Modellens ydre ring kan drejes sådan at den demonstrerer sprogets kompleksitet og situationsbundne natur. Den der *beskriver* et udgået træ, kan godt have til formål at *påvirke* sine læsere til at engagere sig i naturbevarelse.



Figur 1.1. Skrivehjulet (efter www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet)

Trækker vi skrivehjulet tættere på det felt som vi undersøger i forskningsprojektet, faglig skrivning på det gymnasiale niveau, finder vi at fagene nok privilegerer bestemte skrivehandlingstyper og kombinationer af skrivehandlinger, men at de samme skrivehandlinger og de samme betegnelser for disse også optræder i forskellige fag hvor de realiseres forskelligt (jf. Krogh 2010). Sammenlignende analyser af skrivehandlinger i skriveordrer og andre fagtekster kan således også give indblik i faglige tekstkulturer.

Begrebet skrivehandling udspringer af en fænomenologisk og antropologisk tekstvidenskabelig position. Når vi studerer skrivehandlinger, undersøger vi noget der fremtræder tekstuel, og som vi forstår som et udslag af en intentionel, kognitiv proces og som en social handling der rækker ud efter anerkendelse i et diskursfællesskab eller en fagkultur. Der findes imidlertid andre betegnelser for det sproglige fænomen som skrivehandlinger henviser til. Togeby (2014) taler således fra et sprogligt perspektiv om fremstillingsformer som måder at positionere sig på (jf. også s. 274 f.) ved hjælp af sproglige valg. Togeby skelner mellem seks prototypiske fremstillingsformer. Fremstillingsformer kan være ekspositoriske (som fremlæggelse af kendsgerninger), eksplanatoriske (som forklaringer på noget), persuasive (som argumentation), evaluative (som kommentarer), normative (som instruktioner) eller narrative (som beretninger). Togeby (2014) beskriver de sproglige træk som aktualiseres af de forskellige fremstillingsformer, og bidrager dermed med et sprogligt analyseapparat som kan supplere de fænomenologisk og antropologisk orienterede undersøgelser af skrivehandlinger.

Vi anvender i bogens analyser både et diskursbegreb og et genrebegreb. Diskursbegrebet knytter vi til faglige vidensformer, mens genrebegrebet forbindes med skolens fagkulturer der som sociale organiseringer etablerer normer og konventioner for faglig adfærd, i dette tilfælde i form af genrenormer for faglige tekster.

Vi interesserer os for *fagenes diskurser* som de fremtræder som forventninger til indhold, faglige metoder og faglig begrebsbrug i skriveordrer og lærerrespons, og som elevskriverne forvalter dem i deres tekster. Mere konkret er vi optaget af i hvilken grad og på hvilke måder elevskriverne tager ansvar for deres udsagn og forfatterautoritet i forhold til det faglige indhold (jf. s. 38).

Vi knytter således diskursbegrebet til fagenes *epistemiske* dimension, til deres kundskabsindhold og vidensformer som de fremtræder i skolens særlige didaktiserede versioner. Ved at anvende diskursbegrebet lægger vi vægt på

at faglige vidensformer regulerer måder at tænke og ytre sig på. Forstået som diskurser udstikker de hvilke subjektpositioner der kan tales fra, og hvilke genstandsområder der kan tales og skrives om. De regulerer de begrebsnetværk som kan tages i anvendelse inden for diskursen, og hvilke relationer der kan aktualiseres til andre vidensformer (jf. Foucault 1972). Vor brug af diskursbegrebet er, som det fremgår, inspireret af vidensfilosoffen Michel Foucault, men også af den kritiske diskursanalyse som er udviklet af lingvisten Norman Fairclough (Fairclough 1992). I nogle af bogens kapitler vil man også finde referencer til den amerikanske literacy-forsker James Paul Gee som har udviklet et mere antropologisk diskursbegreb der knytter diskurs til identitet (Gee 2004).

Genrebegrebet knytter vi til tekstproduktion som en *social* praksis. Med Bakhtin ser vi således genrer som socialt forankrede, med rod i en virksomhed, og i skolen i fagenes undervisningsvirksomhed. I skolefagene er der historisk udviklet opgavegenrer der er relevante for den specifikke faglige måde at producere og formidle kundskab på. Mens diskurser regulerer epistemiske aspekter af tekster, regulerer genrer konventioner for teksters form og henvendelsesmåder.

Analysebegreber for etnografiske forskningstekster

Projektets forskergenererede tekster har en anden status end skoleteksterne fordi de er procesredskaber (observationsnoter, feltkommentarer) og nedskrevet tale (interview). Tekst og kontekst producerer også i dette tilfælde gensidigt hinanden, men på andre måder. Forskningsteksterne genereres og formes af den specifikke etnografiske forskningskontekst der fx kræver observationsnotater eller interview. Samtidig producerer disse tekster det der observeres eller søges fastholdt, eftersom det i teksterne fremtræder gennem forskerens særlige blik og i kraft af de valg og fokuseringer der foretages i processen.

De etnografiske forskningstekster underlægges i projektet hermeneutiske analyseprocedurer som er udviklet i antropologien og den etnografiske forskning. Hermeneutiske procedurer til analyser af interviewdata er beskrevet hos fx Kvale & Brinkmann (2009). I Christensen, Elf & Krogh (2014) beskrives analyseprocesser for observationsnotater og feltkommentarer. I dette afsnit introduceres analysebegreber for analyser af interview der er udviklet i den tekstorienterede etnografiske forskning.

Den engelske skriveforsker Theresa Lillis (2008) diskuterer den forskellige tilgang til henholdsvis elev-/studentertekster og interviewtekster som hun har observeret i den tekstetnografiske forskning. En udbredt tekstetnografisk interviewmetode som også anvendes i projekt *Faglighed og skriftlighed*, er den såkaldte "talk around text" hvor skrivere interviewes om egne tekster. I denne type studier opfattes elevtekster typisk som komplekse meddelelser der studeres under anvendelse af et rigt tekstanalyseapparat, mens interviewene opfattes som transparente vinduer til konteksten for elevteksten. Lillis peger imidlertid på at relationen mellem tekst og kontekst i interviewtekster er mere kompleks, og at interview ikke bare giver informationer om kontekst men også medproducerer kontekst på forskellige måder. Også interviewtekster må derfor undersøges som *tekster*, dvs. som ytringer der nok formidler kontekstuelle forhold men også skaber konteksten gennem sproglige og diskursive valg og gennem adressive træk i kommunikationen mellem den interviewede og forskeren.

Lillis foreslår således at interviewtekster studeres på tre niveauer. På det første niveau undersøges interviewteksten for de informationer som den interviewede giver om elevteksten, om de valg der er truffet, og baggrunden for dem. På det andet niveau undersøges interviewtekstens *indeksikalitet*, de udpegninger og fremhævninger som fremtræder markante i interviewet, og som tilskriver bestemte kontekstuelle træk en særlig betydning. På det tredje niveau undersøges kommunikationen mellem interview og interviewer for at efterspore *orienteringer* og holdninger i samtalen hvor den interviewedes ytringer må analyseres som produkter af kommunikationen.

Teori om didaktik og didaktisering

Skrivning i gymnasieskolen ses i denne bog i et fagdidaktisk perspektiv (jf. s. 25), og didaktik og dannelsesteori er overordnede teoretiske referencer. De aktualiseres dog kun i beskeden grad direkte i bogens studier eftersom det systematiske elevperspektiv i projektet betyder at didaktisk teori må udledes med udgangspunkt i dette perspektiv, fx gennem nøglebegreberne identitet, identifikation og positionering.

I den dannelsesteoretiske didaktiktradition rettes interessen mod de valg der træffes når fagrækker konstrueres og undervisning tilrettelægges (jf. Klafki 1985; Larsen 1970; Nielsen 1998). Perspektivet er skolens og lærerens, og grundspørgsmålene er *hvad* der skal undervises i, *hvordan* der skal undervises

i dette stof, og *hvorfor*, altså med hvilke begrundelser og ud fra hvilke dannelsesmål. Didaktikkens grundspørgsmål kan også stilles ud fra en forskningsposition når fagundervisningens indhold og begrundelser undersøges (jf. kapitel 2 og 4; Christensen, Elf & Krogh 2014).

En historisk begrundet udvidelse af fagdidaktikkens forklaringsrum finder vi hos Sigmund Ongstad. Han peger på at formel og etableret faglighed i samtidens vidensøkonomier er under pres for at give økonomisk afkast (Ongstad 2006). Forskningen skal bidrage med nyttig og anvendelig viden, og uddannelserne skal rette fagligheder mod samfundsrelevante kompetencer. Når fag og fagligheder på den måde skal være fleksible og kunne tilpasse sig nye kontekster, må de til stadighed formidles, kommunikeres og legitimere deres nytte. Kommunikation og refleksion er således ifølge Ongstad fagdidaktikkens aktuelle form og medie. Han ser fagdidaktik som refleksion og kommunikation *om* fag eller som *didaktisering*. Didaktisering finder sted *i* skolen, både i klassiske former når didaktikkens grundspørgsmål stilles i lærerens planlægning af undervisningen, og i mere moderne former når lærere må begrunde fagenes vidensformer og indhold over for elever eller kolleger i faglige samspilsprojekter, eller når der skal argumenteres for fagets betydning og vigtighed over for elever og forældre der skal vælge studieretninger eller valgfag. Men det er en pointe hos Ongstad at didaktisering også finder sted *uden for* skolen. Etablerede fagligheder producerer ny viden i relativt langsomme forskningsprocesser, og i det vidensøkonomiske pres for stadig styrket konkurrencedygtighed kaldes der på hurtig og effektiv viden. Didaktisering finder vi således også når faglig ekspertise problematiseres i politiske diskussioner, og når forskning der ikke leverer kvantitativ evidens, forkastes som irrelevant.

I det foreliggende projekt yder vi et bidrag til didaktisering af skrivning og skriftlighed. Her har vi hentet specifikke analysebegreber hos Kjell Lars Berge der har undersøgt handlingstyper i den traditionelle skolestil i norsk (Berge 1988). Med et sociologisk perspektiv analyserer han den norske stil som en ”skrivestilhandling” der aktualiserer tre handlingstyper eller formål. Vi finder dette begrebsapparat relevant for studier af skoleskrivning i bredere forstand, og det anvendes i flere af bogens kapitler (jf. også i Christensen, Elf & Krogh 2014).

Berge skelner som nævnt mellem tre handlingstyper som elevskrivere kan aktualisere i deres skriftlige ytringer: en strategisk, en rituel og en kommunikativ (op.cit.: 54 ff.). Den *kommunikative* handlingstypes funktion er forstå-

else. Det drejer sig om at komme til bevidsthed om sagen og sig selv gennem skrivning men også om at kommunikere et indhold og at rette modtagerens interesse mod ytringens mening. I lyset af Berges inspiration fra Habermas (1981) sigter skriveren altså inden for den kommunikative handlingstype på at skrive sig frem til synspunkter som man er villig til at indgå i en herredømmefri debat om. Det er det demokratiske dannelsesprojekts kyndige og myndige borger der her aktualiseres. Berge viser at der i skolen også altid er en anden handlingstype på spil, nemlig den *strategiske*. Den er instrumentelt rettet mod at opnå et mål – i skolen skriver man for at få de gode karakterer, for at bestå eksamen og kvalificere sig til fremtidige uddannelsesmuligheder. I fugerne mellem disse to handlingstyper ligger endelig den *rituelle*. Skolen kan opfattes som en rituel initiering til voksenlivets arbejde, til studier og til demokratisk deltagelse. Handlingens funktion er således deltagelse. Det drejer sig om at opleve sig selv som voksen men inden for rammen af skolen som et stedfortrædende rum. I det rituelle ligger aspekter af leg og spil, øvelse og træning. Gennem skrivningen inden for de faglige diskurser initieres elevskriveren til voksenverdenens sprogspl, og sigtet med dette kan både være strategisk og kommunikativt.

Det etnografiske feltarbejde

Projekt *Faglighed og skriftlighed* blev fra starten konciperet som et etnografisk projekt hvor elevperspektivet skulle privilegeres. Vi ønskede at følge et begrænset antal elevskrivere tæt igennem deres gymnasieuddannelse for at forstå hvordan de praktiserer og erfarer skrivningen i fagene, og hvilken mening de finder i disse processer og erfaringer. Målet var at få en rig og kvalificeret indsigt i elevers faglige læreprocesser som de realiseres i det skriftlige arbejde, og i hvad der driver og hæmmer disse processer, set fra elevernes perspektiv. Den etnografiske metodologi har netop sin relevans og særlige styrke i at den bringer forskeren til at involvere sig i felten gennem lang tid sådan at det bliver muligt at forstå de særlige logikker der hersker, og derigennem få kvalificeret indsigt i deltagernes perspektiv (jf. Hammersley 1994; Hastrup 2010; Wolcott 2008).

Det viste sig imidlertid at der ikke bare mangler viden om hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag i de gymnasiale ud-

dannelser. Der var også en iøjnefaldende mangel på forskningsbaseret viden om hvad gymnasieskrivere bringer med sig fra folkeskolen.

Kulturorienteret etnografi i folkeskolens 9. klasse

I skoleåret 2009-2010 gennemførte Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Ellen Krogh derfor en undersøgelse af hvad, hvordan og hvorfor der skrives i folkeskolens 9. klasse. Undersøgelsen er baseret på etnografisk feltarbejde på tre folkeskoler forskellige steder i Danmark og er publiceret i Christensen, Elf & Krogh 2014. Studiet bringer vigtig indsigt i hvilke erfaringer med skrivning og skriftligt arbejde eleverne fik i 9. klasse. Det skabte derudover muligheder for at forskerne kunne få kontakt med hver 2-3 elever der ville indgå som elevdeltagere i gymnasieprojektet.

Som titlen peger på, sætter bogen fokus på skrivekulturer i de tre 9.-klasser. Undersøgelsen viser at skrivekulturelle mønstre på godt og ondt slår forbavsende stærkt igennem på skolerne. Et andet fund er at folkeskoleeleverne i to af de tre klasser skrev meget lidt og hovedsageligt i dansk, og at de kun i beskeden grad gjorde erfaringer med at skrive længere tekster der kræver selvstændig komponering og et sammenhængende ræsonnement. På den tredje skole blev der skrevet væsentligt mere og også i andre fag end dansk. Et tredje væsentligt fund er at eleverne skriver vældig meget uden for skolens regi, særligt i form af sms'er, chat, kommunikation på sociale medier og computerspil, og at skolerne kun i begrænset grad forholdt sig til denne skrivning.

Tekstorienteret etnografi i gymnasieprojektet

Mens *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* metodologisk set kan beskrives som kulturorienteret etnografi, bygger det gymnasiale forskningsprojekt og den foreliggende bog på tekstorienteret etnografi. Overordnet bygger bogens studier således på samspillet mellem to datatyper. Den ene er *skoletekster*, først og fremmest elevtekster, men også lærernes skriveordrer og respons, deres rettelser og kommentarer til elevernes skrivning, samt supplerende dokumenter såsom undervisningsmaterialer, forløbsoversigter mv.² Den anden

2 Vi har lånt betegnelsen skriveordre fra intern kommunikation i det norske projekt *SKRIV*. Med denne betegnelse understreges den magtrelation som præger skoleskrivning. Skriveordrer kan fungere produktivt og igangsættende for elevskrivere men også være blokerende og begrænsende og alle grader derimellem.

type er data der er genereret gennem *feltobservationer* og *interview*, som observationsskemaer, feltkommentarer og interview med deltagerlever der er optaget med diktafon og efterfølgende transskriberet af forskningsassistenter.

I indledningen til denne bog beskrives forskningsprojektets organisering i en række delstudier. En grundigere beskrivelse af det etnografiske feltarbejde findes i *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (s. 49 ff.). Den metodologiske tilgang som blev udviklet her, blev videreført og på visse måder yderligere kvalificeret i gymnasieprojektet. I det følgende gentages ikke den bredere gengivelse af overvejelser og begrundelser for det etnografiske feltarbejde som kan læses i bogen om folkeskolens skrivekulturer. Her gives en mere oversigtspræget redegørelse for det etnografiske feltarbejde der blev udført i gymnasieprojektet, hvor det markeres på hvilke måder metodologien blev videreudviklet.

Adgang til skoler og deltagerlever

Sammenlagt har projekt *Faglighed og skriftlighed* genereret data fra 18 gymnasieskoler, 9 jyske og 9 sjællandske, mht. gymnasial skoleform fordelt på 10 stx, 3 hf, 3 hhx, 3 htx. Projektet involverer i længdestudierne 20 elevdeltagere og derudover også elever fra 6 klasser i kortere forløb eller som forfattere til eksamenstekster. Udvælgelsen af skolerne var styret af forskningslogikker i det enkelte delstudie og derudover i et vist omfang af bekvemmelighedsprincipper såsom nærhed til bopæl og forhåndskontakter til skoler (jf. også Christensen, Elf & Krogh 2014; Iversen 2014; Piekut 2012). I de treårige etnografiske forløb hvor forskerne fulgte elever fra 9. klasse til 3. g, blev kontakten til elevdeltagerne etableret i 9. klasse, og det var elevernes valg af gymnasieuddannelse og skole der udpegede de medvirkende skoler.

Vi fik adgang til skolerne ved at henvende os til ledelserne som i alle tilfælde responderede positivt og imødekommende. Via ledelserne fik vi kontakt til lærerne sådan at vi dels per intern kommunikation og dels ved møder med lærergrupperne fik mulighed for at præsentere projektet og aftale rammerne for vore observationer af undervisningen. Forskerne i de toårige og de treårige projekter fik en helt særlig tilknytning til skolerne hvor vi blev kendte ansigter på lærerværelserne og fik mange interessante og oplysende uformelle samtaler såvel med lærerne i de klasser vi fulgte, som med andre lærere.

Også de klasser som vi fulgte, tog vel imod os og accepterede de løbende observationsbesøg. Særligt elevdeltagerne påtog sig typisk et særligt ansvar

for at vise os til rette og for at vi fik adgang til relevante materialer og informationer. Kontakten til elevdeltagerne var for de treårige projekter som nævnt allerede etableret i 9. klasse; i de øvrige projekter blev kontakten formidlet via lærerne.

Det er en veldokumenteret metodologisk problemstilling i længdestudier der strækker sig over lang tid at de kan rammes af frafald af informanter og slitage i relationerne (Rogers 2010). Eftersom det samtidig ikke er muligt at gennemføre så dyb og omfattende etnografisk dataindsamling med mange informanter, knytter der sig særlige problemstillinger til udvælgelsen af informanter. Vi anlagde i projektet følgende strategier for udvælgelse og kontakt med informanter.

For det første valgte vi i alle tilfælde at efterspørge elevdeltagere med et fagligt overskud og en vis robusthed sådan at vi kunne have en rimelig forventning om at de ville forblive i projektet. Denne strategi var i det store og hele vellykket. En enkelt elevdeltager blandt de 7 deltagere i det treårige projekt afbrød dog samarbejdet efter 1. g. Også i hf-projektet var et par af kursisdeltagerne vanskelige at fastholde med fuld intensitet igennem de to år. Det medfører den særlige bias i projektet at elevdeltagerne i længdestudierne alle er højt- eller middelpresterende elever. At der er tale om højt- eller middelpresterende elever, betyder at projektet kun i beskednen grad behandler den type kritiske skriveerfaringer som gøres af unge skrivere der er fremmede for gymnasiediskursen. Samtidig har denne prioritering givet os mulighed for at generere rige datasæt af relativt komplette samlinger af skriftlige opgaver der har givet os et usædvanligt indblik i hvilke skriverbaner de gymnasiale uddannelser stiller til rådighed for eleverne.

Spørgsmålet om udvælgelse af elevdeltagere er ikke relevant for Anke Piekuts studie i eksamenstekster i dansk (kapitel 6) og heller ikke for Niels Bonderup Dohns undersøgelse af skrivning i biologi (kapitel 8). I disse to studier er datagrundlaget hele klasser.

For det andet blev det klart for os at vi, frem for at se eleverne som informanter, måtte forholde os til dem som deltagere. Inspireret af Ivanič (1998) benævner vi dem følgerigtigt *elevdeltagere*. Heri er vi i god overensstemmelse med etnografiens konsekvente deltagerperspektiv (Hammersley 1994, 2006; Wolcott 2008). Det betød at vi i vort samarbejde med elevdeltagerne lagde vægt på det gensidige i relationen, og at vi understregede deres helt centrale betydning for projektet, ikke bare som leverandører af tekster og informa-

tioner men også som fortolkere og analytikere af både deres egne tekster og skriveerfaringer og af undervisning, fag og skole. Denne positioneringsbe-
stræbelse var ikke i alle tilfælde helt enkel eftersom relationerne mellem for-
skere og elevdeltagere på den måde blev løftet ud af relationsforventninger
knyttet til alder (voksen/ung) og til traditionelle og kendte skoleroller (lærer/
elev). Forskernes feltkommentarer (se nedenfor) vidner således om erfaringer
med usikkerhed og et stadigt relationsarbejde.

Feltarbejde og datagenerering

Vi besøgte skolerne ca. en gang om måneden og sad i hele dage og *observe-
rede undervisning* i elevdeltagernes klasser. Vi placerede os et sted hvor der
var plads, og gerne bagest i klassen hvis det var muligt, og noterede observa-
tioner i et observationsskema på computeren. Fokus for observationerne var
skrivehændelser i klassen, med særlig interesse for elevdeltagernes skriveakti-
vitet. Eftersom det er svært at vide hvornår der vil opstå skrivning, både af
mere organiseret og af uorganiseret art, noterede vi typisk alt hvad vi fandt
interessant og relevant for at forstå den faglige læringssammenhæng som
skrivning knyttede sig til. Vi var interesseret i alle typer af skrivehændelser,
også de uautoriserede som når elever spillede slangespil på computeren eller
kommunikerede på Facebook.

Selv om vi havde særligt fokus på elevdeltagerne, bestræbte vi os for ikke
at overbelaste dem ved at sætte os for tæt på dem i undervisningen, særligt
under gruppearbejder, og på den måde bryde ind i deres sociale liv i klassen.
I frikvartererne blev vi af og til i klasserne og småsnakkede med de elever der
blev siddende, men oftest fulgte vi med lærerne til lærerværelset sådan at vi
fik en uformel snak om undervisning og fag.

To til tre gange hvert semester interviewede vi elevdeltagerne. *Elevin-
terviewene* havde overordnet fokus på skriveerfaringer knyttet til det som
Ivanič kalder det selvbiografiske selv (se s. 37): erfaringer med skrivning i de
forskellige fag, skriveprocesser, notatpraksis, brugen af digitale medier, ud-
viklingsperspektiver i fag og mere generelt (overgangen fra folkeskolen, til-
bageblik på skoleåret mv.). Tidligt i feltarbejdet udviklede vi imidlertid som
en central interviewmetode "talk around text" (jf. Lillis 2008; Ivanič 1998)
hvor vi lagde en elevtekst på bordet eller hentede den frem på skærmen og
fokuserede samtalen om de valg som elevdeltageren havde foretaget i teksten,
og om dennes forståelse af skriveordre og lærerkommentarer. Gennem denne

metode fik vi også adgang til elevdeltagernes forståelse af deres positioneringer af sig selv som skrivere i teksterne (jf. Ivanič' diskursive selv og forfatter-selv, s. 37 f.). Analysemetodisk indgik "talk around text"-interviewene i den centrale analyseenhed for tekststudier i projektet som omfatter skriveordre, elevbesvarelse, lærerkommentar og samtale om teksten (konstellationsmodellen, se s. 62 f.).

Efter besøgene på skolerne skrev vi systematisk *feltkommentarer* som vi delte med de øvrige etnografiske forskere i projektet. Disse kommentarer blev under projektets forløb udviklet til et meget værdifuldt bidrag til den løbende refleksion, analyse og validering af forskererfaringer og data. Fra i folkeskoleprojektet at være en slags dagbogsnotater med spontane refleksioner fik feltkommentarerne i gymnasieprojektet et mere etableret genreformat og en mere analytisk karakter. Feltkommentaren indledtes med en kort oversigt over indholdet og dernæst en første analytisk bearbejdning af de observationer som vi under dagens feltarbejde havde nedfældet i observationsskemaer og disses rummelige kommentarfelter, samt af eventuelle interviewsessioner. Feltkommentarerne gav ofte anledning til kommentarer fra de øvrige forskere, og der kunne udvikle sig længere diskussioner på mailen hvor begreber blev afklaret og analytiske refleksioner udviklet og intersubjektivt valideret.

Hvor datakilderne i folkeskoleprojektet typisk var af fysisk og analog karakter, blev vægten i gymnasieprojektet i højere grad forskudt mod *virtuel etnografi*. Vi fik som forskere ikke bare adgang til skolernes fysiske læringsrum men også til de virtuelle. I den funktionelle rolle som lærer på læringsplatforme som fx den meget udbredte Lectio havde vi adgang til såvel kommunikationen om skriftlige opgaver: skriveordrer, elevbesvarelser og rettede elevbesvarelser, som til den righoldige mængde af undervisningsdokumenter. Derudover havde vi mulighed for også virtuelt at følge med i kommunikationen på skolen, mellem ledelse og lærere, mellem lærergrupper om specifikke klasser og mellem lærere og elever. Vi blev dermed på den ene side mindre afhængige af at elevdeltagere og lærere forsynede os med tekster og materialer, og på den anden side mistede vi et filter for selektion og sortering. Den fysiske tilstedeværelse som forsker i felten etablerer kropsligt styrede selektioner af observationer: Man kan kun observere der hvor man nu er, og hvis man kom til at gå det forkerte sted hen, har man ikke mulighed for at gå tilbage til den tabte situation. Heroverfor etablerer virtuelle rum et langt

mere uafgrænset og mindre styret mulighedsrum. På en læringsplatform er information nok systematisk organiseret, men etableringen af relevanskriterier og generering af data gennem selektion ligger hos forskeren, og det er altid muligt at downloade mere information. Hvornår har man indsamlet tilstrækkeligt? Hvilke kriterier skal anlægges? Undervejs i forskningsprocessen kan disse spørgsmål rejse stor usikkerhed eftersom den systematiske analyse endnu ikke er påbegyndt og har udpeget specifikke kriterier. Forskererfaringen med virtuel etnografi er således at den er overmåde tids- og energikrævende og ofte temmelig frustrerende.

Vi har et usædvanligt omfattende og stort set totalt datamateriale for elevdeltagernes skrivning. I de treårige projekter har i princippet *alle* elevdeltagernes skriftlige opgaver i alle fag samt de tilhørende skriveordrer og lærerkommentarer været samlet ind. Derudover har vi yderligere indsamlet *alle* deres noter. I de øvrige længdestudier har det tilsvarende projekt været udfoldet inden for rammen af faggrupperne på hf, matematik og religion B. I praksis har der dog været forskellige typer af forhindringer som vi ikke har kunnet tage højde for. I nogle tilfælde har skriveordrer været givet mundtligt og i timer hvor forskerne ikke har været til stede. Matematiklæreren har måske skrevet syv opgavenumre fra lærebogen på tavlen. Også tilbagemeldinger har i nogle tilfælde udelukkende været givet mundtligt. Det er oftest kun skriftlige opgaver hvor eleverne har fået tilskrevet elevtid,³ der figurerer i læringsplatformenes opgavesystemer, mens opgaver der måske delvist har været løst i klassen, og som har været fremlagt mundtligt, kun foreligger som elevnoter. De fleste af elevdeltagerne har været omhyggelige med at gemme noter og dele dem med os, i starten oftest på papir eller i notesbøger, senere på computeren. Men der er også elevdeltagere som ikke har taget noter, og som ikke gemmer denne type tekster. Fra dem mangler vi altså de tekster der har været indlejret i den mundtlige undervisning.

3 Efter gymnasiereformen 2005 har omfanget af skriftligt arbejde i fagene været angivet som elevtid. Der er således i gymnasiebekendtgørelserne tilskrevet fagene et bestemt antal elevtimer som eleverne skal bruge på at skrive opgaver i faget. Lærerne fører regnskab over anvendte elevtimer og opgiver, når de stiller opgaver, hvor mange elevtimer eleverne forventes at bruge på opgaven.

Analytiske modeller

Det etnografiske feltarbejde i folkeskolens 9. klasse skabte et behov for at begrebsliggøre og modellere vor forståelse af det som vi observerede i feltarbejdet. Triadmodellen nedenfor (figur 1.2) er altså i første omgang en *forståelsesramme* der er udsprunget af de empiriske erfaringer. I næste omgang har vi anvendt den som en *heuristik*, altså en videnskabelig analytisk procedure, i analyserne af skrivekulturer i 9. klasse og senere i kulturorienterede analyser af gymnasiedata.

Da vi i sidste halvdel af folkeskoleprojektet fik kontakt med de elevdeltagere som vi har fulgt gennem deres gymnasieuddannelse, blev vi klar over at triadmodellen manglede en historisk og biografisk udviklingsdimension. Det longitudinale perspektiv og skriverudviklingsprocessen gennem gymnasieårene indfangede vi ved at forlænge triadmodellen til det som vi metaforisk kaldte Tobleronemodellen (figur 1.3).

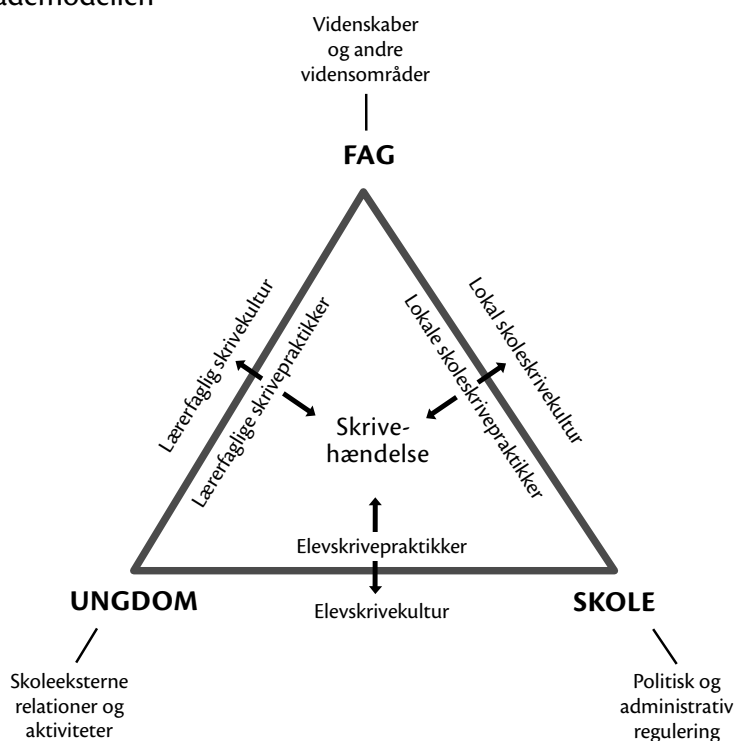
Når modellen fik dette navn, skyldes det at vi studerer elevernes skriverbaner igennem gymnasiet som en række ”konstellationer af skrivehændelser”. En konstellation af skrivehændelser er sammensat af skolens standardmodel for skriftlige opgaver (skriveordre + elevbesvarelse + lærerbedømmelse og lærerkommentar) og et interview med eleven om opgaven. Grafisk kan disse minihistoriske konstellationer fremstilles i lighed med Tobleronechokoladens trekantede chokoladestykker, indbyrdes forbundet sådan som vi også grundlæggende forestiller os at elevers biografiske skriverhistorie må kunne beskrives som en samling af skriveerfaringer over tid.

Triadmodellen og Tobleronemodellen gestalter et sociologisk syn på elevers skrivning som en række af hændelser der udspiller sig over tid i en bestemt kontekst, nemlig skolen. Fra denne model ses tekster som sociale handlinger i en situeret kontekst. Men eftersom vi også har brug for at kunne undersøge tekster som sproglige og semiotiske meddelelser, måtte vi udvikle en selvstændig model for analyse af skolens tekster, konstellationsmodellen (figur 1.4).

Når disse modeller præsenteres, må det understreges at skrivning i skolen kunne modelleres på andre måder, ud fra andre undersøgelsesinteresser. De modeller som strukturerer genstandsområde og analysetilgange i dette forskningsprojekt, har efter vor opfattelse stor forklaringskraft i forhold til de forskningsspørgsmål som leder projektet, men det er indlysende at der også vil være aspekter af elevskrivning som de ikke synliggør og siger noget om.

I det følgende præsenteres de tre modeller. I bogen om skrivekulturer i 9. klasse gives der en meget omfattende introduktion til triademodellen som er grundmodel for denne bogs kulturanalyser. I det følgende introduceres triademodellen i en lidt mere oversigtspræget form, og Tobleronmodellen beskrives som en rammemodell for studier af skriveudvikling. Konstellationsmodellen beskrives mere uddybende eftersom den er central i de fleste af den foreliggende bogs analyser.

Triademodellen



Figur 1.2. Triademodellen

Den triadiske grundfigur i modellen synliggør at det som vi beskæftiger os med, er kommunikation, og at vi i lighed med Bakhtin forstår kommunikation som ytringer der konstitueres af tre aspekter: Nogen ytrer sig om noget til nogen. Den ytrende giver *form* til et *indhold* med det formål eller

den *funktion* at meddele sig. Triademodellen bygger på denne Bakhtinske forståelse af kommunikation. Modellen er en forståelsesramme for skrivning i gymnasieskolen der sætter fokus på skrivehændelser, og som fremhæver at disse formes af unge skrivere, at deres indhold er af faglig art, og at deres funktion er reguleret af skolen.

Triademodellen rammesætter to perspektiver på skrivehændelser i skolen. Det første er et *sociohistorisk makroperspektiv*. Set fra dette perspektiv reflekterer skrivehændelser i skolen tre indbyrdes forbundne aspekter: en ung (adolescent) skriver, et fagligt indhold og skolekonteksten. Det andet er et *kulturperspektiv* der forbinder *mikro- og mesoniveauer*. Set fra dette perspektiv vil skrivehændelser afbalancere og forhandle tre kulturformer: den lokale skoleskrivekultur, en lærerfaglig kultur og en elevkultur.

Det sociohistoriske perspektiv repræsenteres af modellens triadiske konstruktion. Som en ytring konstitueres af form, indhold og brug, konstitueres skolens skrivehændelser af ungdom, fag og skole. Skolens skrivehændelser er kontekstualiserede ytringer som præges af at det er en ung der skriver, som aktualiserer et fagligt indhold, og hvis brug på afgørende måde bestemmes af at kommunikationen finder sted i skolen.

Triadens tre hjørner udpeger de domæner uden for skolen som skoleskrivningen refererer til. Fagdimensionen refererer til videnskabsdomæner og andre bagvedliggende fagligheder, Ungdom refererer til elevernes liv uden for skolen, og Skole refererer til politiske og administrative myndigheder og lovgivning.

Ungdom, fag og skole er sociohistoriske makrokategorier der opererer på en anden tidsskala end skrivehændelsen. Mens skrivning foregår inden for en tidsskala af minutter og timer, foregår forandringer af ungdomsliv, skolens fagkonstruktioner og skolens organisation på en tidsskala der rækker over tiårsperioder og længere (jf. Burgess & Ivanič 2010).

Modellens dobbeltpile repræsenterer de kulturelle mikro- og mesoperspektiver. Dobbeltpilene fastholder at kultur på den ene side skaber og former hændelser og på den anden side skabes og forandres af hændelser og mennesker. Skrivepraktikker og skrivekulturer er placeret mellem triadens hjørner fordi de repræsenterer forhandlinger og afbalanceringer mellem forskellige hensyn. Den lokale skoleskrivekultur og de skrivepraktikker som den privilegerer, afbalancerer hensynet til fagenes skriftlighed med hensynet til lovgivning og administration, fx vedrørende prøveformer og teknologi. Den

lærerfaglige skrivekultur udfolder sig i lærerens forhandling af hensynet til de faglige muligheder og krav med hensynet til den specifikke gruppe af unge der sidder i klassen. Endelig repræsenterer elevskrivekulturen de kulturformer og praktikker der opstår når unge afbalancerer ungdomslivets skriftlige kulturformer med hensynet til skolens skriftlighed.

Skolens kulturformer udfolder sig i tidsskalaer der knytter sig til de sociale grupper som er bærere af kulturerne. Elevskrivekulturer og lærerfaglige skrivekulturer er knyttet til den specifikke elevgruppe som på et tidspunkt forlader skolen. Lokale skoleskrivekulturer har formentlig et noget længere tidsspænd.

Tobleronmodellen

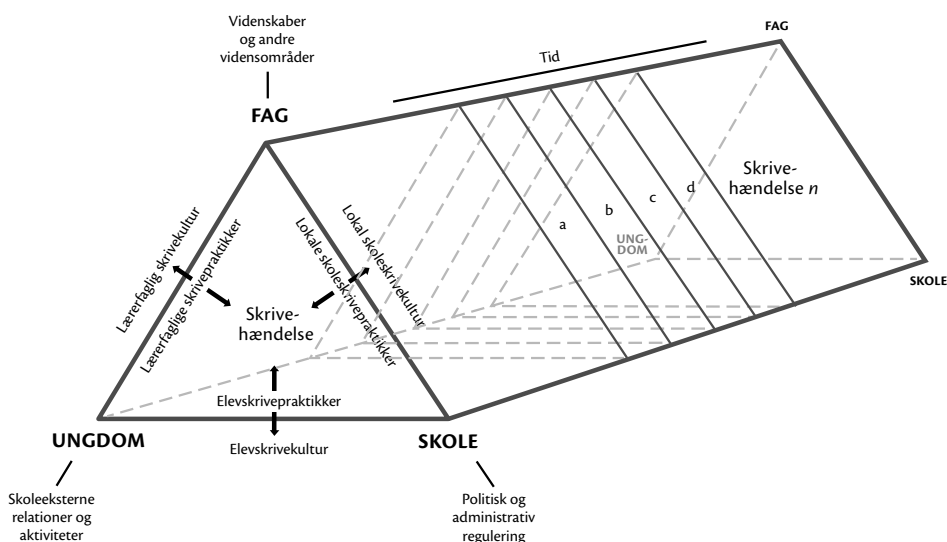
Triademodellen fastholder med skrivehændelsen et øjeblik i en bestemt situation, og modellen anskueliggør at hændelsen i sig bærer kulturelle og sociohistoriske referencer og betydninger der rækker langt ud over øjeblikket. Men modellen kan ikke indfange skriveudvikling og skriverudvikling. Når vi vil anskueliggøre elevskrivers deltagerbaner gennem en lang række af skrivehændelser i mange fag over tre gymnasieår, kommer triademodellen til kort.

I den såkaldte Tobleronemodell anskueliggør vi det som Burgess og Ivanič (2010) kalder skriverbiografiens ontologiske tidsskala. Inden for rammerne af de år hvor vi følger vore elevdeltagere, lægger skrivehændelser sig efter hinanden som en lang kæde, der får deres sammenhæng og betydning af at det er den samme skriver der agerer. Tobleronemetaforen indfanger dette perspektiv med billedet af fritstående chokoladestykker der hænger sammen i bunden.

Metaforen udpeger imidlertid også en anden og mere begrænset tidsdimension for elevskrivning i skolen. Bakhtins påvisning af at ytringer altid væver sig ind i en kæde af tidligere og kommende tekster, aktualiseres i skoleskrivningen oftest i et klassisk mønster, og særligt når der er tale om skriftlige opgaver. Skriftlige opgaver stilles af lærere, besvares af elever og bedømmes og kommenteres af lærere. Selv om der findes mange varianter af denne standard for skoleskrivning, viser de empiriske data i projekt *Faglighed og skriftlighed* at den fortsat er organiserende for den skriftlige skolekommunikation.

Tobleronmodellen anskueliggør således en rammeforståelse af skriveudvikling der forbinder konstellationer af skriveordrer, elevtekster og lærer-

kommentarer over tid, og som bringer elevskriveren ind i modellen som den der binder rækken af konstellationer sammen og tilskriver rækken betydning som en deltagerbane (Prior 1998) og et potentielt udviklingsperspektiv. Med forskningsinteressen i udviklingsperspektivet har vi derfor også brug for elevskriverens kommentarer og fortolkninger af sin skrivning over tid.



Figur 1.3. Tobleronemodellen

Konstellationsmodellen

I den tredje og sidste model anskueliggør vi det analytiske blik på Tobleronens konstellationer, dvs. på skolens tekster, suppleret med interview.

Konstellationsmodellen er en analyseramme for undersøgelser af elevskrivning og skrivehændelser som *tekster*. Den bærende analyseenhed, konstellationen, er angivet langs den vertikale akse. Her opregnes de datatyper der udgør skoleskrivningens dominerende praktik, suppleret af elevinterview. Konstellationens kronologi demonstrerer det dialogiske mønster fra skriveordre over elevtekst og lærerkommentar og til den metasituation hvor elevdeltageren i "talk around text"-samtale med forskeren fortæller, diskuterer og kommenterer opgaven.

Analyseperspektiv Analyseenhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Lærerkommentar			
Elevinterview			

Figur 1.4. Konstellationsmodellen

Langs den horisontale akse er angivet de analytiske perspektiver som vi anlægger på konstellationens tekster. Vi studerer dem som tekst, som fagdiskurs og som social handling. Her genkendes interessen i form, indhold og brug.

Tekstperspektivet udpeger aspekter af teksters form: skriverens valg af sproglige og semiotiske ressourcer såsom skrivehandlinger, kohærens, stilistiske træk, sådan som de kan være initieret i skriveordren og måske også siden kommenteres i lærerkommentaren. Her undersøges intertekstuelle referencer til de ”muligheder for selvhed” (Ivanič 1998) som står til rådighed for skriveren, og de positioneringer i forhold til disse muligheder der vil manifestere et diskursivt selv.

Det diskursive selv i tekster kan kun analytisk skelnes fra forfatterselvet. Når der skrives i skolens fag, udgør fagenes genrer og diskurser afgørende mulighedsrammer for ”selvhed”, og en vigtig side af det diskursive selv er markeringen af ansvar og autoritet i forhold til fagets stof, begreber og tekster. Det analytiske diskursperspektiv anvender samme tekstanalyseværktøjer som tekstperspektivet men sætter hovedfokus på håndteringen af den faglige diskurs i teksten.

Med synet på konstellationen som social handling fokuseres der på skriverens positionering i forhold til adressaten, hyppigst læreren, og dermed også mere overordnet på forhandlinger og positioneringer i forhold til skoleskrivekultur, lærerfaglig skrivekultur og elevskrivekultur. Hvilke positioner står til rådighed for skriveren, og hvordan håndteres de? Her kan Kronholm-Cederbergs positioneringsbegreber måske bringes i spil (jf. ovenfor s. 42), eller positioner som ’eleven der overhøres’, ’forskeren der undersøger’, ’kunstneren der eksperimenterer’.

De tre analysemodeller er overordnede forståelsesformer og analyserammer for projekt *Faglighed og skriftlighed*. Modellerne fokuserer på hver deres dimension af elevskrivning: triademodellen på skrivekultur, Tobleronemodellen på skriverudvikling og konstellationsmodellen på tekst.

I denne bog er det konstellationsmodellen der er i forgrunden, og som aktualiseres i flest analyser, men selv om denne model er mere synlig i bogens kapitler end triade- og Tobleronemodellen, betyder det ikke at den nødvendigvis aktualiseres som helhed. Studierne lægger vægten forskelligt og anvender analysebegreberne i forskellig grad, ligesom de enkelte studier henter andre, fagrelevante analysebegreber ind, ikke som alternativer men som supplerende og præciserende værktøjer til at undersøge den særlige faglighed.

Kapitel 2

Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium

Af Torben Spanget Christensen

Susan er en elev som jeg har fulgt gennem hendes sidste år i folkeskolen (9. klasse) og hendes første år i gymnasiet (stx). Kapitlet søger at give læseren indblik i et skriveproblem som Susan, uventet for hende selv, løb ind i da hun startede i gymnasiet. Fokus i analysen ligger på de identitetsmæssige forandringsprocesser der knytter sig til Susans problemfyldte udvikling som skriver i overgangen til gymnasiet – især i samfundsfag og dansk – og som hun selv fortæller om. Analysen bygger på interview med Susan, observationer af undervisningen i Susans 9. klasse og 1. g-klasse og feltkommentarer, som er en blanding af de registreringer og refleksioner jeg gjorde mig under feltarbejdet. Endvidere inddrages en analyse af en skriftlig opgave Susan afleverede i dansk i 1. g. Denne elevtekstanalyse illustrerer Susans skriveproblem og fungerer også i nogen grad som en validering af de etnografiske fund.

Den teoretiske ramme for den etnografiske analyse er triademodellen og Tobleronemodellen der begge præsenteres i det indledende teoretiske kapitel i denne bog. Baggrunden for analysen af Susans danske stil er en systematisk konstellationsanalyse (jf. kapitel 1: 62 f.).

Ved afslutningen af 1. g fandt følgende ordveksling sted:

TSC: Du siger du ikke skriver særlig godt. Er det noget du er begyndt at tænke her på gymnasiet?

Susan: På gymnasiet, ja [...], jeg ved bare at for eksempel mit sprog [...], jeg skal til at formulere mig meget bedre end jeg egentlig gør. Og jeg tror også at jeg simpelthen skriver i talesprog. Når jeg skal sidde og skrive, så kan jeg

sagtens få lavet det om, men det er ikke kun mit skriftlige arbejde jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers, det er ikke kun det skriftlige! (Interview, 1. g, 16.6.11)

Godt et år tidligere, i 9. klasse, talte Susan selvtilidsfuldt om sig selv som skriver da jeg spurgte hende hvorfor hun var så glad for at skrive dansk stil:

Jeg ved ikke, jeg tror bare godt jeg kan lide det der med at jeg selv kan sidde og nærmest selv bestemme hvordan min opgave den bliver. I stedet for at jeg får en opgave, og så skal jeg skrive præcis som det. Så får jeg fx en opskr ... eller overskrift eller en lille opgave, og så kan man selv bygge videre på den. Det synes jeg er ret fedt. (Interview, 9. kl., 25.2.10)

De to citater vidner om at det at lære at skrive i fag kan involvere en grundlæggende identitetsmæssig forandring hos den der skal lære at skrive: ”det er ikke kun mit skriftlige arbejde jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers”. Ved at læse de to citater i sammenhæng kan man næsten høre den rådvildhed der udtrykkes i gymnasiecitateret, og den skriveglæde der udtrykkes i folkeskolecitateret. Det kan være vanskeligt at forstå at det er den samme pige der taler om sin skrivning i samme fag (dansk) med blot godt et års mellemrum. Gymnasiecitateret kan forstås på den måde at Susan i overgangen fra folkeskole til gymnasium har fået så mange bindinger på sin skrivning, at det hun var så glad for i folkeskolen, nemlig friheden til at skrive hvad hun selv ville, er blevet taget fra hende. Men det kan også forstås således at hun hidtil har været blind for at hun benytter talesprog når hun skriver. Hun har set sig selv som en fagligt velformuleret elev, og pludselig erkender hun at det slet ikke er tilfældet. Talesprog kan være barnligt sprog og er i hvert fald hverdagssprog og ikke fagligt sprog. Vi kan sige at Susan har fået øje på træk hos sig selv som hun ikke har været opmærksom på før. Med Roz Ivanič terminologi har hun fået øje på træk af sit selvbiografiske selv. Og det har hun bl.a. på grund af lærernes respons på og manglende anerkendelse af det hun skriver.

Roz Ivanič skelner mellem tre aspekter af skriverens selv: det selvbiografiske, det diskursive og det autoritative selv, forfatterselvet (Ivanič 1998; kapitel 1: 36 f.). Det selvbiografiske selv henviser til skriverens personlige historie, det diskursive selv henviser til måden hvorpå skriveren gerne vil

fremstå i sin tekst, og forfatterselvet henviser til hvorvidt skriveren selv tager autoritet over sin tekst eller tilskriver andre autoriteten i samme – altså hvorvidt skriveren gemmer sig bag andres stemmer eller lader sin egen stemme høre. Inden for samme sociolingvistiske tradition taler Theresa Lillis om at når man får en evaluering af sit sprog, opleves det som en evaluering af ens person, og det igangsætter *identitetsarbejde* (Lillis 2013: 125).

Der er ingen tvivl om at Susan desperat søger at finde svar på denne udfordring, og de svar kan kun komme i form af at hun arbejder med den måde hun skriver på, og dermed med den måde hvorpå hun fremstår i sine tekster. I gymnasiecitaten er det også tydeligt at det er gået op for hende at det handler om mere end at lave ordene om, det handler om at forandre sig. Ordene vil ikke hænge fast, som hun siger i samme interview, og når de ikke vil hænge fast, må det betyde at hun ikke har gjort dem til sine egne. De er ikke (endnu) en del af hendes grundlæggende identitet (selvbiografiske selv), og derfor kan hun ikke bruge dem troværdigt i udviklingen af sit diskursive selv.

Det er bl.a. responsen fra dansklæreren Susan har problemer med, og det er dansklæreren der har peget på problemet med at hun skriver i talesprog. Hun synes imidlertid ikke hun får den hjælp og opbakning hun har brug for. På spørgsmålet om hun føler at hun får hjælp af lærerne i fagene, svarer hun:

Jeg synes, dansk, der forudsætter han meget at vi ved, eller altså han har godt nok skrevet sådan [en] hjælp til hvordan man laver en redegørelse og diskussion og sådan noget altså. Jeg ved jeg har haft svært ved det [...]. (Interview, 1. g, 2.3.11)

[...] jeg har ikke helt kunnet finde ud af lærernes kommentarer fx i danskafleveringer [...]. Du bliver hamret ned, du får ikke ... jeg kan ikke huske hvornår jeg har fået noget godt at vide overhovedet i mine afleveringer. Det er bare [...] at det og det og det [er der] fejl i, og gør sådan og sådan og sådan. Og det hedder sådan og sådan og sådan, og det er ikke sådan. Der er ikke rigtig nogle positive ting som man får at vide man kan tage med i den næste opgave. [...] jeg har altid fået 7 og 10 [...] i danskafleveringer i folkeskolen. Så kommer jeg herop, så får jeg 4 og 7. Det er nok noget man skal regne med, det er bare træls at jeg selv sidder og tænker, okay, jeg kan ikke gøre det bedre. Nå, jeg må så prøve, men man får ligesom ikke den kommentar med at det her emne var rigtig godt. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susan har også haft perioder hvor hun ikke var så fortvivlet over sin sproglige formåen. I december, dvs. et halvt år før, er Susan fortrøstningsfuld:

TSC: Har du oplevet at når du skal skrive, at du så mangler de ord du skal bruge?

Susan: Sådan halvt, fordi de [lærerne] forklarer os jo de ord som det er, men jeg synes jo mere vi har skrevet, jo bedre ord finder vi også til det. Fordi, i starten der synes jeg også mine afleveringer, det var lidt noget talesprog [...] og nu er det mere hvor man får sådan guldord med, hvis man kan sige det sådan. Nu får man lidt bedre ord, også når man har muligheden, også når man sidder og snakker. Nu har man muligheden for at formulere sig ordentligt, sådan helt præcist hvad det er man vil sige, fordi man har det foran sig. Så kan man sidde [...] okay, det lyder måske ikke helt godt, jeg kan godt finde et andet ord, og så får man altså ens måde det bliver fortalt eller skrevet på. Det bliver meget bedre end hvis man bare sad og snakkede. (Interview, 1. g, 16.12.10)

Dette citat kan i lyset af kapitlets indledende citat læses som Susans forestilling om hvordan hun fremstår i sine tekster, som det tog sig ud midt i skoleåret. Og denne forestilling handler om en seriøs og dygtig elev der er i stand til at tilegne sig de faglige diskurser, og som derfor udvikler sig positivt, hvilket sætter det nedbrud vi kan iagttage sidst på skoleåret, i relief. Denne pendling mellem et optimistisk og et pessimistisk syn på egen udvikling er meget tydelig hos Susan.

Susan i 9. klasse

Susan meldte sig midt i 9. klasse som interesseret, da jeg spurgte klassen om der var elever der ville deltage i det videre forskningsprojekt om skrivning i gymnasiet, og samarbejdet varede til begyndelsen af 2. g hvor Susan ønskede at stoppe det (se herom nedenfor).

Til et interview i 9. klasse bad jeg Susan om at medbringe den opgave, hun havde skrevet i 9. klasse, som hun syntes havde været sjovest at skrive. Susan valgte et essay som hun havde skrevet i dansk. Om sit valg siger Susan: "[...] det er et essay om 'forældre'. Jeg har så skrevet om mine forældre. Den

stil kunne jeg rigtig godt lide.” (Interview, 25.2.10). Skriveordren har en åben formulering, ”forældre”, og Susan valgte at forstå den som ”mine forældre”. Meningen var at vi skulle tale om opgaven samtidig med at den lå på bordet foran os. Susan havde imidlertid ikke medbragt den idet hun mente at vi godt kunne tale om den alligevel. I interviewet begrundet hun sit valg af opgaven yderligere:

Ja, det var egentlig ikke noget problem at finde hvilken opgave jeg synes der var sjovest, fordi jeg har altid syntes det var sjovt at skrive stil. Det der med at man kommer hjem og kan sidde for sig selv og sidde og tænke på historier og hvad man nu har i de forskellige opgaver. Så det har ikke været noget problem for mig. Jeg synes bare – stil, det er det fedeste at lave i skriftlig. (Interview, 9. kl., 25.2.10)

Både i indledningscitateret fra 9. klasse og her fremhæver Susan selvbestemmelsen over sin tekst som det centrale. Hun bryder sig ikke om opgaver hvor hun skal skrive på en bestemt måde. Hun vil gerne have frie rammer. Da Susan i 9. klasse skrev opgaven om sine forældre, havde hun et valg mellem flere opgaver, og da jeg borer lidt i hvorfor hun netop valgte at skrive opgaven om forældre, svarer hun:

Jo. Jeg tror bare – essay, det synes jeg er fedt at lave fordi det er med mine holdninger, mine erindringer, og hvad jeg synes, og hvad jeg tænker over. Det kan jeg rigtig godt li’ når jeg skal skrive – hvad jeg tænker, hvad jeg forstår og [...], og hvad jeg har af holdninger. (Interview, 9. kl., 25.2.10)

Af disse få linjer fremgår det at skrivning for Susan i 9. klasse går ud på at kunne udtrykke sig selv, dvs. sine holdninger, og skrive om det der betyder noget i hendes liv, dvs. hendes værdier – her illustreret ved hendes forældre. Det fremgår af Susans omtale af essayet at det på ingen måde handler om et oprør eller en kritik af forældrene. Tværtimod er det en form for selvbekræftelse. Hun identificerer sig stærkt med det forældrene står for, og det er det hun gerne vil fortælle om. Hun vil fremhæve værdierne i sit liv, og hun ser ikke nogen modsætning til faglig skrivning heri, tværtimod. Da jeg taler med hende om hvorfor hun valgte at skrive projekt i 9. klasse alene (det er muligt at skrive i mindre grupper), svarer hun: ”Sidste år arbejdede jeg sammen med

en veninde og altså, det gik fint nok, men jeg tror bare at jeg havde – jeg ville gerne noget – jeg ville gerne fortælle om noget som jeg selv synes var vigtigt, personligt, eller noget jeg står for.” (Interview, 9. kl., 25.2.10)

Dansk, herunder skriftlig dansk, er et favoritfag for Susan i folkeskolen. Senere i interviewet hvor vi taler om hvad hun skriver i de forskellige fag, inddrager hun samfundsfag som det andet favoritfag. Susan siger: “[...] samfundsfag, det er mere hvor vi sidder og diskuterer. Det er også derfor jeg rigtig godt kan li’ det, det er ligesom essay, det er mine holdninger og hvad jeg synes. Det er også derfor jeg vælger samfundsfag [på gymnasiet].” (Interview, 9. kl., 25.2.10).

Ud over de to fag fremhæver Susan projektet i 9. klasse som en spændende opgave. Det er især det at hun selv vælger emne og har mulighed for at arbejde uforstyrret med projektet i længere tid, hun værdsætter. Susans projekt handlede om piger med lavt selvværd. Hun angiver at det er et emne hun synes er vigtigt, og at det også var vigtigt for hende at arbejde alene på projektet så hun fik udtrykt det hun gerne ville, jf. citatet ovenfor. Det er tydeligt at der er en opfattelse hos Susan af at skrivning gerne må udtrykke noget personligt og noget værdimæssigt. Kobler vi det til hendes favoritstil om ”mine forældre”, træder der et mønster frem om det personlige, det nære, familien og værdier som en vigtig model for skrivning hos Susan.

Der er imidlertid også noget andet på spil hos Susan når det gælder skrivning, der har med det samfundsfaglige og projektfaglige at gøre, og som handler om at det er spændende at arbejde med indsamling af data og opstilling af forklaringer som kan underbygges empirisk (evt. statistisk): “[...] et par uger inden [projektugen], der havde jeg siddet og søgt på al mulig viden og hvad jeg synes og [...], jeg har jo ikke søgt på hvad jeg synes – [men] hvordan tingene var.” Og videre siger Susan:

Jeg havde været ude og spørge ... altså jeg gik ud i klasser og kom med et spørgeskema, og så spurgte [jeg] folk [om] de sådan generelt var tilfredse med sig selv og så om der var nogle der havde udøvet selvskade ... selvfølgelig, det kan jo ikke være helt rigtigt. Folk de vil jo ikke her oppe i skolen [...] og man sidder sammen med vennerne og ... Jeg synes alligevel jeg fik nogle pænt gode resultater ud af det. Der var nogle der var meget ærlige [...]. (Interview, 9. kl., 25.2.10)

Susan viser hermed at hun opererer med flere, i hvert fald tre, delvist overlappende modeller for faglig skrivning, nemlig dels hvad vi kan kalde personlig skrivning (mine forældre), dels en holdningsudtrykkende skrivning ("hvad jeg tænker, hvad jeg forstår og [...], og hvad jeg har af holdninger og værdier") og dels en systematisk undersøgende skrivning (spørgeskema). Begrebet *model for skrivning* er formet over James Paul Gees (2010) begreb om kulturelle modeller der refererer til de relativt faste sæt af forestillinger vi alle bærer med os, og som fungerer som rammer for fortolkning af verden. Når jeg taler om Susans modeller for faglig skrivning, er der derfor tale om de forståelsesrammer hun har for hvad faglig skrivning er.

Susans deltagelse i forskningsprojektet

I gymnasiet valgte Susan studieretningen Global Society Class med samfundsfag og engelsk på højt niveau og med engelsk som undervisningssprog i samfundsfag. Det var et valg hun var meget i tvivl om, selv om hun havde tænkt over det i lang tid. Allerede i 9. klasse talte hun om denne tvivl (interview, 25.2.10), og tvivlen forlod hende ikke i den periode hun var en del af forskningsprojektet. At blive undervist på engelsk og selv at skulle skrive på engelsk gik ikke så smertefrit som hun havde håbet (se også referencen til Helmut Vollmers arbejde senere i kapitlet). Alligevel fastholdt hun ved afslutningen af 1. g det fornuftige i sit valg af den delvist engelsksprogede Global Society Class.

Jeg har været meget i tvivl om det var det jeg ville, og det er jeg også stadig, for jeg har det sådan at selv om jeg ikke vil så får jeg bedre karakterer i matematik og fysik og sådan noget, selv om det slet ikke er min linje. Så den er lidt træls, men jeg gider heller ikke blive naturvidenskabelig for så kommer jeg ikke igennem [...] de næste to år, ved jeg. Men jeg [...] tror jeg har valgt at blive [...] indtil videre [...] fordi at det er noget jeg ved jeg kan få brug for i fremtiden. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susan udtrykker her en mellemtung mellem en undren og en ærgrelse over at hun klarer sig bedst i matematik og naturfag selv om hun foretrækker studieretningsfagene, samfundsfag og engelsk. Der er næppe tvivl om at nogle af årsagerne til at hun klarer sig dårligere i samfundsfag og engelsk, er at der

undervises på engelsk, og at hun skal skrive på engelsk i disse fag. At skrive på engelsk er en meget stor udfordring for hende, men det viste skrivning i dansk sig også at være, selv om skriftlig dansk var et favoritfag i folkeskolen hvor hun både ifølge eget og lærerens udsagn klarede sig særdeles godt.

I begyndelsen af 2. g afbrød Susan samarbejdet med mig. Hun havde mange jern i ilden (også uden for skolen), og hun følte sig ofte stresset såvel af de engelsksprogede skriftlige krav i samfundsfag og i engelsk som af de dansksproglige skriftlige krav i dansk. Til gengæld gik det rigtig godt for hende med skriftlig matematik og naturfagsrapporter, hvilket som nævnt var en overraskelse for hende. Jeg opfatter situationen således at hendes vanskeligheder ved at honorere kravene i de formodede favoritfag dansk og samfundsfag efterhånden blev pinagtige for hende, fordi det var fag hun troede hun var god til, og på sin vis også havde profileret sig på (jf. citaterne fra folkeskoleinterviewet), og at hun ikke brød sig om at nogen kiggede hende i kortene, og da slet ikke en skriveforsker.

I det citat der indleder dette kapitel, taler Susan om den læreproces hun står midt i, og som kræver at hun bryder med sit grundlæggende selvbillede. Denne proces, som bl.a. hænger snævert sammen med hendes skriftlige arbejde i dansk og i samfundsfag, kan ikke forstås som andet end en identitetskrisen. Og den går dybt. Det er ikke bare synspunkter hun skal revidere, det er hendes sprog som er snævert forbundet med hendes identitet, der skal ændres fundamentalt, og det er hendes billede af sig selv som en fagligt dygtig elev. Et af resultaterne var at hun ikke afleverede de skriftlige opgaver i samfundsfag og dansk til mig, som vi havde aftalt.

I en feltkommentar midt i 1. g noterer jeg:

Vi har haft et fint interview og fået overført en masse fra lectio. Og nu hvor jeg prøver at bjerpe mig i det store materiale, finder jeg ud af at der kun er én danskbesvarelse uden kommentar, ingen med, og der er slet ikke nogen samfundsfagsbesvarelser. Det er selvfølgelig fordi lærerne ikke bruger lectio. Men jeg har sagt til Susan masser af gange at jeg er interesseret i alt, om det er på papir eller hvad. Så jeg sms'ede til hende og forelagde sagen, og hun svarede at hun ikke gemmer det hun har på papir, men at hun nok fremover, når hun får tid, skal give mig alt hvad hun får. (Feltkommentar, 1. g, 16.1.11)

Faktisk afleverede Susan ikke nogen samfundsfagsrapporter (som er engelsksprogede) til forskningsprojektet og kun en enkelt danskopgave (se analyse

af denne nedenfor), derimod stort set alle sine matematik- og naturfagsafleveringer, flere af dem endda med lærerrespons.

I en feltkommentar senere i forløbet dokumenterede jeg problemet med en sms-korrespondance mellem os:

Hej Susan

Jeg har sendt en mail til dig /TSC (sms 16.5.11)

Da jeg ikke modtog noget svar, sendte jeg en sms til Susan den 19. maj, og der fulgte en sms-udveksling.

Hej Susan

Har du set mit spørgsmål om at mødes til en snak om 1. g. Jeg vil gerne mødes med dig mandag. Nu har jeg en aftale med NN kl. 13.45, så det kan blive kl. 15.15. Jeg kan se på lectio at dit sidste modul slutter der. Det kan også blive på et andet tidspunkt. Hvad siger du? /TSC

Jeg har set din mail. Jeg er bare i tvivl om hvornår det er muligt da jeg har matematikaflevering og samfundsfagsaflevering til næste uge. /Susan

Ok. Vi kan jo mødes mandag, og du kan tage din samfundsfagsopgave med. Den kan vi jo snakke om. /TSC

Min aflevering er en gruppeaflevering, og jeg har styr på det. Og mandag er der lektiecafé, og så skal jeg mødes med min gruppe til eksamen i den uge også. /Susan

Ok. Det kan jeg godt se. Jeg vil heller ikke trænge mig på. Har du forslag til et mødetidspunkt? Jeg kan mandag, tirsdag og fredag. Jeg kan også i weekenden d. 28. og 29. og nogle dage i ugen der stater med d. 30. /TSC

Jeg ved det ikke lige pt. Er i skole så jeg har ikke styr på kalenderen. Men jeg skal nok hurtigst muligt svare. /Susan (sms-korrespondance, 1. g, 19.5.11)

I den efterfølgende feltkommentar tolker jeg den vanskelige korrespondance som Susans forsøg på at vriste sig fri af forskningsprojektet. Hun svarer ikke

på den første mail selv om hun efterfølgende vedgår at hun har læst den. Min fornemmelse er at hvis jeg ikke havde fulgt op med en sms to dage senere, havde hun næppe svaret. Når hun svarer, er det med et disengagement der gør at problemet med at finde et mødetidspunkt ikke kommer ud af stedet. Derfor skriver jeg næste sms hvor jeg forsøger at presse på med et mødetidspunkt, og jeg 'lokker' med at hun jo kan tage sin samfundsfagsopgave med selv om den ikke er færdig endnu. Det har hele tiden været min hensigt at vi skulle tale om den og om de andre opgaver, og jeg håber hun vil indse at det kunne være en fordel for hende at tale om en opgave som hun er ved at arbejde med. Igen sender hun en afværge-sms, og jeg er lige vidt, endda med en kedelig fornemmelse af at jeg har overtrådt en regel om at jeg ikke skal gå ind som lærer.¹ Det var heller ikke min mening, men Susan har tydeligvis forstået det sådan ("jeg har styr på det", sms'er hun), og min formulering i sms'en giver hende også et vist belæg for det. Et par dage senere noterer jeg imidlertid i min feltkommentar at det ikke kun er et spørgsmål om Susans ulyst til at aflevere sine skriftlige opgaver til mig. Susan er også en travl teenager der har meget andet kørende i sit liv end at passe en etnografisk skriveforsker. I en feltkommentar sidst i 1. g skriver jeg:

Jeg tror at Susan faktisk har meget at se til, og at hun prioriterer en masse ting før projektet og mig, skolearbejdet, kæresten, volleyball og sit ungdomsliv i det hele taget. Hun har ikke noget imod mig eller projektet som sådan, hun har bare ikke tid, og det kombineres med at hun også føler et vist ubehag ved at stille op til interview. (Feltkommentar, 1. g, 19.5.11).

Ved en samtale i starten af 2. g bliver det dog helt klart at hun ikke bryder sig om at deltage videre i mit forskningsprojekt, og hun er, om end tøvende og indirekte, inde på grundene hertil. I feltkommentaren skriver jeg:

Jeg havde en samtale med Susan som endnu engang var nervøs og stresset. Denne gang fordi hun ikke var sikker på at hun kunne klare den valgte studieretning i 2. g. Jeg spurgte hende om jeg kunne få lov til at spørge sam-

1 I forskergruppen havde vi en aftale om ikke at agere lærere over for vores elevdeltagere. Vi ønskede heller ikke at fungere som konsulenter for lærerne eller på anden måde blive trukket væk fra vores forskerrolle.

fundsfagslæreren om hun ville sende mig Susans rapporter med lærerrespons direkte. Det var Susan ikke meget for, kunne jeg mærke. Hun vogtede tydeligvis over adgangen til opgaverne. Hun sagde at forskningsprojektet stressede hende, og hun medgav indirekte at det var grunden til at hun ikke havde givet mig sine samfundsfagsrapporter fra 1. g [...]. Susan sagde flere gange i den korte samtale at det stressede hende at hun havde forskningsprojektet, og at hun var stresset i forvejen af de store skriftlige krav. Hun vidste ikke om hun kunne klare studieretningen og overvejede at skifte til en dansksprog. Hun sagde indirekte at hun gerne ville holde op på forskningsprojektet. (Feltkommentar, 2. g, 23.8.11)

Forløbet kan kort sammenfattes således. I 9. klasse meldte Susan sig frivilligt til forskningsprojektet, og i samtaler og interview viste hun glæde over at deltage. Efter nogen tid i gymnasiet begyndte hun at føle ulyst ved at deltage i projektet, og på mit initiativ afsluttede vi derfor forskningsprojektet tidligere end oprindeligt aftalt. Hendes problemer bestod både i at det var vanskeligt for hende at leve op til kravene på den engelsksprogede studieretning, og at det var vanskeligt for hende at honorere de skriftlige krav i dansk, og hun udtaler selv at hun er nødt til at ændre sig og sit sprog, hvilket må betragtes som en ret dybtgående proces der involverer identitet.²

Endvidere var Susans lidt paradoksale status efter 1. g at hun til sin egen ærgrelse og overraskelse klarede sig bedre i matematik og naturfag end i de studieretningsfag, samfunds-fag og engelsk, hun havde valgt, og i dansk som i folkeskolen var hendes klare favoritfag. Hun fastholdt dog det fornuftige i sit valg af studieretning fordi hun ikke regnede med at hun ville blive ved med at klare sig godt i matematik og naturfag, og fordi hun gik ud fra at hun ville få brug for det hun lærte på studieretningen.

2 Jeg vil understrege at det ikke er et problem for forskningsprojektet som sådan at Susan undlod at aflevere de skriftlige opgaver som vi havde aftalt. Tværtimod er det data fra feltarbejdet der åbner en dør til analyse af det identifikationsproblem Susan stod over for i forbindelse med skrivning i gymnasiet. Og det identifikationsproblem tror jeg på ingen måde Susan står alene med. Min fornemmelse er at det er ret udbredt blandt unge mennesker der starter i gymnasiet og ikke har 'gymnasiekoden' med sig som en integreret del af deres selvbiografiske selv (habitus). Normalt er det vanskeligt at generere data om identifikationsproblemer på personniveau.

Susans møde med skrivning i 1. g

Det er tydeligt, både for Susan og for mig som feltforsker, at overgangen fra folkeskolen til gymnasiet er en overgang fra én fag- og skolekultur til en anden. I Susans tilfælde er der tale om en overgang fra en kultur med fokus på mundtlighed, jf. analyse af skrivekultur i Susans 9. klasse (Christensen, Elf & Krogh 2014), til en kultur med fokus på skriftlighed. Analysen af skrivekulturer i Susans 9. klasse viste at skrivning primært var et anliggende for dansk og til dels engelsk, og at mundtlighed blev prioriteret over skriftlighed. Fx fungerede skriftlighed i samfundsfag og biologi, og i en række andre fag, langt hen ad vejen som en støttefunktion for det mundtlige og bestod primært i udfyldning af svar-på-spørgsmål-ark som opfølgning på en lærebogstekst. I samfundsfag blev denne brug af skrivning observeret i en skrivehændelse der viste sig at have eksemplarisk eller paradigmatiske karakter så den kunne fungere som en slags nøglebegivenhed (Erickson 1997) til forståelse af andre skrivehændelser, også skrivehændelser i andre fag. Prioriteringen af det mundtlige har uden tvivl at gøre med at afgangsprøverne i de fleste fag er mundtlige, men viste sig også at kunne forstås som en didaktisk praktik (brugsorienteret skrivning) med læringsmæssige og progressionsmæssige begrundelser (Christensen, Elf & Krogh 2014: 178). Hvorom alting er, viste studiet at mundtlighed var prioriteret over skriftlighed i de fleste fag i Susans 9. klasse, og at skriftlighed fungerede som et redskab til støtte for mundtlighed. Det er som om denne prioritering vendes om i gymnasiet. De observationer jeg gennemførte i Susans gymnasieklasse, viser i hvert fald at skriftlighed står meget centralt helt fra begyndelsen.

Det skriftlige fokus blev således massivt understreget af lærerne i Susans gymnasieklasse, dog ikke nødvendigvis under overskriften *skriftlighed*, snarere under overskriften *faglighed*, og man får derfor det indtryk at der er et stort sammenfald mellem faglighed og skriftlighed i gymnasiet. Et eksempel på det stærke fokus på skriftlighed finder vi i et modul i nv-kemi i starten af skoleåret.³ Et af de centrale formål med undervisningen i det modul jeg

3 Nv er en forkortelse for Naturvidenskabeligt grundforløb. Det er et grundfag der introducerer til de naturvidenskabelige fag. Læreplanen taler om ét naturvidenskabeligt grundforløb, men på Susans gymnasium, som på de fleste gymnasier, er faget alligevel delt op i de mere traditionelle fag: kemi, fysik, biologi og naturgeografi, og går under betegnelserne nv-kemi, nv-fysik, nv-bio og nv-naturgeografi.

observerede, var at lære eleverne at skelne mellem en journal og en rapport, og der blev udleveret en rapportvejledning (observation, nv-kemi, 1. g, 16.9.10). I folkeskolen afleverede Susan til sammenligning ikke en eneste skriftlig rapport i laboratoriefagene. Jeg noterede følgende i min feltrapport fra denne observationsdag i Susans gymnasieklasse:

Eleverne har haft en meget hård dag. Skriftligt har de mødt test, rapportskrivning og notetagning. De har været udsat for meget tavleskrivning fra lærerne. Mit indtryk er at selv om elevskrivning ikke har fyldt meget direkte, så er det alligevel en (fremmedartet) skriftlighedskultur eleverne møder i de fleste fag hvilket kommer til udtryk i en forventning om at de kan læse og skrive svære tekster: naturvidenskabelige notationer, grafiske repræsentationer, latinske sætninger, grammatisk analysenotation, dansk verbalsprog [...]. Her skal de lære de 'rigtige' fagsprog, og de skal udtrykke sig i fagenes genrer og anvende fagenes notationssystemer og symboler. (Feltkommentar, 1. g, 16.9.10)

Også selvstændige elevnoter står helt fra start uhyre centralt i 1. g. I et interview få måneder efter starten af gymnasiet siger Susan:

Jeg har sådan noget der hedder OneNote hvor alle mine notater står inde. Jeg ved ikke om jeg får skrevet flere notater, men det var bare, 9. klasse, der lavede vi jo ikke særlig meget i timerne. Så jeg synes ikke vi fik sådan [...] skrevet så mange notater ned den gang. Men nu skriver jeg notater til hver time. TSC: Og det gør du i OneNote?

Susan: Ja, men vores studievejleder har også anbefalet os det. Og det er sådan noget hvor du kan sætte mange fag ind under mange sider og sådan noget. Det er utroligt nemt. (Interview, 1. g, 8.10.10)

I samme interview taler vi om brug af smartboard som var installeret i Susans klasseværelse i 9. klasse, men næsten ikke blev brugt af lærerne. I hendes gymnasieklasse er det anderledes. Ikke alene bruger lærerne det meget, eleverne har også gode muligheder for at følge med på deres egen computer fordi lærerne har lagt links mv. på den fælles konference. Susan siger:

[Gymnasielærerne] forventer nærmest at vi bruger computeren [...]. [Folkeskolelærerne] satte det op på smartboardet, og så prøvede vi det nærmest

ikke selv. Her er det sådan noget med at vi kan se det, og kan følge med [på vores egen computer] hvis vi vil. Så det forventes mere at vi sådan følger med på computeren, eller hvad man siger, skriver ned. (Interview, 1. g, 8.10.10)

Der er således ingen tvivl om at skriftligheden har stor betydning for gymnasielærernes didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen gennem brug af fagspecifikke skrivepraktikker og for gymnasiets selvforståelse, sådan som den kommer til udtryk i den konkrete skoles krav og forventninger til eleverne om at de skriftligt kan interagere med og kommunikere gennem forskellige digitale platforme der af skolen er udset til at være centrale i kommunikationen mellem skole og elev. Det fremgår således af mine observationer at skriftligheden har form af skriftlige afleveringer der stiller krav om kendskab til forskellige *skriftlige skolegenrer* (fx rapport og essay) og forskellige *skrivehandlinger* (fx redegørelse, argumentation og diskussion). Der er ligeledes eksplicitte og implicitte lærerforventninger om at eleverne via *noter* i undervisningen selvstændigt kan arbejde med tilegnelse af stoffet. Skriftlighed optræder også i form af lærernes udstrakte brug af *skrivning på tavlen* og *på de digitale medier*. Skolens skriftlighedsfokus understreges af at det er obligatorisk for eleverne at medbringe deres egen *bærbare computer*, at skolen har *it-support til eleverne*, at nogle *softwareprogrammer* og *elektroniske databaser* er obligatoriske (fx i matematik og samfundsfag), at der er *elektroniske konferencer* til kommunikation mellem lærer og elever, og at skemaet er dynamisk og kun findes elektronisk på *programmet lectio* hvor også skriveordrer, lektier og andre instruktioner gives og skriftlige afleveringer og tilbageleveringer sker (i hvert fald i et vist omfang).

Der er tale om en markant, primært digitalt baseret, skoleskrivekultur som fører eleverne ind i en omfattende skriftlig og digital kommunikation. Der er ikke mange lektioner hvor eleverne ikke er travlt beskæftiget med deres computer. Men eleverne oplever det næppe som tvang, i hvert fald ikke den digitale del. Observationerne viser i hvert fald at eleverne sidder klar med deres computere i timerne fra dag ét. Susan havde et problem med sin computer i begyndelsen hvilket hun var frustreret over. Følgende citater er fra en observation i en nv-bio-time i begyndelsen af 1. g:

Lærer: Jeg vil gerne have at dem der har pc lukker så I ikke er på Facebook. Og jeg ved I gør det. Elev spørger: Skal vi tage noter. Lærer svarer: Det er op til jer.

Lærer [senere på timen]: Tag jeres computere frem og test hvor klimavenlige I er.

Flere elever har faktisk ikke nogen computer, og de sætter sig sammen med de elever der har, og laver testen i fællesskab. Efter testen skal eleverne gå til et spil der også er på samme netadresse. Test og spil er lagt på lectio så eleverne har haft mulighed for at se det i forberedelsen. (Observation, 1. g, nv-bio, 16.9.10)

Af denne observation fremgår det at læreren forventer at elevernes brug af computer ikke er rettet mod det faglige fokus men derimod mod Facebook, og der er en helt eksplicit styring fra lærerens side med hensyn til hvad computeren skal bruges til. Der er flere observationer der bakker lærerens forventning om brug af Facebook og andre sociale medier i timerne op, men kun hos nogle af eleverne (se observation fra nv-fysik nedenfor). Det tilsyneladende uskyldige elevspørgsmål ("Skal vi tage noter") er vældig interessant i denne sammenhæng. Læreren lader det være op til eleverne selv at bestemme, hvilket kan begrundes med at det er en vigtig del af skoleskrivekulturen at det skal være elevens eget valg, men formentlig også med at eleven forventes at træffe det *rigtige* valg som er at tage noter (jf. Susans bemærkning om studievejlederen og brug af OneNote ovenfor). Men hvordan kan eleverne tage noter på OneNote når de skal lukke deres computere?

Brugen af digitale skrivepraktikker som en integreret del af undervisningen fremgår også af observationen i nv-fysik nedenfor der finder sted mindre end en måned efter nv-bio-observationen. Jeg har ladet observationsbeskrivelsen stå næsten i sin fulde længde fordi den er ret illustrativ for den overvejende seriøse elevbrug af computer i undervisningen. Problemet med elever der ikke har computer med, er løst på dette tidspunkt, men der er dog stadig en elev der bliver irettesat for sin ikke-faglige brug af computeren. Ellers er observationen et godt billede på skrivekulturen som den udfoldede sig analogt og digitalt, blandet med samtaler mellem lærer og elever og mellem elever.

De fleste elever har åbnet deres pc.

Læreren noterer på tavlen: teori om vandkraft, og starter med vandmøller. Der er tale om repetition. Eleverne sidder med deres pc åben. Læreren repeterer grundelementer om vandkraft (masse og energi) på kridttavle og ved at

projicere opgave (som er i opgavebog) og internetillustration af et bestemt vandkraftværk ved Luleelven op på et lærred. Da eleverne går i gang med at beregne, går læreren rundt og hjælper mens eleverne laver beregninger. Der er en småsnakken mellem eleverne og mellem eleverne og læreren om beregningerne. Der falder en bemærkning fra læreren til en elev om at man jo ikke skal sidde og spille. [...]. Læreren [giver] sideløbende en instruktion i at bruge regneprogram og lommeregner til elever der går i stå eller laver fejl, som han opdager.

Man kan bedst beskrive situationen som en slags gruppevis/klassevis fællesregning idet eleverne taler højt med hinanden under beregningerne og undertiden kan høre hvad andre elevgrupper taler om og få ideer herfra.

Jeg kan se to elevers skærm. Heraf fremgår det at der er tale om rene beregninger. De skriver ikke nogen forklarende tekst.

På et tidspunkt spørger en elev højt en elev i den modsatte side af klasserummet: "Har han [læreren] ikke lige forklaret jer, hvordan [...]". Eleven svarer "jo", og den første elev spørger dernæst: "Gider I så ikke lige forklare os det?" Forklaringen kommer dernæst igennem klasserummet fra elev til elev så alle kan høre den.

Efter ca. 50 minutter siger læreren: "vi tager det på tavlen om to minutter". Derefter er der gennemgang på tavlen. Læreren spørger forskellige elever og noterer op på tavlen. Der foregår en diskussion om resultaterne mellem læreren og eleverne. Indimellem giver læreren uddybende forklaringer. (Observation, 1. g, nv-fysik, 8.10.10)

I en samfundsfagslektion samme dag får eleverne en gruppeopgave som også kan betragtes som en skriveordre idet eleverne skal gennemføre nogle skrivehandlinger digitalt. Også denne observation er en illustration af en udbredt lærerfaglig skrivekultur. Der er tale om et ordret citat af den skriveordre der blev givet mundtligt på klassen, men som altså også blev udleveret på papir og var tilgængelig digitalt for eleverne. Denne samfundsfagstime er på dansk hvilket kan skyldes at det er før studieretningen med engelsk starter, men ikke alle samfundsfagstimerne i denne periode var på dansk.⁴

4 Det første halve år går eleverne på et grundforløb. Studieretningsforløbet starter først herefter. Oftest er klasserne dog allerede fra starten af grundforløbet sammensat efter elevernes foreløbige valg af studieretning hvorfor studieretningen i nogle tilfælde godt kan foregribes.

Introduktion af gruppearbejde, hvor eleverne skal lave undersøgelser af vælgere via Surveybank.dk. Læreren går ind på Surveybank.aau.dk. Surveybank introduceres via projektor. Eleverne opfordres til at følge med ved at bruge deres egen pc. Nogle elever gør det, andre følger blot instruktionen. Eleverne skal selv lave krydstabeller via Surveybank.

Lærer: I har 45 minutter til at løse følgende, så sørg for at disponere tiden fornuftigt. I skal sørge for at være færdige med følgende opgaver når tiden er gået.

Brug surveybanken til at finde ud af hvordan partiets typiske vælgere ser ud. Skriv to korte taler – én hvor I som partiets ordfører på området argumenterer for jeres syn på hhv. skat og integration af udlændinge. Overvej hvem I taler til. Er det til partiets typiske vælger (kernevælger), eller er det til andre vælgere I håber at overbevise om at stemme på jeres parti. Talerne skal holdes for klassen som optakt til debatten.

Husk at det er et rollespil, og at I skal forestille at komme fra det pågældende parti. Husk at komme igennem med jeres budskab – kort og præcist. Overbevis os alle sammen.

Den gruppe jeg har sat mig ved, består af fire elever, to drenge og to piger. Pigerne har deres pc'er åbne og skriver. Den ene dreng er aktiv og den anden dreng er kun periodevis aktiv og har engang imellem sin pc åben. Der er en ret grundig diskussion af spørgsmålene og arbejdet med surveybank bruger gruppen også en del tid på. (Observation, 1. g, samfundsfag, 8.10.10)

Susan siger i en samtale ved afslutningen af 1. g at det skriftlige i gymnasiet ikke er så svært og så omfattende som hun havde forventet. Og hun har også, især i samfundsfag og dansk, brugt det meste af 1. g til at finde ud af hvordan hun skal skrive på måder der accepteres i fagene. Det må derfor anses for at være lettelse Susan giver udtryk for i et interview et halvt år senere, på mit spørgsmål om hvad hun først kommer til at tænke på angående skriftlighed i 1. g:

Nok at det ikke var så svært som man troede, tror jeg, fordi da vi gik i folkeskolen fik vi bare at vide at der var sytten afleveringer på en uge, og man hele tiden skulle skrive alt muligt, og man ikke havde tid til noget fordi der var så

mange afleveringer, men altså, de første par måneder er det lige lidt meget, men når du kommer i gang med din rigtige studieretning så vænner du dig til det. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Et par måneder inde i studieretningsforløbet observerer jeg en anden samfundsfagslektion. Denne gang er den på engelsk. I lektionen benyttes en skrivepraktik som er meget lig den der blev fremanalyseret i folkeskolen i samfundsfag og benævnt brugsorienteret skrivning (jf. ovenfor), hvor pointen er at skrivningen ikke har selvstændig status men indgår som støtte for en mundtlig præsentation. Også denne observation viser computerens centrale betydning. Observationen giver også et indblik i at engelsk optræder i tekster og i klasseundervisning, og at det blander sig med dansk i gruppearbejde.

Klassen har fundet og læst artikler om "The Welfare State Reform" hjemme. På grundlag af disse skal de lave et gruppearbejde. Klassen deles op i to grupper. Den ene halvdel er imod reformen, den anden er for. De skal i løbet af 15 minutter forberede en argumentation.

Jeg 'popper ind' i Susans gruppe. De skal finde argumenter for reformen. De er fem piger, og de sidder og diskuterer og skriver. Tre med deres pc åben og to der skriver med blyant. Susan sidder med sin pc. Læreren kommer forbi og siger at de skal præsentere for hinanden to og to.

Jeg går videre til andre grupper og lytter. Grupperne udviser en ret høj disciplin mht. at tale engelsk i gruppearbejdet, men de tyr også til dansk når de skal have et argument på plads. Så lydbilledet består af en blanding af engelsk og dansk.

Ved præsentationen får de instruktion om ikke at kigge i deres noter for at kunne tale så frit som muligt. Selvfølgelig må de konsultere noterne hvis de går i stå. Der tales ivrigt i de forskellige par. Nogle bliver ved ganske længe. Det foregår primært på engelsk, men det par der sidder tættest på mig slår på et tidspunkt over i dansk.

Mens eleverne præsenterer argumenterne for hinanden, angiver læreren på tavlen to kolonner med overskrifterne "arguments in favour of the reform" og "arguments against the reform". Når eleverne er færdige med deres gensidige præsentation, går de til tavlen og skriver argumenter i kolonnerne.

Eksempel på "arguments in favour": Job opportunities = less social exclusion.
Eksempel på "arguments against": They are blaming jobless for their own unemployment. (Observation, 1. g, samfundsfag, 14.3.11)

I dansk har klassen skrivekursus (læreplanfastsat) i oktober-november. Kurset har sin egen overskrift, "SkriveMaskine", og er inddelt i procesfaser der arbejdes med separat: 1. Forberedelse/Førskrivning, som omhandler idefasen, indsamlingsfasen og planlægningsfasen, 2. Skrivning, 3. Revision, som omfatter strukturrevision og sprogrevision, og 4. Gennemskrivning. Jeg observerer en time hvor klassen arbejder med at give respons på hinandens tekster.

Eleverne går i responsgrupper (der har været etableret fra kursets start) i første time af modulet. De får valget mellem at sætte sig i klassen eller at gå ud på A-terrassen som er elevområdet lige uden for klasseværelset. Alle grupper går ud på terrassen. På terrassen sidder allerede nogle elever fra en anden klasse som arbejder med biologi. Responsgrupperne består af tre elever. I enkelte grupper er der kun to personer (sikkert på grund af fravær). Første del af responsen består i at læse de andres stile. Læreren går systematisk rundt. (Observation, 1. g, dansk, 8.11.10)

Skrivekurset har dog tilsyneladende ikke gjort det store indtryk på Susan. I et interview i december, altså en måned, efter siger hun:

[...] jeg kan ikke engang huske ordentligt hvad det var vi lavede. Det var ikke et særligt stort skrivekursus, det var sådan en lille bitte ting hvor vi lærte om personkarakteristik og resume og sådan noget, og så skulle vi skrive ud fra en bog om det. (Interview, 1. g, 16.12.10)

I samme interview spørger jeg Susan om hvad der først falder hende ind når jeg spørger til skriftlighed i gymnasiet i forhold til folkeskolen.

Nok at der er flere afleveringer, fordi i folkeskolen der ... der havde vi en dansk stil hver tredje måned næsten og en matematikaflevering sådan hver måned. Og nu her så er der næsten ikke en uge hvor vi [...] ikke [...] har en ting, en aflevering for [...], og hvis det er så har vi sådan en to-tre afleveringer

for til ugen efter eller sådan noget. Så der er meget mere skriftligt sådan, altså, som vi skal give lærerne i stedet for bare at sidde og snakke. Og så også at vi bruger meget mere notater i timerne. (Interview, 1. g, 16.12.10)

I citatet bekræfter Susan at det var hårdt i starten, og at det sådan set stadigvæk er det efter et halvt år, men at hun dog har klaret det. Det hun nævner, er *omfanget* af det skriftlige arbejde. Hendes svar overraskede mig idet jeg havde forestillet mig at hun ville svare ved at pege på vanskeligheder ved den nye type skriftlighed hun havde mødt, og som hun havde givet udtryk for i løbet af skoleåret. Jeg tolker hendes svar sådan at hun er lettet over at hun har klaret det, og det at klare det har fyldt så meget at der ikke i første omgang er plads til dybere refleksioner. Men som vi senere skal se i analyserne, må også *sværhedsgraden* tillægges stor betydning.

I slutningen af skoleåret mener Susan at hun har fået styr på meget af sit 'problem' med det skriftlige. Dog er der stadig et problem med samfundsfag på engelsk (se også om kompleksiteten ved undervisning i fag på fremmedsprog sidst i afsnittet om samfundsfag nedenfor).

[...] der er meget [skriftligt arbejde] især når vi har samfundsfagsafleveringer, for der skal du først finde ud af det hele og forstå det og skrive på engelsk og sådan noget. Så den tager lige lidt længere tid end de andre. Men ellers er det jo ofte kun tretimersafleveringer vi har fået for, og så har vi elevtimer oppe på skolen hvor vi laver halvdelen eller får halvdelen af tiden til at lave [det]. Så [der har] ikke været helt vildt mange afleveringer i forhold til hvad vi havde regnet med. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susans møde med samfundsfag i gymnasiet

Susans forventninger til samfundsfag i gymnasiet var i forlængelse af hendes folkeskoleerfaringer at det ville blive et af hendes bedste fag. Men allerede få uger efter at hun er startet på gymnasiet, udtrykker hun i et interview sin skuffelse over mødet med faget:

Susan: [...] jeg tror bare at samfundsfag havde jeg nogle lidt andre forventninger [til], og der skal vi læse og så diskutere og sådan noget [...], jeg kan

godt se at man får en bedre baggrundsviden og sådan noget, men [...] det er ikke det samme som i folkeskolen, og det var det jeg godt kunne lide ...

TSC: Hvad er forskellen?

Susan: Jamen jeg tror mere at nu skal vi sidde og læse en masse ting, og den baggrundsviden [...] skal vi bruge til at diskutere. Der er bare rigtig, rigtig meget at læse, synes jeg. Før var det sådan noget med [...] holdninger, og det synes jeg var sjovt. Nu er det mere sådan noget viden og fakta. (Interview, Susan 1. g, 26.8.10)

Hvor dansk ved starten af gymnasiet på overfladen så ud til at være det samme mundtligheds- og skriftlighedsfag som Susan kendte fra folkeskolen, fremstod samfundsfag fra starten som et helt andet fag end det holdnings- og mundtlighedsfag hun kendte fra folkeskolen (hvilket hun bemærker allerede i den første samtale vi har i starten af 1. g, jf. citatet ovenfor). Susans referencer til "viden og fakta" viser også at læsning af fagtekster er betydningsfuldt for den faglige skrivning. Samfundsfag er ikke det 'snakkefag' hun havde forventet.

Som vi så ovenfor i interviewet fra 9. klasse, opererede Susan dengang med flere delvist overlappende modeller for faglig skrivning, dels personlig skrivning, dels holdningsudtrykkende skrivning og dels systematisk undersøgende skrivning. I samfundsfag i gymnasiet får hun ikke lov til at udfolde de to førstnævnte modeller mens hun skal udfolde den sidstnævnte, den systematisk undersøgende skrivning, men i en anden udgave end den selvvalgte. Her er der et bestemt fagligt stof og bestemte faglige begreber hun skal beherske. Herved er der tydeligvis gået noget lystbetonet tabt for Susan. Men både i nedenstående citater og i interviewet fra 9. klasse viser hun at hun ved (noget om) hvad den model går ud på, og hun udtrykker også en principiel tilslutning til den.

Samfundsfag er lidt svært ... men jeg er i gang med at snakke med min mor om at finde en måde til at få det til at hænge fast på. Vi skal øve derhjemme noget mere med alle de der ting, og jeg skal lave lektier med hende ... fordi så sidder jeg med en tekst, og så slår jeg alle ord op, men de sidder ikke fast, så jeg skal stadig sidde og kigge på hvad det er jeg har skrevet. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susan siger at hun godt kan forstå hvad det er samfundsfagslæreren siger, men hun har svært ved at få det til at "hænge fast". At hun anvender udtrykket hænge fast, må tolkes som udtryk for at hun har svært ved at orientere sig og forstå den indre sammenhæng i faget. Om det med at tingene ikke vil hænge fast, skyldes det engelsksproglige eller det samfundsfaglige eller begge dele, er i denne sammenhæng ikke så vigtigt. Det centrale er at Susan er stødt ind i et indgribende læringsproblem i samfundsfag.

I citatet nedenfor, som stammer fra midt i 1. g, berører Susan den lærerfaglige diskurs i engelsk selv om det sker i et svar på et spørgsmål om samfundsfag. Hun kobler frit mellem samfundsfag og engelsk som åbenbart ikke adskiller sig når det gælder træning i argumentation og dokumentation. I engelsk har klassen haft et forløb hvor to hold har skullet argumentere for hvert sit standpunkt, og hvor der var et dommerpanel (af andre elever) til at afgøre hvilket hold der blev vinder af diskussionen, og hvorfor.

TSC: Jeg kan huske i den første samtale vi havde efter at du startede på gymnasiet, der var du skuffet over samfundsfag fordi ... man skulle have så meget viden.

Susan: Altså nu synes jeg bare det er fedt, for nu har jeg jo prøvet det, og jeg kan godt se at det er lidt sjovere at sidde og diskutere når man har noget baggrundsviden, i stedet for man sidder og siger: Jamen, jeg synes det er sådan her. Og jeg tror det var i den her uge [...], der havde vi sådan en lille diskussion ... i engelsk hvor vi skulle være for eller imod at engelsk blev vores modersmål næsten ... Og ... så skulle vi sætte os ind i det og sidde og diskutere. Jeg [kunne] godt mærke at jeg synes at dét var federe. Vi vandt diskussionen, og det var fordi vi kunne sidde og sige at der er det her argument, og der er det her argument, og der er det her argument, og det kan man se på statistikker, eller hvad det nu var vi sagde. Og så ham jeg sad og diskuterede med [...] sagde, jamen I stinker til det her, og sådan noget. Så kunne man godt mærke på dommeren at det var der ... vi vandt li'som, fordi vi havde li'som den der viden, og det kan man også godt mærke i samfundsfag nu at i folkeskolen der var det mere sådan lidt, jeg synes det her, men jeg har ikke nogen [...] baggrund for det. Men nu har vi sådan mere viden bag os som støtter op om vores holdning. (Interview, 1. g, 16.12.10)

I citatet kobler Susan ikke sit udsagn til skriftlighed, men det er uproblematisk at overføre det hun siger, til også at gælde skriftlighed. Hun nævner

explicit samfundsfag (måske fordi jeg direkte spørger til det), men øvelsen hun fortæller om, foregår i engelsk, så hun vælger et eksempel fra et andet fag til at illustrere hvordan hun nu har det med samfundsfag. Der er et færdighedsmæssigt element i det hun siger om at argumentere, og der er et identitetslement, nemlig at hun har accepteret at det er sådan det skal gøres, og at hun identificerer sig med det. Det ligger i den begejstrede tone og direkte i udsagnet ”jeg synes at dét var federe”. I citatet virker det derfor som om Susan har fået farten af hvad det er hun skal i samfundsfag, og at hun kan se meningen med det. Man kan også sige at det ligger i forlængelse af en af de overlappende modeller for faglig skrivning hun havde med sig fra folkeskolen, nemlig den undersøgende. Det hjælper selvfølgelig på motivationen at hun faktisk var på det vindende hold, men det fornemmes at det ikke kun er det at vinde der tæller. Det er det at vinde ved at anvende den faglige diskurs. Susan ser ud til at være i gang med en proces hvor hun oplever en ny forståelse af hvad der er vigtigt i samfundsfag. Det er en proces der tager sit udgangspunkt i en ’holdningsfagsforståelse’ og bevæger sig over mod en forståelse af faget som baseret på facts og argumentation.

Der er tre markante og vanskelige problemstillinger i samfundsfag for Susan. Den ene er at fagets diskurs i en dansk/europæisk kontekst i sig selv kan være vanskelig, dvs. at samfundsfaglige begreber og forståelser af sociale, økonomiske og politiske forhold i en dansk/europæisk kontekst kan være svære at tilegne sig. Den anden er at faget undervises på engelsk hvilket giver en rent sproglig udfordring (både mundtligt og skriftligt), og den tredje er at hun skal være i stand til at oversætte mellem fagets diskurs i en dansk/europæisk kontekst og fagets diskurs i en angloamerikansk kontekst.

Jeg havde en samtale med Susan [...] om hvordan det har været at starte på studieretningsforløbet [efter det første halve år] hvor engelsk og samfundsfag undervises udelukkende på engelsk. Susan sagde at det havde været hårdt. Både på grund af de skriftlige genrer i samfundsfag og på grund af samfundsfag på engelsk. Det er ikke så meget det engelske sprog der er problemet, men det er det samfundsfaglige sprog som hun hverken kender på dansk eller engelsk. Hun nævner at de engelske tekster de har fået i samfundsfag, har været meget svære at forstå. [...]. Hun nævner at hun ikke føler at hun har noget med fra folkeskolen der kan hjælpe hende ... Hun har fået udsættelse med sin samf.opgave som er en ”account about relative poverty in Denmark”.

Selve begrebet, relativ fattigdom, fandt hun svært at forstå. Det lignede ikke noget hun tidligere havde mødt i faget. (Feltkommentar, 1. g, 2.3.11)

I slutningen af 1. g taler vi om problemet med at komme ind i den anglo-amerikanske samfundsfaglige diskurs for en dansk elev. Susan siger herom:

Ja altså, i engelsk er det ikke så meget begreber og sådan noget, for der snakker vi nogenlunde som vi har gjort i alle engelsktimer, men i samfunds-fag der skal man kunne alle begreber og teorier på engelsk også, og først lige forstå hvad det er på dansk, og så skal du lære forskellige ting på engelsk fra UK og USA, og du skal også kunne deres måde at styre landet på og deres ord for det, så det har været sådan ... (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susan skal i en dansk kontekst skrive i en angloamerikansk samfunds-faglig diskurs. Det fordrer både faktuel viden, anvendelse af bestemte skrive-handlinger og anvendelse af faglige metoder, begreber og terminologi på engelsk. Det indebærer nødvendigvis en pendulering mellem en dansksproget og en engelsksproget samfunds-faglig diskurs og mellem en dansk og en angloamerikansk samfunds-faglig kontekst. Det er en meget kompleks og videnskrævende opgave for en gymnasieelev, og eventuelle skrivevanskeligheder vil derfor kunne forventes at blive forstørret.

I projekt *Faglighed og skriftlighed* ser vi sprog som en integreret del af det at lære fag. Når det foregår gennem et andet sprog end elevens modersmål, øges kompleksiteten i læreprocessen. Men selv for elever der undervises i fag på deres modersmål, er der ifølge Helmut Vollmer et behov for et lærerfokus på den (fag)sproglige vanskelighed:

[...] it is now more and more accepted that all learning involves language learning, that language plays a vital role in all subjects, that language education cannot be reduced to or left to L1/LS subject teaching alone, but rather that content and language learning have to become better integrated in regular subject classes, across the whole curriculum [...]. (Vollmer 2008: 229)⁵

5 L1 refererer til elevens førstesprog/modersmål, LS (language of schooling) refererer til førstesproget på den skole eleven går på (som ikke nødvendigvis er elevens modersmål). L2 (jf. nedenfor) svarer til et fremmedsprog for eleven.

Konsekvensen af den tankegang Vollmer gør sig til talsmand for, er at det at blive undervist i et fag på et fremmedsprog, L2, i sig selv rummer to sproglige udfordringer for eleven, dels rent L2-sproglige udfordringer, dels L2-fagsproglige udfordringer. Når dette foregår i en L1-sproglig kontekst, vil der også være rent L1-sproglige og L1-fagsproglige udfordringer at forholde sig til. Det kan godt forklare det problem Susan taler om. Problemet kan illustreres i en firefeltstfigur.

Sprog \ Udfordring	Sproglig	Fagsproglig
L1	Dansk	Dansk samfundsfaglig diskurs
L2	Engelsk	Angloamerikansk samfundsfaglig diskurs

Figur 2.1. Sproglige udfordringer i fag undervist på fremmedsprog (Vollmer 2008)

Analysen af Susans møde med samfundsfag på engelsk viser at hun faktisk har forholdsvis store udfordringer i alle felter. Dansk (talesprog), Dansk samfundsfaglig diskurs (ukendskab til dansk samfundsfaglig diskurs, manglende viden), engelsk (fremmedsprog), angloamerikansk samfundsfaglig diskurs (ukendskab til angloamerikansk samfundsfaglig diskurs, manglende viden, problemer ved pendulering mellem dansk og angloamerikansk samfundsfaglig diskurs).

Analyse af Susans danske stil

I dette afsnit gengives i komprimeret form en analyse af en skriftlig opgave i dansk som Susan skrev i andet halvår af 1. g. Formålet er at validere og uddybe fundene fra den etnografiske analyse. Disse fund peger på at Susan i samfundsfag er løbet ind i identitetsproblemer i forhold til fagdiskursen, men også at hun faktisk forstår og accepterer nødvendigheden af fagdiskursen, og som følge deraf at hun kæmper med at tilegne sig fagdiskursen. Som vi skal se i analysen af hendes danske stil, er det ikke kun samfundsfagsdiskursen Susan har problemer med, men mere generelt hvad vi kunne kalde gymnasiefagdiskursen i samfundsfaglige og humanistiske fag. Susan arbejder med forskellige strategier for at håndtere de identitetskonflikter hun løber

ind i, og for at tilegne sig fagdiskurserne. Da hun ikke afleverede en eneste skriftlig samfundsfagsopgave til mig, er det nærmeste jeg kan komme en relevant tekst, en opgave (en danskfaglig kronik) med en klart samfundsdebatteerende side som hun afleverede i skriftlig dansk.⁶ Det antages således at den etnografiske analyse kan valideres hvis vi på tekstniveau kan pege på de samme identitetskonflikter og strategier for at håndtere dem som vi fandt i den etnografiske analyse.

Rammen for analysen er *konstellationsmodellen* (jf. kapitel 1, s. 62 f.). Konstellationsmodellen rammesætter en analyse af skriveordre, elevtekst, lærerrespons og interview med eleven om teksten. Her mangler både lærerrespons og interview med eleven om teksten. Men både lærerrespons og elevkommentarer er indirekte til stede i kraft af de allerede analyserede interview med Susan hvor hun omtaler lærerresponsen og sit eget arbejde med tekster i dansk i 1. g generelt og i nogle tilfælde specifikt, men ikke knyttet til en bestemt opgave.

Skriveordren

Skriveordren er tredelt. Første del lyder: Giv en redegørelse for hovedsynspunkterne i Sinne Smeds "Ret til at leve usundt?" Anden del lyder: Diskuter og tag stilling til hovedsynspunkterne i Sinne Smeds "Ret til at leve usundt?" Susan skal altså *redegøre, diskutere* og *tage stilling*. I tredje del som er en skriftlig stilladsering fra læreren, der i udstrakt grad bygger på *Skrivehåndbogen*, Gyldendal 1997, defineres *redegørelse* som en struktureret gennemgang af en eller flere tekster styret af en problemstilling. Om skrivehandlingen *at diskutere* siger læreren i sin vejledning at det "vil sige at se en sag fra flere sider. Det behøver man ikke være flere personer for at gøre. Når man diskuterer, vejer man forskellige synspunkter mod hinanden og forklarer hvorfor nogle synspunkter og nogle argumenter er mere holdbare end andre." I vejledningen

6 Genremæssigt er der tale om en kronik som er en gymnasial danskfaglig genre. Undervisningsvejledningen siger om kronikken at den "karakteriserer et emne eller en tekst, redegør for og sammenholder en teksts synspunkter eller diskuterer en problemstilling", og senere siges at emnet for kronikken "kan være danskfagligt, men det kan også have et bredere genstandsfelt; i begge tilfælde består det danskfaglige i en undersøgelse af hvordan synspunkterne formidles. Diskussionen føres først og fremmest på grundlag af en neutral, argumenteret afvejning af synspunkter vedr. emnet eller problemstillingen." (Vejledning 2010, Dansk).

opstilles yderligere en række punkter med det formål at stilladsere eleverne i skriveprocessen. Som grundlag for opgaven ligger et tekstbilag, en kronik af Sinne Smed med titlen ”Ret til at leve usundt?”

Skriveordrens tilbud om selvhed og positionering

Skriveordren som sådan positionerer Susan som en elev der skal træne tre skrivehandlinger: redegørelse, diskussion og stillingtagen. Men der lægges også op til en danskfaglig kronik der rummer en dobbelt genreforventning i form af både at skulle være en skoletekst der rettes og kommenteres af læreren, og en debatterende tekst der henvender sig til en offentlighed (Krogh & Hobel 2012; kapitel 9). I skriveordren ligger en dobbelt positionering af Susan som en elev der både skal udtrykke sig i en argumenterende genre og aflevere en tekst til lærerens bedømmelse. Man kan sige at debatkravet i dette tilfælde mere har karakter af et tilbud end et egentligt krav. En ren elevder-svarer-på-opgave-positionering giver Susan snævre rammer for at arbejde med det Ivanič (1998) betegner som elevens mulighed for eller tilbud om *selvhed i teksten*. Der henvises i det følgende til Kjell Lars Berges begreber *rituel*, *strategisk* og *kommunikativ skrivning* som handlingstyper elever kan aktualisere i en skoletekst (Berge 1998; se også kapitel 1, s. 50 f.). *Det kommunikative* handler om forståelse, *det strategiske* om at sigte mod et mål som kan være at leve op til kravene for en lærerbedømmelse, og *det rituelle* handler om at træne, lege og lade som om, fx at man skriver en kronik der indgår i den samfundsmæssige sundhedspolitiske debat. Susan har dog også mulighed for at skrive metakommentarer til sin egen tekst og derved positionere sig kommunikativt i forhold til læreren. Ved at vælge positioneringer som skriver af metakommentarer til sin egen tekst eller som debattør i offentligheden tiltager Susan sig autoritet som forfatter.

Analyse af Susans tekst

Susans opgave som social handling

I dette afsnit handler det om at undersøge om Susan positionerer sig som debattør, hvilket kræver kommunikativ skrivning fordi der i en sådan positionering ligger en henvendelse til en offentlighed. Sinne Smeds kronik fungerer som forlæg for Susan, men til forskel fra Susan medtager Smed nogle baggrundsoplysninger der er nødvendige for at kommunikationen kan fungere. Hun præsenterer sig som forsker i fødevarøkonomi, og hun henvi-

Sinne Smed – Ret til at leve sundt

I artiklen skriver Sinne, at vejen frem måske er at undgå tvang og stole på danselses- og oplysningsbevægelserne for at danskerne tager valget 'det sunde liv'. Danskerne kan sagtens huske oplysningsreklamerne om f.eks. max. 5 genstande og det har også hjulpet også i nogle tilfælde, dog ikke alle. Men jeg tvivler på, tvang ville hjælpe noget. Det enkelte individ har ret til at vælge selv over dets liv og frihed, og sådan mener jeg, det bør fortsætte. Danselses- og oplysningsbevægelserne må blive ved med at informere danskerne, da jeg tror, det hjælper på langsomt. Rom blev ikke bygget på én dag, og det gør danskernes mulighed og vilje til det sunde liv heller ikke.

Et centralt synspunkt i artikel er, som Sinne skriver: *"Det er vigtigt, at det sunde valg er let, billigt og ligetil for alle, så de borgere, der ønsker det sunde liv, ikke bremses af for eksempel økonomiske barrierer."* Jeg erklærer mig enig med dette synspunkt, da jeg mener, at alle skal have retten til at vælge det sunde liv, hvis det er det, de ønsker. Og at ingen skal forhindres i at tage dette valg pga. for eksempel økonomiske barrierer. I supermarkederne er det tydeligt for enhver at de usunde varer er billigere end de sunde. Hvis pengene er få og maverne tomme, er sjældent de sunde varer, der ender i indkøbskurven.

Figur 2.2. Uddrag af Susans besvarelse

ser til Forebyggelseskommissionens forslag der har til formål at få middelevetiden i Danmark til at vokse. Præmissen i disse forslag er at social ulighed i sundhed skal bekæmpes hvis projektet skal lykkes. Hermed kontekstualiserer Sinne Smed sin kronik til den sundhedspolitiske debat. Hun positionerer sig selv som ekspert i den sundhedspolitiske diskurs, og ved at vælge en lidt polemisk tilgang (hendes overskrift: Ret til at leve usundt?) signalerer hun

at det ikke er en forskningsrapport henvendt til forskersamfundet, men et sundhedspolitisk indlæg fra en forsker henvendt til offentligheden. Hun har hermed tydeliggjort sin egen position og hvem modtagerne er. Susan har ikke sådanne kontekstualiseringer i sin tekst. Dermed er hendes egen position uklar, og det bliver hermed klart at det er en elev der er forfatter, og hendes lærer der er den intenderede læser, fordi det kun er inden for denne snævre ramme teksten kan fungere meningsfuldt. Tilbage bliver at Susans skrivning er rituel, dvs. en træning i brug af nogle skrivehandlinger, og antagelig også strategisk da læreren skal bedømme teksten. Den kommunikative funktion står svagt selv om Susan faktisk prøver at arbejde med den, og dette forsøg kan fremanalyseres.

Der er således ingen tvivl om at Susan forsøger sig med (leger med) en identifikation som sundhedspolitisk ekspert og hermed en positionering som debattør. Måske er det kun tilsyneladende, og det hun i virkeligheden gør, er at efterligne den rigtige ekspert, Sinne Smed. En sådan leg svarer til at tage skriveordrens tilbud om en debatterende tekst alvorligt og dermed til at lægge selvstændighed og engagement ind i besvarelsen. Resultatet viser imidlertid Susans store vanskeligheder ved at gennemføre det.

Susans opgave som danskfaglig diskurs

Som den tekstuelle analyse (se nedenfor) viser, lykkes Susan ikke helt godt med skriveordrens danskfaglige invitation til at skrive (et tilløb til) en kronik (en debatterende tekst) fordi hun ikke fuldt ud mestrer de skrivehandlinger hun skal gennemføre. Alligevel kan man sige at hun i et vist omfang lykkes med en besvarelse der i visse henseender er anerkendelsesværdig i en danskfaglig diskurs. Hun har som allerede nævnt fanget noget centralt ved teksten, og hun lykkes også med at fremstille dens problemstilling i en sammenhængende tekst. Hendes ordvalg viser en stræben mod den saglighed (modsat et hverdagsagtigt talesprog) man vil forvente i en kronik, hvilket fx ses i sætningen: ”Derfor mener jeg, at vi bør prisere på de sunde varer ned, så alle kunne have mulighed for at vælge det sunde liv [...]” (sic). Ordvalget er afstemt efter en økonomisk-politisk sundhedsdiskurs, som også Sinne Smed repræsenterer, og signalerer dermed en objektiviserende saglighed, og sætningen er opbygget som et logisk sammenhængende argument der har social lighed som normativ præmis og i den forstand er argumenterende. Der er ikke tale om en talesprogspræget appel om social lighed eller en sub-

jektiverende insisteren på fremsættelse af egne synspunkter. Herved stræber Susan efter at positionere sig som saglig skriver præcis som skriveordren giver mulighed for.

Ved udstrakt brug af citater og dækkede citater lægger Susan sig formulermæssigt ganske tæt op ad Sinne Smeds formuleringer, hvilket peger på at hun søger at tiltage sig autoritet over stoffet. Dette ses også af formuleringer som ”jeg tvivler på ...” og ”derfor mener jeg ...”. I disse passager søger hun at markere sin egen saglige stemme (på trods af at brugen af jegformen nogle steder giver mindelser om talesprog) hvilket må ses som et arbejde med at positionere sig som debattør. Man hører dog Sinne Smeds stemme nedenunder, dels ved at Susan ikke afviger fra Smeds synspunkter og dels ved (som nævnt ovenfor) at det flere steder er muligt at ane Sinne Smeds formuleringer i Susans.

I første linje af Susans tekst omtales Sinne Smed alene ved fornavn hvilket kan ses som et brud på diskursen for en kronik der stiller krav om en vis formel tone, men senere i teksten gentages denne fejl ikke hvorfor den også kan opfattes som en enkeltstående svipser.

Sammenfattende kan det konstateres at Susan på fagdiskursniveauet i visse henseender indfrier skriveordrens krav om brug af bestemte skrivehandlinger. Hun formår dog ikke at tage autoritet i forhold til stoffet men afleverer den til Sinne Smed.

Susans opgave som tekst

Det er ikke hensigten her at gå i detaljer med en tekstanalyse af Susans kronik men at fremhæve nogle hovedtræk. Susan indleder med en overskrift der er tydelig markeret, og hun inddeler sin tekst i fem underafsnit hvoraf de fire første hver omhandler et synspunkt fra Sinne Smeds kronik, og den sidste er en kort normativ tilkendegivelse der må være tænkt som en konklusion (*stillingtagen*). Se uddrag af Susans tekst ovenfor. Med sin komposition lægger Susan sig tæt op ad Sinne Smeds kronik og markerer derved at hun gerne vil skrive en debatterende tekst. Skriveordrens stilladserende del genkendes i besvarelsens systematiske inddeling i afsnit som hver fokuserer på et enkelt af synspunkterne i Smeds kronik. Herved kan vi se en bestræbelse på også at benytte de lærerfaglige skrivepraktikker. Læreren anbefaler dog ikke i sin vejledning at Susan skal tage ét synspunkt ad gangen, hvilket derfor må tilskrives hendes egen udlægning af skriveordren. I de enkelte underafsnit

tilstræber Susan, vejledt af skriveordren, en journalistisk stil hvor hun trækker det synspunkt hun vil diskutere, frem i første linje, hvorefter hun kort kommenterer det.

Smeds kronik har overskriften ”Ret til at leve usundt?” Susans besvarelse har overskriften ”Sinne Smed – Ret til at leve sundt”. ’Usundt’ er blevet til ’sundt’, og spørgsmålstegnet er forsvundet. Desuden nævnes Sinne Smed direkte ved navn i Susans titel hvilket peger på at Susan både har oversat Smeds let polemiske ’u’ og ’?’ og i stedet har fået øje på en upolemisk Sinne Smed, og dermed overser Susan væsentlige nuancer og betoning i Smeds argumentation.

Afsnittene er bygget op efter et fast mønster som består af en rækkefølge af funktionelle komponenter i form af sammenkædede skrivehandlinger, nemlig redegørelse, diskussion (stillingtagen, belæg) og konklusion. Først giver Susan en præsentation af et synspunkt fra Sinne Smeds kronik (redegørelse), dernæst viser hendes besvarelse en overtagelse af synspunktet som efterfølges af et postuleret empirisk belæg, et normativt belæg (diskussion) og en afslutning (konklusion). Dette mønster finder vi i de fire regulære afsnit besvarelsen består af. I det fjerde underafsnit finder vi dog en variation idet belægget ikke er hentet fra Sinne Smeds kronik men fra en artikel i *Ekstra Bladet*.

Til illustration af mønsteret kan vi se på det første tekstafsnit i Susans kronik (se figur 2.2 ovenfor). Først præsenteres et centralt skisma fra Smeds kronik om forholdet mellem tvang og frivillighed (dog misforstået). Med formuleringen om at oplysningsreklamer (sic) om faren ved alkohol ikke har hjulpet tilstrækkeligt, gør Susan dernæst et af Smeds belæg til sit eget. I umiddelbar forlængelse heraf fremsætter hun et synspunkt (som også er et lån fra Smed) om at tvang ikke hjælper. Hun forkorter og strammer derefter Smeds pointe om at økonomer normalt antager at de enkelte individer træffer de valg der er bedst for dem selv, til en normativ pointe om at ”det enkelte individ har *ret* til at vælge selv over dets liv og frihed” (min kursiv). Den misforståede pointe om dannelses- og oplysningsbevægelserne (som Susan forstår bogstaveligt og ikke metaforisk) gentages, og misforståelsen understreges af formuleringen om at disse bevægelser skal blive ved med at informere danskerne, da Susan tror det hjælper ”langsomt”. Synspunktet bakkes op med et ordsprog: ”Rom blev ikke bygget på én dag, og det gør danskernes mulighed og vilje til det sunde liv heller ikke.”

Susans ræsonnementer kan karakteriseres ved at de ikke konsekvent anvender de funktionelle komponenter der er nødvendige for at gøre dem sammenhængende og meningsfulde. Hvad angår skrivehandlingen *diskussion* som er helt central i skriveordren, afvejer hun ikke forskellige argumenter i forhold til hinanden (eller som læreren siger i skriveordren: ser en sag fra flere sider). Susan ser alene sagen fra en side (Sinne Smeds, som hun gør til sin egen). Susans *stillingtagen* bygger ikke på en forudgående argumentation men er snarere en programmerklæring (selv om det går langsomt, skal det nok lykkes i sidste ende). Hun formår således ikke at gennemføre skrivehandlingen *stillingtagen* (at bedømme eller kritisere på grundlag af argumentation).

Et eksempel er følgende passage fra Susans tekst som ikke er med i det ovenfor citerede tekstuddrag:

Sinne Smed skriver, at man bør overlade beslutningerne og valgene til det enkelte individ. Men der er dog tilfælde, hvor individet ikke tager det optimale valg og skader samfundet f.eks. med henblik på rygning. Det offentlige har derfor været nød til at tage rollen som regulator, og sørge for samfundet og ikke kun individet.

Passagen refererer et sammenhængende argument, men den er ikke diskutere da Susan undlader at lede efter andre argumenter og således ikke undersøger andre perspektiver.

Som nævnt i indledningscitateret til dette kapitel er Susan blevet opmærksom på at hun skriver i talesprog. Hun siger dette i et interview hvor hun taler om respons fra dansklæreren, og der er derfor grund til at antage at det er en respons hun har fået af sin dansklærer. Kritikken har ramt Susan på hendes selvfølelse, og hun antyder i citatet at det ikke blot er et teknisk problem, men at det stikker dybere og snarere er et identitetsproblem. I samme interview siger hun også at hun sammen med sin mor arbejder hårdt på at løse problemet. Hendes metode er at lade moderen læse sine tekster og pege alle de steder ud hvor der er talesprog, hvorefter hun forsøger at lave formuleringen om.

I Susans besvarelse finder vi da heller ikke markante eksempler på talesprog, men hendes udstrakte brug af det personlige pronomen 'jeg' kunne måske tolkes som en reminiscens fra talesproget, selv om det også fremgår at hun har arbejdet med sproget. I talesproget vil man fx benytte formuleringen

'jeg mener det samme som', og ikke som Susan skriver et sted: "Jeg erklærer mig enig med ...". Susans formulering virker overdrevet formel hvilket indikerer at hun forsøger at formalisere sit skriftsprog men her har ramt over målet. Citatet kan således være en illustration af hendes igangværende transformation af sit sprog fra det hverdagsagtige (og barnlige) talesprog til et mere formelt fagsprog og skriftsprog. Hendes brug af et ordsprog til at bakke et argument op, "Rom blev ikke bygget på én dag ...", må betragtes som et talesprogstræk, men det er ikke fra en ungdommelig jargon. Tværtimod er det et træk der hører hjemme i et voksensprog, og det kan derfor også være udtryk for et forsøg fra Susans side på at hæve sit sprog selv om hun ikke her lykkes med at ramme en danskfaglig diskurs. En tilsvarende elevbrug af et ordsprog som en art konklusion ses hos Hobel og Krogh (2012) i deres analyse af en gymnasieelevs skrivning i religion.

Sammenfattende viser tekstanalysen at Susan etablerer en struktur i sin besvarelse der intenderer at etablere en sammenkædet række af skrivehandlinger, nemlig *at redegøre, at diskutere, at tage stilling, at give belæg og at konkludere*, men at hun ikke gennemfører skrivehandlingerne i overensstemmelse med lærerens vejledning. Vi kan dog konkludere at Susan faktisk søger at positionere sig som debatterende skriver, og at hun også søger at appropriere den stilladserende lærerstemme såvel som de muligheder for selvhed der har været stillet til rådighed i tidligere lærerkommentarer om hendes brug af talesprog.

Konklusion

Der er to analyser i dette kapitel. Den ene bygger på interview med Susan og observationer i 9. klasse og i 1. g over en toårig periode. Den anden er en analyse af en tekst Susan har skrevet i dansk hen imod slutningen af denne toårige periode. Begge analyser peger på at Susans problem med det skriftlige arbejde i 1. g kan deles op i nogle delelementer som alle må anses for krævende fordi de i en eller anden grad kræver identitetsmæssige forandringer.

Skriveordren positionerer Susan som en elev der skal skrive en skoletekst hvor hun rituelt skal indøve en argumenterende genre. Samtidig tilbyder skriveordren en mulighed for at Susan kan skrive en debatterende tekst.

Det stærke fokus på at tage stilling i Susans tekst passer godt med hendes selvbiografiske selv. Susan identificerer sig helt med skriveordrens positionering af hende som en elev der skal skrive en skoletekst hvor hun rituelt skal indøve nogle skrivehandlinger og en argumenterende genre, men hun har vanskeligheder ved at realisere et overbevisende diskursivt selv. Ved at forsøge at undslippe talesprog søger hun at realisere en saglig stemme der efterspørges i opgaven, og hun søger ligeledes at realisere skrivehandlingen diskussion. Hun lykkes dog ikke med at realisere denne saglige stemme overbevisende. Men set på baggrund af hendes selvbiografiske selv som vi møder det i interview – usikkerhed, tab af selvtillid som skriver – kan vi se begge disse 'ufuldkommenheder' som forsøgsvis skridt mod at realisere skolens fordringer. Denne tolkning bekræftes af citatet nedenfor.

Analysen af Susans skriftlige opgave i dansk bekræfter i det store og hele fundene i den etnografiske analyse: at Susan på trods af store vanskeligheder med at tilegne sig fagdiskursen arbejder på at tilegne sig denne (disse), og at hun har meget store færdighedsmæssige vanskeligheder hermed. Identifikationsmæssigt ser Susan ud til i sin skriftlige danskopgave at være ganske målrettet i sine bestræbelser på at tilegne sig fagdiskursen.

Susan har været nødt til at redefinere sin forståelse af sig selv som skriver i samfundsfag og dansk. Hun har måttet forholde sig til krav om:

- at basere sin skrivning på viden frem for på holdninger
- at udtrykke sig selvstændigt og sammenhængende på formelt skriftsprog
- at benytte fagligt definerede skrivehandlinger
- at anvende fagdiskurser
- at anvende faglige diskurser på engelsk
- at forstå og at kunne gøre sig forståelig både i en dansk og en anglo-amerikansk samfundsmæssig og politisk kontekst

Disse krav har både en færdighedsmæssig side og en identitetsmæssig side, måske bedst illustreret ved Susans udsagn om at hun godt kan forstå begreberne men ikke få dem til at "hænge fast", og hendes hermed sammenhængende problem med at transformere sit talesprog til fagsprog.

Analyserne af Susan som skriver i dansk og samfundsfag validerer gensidigt hinanden og styrker dermed tesen om at det at lære at skrive i fagene kan

involvere en grundlæggende identitetsmæssig forandring hos den der skal lære at skrive, og at det kan være en ganske problemfyldt proces.

Der kan dog være grund til at slutte med en optimisme som Susan på trods af sine faglige skrivevanskeligheder i 1. g også lægger for dagen ved skoleårets slutning:

TSC: Når du siger at du ikke skriver særlig godt, er det så en erkendelse af at du tror du kan lave det om?

Susan: Ja. Altså sådan har jeg det. Altså, jeg ved bare, mit sprog, jeg skal til at formulere mig meget bedre end jeg egentlig gør ... jeg [får] altid min mor til at læse min aflevering igennem, og så siger hun: Susan, det der, det er talesprog, og det er talesprog, og det skal du lave om, og du skal huske om det er datid eller nutid, og du skal huske det er talesprog, og sådan hele tiden ... med nærmest alt hvad jeg [skriver] ... og jeg er meget opmærksom på det når jeg sidder og skriver, og jeg føler også selv at jeg udvikler mig i det, for jeg kan da godt mærke i starten da jeg kom op på gymnasiet, der var det sådan MEGET talesprog og SÅ og alt sådan noget. Nu formulerer jeg mig bedre. (Interview, 1. g, 16.6.11)

Susan ser altså fremskridt hos sig selv og mener at de vanskeligheder hun har gennemlevet undervejs, er tilendebragt ved udgangen af 1. g.

At Susans skriverudvikling ikke er enestående, fremgår af kapitel 3 i denne bog. Gymnasieeleven Amalies skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium har mange fællestræk med Susans udvikling selv om de to gymnasieelever i udgangspunktet har meget forskellige faglige interesser og også vælger meget forskellig gymnasieretning. Hovedtrækkene i deres udvikling er at de i folkeskolen har stærke identifikationer i én faglig retning og ret klare selvopfattelser, og at de i gymnasiet bliver udfordret markant på disse identifikationer og selvopfattelser og derfor oplever en form for identitetskrise der bevirker at de er nødt til at redefinere sig selv som skrivere (jf. også Krogh 2014). Deres historier virker ret dramatiske når man følger dem tæt, men omvendt er de ikke tragiske, som Nikolaj Elf formulerer det i kapitel 3, fordi der er tale om læreprocesser, og fordi specialiseringer i gymnasiale uddannelser ikke er så eksklusive at de blokerer for andre faglige udviklingsmuligheder. Men de to skriverhistorier bærer begge vidnesbyrd om hvor vanskelig og indgribende i selvforståelsen skrivning kan være.

Kapitel 3

Dramatisk, ikke tragisk – Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi

Af Nikolaj Frydensbjerg Elf

I dette kapitel undersøges eleven Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi i overgangen fra folkeskole til gymnasium. Amalies udvikling viser sig at blive dramatisk og kommer til at handle om et tab i forhold til at have adgang til skrivning i naturfag. Men den er ikke tragisk set fra elevens synspunkt – andre faglige skriveridentifikationsmuligheder byder sig til. Som sådan er Amalie en case der viser en sammenhæng mellem skoleskrivekultur, (natur)faglig skrivekultur og skriveridentitet.

Et længdestudie af Amalies skrivning

Amalie er en elev jeg har fulgt over fire år fra 2009 til 2013 i et etnografisk længdestudie, fra hun gik i folkeskolens 9. klasse på Sydvestskolen, videre til hendes opstart på Sydvest-htx og frem til hun fik studenterhue på i juni 2013.

I den empiriske analyse af feltarbejdet undersøges først hvordan Amalie i folkeskolekonteksten fremhæver fysik/kemi som sit foretrukne skrivefag i folkeskolen. Da Amalie i slutningen af 9. klasse bliver spurgt om hvad der har været hendes bedste skriveoplevelse, peger hun på en bestemt fysik-/kemirapport om syrer fra 8. klasse. Med inspiration fra skriveforskeren Roz Ivanič (1998) analyseres denne rapport i dybden for at give et indtryk af hvordan Amalie konstruerer sin skriveridentitet i folkeskolekonteksten gennem den specifikke faglige skrivning. Kapitlet undersøger også hvordan hendes konstruktion af skriveridentitet kan forstås i relation til de ”sociale

muligheder for selvhed” – som Ivanič kalder det – som hendes skolekontekst tilbyder gennem specifikke skrivehændelser.

Amalies positive identificering med fysik/kemi på Sydvestskolen gør at hun vælger at fortsætte på det teknisk-naturvidenskabelige gymnasium, htx. Det er et logisk valg. På Sydvest-htx forestiller hun sig at få rig mulighed for at dyrke sin interesse for fysik og kemi – på htx adskilt i to fag – med henblik på at realisere drømmen om at blive naturvidenskabelig forsker. Den empiriske analyse af feltarbejdet i gymnasiekonteksten viser imidlertid at overgangen ikke forløber så enkelt som Amalie forestiller sig den. Hendes identificering med fysik og kemi udvikler sig i tvetydig og efterhånden ret negativ retning. Hun gennemgår det man bedst kan karakterisere som en dramatisk udvikling fra at ”elske” fagområdet naturfag (interview, 13.3.10) til at ”hade” fysik og kemi (interview, 27.3.12 og senere).

Spørgsmålet er hvordan denne udvikling kan iagttages empirisk gennem faktisk elevskrivning, hvad der kan forklare den, og hvordan den kan tolkes i et skriveridentitetsperspektiv. Tesen er at Amalies markante udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi langt hen ad vejen kan forklares gennem skiftet i skole- og fagkontekst. De muligheder for selvhed som folkeskolekonteksten tilbyder i det brede naturvidenskabelige fag fysik/kemi, er ikke de samme som dem der tilbydes i gymnasiekontekstens mere specialiserede fag fysik og kemi med de særlige skrivepraktikker der knytter sig til dem.

Kapitlet er i det følgende disponeret sådan at der tages afsæt i naturfagsdidaktisk forskning med et literacy-perspektiv der rammesætter og kontekstualiserer undersøgelsen. Det fører over i en introduktion til de teoretiske begreber fra den sociokulturelle skriveforskning der ligger til grund for den empiriske analyse. Dernæst præsenteres og begrundes de data der er udvalgt med henblik på studiets hoveddel: fem analytiske nedslag der belyser Amalies skriveridentitetsudvikling i fysik/kemi i overgangen fra folkeskole til gymnasieskole. Afslutningsvis konkluderes på de fem analyser, og der perspektiveres til anden forskning og samfundsmæssige implikationer.

Naturfagsdidaktisk forskning med literacy-perspektiv

Det er alment kendt at skrivning ikke dominerer naturfagsforskningen, hvilket er en afspejling af at det ikke er et dominerende fokus i naturfagsunder-

visning. Det understreges i et aktuelt større EU-støttet forskningsprojekt om udvikling af *scientific literacy*, kaldet the S-TEAM, hvor den svenske forskningsdeltager Birgitta Norberg Brorsson konkluderer: "Writing is not highlighted as part of scientific literacies and clearly not a dominant part of the science tradition." (Brorsson 2014: upagineret). Forskningen er i højere grad interesseret i elevers interesse for naturfag – eller mangel på samme. Det den såkaldte interesseforskning i naturfag viser, er at der er en generelt vigende interesse for naturfag (Brorsson, Enghag & Engström 2014; Troelsen 2005). Rie Troelsen sammenfatter elevers interesse i naturfag med tre fund: 1) fysik/kemi i folkeskolen bliver betragtet som svære naturfag (i modsætning til fx biologi); 2) flere drenge end piger interesserer sig for naturfag i folkeskolen; 3) elever mister lysten til fysik i gymnasiet, især piger (Troelsen 2005). I det lys fremstår Amalie, som hun indledningsvis er blevet præsenteret, som en bemærkelsesværdig atypisk case i folkeskolekonteksten og som en mere typisk case i gymnasiekonteksten. Tesen er at hun mister lysten til faget i overgangen, og at vi kan komme nærmere en forståelse af dette lysttab ved at undersøge sammenhængen mellem naturfaglig skrivekultur og skriveridentitet.

Troelsen var bidragsyder til den ministerielle rapport *Fremtidens naturfaglige uddannelser* (UVM 2003) som var en del af det stort anlagte 'faglighedsprojekt' (UVM 2004) der havde fokus på fremtiden for naturfag og tre andre skolefag. I den opsamlende rapport konkluderes at det ret sektoropdelte danske uddannelsessystem fungerer som mere eller mindre lukkede kredsløb der svækker brobygningen mellem folkeskole og gymnasieskole og virker negativt på progressionen i elevers udvikling af faglig skrivning og, mere specifikt for naturfag, deres udvikling af 'scientific literacy' (se også Dolin 2011). Man er altså opmærksom på skrivningens betydning i naturfag, også som en overgangsproblematik. Det eksplorative studie *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh 2014) har forfulgt denne vinkel ved at anlægge en skrivedidaktisk vinkel på naturfag og andre fag. Det er et studie hvor Sydvestskolen er én af tre cases der analyseres, hvor Amalie optræder som én elev blandt mange, og hvor bl.a. de omfattende fysik-/kemifaglige skrivepraktikker hun deltager i, analyseres – hvilket nedenfor skal danne bagtæppe for analysen af Amalies skrivning af 8.-klasse-rapporten. Overordnet konkluderer Torben Spanget Christensen, Ellen Krogh og jeg selv om folkeskolens skrivekulturer at elever der står på tærsklen til at begynde i gymnasiale uddannelser, medbringer en større bagage af skrivererfa-

ringer fra skrivning i skolen og ikke mindst uden for skolen. De skrivepraktikker elever har erfaringer med, er på godt og ondt med til at forme det vi på det kulturelle plan kalder en *elevskrivekultur* og på det individuelle plan en *skriveridentitet*. Både skrivekultur og skriveridentitet må antages i stort omfang at blive bragt videre til ungdomsuddannelserne.

Sociokulturel skriveteori og teoretiske nøglebegreber

Den sociokulturelle skriveteori der ligger til grund for dette kapitel, præsenteres overordnet i kapitel 1; her skal derfor kun kort skitseres forskningstraditionen og grundbegreber der er særligt relevante for analysen af Amalies udvikling af skriveridentitet. Desuden positioneres analysen i forhold til forskning i naturfaglig skriveidaktik.

Inden for sociokulturel skriveteori har man med udgangspunkt i Lev Vygotsky (1986) og Mikhail Bakhtin (1986) udviklet en forståelse af den komplekse sammenhæng mellem sociale og kulturelle praksisser og den enkelte elevs personlige udvikling af tænkning gennem brug af medierende redskaber, herunder ikke mindst skrivning. Den enkelte elev skriver så at sige aldrig 'alene' men indgår i et dialogisk og processuelt rum for ytringer hvor andre(s) stemmer bringes i spil og transformeres af skriveren med henblik på at skabe ny mening. I en introduktion til sociokulturel skriveteori formulerer Paul Prior en forståelse af skrivning i et skole- og fagperspektiv på denne måde:

Even a lone writer is using an array of sociohistorically provided resources (languages, genres, knowledges, motives, technologies of inscription and distribution) that extend beyond the moment of transcription and that cross modes and media (reading, writing, talk, visual representation, material objectification). [...] Seeing writing as distributed and mediated means recognizing that all writing is collaborative, involving divisions of labor and forms of coauthorship. [...] One important corollary of this view is the recognition that teachers in schools are always coauthors (often dominant ones) in students' writing as teachers take up many roles in the authorship function (deciding to write, setting deadlines, specifying style and topic, structuring the writing process, offering specific words and phrases). (Prior 2006: 58)

Prior fremhæver altså at den individuelle skriver altid skriver på baggrund af andre og andres sociohistorisk producerede ressourcer. I analysen af Amalie som skriver må vi derfor bl.a. spørge hvilke ressourcer hun tager i brug. Som det også fremgår, bemærker Prior kritisk, hvad der skal vise sig at være meget relevant i analysen af Amalie og mere generelt for htx-skrivere, at forestillingen om 'den ensomme skriver' ikke findes i praksis, og at lærere rent faktisk er medskrivere i enhver elevskrivning. Prior fremhæver endvidere at skrivningens ressourcer må forstås i udvidet semiotisk forstand. Ressourcer går på tværs af 'medier' og 'modes', dvs. repræsentations- og kommunikationsformer. Herved opdaterer Prior så at sige sociokulturel skriveteori til en nyere socialsemiotisk og multimodal forståelse af meningsproduktion som har været fremherskende de seneste år, bl.a. inden for naturfagsdidaktik (Hodge & Kress 1988; Jewitt 2011b; Kress 1997, 2010).

Gunther Kress er en hovedfigur inden for den socialsemiotiske og multimodale tilgang. Han hævder principielt at al meningsproduktion altid er multimodal (Kress 2003a). Skrivning i fag kan med andre ord ikke (længere) forstås ensidigt som verbalkommunikation men må forstås som meningsskaberes brug af et *multimodalt ensemble* (Jewitt 2011a) hvorudfra elever orkestrerer mening gennem selektion og kombination af modaliteter, såsom billeder, farver, spatial og temporal organisering af tekst, fx gennem layout, og naturligvis også ord. At der foregår en sådan intensiveret multimodal skrivning, er let at iagttage uden for skolen, eksempelvis på avisforsider, men den findes også i stigende grad i skolefaglige domæner såsom naturfagsundervisning (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis 2001). Der har været foretaget en del multimodale analyser af naturfagslæremidler og elevers naturfaglige skriveprocesser som tjener til at illustrere og bedre forstå den komplekse socialsemiotiske pointe om multimodal meningsproduktion (Kress 2003b; Wellington & Osborne 2001; se også fx Danielsson 2011). Det er denne multimodale og socialsemiotiske interesse for naturfagsdidaktik analyserne af Amalie som fysik-/kemifaglig skriver på Sydvestskolen og Sydvest-htx knytter an til.

Det helt overordnede spørgsmål for projekt *Faglighed og skriftlighed* er hvordan man lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Så vi må spørge: Hvordan adresserer sociokulturel og socialsemiotisk teori spørgsmålet om læring i forhold til skrivning? Og hvordan kan vi belyse dette spørgsmål i analysen af Amalie som skriver i fysik/kemi? Kan man udlede læring af hendes skrivning i disse fag? Prior argumenterer for, sociokulturelt,

at læring knytter sig til hvorvidt man er i stand til at deltage i faglige praksisser på legitim vis, dvs. hvorvidt man gør brug af fagets medierende redskaber på 'akkultureret' vis. Kress argumenterer for at socialsemiotikken ikke har noget begreb om læring, men at den har et begreb om mening som en forudsætning for læring (Kress 2003b). Han peger på at nye kommunikationsteknologier og de mange muligheder ('affordances') de tilbyder for at udvælge og kombinere modaliteter i forskellige faglige domæner, understøtter det almene forhold at børn og unge altid har lært sig at skrive ved at udnytte forhåndenværende ressourcer, ikke mindst uden for skolen; det viser bl.a. nogle af hans tidlige studier af små børns skrivning (Kress 1982, 1997). Hans påstand er mere alment at elevers skrivning altid er motiveret og udtryk for en meningsfuld, kreativ og identitetssøgende brug af ressourcer i konteksten for skrivning. Han argumenterer for at det må være en undervisers – og en forskers – opgave at gå langt i at søge at forstå hvad der motiverer denne skrivning. Det må altså være et krav til studiet af Amalies skrivning: at gå langt i forsøget på at forstå hendes naturfaglige skrivning som motiveret og meningsfuld fordi det giver en indsigt i hvad hun lærer ved at skrive i faget.

Men hvordan gøres det mere konkret gennem tekstanalyse? Her tilbyder Roz Ivanič forskning i skrivning, læring og identificering brugbare begreber (Ivanič 1998, 2006). Ivanič skelner mellem tre aspekter af skriveridentitet når en elev skriver en konkret tekst, nemlig *det selvbiografiske selv*, *det diskursive selv* og *det autoritative selv* (begreberne er introduceret i kapitel 1: 36 f.). Derudover peger hun på et fjerde og mere abstrakt skriveridentitetsaspekt der har at gøre med at den konkrete skrivning altid er indlejret i det hun kalder *socialt tilgængelige muligheder for selvbed*, der står til rådighed for skrivere i specifikke skrivesituationer. De er prototypiske skriverpositioneringer som er muliggjort i en skrifters specifikke sociokulturelle og institutionelle kontekst, og som medformer – og potentielt også medformes af – elevers skrivning. Skriveridentitet må kort sagt forstås som noget man gør, og som samtidig gøres ved én, *in casu* Amalie.

Analysestrategi og data

Målet er at foretage en empirisk analyse af Amalies skriveridentitetsudvikling over fem år: fra 8.-klasse-rapporten om syrer til hendes afsluttende refleksio-

ner over naturfagsskrivning i 3. g. Hertil kræves en yderligere præcisering af analysestrategien og en fokusering af analysen.

Analysestrategien bygger på de operationaliseringer af skriveteori som er præsenteret i kapitel 1, dels den såkaldte *Tobleronemodell* til analyse af specifikke sociokulturelle kontekster for skrivning over tid, dels *konstellationsmodellen* til analyse af konstellationer af skrivehændelser med særligt henblik på elevers skrivning relateret til sociokulturel og socialsemiotisk skriveteori. De to analysemodeller giver tilsammen mulighed for at analysere en elevs skrivning i kontekst(er) over tid.

Fokuseringen sker gennem fem analysenedslag, eller analysefokus, med tilhørende data der er valgt ud til analyse. De fremgår af figur 3.1 hvor det angives hvilken tidsperiode analysenedslagene refererer til, og hvad analysefokusset er i forhold til data.

Analysefokus	Tidsperiode	Data
Sydvestskolens skrivekultur med særligt fokus på fysik-/kemifaglig skrivning. Amalie som skriver i denne kultur.	9. klasse, 2009-2010, med tråde tilbage til 8. klasse.	Feltarbejde: deltagende observation med feltnoter, interview med lærere og elever, dokumenter.
Amalies 8.-klasse-rapport om syrer.	8. klasse, afleveret 3. juni 2009.	Elevtekst, 6 s.
Sydvest-htx' skrivekultur med særligt fokus på kemifaglig skrivning. Amalie som skriver i denne kultur.	1.-3. g, 2010-2013.	Feltarbejde: interview med lærere og ledere, deltagende observation med feltnoter.
Amalies kemirapport i 2. g "Indgreb i en homogen ligevægt".	2. g, afleveret 11. oktober 2011.	Skriveordre; elevtekst; respons fra lærer direkte til elev og respons som standardbesvarelse; elevrefleksion over opgave i interview; deltagende observation.
Amalies skriveridentitet i anden halvdel af gymnasietiden.	2.-3. g, efterår 2011 til forår 2013.	Elevrefleksion i interview; deltagende observation.

Figur 3.1. Fem analysenedslag

Figuren skal læses som en etablering af en analysefremgangsmåde hvor kontekstanalyser og tekstanalyser er foldet ind i hinanden. Der tages i to omgange udgangspunkt i relativt korte analyser af skolars skrivekulturer. De danner baggrund for to analyser af skrivehændelser hvor bestemte aspekter af Amalies fagtekster fremhæves. Der etableres samtidig en tidsmæssig progression i analysen af Amalies skriveridentitetsudvikling, fra 8. klasse til 3. g.

Ved hjælp af triademodellens triadiske fokus på analyse af skolars skrivekulturer og skrivepraktikker er det muligt at fremanalysere de socialt tilgængelige muligheder for selvhed som stiller sig til rådighed for Amalie som skriver. Konkret undersøges dels hvad der generelt kendetegner skrivekulturerne på de to skoler, dels mere lokalt hvad der karakteriserer de lærerfaglige skrivekulturer Amalie er en del af i fysik/kemi på Sydvestskolen og i kemi på Sydvest-htx.

Hovedfokus i tekstanalysedelene er på Amalies skrivning af to elevtekster, dels og primært rapporten om syrer i 8. klasse, dels en kemirapport fra efteråret i 2. g, "Indgreb i en homogen ligevægt". Spørgsmålet er hvordan Amalie konstruerer skriveridentitet i disse tekster. I analysen af syre-teksten anlægges alle tre analytiske perspektiver der lægges op til med konstellationsmodellen, og som vil kunne bidrage til et svar på dette spørgsmål. Det betyder at elevteksten anskues *tekstuelt*, *fagligt-diskursivt* og som en *social handling* – eller kort sagt som form, indhold og funktion/brug. Disse tre perspektiver relateres til Ivanič' tre aspekter af skriveridentitet, henholdsvis diskursivt selv, autoritativt selv og selvbiografisk selv, samt det mere abstrakte skriveridentitetsbegreb om sociale muligheder for selvhed. Elevens synspunkt er det privilegerede synspunkt i tekstanalysen, hvilket betyder at Amalies elevtekster og hendes refleksioner over egen skrivning bringes i forgrunden af analysen, og at skriveordre, lærerrespons og feltobservationer ses gennem elevteksterne og elevens synsvinkel.

Det sidste, femte og konkluderende analysenedslag, der fokuserer på Amalies konstruktion af et selvbiografisk selv i afslutningen af htx, bygger på interview med hende og deltagende observation. Dette analysenedslag kommer samtidig til at fungere som en konklusion på hendes skriveridentitetsudvikling i naturfag og en perspektivering til hendes identificering med andre fag og kontekster i og uden for skolen.

Sydvestskolens skrivekultur og Amalie som skriver i denne kultur

I den ovenfor nævnte bog, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*, blev Sydvestskolens skrivekultur og den klasse Amalie gik i, 9a, analyseret udførligt, parallelt med tilsvarende analyser af to andre cases, Østskolen og Nordvestskolen. Det førte til den konklusion at Sydvestskolen var en *literacy-interesseret* skole (Christensen, Elf & Krogh 2014: 293 f.). På ledelses-, lærer- og elevniveau finder man en interesse for at udvikle ikke bare faglig læsning, som man har en vis erfaring med, men også faglig skrivning. I den *lokale skoleskrivekultur* (jf. triademodellen) finder man en (selv)kritisk refleksion der erkender at skriftlighed kan gøres på andre og mere meningsfulde måder end dem der praktiseres her og nu.

‘Literacy-interesseret’ skal ikke overfortolkes; det betyder ikke at literacy gennemsyrrer skolekulturen. Skolens aktører ser også mange begrænsninger og barrierer i egen kultur, bl.a. hvad angår integration af nye digitale kommunikationsteknologier, og literacy-interessen varierer blandt lærere og lærerteam. Men det er generelt en skole som gennem kontinuerlige skrivehændelser i stort set alle fag tilbyder elever mange muligheder for konstruktion af selvhed, jf. Ivanič. Barren er høj i forhold til hvad der kan eksperimenteres med, og den er bred hvad angår anerkendelsen af at elevskrivere identificerer sig forskelligt med skrivning i forskellige fag, og at elevskrivekultur er præget af diversitet.

Dette er ikke mindst observerbart i den fysik-/kemifaglige skrivekultur som Amalie er en del af i 9a (op.cit.: 249 f.). 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. Den observerede lærer, RS, medierer i sine etableringer af fysik-/kemifaglige skrivepraktikker mellem ungdom og fag (jf. triademodellen). Han er på den ene side i dialog med eleverne, på den anden side i dialog 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-/kemifaglige skrivning, hvor de afprøver mange typer skrivehandlinger i flere repræsentationsformer, særligt ord og billeder. Den fysik-/kemifaglige

skrivning differentieres i forhold til eleverne. Skriveformålene og responsen muliggør derved en individualiseret elevskrivning styret af elevernes lyst, egne skriveinteresser og -ambitioner. I et multimodalt perspektiv spiller det ikoniske – visuelle fremstillinger i stabile og levende billeder – en fremtrædende rolle for den faglige skrivepraktik, og elevers evne til at kombinere ord og billeder kommenteres eksplicit. I denne 9a på Sydvestskolen er det altså en selvfølgelighed og en norm at skrive i fysik/kemi. Samtidig medreflekterer RS' kolleger i lærerteamet for 9a på hans interesse for literacy, både i forhold til fysik/kemi og de fag de underviser i.

Amalie er en af de dygtige elever i 9a, ikke mindst i fysik/kemi, socialt velintegreret uden at være et midtpunkt. Amalie ved at hun vil gå direkte fra 9. klasse til htx, hvilket gør hende interessant i forhold til rekruttering til det longitudinale studie. I det følgende skal vi se på hvad der karakteriserer Amalie som skriver.

Amalie skiller sig lidt ud fra de andre i fysik/kemi. Når der skal laves forsøg i forsøgslokalet, sætter hun sig alene ved katederet og får særopgaver og -vejledning af RS. Hun foretrækker at arbejde alene, er arbejdsom, stræbsom. Hun er nok den i klassen der tager flest noter, dvs. mange og systematiske, både i fysik/kemi og alle andre fag. Fysisk og på anden vis positioneres hun af læreren – og positionerer sig selv – som en individuel skriver. Hun skriver lange fysik-/kemirapporter og får ros og høje karakterer for dem. I en lærerrespons til en rapport fra 9. klasse om elektromagnetisme skriver læreren bl.a.: "Virkelig flot arbejde. Du svare[r] godt på spørgsmålene og er god til at inddrage dine forsøg. Dine tegninger er gode og velvalgte og passer godt sam[m]en med teksten." (Christensen, Elf & Krogh 2014: 247). RS giver hende karakteren 12.

Disse iagttagelser fra det tidlige feltarbejde i efterårssemesteret for 9. klasse suppleret med uformelle samtaler med lærere og Amalie selv gør at jeg i foråret spørger om hun kunne tænke sig at deltage i det longitudinale studie. Hun indvilliger umiddelbart. På den baggrund foretager jeg et individuelt semistruktureret interview med Amalie 13. marts 2010. Målet er at give hende et indtryk af min undersøgelsesinteresse og samtidig få et dybere indblik i hendes skriveridentitet, bl.a. ved at bede hende om på forhånd at have tænkt over og medbringe en særlig god skriveoplevelse. Under interviewet validerer Amalie en række af mine tentative observationer af den fysik-/kemifaglige skrivekultur i 9a og af hende som skriver. Interviewet, som varer 33

minutter, indledes med spørgsmålet om den opgave hun vil fremhæve som en god skriveoplevelse:

NFE: Hvad kan du fortælle om den?

Amalie: Det er en fysikrapport, og dem er jeg selv ret glad for, fordi at jeg tror det har lidt at gøre med at det interesserer mig meget med fysik og kemi. Så det gør også at jeg yder en lidt større indsats. Og jeg kender mange af begreberne, og jeg ved meget om det, så det gør det lettere for mig at skrive og udtrykke mine ord. Det er ikke altid det jeg er bedst til, men jeg prøver; men dem er jeg ret glad for, og de er også vellykkede og har fået gode karakterer.

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 så har vi sådan nogle arbejdsspørgsmål som vi går ud fra. Man kan også godt lige selv komme ind med nogle, sådan nogle små ekstra bonusting som man får ekstra point for. (Interview, 13.3.10)

Interviewet lægger små puslespilsbrikker til et indblik i Amalies selvbiografiske selv på daværende tidspunkt. Her udpeger Amalie som den særligt gode skriveoplevelse 8. klasse-rapporten om syrer i fysik/kemi som vi skal nærstudere i næste afsnit. Hun har ikke meget at sige specifikt om opgaven, men begrundet valget med sin generelt store interesse for og lyst til fysik/kemi – hun er en af dem der skriver ”ti sider”. Omvendt toner hun også, selvreflekterende, egne skriveevner ned, i udsagnet: ”ikke altid det jeg er bedst til, men jeg prøver”. Med Kjell Lars Berges (1988) skelnen mellem *strategiske*, *rituelle* og *kommunikative* begrundelser for skrivning (jf. kapitel 1: 50 f.) kan vi udlede at Amalie diskursivt aktualiserer alle tre formål: Hun har en *strategisk* interesse i at skrive gode fysikrapporter (fx ”bonuspoint”) med det formål at klare sig godt i faget; men man fornemmer også at hun nyder den *rituelle leg* løbende at skrive fysik-/kemirapporter; ligesom man tror på at hun ser en egentlig *kommunikativ mening* med fysik-/kemifaglig skrivning (”interesse”, ”glad for”), hvilket understøttes af observationer i løbet af året.

Allermest interessant er måske at tid – lang tid – er en væsentlig faktor for hendes skriveridentitet. Amalie går i sine refleksioner et helt år tilbage i skrivetid idet hun fremhæver syre-opgaven. Ivanič har med sin kollega Amy Burgess reflekteret over skriveridentitetens forhold til forskellige ’tidsskalaer’

(Burgess & Ivanič 2010). Deres påstand er at skrivere identitetsmæssigt ikke nødvendigvis oplever en stor distance eller afstand til skrivning de har foretaget for mere end et år siden – eller endnu længere tid tilbage. Tidsskalaen er måske lang i dage og uger men kort i erindring og betydning for skriveridentitet, særligt det aspekt af skriveridentitet vi kalder selvbiografisk selv.

Og det gælder ikke kun bagud i tid for Amalie men også *fremad* i tid. Skriveridentitet handler også om at orientere sig fremad i tid (jf. Burgess & Ivanič 2010). I dette og andre interview med Amalie er der eksempler på at hendes identificering med fysik-/kemifaglig skrivning reflekterer fremtidsforestillinger om skrivning i ungdoms- og videre uddannelse. Det ses fx af dette udsagn:

Amalie: Der er jo, der er jo forskellige niveauer nede i klassen, det er der jo altid i alle fag, der er jo også nogle fag som jeg bare *sucks* til som andre er rigtig gode til. Men sådan er det. Hvis han [RS] retter en rapport fra mig, så går han nok lidt mere ned i detaljer og fortæller mig om der er nogle ting der er forkert, og ”det der det skal du også vide, og det der det” – for han ved godt hvad jeg skal næste år, så det er jo vigtigt for mig at jeg får lært alt det her. Så det er jo ikke fordi jeg skal have særbehandling, men jeg bliver bare nødt til at lære det, så det går meget ned i detaljer. Så det kan jeg også godt lide.

NFE: Og det læser du?

Amalie: Jeg læser det, og jeg tænker over det, og nogle gange så går jeg også ind og retter det, så jeg kan ... så jeg har det til min eksamen, det rigtige.

(Interview, 13.3.10)

Amalie italesætter her at hun allerede har valgt at skulle gå på htx, og at hun har en klar strategi for hvordan hun kan og skal bruge de mange rapporter hun har skrevet, inklusive lærerens respons, i både 8. og 9. klasse. I første omgang skal hun bruge dem til ”eksamen”, i anden omgang til undervisningen på htx, forestiller hun sig. Det er derfor hun, velorganiseret, gemmer alle sine mange noter og rapporter i hæfter og ringbind. Det er også værd at bemærke at Amalie italesætter et særligt godt, tæt forhold til sin fysik-/kemilærer som er opmærksom på hendes interesser og videre uddannelsesdrømme og er i stand til at give hende særbehandling. Amalies identificering med fysik/kemi er altså også relationelt båret. Hun investerer således en stor del af sin selvbiografiske identitet i faget og de muligheder for selvhed det

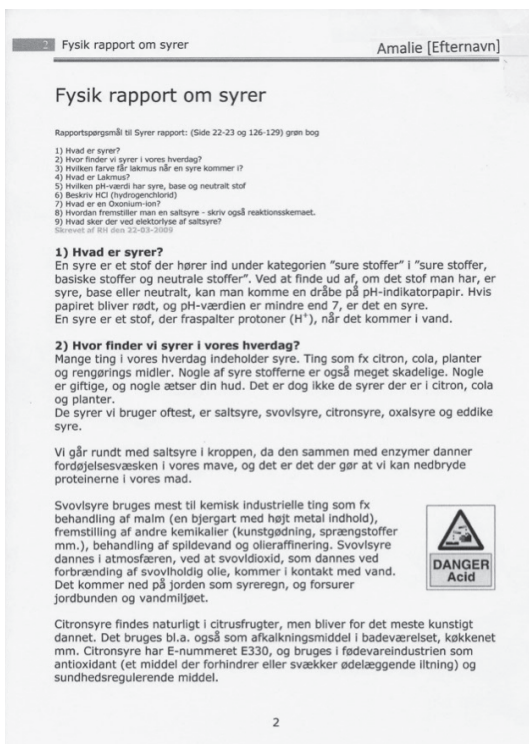
tilbyder, og det skyldes i høj grad den lærerfaglige skrivekultur i fysik/kemi og dens etablering af mange differentierede skrifthændelser. Ikke mindst den fra 8. klasse vi skal fokusere på nu.

Amalies 8.-klasse-rapport om syrer

Amalies rapport om syrer fylder seks sider og består af en forside og fem sider med tekst og billeder. I figur 3.2 ses side 2 i rapporten. Analysespørgsmålet er: Hvordan og hvad skriver Amalie, og hvordan kan hendes elevskrivning forstås som en social handling hvorigennem hun videreudvikler skriveridentitet?

Analysen af *elevtekstens tekstuelle perspektiv* – hvordan-spørgsmålet til tekstens form – er knyttet til den tese om skriveridentitet at en analyse af elevtekstens ekspressivitet, sagt med Bakhtin, vil kunne pege i retning af konstruktionen af det *diskursive selv*, dvs. sådan som eleven gerne vil lyde og se ud (jf. Ivanič 1998; kapitel 1: 37 f.). Det skal understreges at 'se ud' refererer til det samlede multimodale design som eleven konstruerer på baggrund af adgang til og brug af et multimodalt ensemble (jf. Kress og Jewitt ovenfor). Et grundspørgsmål til elevtekstens form er derfor: Hvordan vil Amalie gerne formmæssigt se ud og lyde med denne syrerapport?

Amalie signalerer for det første på teksthøjniveau at hun skriver i teksttypen *uddannelsestekst* (jf. kapitel 9). Det sker flere steder og på flere måder. En måde hun signalerer uddannelsestekst på, er ved at hun eksplicit på forsiden genreangiver: "Fysik rapport" (i to ord). Hun bruger også teksttærskler: På forsiden henvises der eksplicit til Sydvestskolen og faget samt læreren, hvilket også markeres i sidehovedet s. 2 øverst og fortsættende. Amalie har desuden gengivet lærerens skriveordre to steder i rapporten og svarer meget direkte og dialogisk på dens spørgsmål. Skriveordren består af to dele. Den første del er ni "rapportspørgsmål" som refererer til syreemnet; Amalie har citeret denne del som det første i den løbende tekst i sin elevbesvarelse (s. 2 øverst, se figur 3.2). Det er på dette sted tydeligt markeret af læreren at der trækkes på læremiddelstof idet der henvises til bestemte sidetal i en bog; læreren citerer, dog uden markering af citat med citationstegn. Den anden del er en særskilt øvelsesvejledning med en række delopgaver (formentlig illustreret i øvelsesvejledningen som jeg ikke har haft adgang til); Amalie har indsat



Figur 3.2. Amalies rapport om syrer, side 2. Øverst har hun indsat første del af lærerens spørgsmål til rapporten.

skriveordrens verbale gøre- og skrivehandlinger som små tekststykker i sin besvarelse og svarer på dem bid for bid (s. 4-6). Med et multimodalt blik vil man bemærke at spørgsmål fra læreren fremhæves med fed skrift og er tydeligt inddelt i strukturerende afsnit; det bidrager til signalering af uddannelses tekst. Endelig afsluttes der s. 6 med underrubrikken "Kilder", der indeholder to henvisninger til internetressourcer, som man også ville forvente det i en rapportdiskurs. I den løbende tekst er der ingen henvisninger til disse kilder anført som direkte citat med citatmarkering. Amalie gør som læreren: Hun genbruger i sin skrivning andre(s) tekstressourcer uden direkte at markere det; disse ressourcers forfattere er, som Paul Prior generelt hævder det om elevskrivning, medforfattere uden at blive krediteret for det. Det ser ud til at være den gængse og anerkendte praktik i denne kontekst.

Amalies brug af *skrivehandlinger* – et andet aspekt af formdimensionen og dermed konstruktionen af et diskursivt selv – overtager langt hen ad vejen

skriveordrens dominerende invitation til 'ekspositoriske' skrivehandlinger¹ (jf. kapitel 9): Der skal beskrives, redegøres for, dokumenteres, rapporteres (se figur 3.2 øverst). Men studerer man et øjeblik skriveordren adskilt fra Amalies tekst – som en selvstændigt udsendt skriveordre til klassen på papir og i digital form – opdager man at eleverne faktisk inviteres til at realisere flere, forskellige skrivehandlinger. De ekspositoriske skrivehandlinger grænser særligt i del 2 mod den *narrative* skrivehandling (dvs. fortælle hvad der er sket), særligt når skriveordren lyder, gentagne gange, eksplicit eller implicit: ”se hvad der sker”. Et eksempel er delopgaven ”Magnesium i syrer” (figur 3.3).

Magnesium i syrer

Find ud af, hvordan forskellige syrer opløser metallet magnesium.

- Tag 5 reagensglas og hæld ca. 10 ml af de følgende 5 forskellige syrer i: Saltsyre (HCl, 1 M) i glas nummer 1, Svovlsyre (H₂SO₄, 1 M) i glas nummer 2, Oxalsyre (1 M) i glas nummer 3, Citron syre (1 M) i glas nummer 4 og Eddikesyre (1 M) i glas nummer 5.
- Læg et magnesium stykke på ca. 4 cm ned i hvert glas, og se hvad der sker.

Figur 3.3. Delopgaven ”Magnesium i syrer”. Uddrag fra Amalies rapport, s. 5 (original bearbejdet af hensyn til læsbarhed).

Der er også antydede elementer af *eksplanative* skrivehandlinger i skriveordren (forklare sammenhæng, analysere dele og aspekter), bl.a. i formuleringen ”se hvad der sker”, men også i nogle af spørgsmålene i del 1 (figur 3.2), fx spørgsmål 9: ”Hvad sker der ved elektrolyse af saltsyre?” Der lægges ikke i skriveordren op til persuasive eller evaluative skrivehandlinger. Sagt på en anden måde åbnes der for en vis grad af flerstemmighed (Bakhtin 1986) hvad angår skriveordrens invitation til at bruge skrivehandlinger. Amalie realiserer imidlertid ikke denne flerstemmighed. Hun prøver gennem sin primære brug af ekspositoriske skrivehandlinger at konstruere en overvejende enstemmig tekst. Amalie holder så at sige på de naturfaglige former, i mod-

1 Om terminologien skrivehandlinger og fremstillingsformer, se kapitel 1.

sætning til andre elever i klassen. Det kan her indskydes at jeg i feltstudiet i 9. klasse parallelt med at følge Amalie har fulgt eleven Martin som går i samme klasse.² Martin fremhæver sjovt nok også denne syreopgave som den bedste skriveoplevelse, men han realiserer et større spektrum af skrivehandlinger i sin rapport, inklusive skrivehandlinger der *ikke* inviteres til i skriveordren, såsom den narrative og evaluative.

Det gør Amalie ikke, hvilket siger noget vigtigt om hendes konstruktion af skriveridentitet. Det ses måske tydeligst i elevtekstens *stil*, nærmere bestemt Amalies objektive, upersonlige stil. Formuleringerne i skriveordren positionerer et naturvidenskabeligt elev-du eller vi til at skulle svare på åbne hv-spørgsmål, fx ”hvor finder vi syrer i vores hverdag?”, og imperativer, fx ”beskriv”. Den stil træder Amalie let og gerne ind i. Selv i de tilfælde hvor hun træder frem med en mere individuelt iagttagende stemme – endog et jeg – er det klart rammesat af den afpersonaliserede naturfaglige stil. Det ses fx i svaret på forsøgsspørgsmålet om H⁺-ioner hvor hun bruger formuleringen: ”Jeg fandt ud af”. Den eksplanative stil ses fx også i svaret på spørgsmål 8: ”Hvordan fremstiller man en saltsyre – skriv også reaktionsskemaet”, hvor hun bl.a. skriver: ”Det kan bevises ved”. Ved brugen af passivformen positionerer hun sig på endnu mere sikker afpersonaliseret naturfaglig grund. Hvad angår brug af personligt pronomen, kommunikerer hun primært med ’man’, ’du’, ’vi’ eller uden angivelse af et subjekt hvorved signaleres: ’Jeg taler med den typiske naturvidenskabelige stemme’. Hendes henvisningstyper er præget af almene generiske udsagn, fx i svaret på del 1, spørgsmål 2: ”Hvor finder vi syrer i vores hverdag?”, hvortil hun svarer: ”Mange ting i vores hverdag indeholder syre. Ting som fx [...]”

Multimodalt anskuet kombinerer teksten verbale og visuelle modaliteter med klar dominans af det verbale. Visuelt har Amalie indsat tre sort-hvide faresignal-ikoner (på forsiden, s. 2 og sidste side nederst) som kendes fra laboratorier og produkter og refererer til syrefare. Det er så at sige ret kølige, saglige billedvalg; der er ingen farvebrug, billederne er ikke gjort særlig store. Billedernes funktion er illustrativ, komplementær; de skal fungere som en diskret rammesætning af det Amalie bringer i forgrunden som den egentlige faglige tekst, verbalteksten. Også i den visuelle form vælges altså en objektiv og upersonlig stil i en lettere konservativ (natur)videnskabelig

2 Martins syrerapport har jeg analyseret i Elf 2014. Se også kapitel 9.

repræsentationsform; den er faktisk mindre multimodal end det man ser i fagets lærebøger og observerer i undervisningen. Sammenligner man den med hendes klassekammerat Martins syretekst, er den også betydeligt mindre multimodal end den måde han konstruerer sin tekst på, som er mere farverig og æstetisk legende.

Sammenfattende kan man sige om det tekstuelle perspektiv og Amalies konstruktion af et diskursivt selv at hun gerne vil fremtræde som en skriver der forstår at bruge fagets tekstnorm i overensstemmelse med måden hvorpå den er udstukket af læreren. Hendes 'måde' er et ekko af en traditionelt anerkendt – men ikke nødvendigvis den eneste anerkendte – fysik-/kemifaglige tekstform på folkeskolens sluttrin. Skriveordrens spillerum for leg med brug af et bredere spektrum af skrivehandlinger og former vælger hun ikke at realisere. Hun eksponerer særligt de ekspositoriske og eksplanative skrivehandlinger, mens hun nedtoner muligheden for narrative og andre typer skrivehandlinger. Hun ønsker ikke at det tekstuelle udtryk skal se ud af noget og gøre opmærksom på sig selv som form. Det skal være sagligt og indholdsorienteret.

Det bliver yderligere klart når vi kobler formanalysen med analysen af *elevtekstens fagligt-diskursive perspektiv*, dvs. analyserer dens indhold og Amalies forsøg på at etablere et autoritativt selv gennem dette indhold. Grundspørgsmålet er: Hvordan har Amalies fysikrapport diskursivt transformeret skriveordrens faglige diskurs og andre diskurser, og hvordan konstruerer hun et autoritativt selv i den proces?

Fagligt-diskursivt positionerer Amalie sig som en skriver der tilstræber det Ivanič kalder "alignment" (1998: 45-48), eller læggen sig på linje med fagets diskurs. Det vil sige at hun forsøger at akkomodere sig til anerkendte faglige diskurser gennem interdiskursivt og intertekstuel markeret skrivning. En række teksttræk peger i den retning. Amalie svarer fx udførligt og systematisk på *alle* forsøgsvejledningens spørgsmål (i modsætning til Martin). Hun giver ordret og fuldstændigt skriveordrens anvendelse af syre-faglige repræsentationsformer i form af ord, symboler, formler, enheder mv., hvilket af læreren bliver betragtet som et vigtigt aspekt af fagets faglige diskurs (interview med RS, 11.11.10). Denne læggen sig på linje med fagets diskurs ses ikke kun i ord- og begrebsvalg men også i måden skriften etablerer en struktur som forsøger at appropriere fagets diskurs. Når der fx, som i spørgsmål 2, fra skriveordrens side spørges ekspositorisk: "Hvor finder vi syrer i vores hver-

dag?”, giver Amalie ekspositorisk – grænsende mod det eksplanative – en række eksempler (klart adskilt af afsnit, som et aspekt af tekstens form) der diskursivt peger ud mod en række forskellige naturfaglige domæner: kroppen, industrien, hjemmet, naturen. Hun tilbyder også diverse definitioner af begreber hvilket øger præcisionsgraden og bidrager til en etablering af en naturvidenskabelig objektiv diskurs frembragt af en objektiv stemme.

Enkelte steder har Amalie imidlertid problemer med at etablere og konstruere et naturfagligt autoritativt selv, særligt ved de eksplanatoriske skrivelser. Et eksempel ses allerede i svaret på første spørgsmål: ”Hvad er syrer?” (se figur 3.2). Her skriver hun: ”Ved at finde ud af, om det stof man har, er syre, base eller neutralt, kan man komme en dråbe på pH-indikatorpapir [...]”. Det giver ikke rigtig mening. Problemet er brugen af konneksion: Amalie vil etablere en logisk konneksion men ender med at skrive en ulogisk. Det er et brud på den anerkendelsesværdige faglige diskurs og har formentlig fået en kritisk kommentar i responsen fra læreren (som vi ikke har adgang til).

Der er ingen tvivl om at idet Amalie lægger sig så tæt op ad lærebøgers og lærerens formuleringer med henblik på at positionere sig med et autoritativt fagligt selv, låner hun stemme, diskurs, ja, ordret tekst fra andre(s) ressourcer. Hvis man foretager en googlesøgning på teksten, finder man ud af at flere passager er genbrug fra andre kilder. Skriver hun da med lånte fjer, plagierende? Observationerne peger i en anden retning. Amalie gør det som er almindelig anerkendelsesværdig praksis i faget. Det primære formål i denne fysik-/kemifaglige klasserumspraksis er at elever producerer tekst med fagligt indhold; det er mindre vigtigt *hvis* tekst det er. Amalies eksplicitte markering i indledningen og afslutningen af rapporten af ”kilder”, som henviser til en Wikipedia-side og en anden hjemmeside, er tilstrækkeligt, ja, faktisk mere end hvad man normalt ser i elevskrivningen på dette niveau, hvis man sammenligner med rapporter andre elever i klassen skriver. Der er intet fra observationerne eller interviewet med Amalie der tyder på at denne måde at konstruere et autoritativt selv på ikke er en anerkendt praksis i denne 9.-klasse-kontekst. Mit indtryk, efter samtaler med andre fysik-/kemilærere og læreruddannere, er at det er den anerkendte praksis i folkeskolefaget fysik/kemi og i folkeskoleelevskrivning generelt. Det er med andre ord fint at eleverne genbruger andres ressourcer, så længe de kan gøre dem til deres egne.

Denne genbrugspraksis hos Amalie har nogle interessante aktuelle implikationer for vores forståelse af faglig skrivning. Som Paul Prior gør opmærk-

som på og har diskuteret i flere sammenhænge med referencer til alt lige fra skoleskrivning til akademisk skrivning, afhænger anerkendelse af genbrug af andre(s) ressourcer af den disciplinære kontekst og de sociale kontekster der skrives i (Prior 1998, 2004, 2006). Prior henviser bl.a. til et studie af 4.-klasse-elevs skrivning i biologi (Kamberelis 2001) der peger på mediers betydning for skoleskrivnings heteroglosse, hybride diskursive praksisser som frembringer ”especially the use of unframed direct quotes” (Prior 2006: 63). Pointen er at eleverne ganske vist citerer med citationstegn men uden at angive (medie)kilden! Amalie gør det omvendte: angiver kilden, citerer ikke med citationstegn. Men logikken er den samme. I forlængelse af Prior kan man hævde at denne tendens til at skrive flerstemmigt uden ophav forstærkes i aktuel elevskrivekultur – og uden for skolen i ungdoms- og populærkultur – gennem fremkomsten af sociale medier som Facebook og Twitter. I disse medier recirkuleres og genbruges ord, billeder og andre semiotiske ressourcer i et nærmest uendeligt intertekstuel spil hvor betydningen af ’tilegnelse og akkreditering af en kilde’, en ellers uomgængelig norm i vesterlandsk skolekultur (Dohn & Johnsen 2009), nedtones til fordel for deltagende kollaborativ meningsudveksling hvor afsenderen stort set ingen rolle spiller, mens konstruktion af en diskursidentitet og en affinitetsidentitet, dvs. en identitet der signalerer tilhørsforhold (jf. Gee 2001), betyder næsten alt.

Så langt går Amalie tydeligvis ikke i sin faglige skrivning i folkeskolen. Hun konstruerer et autoritativt selv der i høj grad identificerer sig med naturfagets objektive akademiske diskurs og stemmeføring, inklusive kilder. Spørgsmålet om konstruktion af et autoritativt selv handler som nævnt om elevens måde at markere en holdning på og positionere sig i forhold til stoffet, indholdet, den faglige diskurs. Amalies holdning er objektiv, nøgtern, upersonlig: Hun respekterer fagets diskurs der er knyttet til det naturvidenskabelige emne der behandles, og hun undlader at inddrage personlig viden, erfaringer, begreber fra andre domæner, herunder sit ungdomsliv. Amalie ønsker snarere at konstruere et udforskende autoritativt selv der bejler til en gymnasie-naturvidenskabelig diskurs som sætter sagen, ja, videnskaben, i centrum, ikke hende selv.

Denne tolkning er delvist udledt via mit interviewbaserede 9.-klassekendskab til Amalies selvbiografiske selv og til min forståelse af hvordan hun investerer dette selv i elevskrivning som en social handling i forbindelse med bestemte skrivehændelser og mere generelt over tid. En analyse af *elevteksten*

som social handling – det tredje perspektiv i konstellationsmodellen – spørger i et skriveridentitetsperspektiv: Hvem henvender eleven sig til (fx lærer/skole og forestillet modtager), hvordan positionerer eleven sig i de tilgængelige skrivekulturer og ikke mindst hvorfor. Der spørges med andre ord til elevtekstens adressivitet, funktion, brug (jf. Bakhtin; kapitel 1: 31). Et aspekt af denne funktionelle analyse handler om hvorvidt eleven akkomoderer sig til skriveordren og mere alment den faglige skrivepraktik og den lokale skole-skrivekultur, eller om der snarere kan iagttages modstand eller uafklarethed med hensyn til at forstå formålet med skrivningen. Et andet aspekt af analysen af elevteksten som social handling er at spørge, med Kjell Lars Berge: Hvad vægtes mest af eleven: et strategisk, et rituelt eller et kommunikativt skriveformål?

Som vi så i analysen af skrivekulturer i 9a på Sydvestskolen, er der i denne classes fysik-/kemifaglige skrivekultur en høj grad af kommunikation, inklusive mundtlig og skriftlig stilladsering, knyttet til brug af læremiddelressourcer og gentagen rapportskrivning. Den specifikke skriveordre er del af en gennemgående fysik-/kemifaglig skrivepraktik i klassen. Rapportskrivepraktikken har som funktion at positionere Amalie og hendes klassekammerater som faglige skrivere i en skolekontekst hvor de så selv får mulighed for at positionere sig i og med fagets diskurs gennem faglig skrivning. Sagt med Skrivehjulet (se kapitel 1: 46) positioneres eleven som én der dels skal demonstrere en kundskabslagrende kompetence ved at kunne lagre, reproducere og beskrive viden om syre (særligt i del 1), dels demonstrere en kundskabsudviklende kompetence ved at analysere, forklare, fortolke (særligt i del 2). Vi har også set at Amalie fysisk og på anden vis positioneres – og positionerer sig – i en særlig-dygtig-elev-rolle der får plads oppe ved lærerens bord og udfører særlige forsøg, og som oplever at få meget udførlig respons som hun handler på som del af et fremtidsprojekt om at forberede sig til gymnasiet.

Denne positionering af Amalie afspejles indirekte i elevteksten. Vi har allerede i analysen af form og indhold set at Amalie henvender sig til læreren som faglig autoritet og fagbedømmer, idet hun lægger sig på linje med skriveordrens krav om naturfaglig diskurs gennem ekspositoriske og eksplanative skrivehandlinger. Hun foretager for så vidt en ret snæver realisering af skriveordrens åbninger imod andre mulige diskurser og stemmer hvor hun *plays it safe*. De mere reflektive, selvinddragende og erfaringsbaserede muligheder for selvhed som skriveordren muliggør, er hun ikke interesseret i, og

de realiseres ikke i denne opgave. Hun forsøger at leve op til rollen som den naturfagligt nysgerrige og systematisk undersøgende elev gennem tro (gen-) brug af fagets ressourcer. Hun søger lærerbekræftelse – og får den.

Man kunne være tilbøjelig til at konkludere at Amalie primært skriver med et strategisk formål. Hun har allerede i denne 8.-klasse-rapport blikket rettet mod skrivning i videregående uddannelse; hun orienterer sig mod skrivehændelsens betydning for 'Skole' (jf. triademodellen), og det blik fastholder hun i 9. klasse med sin systematiske lagring af rapporter og noter og sit valg af htx som gymnasial uddannelse. Men hvis man medtænker hendes interviewrefleksioner om fysik-/kemirapportskrivning fra slutningen af 9. klasse, der jo bl.a. refererer til denne opgave, bør man korrigere denne ensidigt strategiske udlægning og sige at hun med denne og senere rapporter realiserer et rituelt formål som kommer til udtryk gennem det udførlige og grundige arbejde, ligesom det kommunikative formål kommer til udtryk gennem den faglige diskurs og formen. Som Troelsen (2005) gør opmærksom på i sin oversigtsartikel, finder mange folkeskoleelever fysik/kemi "kedeligt" og "svært"; men Amalie udlægger folkeskolefagets sociale skrivepraksis anderledes positivt og forventningsfuldt. Hun begynder at vide hvad og hvem hun vil være, fagligt set. Ved folkeskolens afslutning har Amalie etableret en faglig (skriver)identitet.

Sydvest-htx' skrivekultur og Amalie som naturfaglig skriver i denne kultur

Den skrivekultur Amalie mere eller mindre uafvidende træder ind i på Sydvest-htx, er en anden end den hun har oplevet på Sydvestskolen. I lighed med Sydvestskolen er det en norm at der skrives på denne skole – meget endda og i stort set alle fag – sådan som det kræves af gymnasiebekendtgørelsen, og som der har været tradition for i mange år. Men refleksionen over skrivning som forudsætning for at elever kan lære fag, er en anden. Feltarbejdet på skolen over tre år bekræftede snarere det generelle billede af skrivekulturer på gymnasieskoler som er blevet påvist i evalueringsrapporten *Ny skriftlighed?* (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009). Evalueringen viste at der er en stærk tendens til selvfølghed inden for hvert fag i forhold til hvordan der skrives, meget lidt viden hos lærerne om hvordan der skrives i andre fag,

og en implicit ansvarsfordeling mellem lærerne der går på at dansklæreren er den primære skrivelever, mens de andre lærere ikke er skrivelever.

For at forstå Sydvest-htx' skrivekultur er det vigtigt at bemærke at det er en htx, altså en teknisk-naturvidenskabelig gymnasial uddannelse. Htx har et studie- og erhvervsforberedende samt almindelig formål. Lærerne er fagspecialister. Inden for naturfag har de en ingeniør- eller universitetsuddannelse bag sig og har ofte tidligere arbejdet i erhvervslivet. De er faglærere mere end pædagogiske generalister, de retter deres undervisning mod at uddanne elever til at gå i samme fagspecialiserende retning; og elever søger uddannelsen af samme grund, hvilket skaber en anden, mere specialiseret elev(skrive)kultur end den man generelt finder i folkeskolen og også på det almene gymnasium, stx. Disse typiske kendetegn viste sig også på Sydvest-htx. Fx fortalte Amalies kemilærer at han indtil for nylig havde arbejdet i en kemivirksomhed og vidste meget lidt om 'ny skriftlighed'; han fulgte generelt de måder hans kolleger underviste i skriftlighed på, og var af gode grunde i tvivl om hvordan han kunne integrere 'ny skriftlighed' i sin kemi-undervisning (feltkommentarer efterår 2010 og senere).

Det var også tilfældet med to af Amalies fysiklærere (hun havde i alt tre over tre år), som begge var ny- eller næsten færdiguddannede og kom fra ingeniøruddannelse og universitet. Det er generelt svært at rekruttere naturfagslærere i gymnasieskolen. Samtaler med dansklærere på skolen bekræftede at det var den gængse opfattelse blandt naturfagslærere at det var dansklæreres ansvar at undervise i skrivning. De mente også at der generelt på skolen var en begrænset opmærksomhed på skrivning i og på tværs af fag, om end ledelsen havde forsøgt at lancere en ny mere literacy-interesseret skriftlighedsforståelse, og at naturfagslærerne opfattede deres fag som indholds-fag (jf. Krogh 2010). Det betyder at skrivning i naturfag opfattes som et transparent medie for faglighed, og at der i skriveordrer og feedback ikke er en opmærksomhed på skrivningens form og funktion, hvilket også vil sige at man ikke interesserer sig nævneværdigt for hvorvidt elever identificerer sig med at skrive i faget.

Disse og andre iagttagelser tyder på at Sydvest-htx anskuet som skole- og fagskrivekultur er en normalcase hvad angår gymnasial skrivekultur og naturfagsskrivning. Men sammenlignet med Sydvestskolen og set fra et elevperspektiv som Amalies – der henover en sommer går fra Sydvestskolen til Sydvest-htx – er der tale om et decideret spring i skrivekultur. Hvis Syd-

vestskolen var en literacy-interesseret skole, kan man måske bedst betegne Sydvest-HTX som en *literacy-forvaltende* skole kendetegnet ved at allerede etablerede normer for skrivepraktikker bliver fastholdt og holdt stabile.

Dermed også sagt at det er sandsynligt at der vil ske en markant forandring i de sociale muligheder for selvhed som stiller sig til rådighed for Amalie som skriver, og at hun vil blive udfordret i sin skriveridentitet. Amalie antydede allerede i de to citerede udsagn fra interviewet i 9. klasse at hun trods sit store ønske om at være en dygtig elev ikke er dygtig til alle fag, heller ikke altid i fysik/kemi. Hun identificerer i samme interview et særligt fremtidsproblem ved sin skriveridentitet som hun på baggrund af et åbent hus-besøg på Sydvest-HTX i 9. klasse i foråret 2010 tror kan blive et problem på Sydvest-HTX:

Amalie: Når det gælder skole, så er jeg lidt af en enspænder, og jeg hader at arbejde sammen med andre ... Og jeg skal blive bedre til det, for jeg er så stædig, og jeg vil have min vilje, og det får jeg kun hvis jeg er alene. Så jeg er bedst til arbejde alene og være på egen hånd; og jeg skal blive rigtig meget bedre til det, for de næste tre år, de kommer kun til at gå ud på samarbejde.

NFE: Hvorfor tror du det?

Amalie: Fordi de [HTX] har rigtig meget med projektopgaver, og når jeg har hørt om det derinde, så er det hele tiden samarbejde, og at de går sammen om noget. De har tit nogle faste grupper og sådan nogle ting, og det skal jeg blive bedre til at arbejde med.

NFE: Jeg kan se på dit ansigtsudtryk at du skal virkelig tage dig sammen for at sluge den tanke.

Amalie: Ja det skal jeg, men jeg ved ikke ... Det ligger bare til mig at hvis vi får at vide: Nu skal vi gå i gang med det og det, og I må gerne sætte jer ud, og I må gerne sætte jer sammen, så bliver jeg bare siddende på min plads og arbejder, for det vil jeg helst. Og nogle gange tager jeg musik i ørerne for at slippe for at skulle være sammen med andre, for jeg hader det. Jeg vil hellere bare sidde og skrive mine egne ting. (Interview, 13.3.10)

Amalies selvbiografiske selv som det er konstrueret i folkeskolekonteksten, foretrækker at arbejde og skrive selvstændigt, faktisk "hader" hun at arbejde med andre og undgår helst et fagligt skrivende "I" (jf. citatet) til fordel for et "jeg". Hun positionerer sig altså i rollen som en enspænderskriver og

foretrækker at videreføre den mere intime individuelle relation hun har haft med faglærere i folkeskolen, ikke mindst med RS i fysik/kemi. Men hun erkender samtidig at det er et problem – et skrivekompetence-overgangsproblem, kunne man sige – fordi det støder sammen med de faglige arbejds- og skrivenormer hun formentlig kommer til at møde på htx. Htx, véd hun fra besøget ”derinde”, er som skoleform stærkt gruppeorienteret i sin projektpædagogiske grundindstilling, dér skal hun kunne samarbejde og ikke mindst skrive sammen med andre, bl.a. i de naturfaglige fag der mimer videnskabsdisciplinens tradition for at arbejde kollektivt i laboratorier og skrive artikler sammen.

På mit første feltbesøg på Sydvest-htx hvor jeg mødtes med skolens uddannelsesleder og dens inspektør, spurgte jeg på et generelt niveau til hvordan de opfattede denne problematik (interview, 6.8.10). Det var en rolle de var bekendt med. Det reflekterede en typisk htx-elevtype med individuel faglig interesse og ekspertise som eleven ikke havde kunnet få lov til at udfolde med andre i folkeskolen. Men på htx var det nødvendigt at komme ud af denne identitet. De bekræftede, netop som Amalie formulerer det i interviewet (formentlig på baggrund af et oplæg hun har hørt fra disse to ledere), at man er nødt til at samarbejde og skrive rapporter med andre, typisk i projektorienterede forløb knyttet til rapportgenren. Det er et hovedtræk ved htx-skolens skrivekultur i almindelighed og det helt dominerende træk ved skrivepraktikker i naturfaglige fag som fysik, kemi og teknik.

Lederne understregede samtidig at det forhold at de som ledere var opmærksomme på dette overgangsproblem for skrivere, ikke nødvendigvis var ensbetydende med at lærerne var det. Hermed hentydede de mere eller mindre direkte til den gymnasiale skrivekultur der generelt hersker, jf. ovenfor. Lederne bekræfter således at en del af kendetegnet ved den lokale skoleskrivekultur er at der sker en forandring i de sociale muligheder for selvhed, herunder ikke mindst de sociale relationer i undervisningen, både i forhold til lærere og i forhold til de øvrige elever. Læreren kommer kort sagt mere på distancen og har sandsynligvis ikke et fokus på skivedidaktik eller på hvordan den enkelte elev bedst lærer at skrive i fag. Eleverne i klassen vil være en stor gruppe af dygtige og interesserede elever, ikke mindst i naturfag. I den sammenhæng er Amalie blot én blandt mange.

Spørgsmålet er hvordan Amalie rent faktisk erfarer disse potentielle forandringer. I det første interview jeg laver med Amalie på Sydvest-htx, sep-

tember 2010, er hun blevet opmærksom på en forandring i lærerrollen, men ellers er alt godt. Hun siger bl.a.:

Jeg har altid godt kunnet lide fysik, men min lærer, ham er jeg ikke særlig heldig med, desværre. Han er fin nok, men han er nyudlært, og det kan man godt nok godt mærke. Men ellers så ... Kommunikation og it, der har vi en rigtig god lærer, det har desværre meget med det at gøre. Og biologi, der har vi bare verdens dejligste lærer, så det tror jeg også jeg vil få større interesse inden for. Og kemi, det synes jeg bare er fedt. Så alle de der naturvidenskabelige fag som jeg rigtig godt kan lide i forvejen, dem tror jeg hænger ved. (Interview, 7.9.10)

Bortset fra udlægningen af fysik(læreren) er det jo en ret positiv udlægning af overgangen til gymnasiet og en bekræftelse af at hendes hvis ikke fysikfaglige så i hvert fald naturfaglige interesse kan blive yderligere stimuleret og videreudviklet på htx. På det tidspunkt har Amalie kun gjort de første spæde erfaringer med htx-skrivning. Hun har dog allerede mærket kravet om at skulle samarbejde og skrive med andre, hvilket hun er mindre begejstret for. Hun har også opdaget at hun ikke er specielt dygtig i forhold til de andre i klassen.

I tiden fra begyndelsen af 1. g og frem til efteråret 2. g sker der større og mere dramatiske forandringer. I løbet af dette første år mister hun især lysten til og interessen for fysik. Det skyldes ifølge hende selv, jf. interview og observationer, i første omgang lærerbemandingen som ikke har leveret kvalificeret og interessant undervisning. De har stort set ikke skrevet rapporter i faget, og dem hun har skrevet, har hun ikke klaret sig særlig godt i. I 2. g fik de en ny lærer i fysik, mens den anden begyndte i pædagogikum.

I stedet forsøger Amalie at forfølge og videreudvikle sin naturfaglige identitet i biologi og kemi. Men heller ikke her går det særlig godt. Hun vælger at afslutte biologi efter 1. g med en middelmad karakter og stærkt frustreret over den lærerfaglige skrivepraktik. Relationen til læreren – eller manglen på samme – og skrivepraktikker hun ikke forstår, lader generelt til at være et problem. I kemi har hun også problemer. Hun har grundlæggende svært ved at få faget til at give mening. Fx siger hun i et interview ved udgangen af 1. g: ”sådan noget med kemi: Så blander du to væsker der ligner vand, og så bliver det til ild, men det gør det ikke?! Sådan noget, det er bare ikke rigtig noget jeg kan forholde mig til” (interview, 16.6.11). Hun får også

meget blandede karakterer i kemi samtidig med at hun får en respons som er ret kortfattet både mundtligt og skriftligt. Hun får altså grundlæggende svært ved at se meningen med kemifaget og deltage i det. Et eksempel på det er skrivehændelsen knyttet til rapportopgaven ”Indgreb i en homogen ligevægt” til aflevering 10. oktober 2011.

Amalies kemirapport ”Indgreb i en homogen ligevægt”

I analysen af denne elevtekst må vi igen spørge: Hvordan skriver Amalie, hvad skriver hun, og hvordan kan hendes elevskrivning forstås som en social handling hvorigennem hun videreudvikler skriveridentitet?

Skriveordren til rapporten ”Indgreb i en homogen ligevægt” udspringer af en fast undervisningspraksis hvor der undervises i emner som der laves forsøg i med henblik på rapportskrivning. Skriveordren er en tresiders øvelsesvejledning der specificerer formål, teori, materialer, syv forsøg samt en resultat/diskussion-sektion med spørgsmål eleverne individuelt skal besvare og skrive en rapport om. Den sidste formulering i vejledningen er: ”Skriv som en rapport skal skrives.” Det er en bemærkelsesværdig tautologisk skrivehandling man kun kan forstå hvis man véd – som eleverne gør – at der dermed henvises til en opskriftlignende vejledning for rapportskrivning, som eleverne har fået udlevet allerede i 1. g, og som følges konsekvent som en del af den lærerfaglige skrivekultur. Af denne vejledning fremgår bl.a. at eleverne skal følge en IMRaD-lignende struktur (dvs. Introduktion, Metode/Materiale, Resultat, Diskussion) for elevbesvarelse. Det markeres utvetydigt at den anerkendelsesværdige kemifaglige diskurs skal ligne og mime naturvidenskabelige artikler i form, indhold og funktion. De prototypiske sociale muligheder for selvhed er altså rammesat gennem skriveordren med dens angivelse af form der ikke er til forhandling.

Amalies elevtekst følger til dels skriveordrens imperativ (se uddrag i figur 3.4 nedenfor).

Set i et *tekstuel* *perspektiv* er den i en vis udstrækning en ren reproduktion af skriveordren. Elevteksten er nemlig i sin multimodale form nærmest en affotografering af skriveordren, blot tilføjet en teksttærskel og Amalies kortfattede svar – første gang jeg kastede et blik på besvarelsen efter at have set skriveordren, troede jeg det var skriveordrefilen jeg var kommet til at åbne igen!

Kemiøvelse

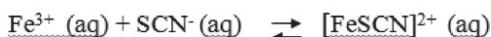
Indgreb i en homogen ligevægt

Formål

Formålet med øvelsen er, at undersøge hvordan en homogen ligevægt forskydes ved forskellige påvirkninger udefra.

Teori

Jern(III)ioner reagerer med thiocyanationer (SCN^-).
Der dannes en kompleks ion, som er rød:



Figur 3.4. Amalies rapport "Indgreb i en homogen ligevægt", s. 1, øverst

Formen er i endnu stærkere grad end 8.-klasse-opgaven præget af det Amalie forsøgte at identificere sig med dengang, dvs. ekspositoriske skrivehandlinger, objektiv, upersonlig stil og passivformer. Der er ingen illustrationer eller andre fremtrædende visuelle modaliteter (hvilket i parentes bemærket ikke er reglen men undtagelsen i kemiskrivningen i denne gymnasiekontekst). I resultat-/diskussionssektionens svar på forsøg 1-4 træder et 'jeg' dog frem:

Resultatbehandling/diskussion

Anvend ligevægtsloven til at forklare resultaterne i forsøg 1-4

Så vidt jeg kan se så påvirker man koncentrationerne på begge sider af reaktionspilen i forsøg 1-4

I nogle tilføjer man mere på reaktantsiden, i andre på produktsiden

Det kan typisk ses ved farven

I forsøg 2, den med askorbinsyre, tror jeg det har noget med syre-base forhold at gøre

Da SCN på reaktantsiden er en base, vil ligevægten blive forskudt derover, for at modvirke syren

Figur 3.5. Uddrag af rapport: resultatbehandling (original bearbejdet af hensyn til læsbarhed)

Set i et *fagligt-diskursivt perspektiv* er diskursen, eksempelvis i denne resultatbehandling, blevet delvist selvrefleksiv i forhold til at forstå hvad der sker, og tonen er blevet lidt usikker eller tøvende, fx i formuleringer som ”så vidt jeg kan se” og ”tror jeg”. Det sås ikke i 8.-klasse-rapporten. Usikkerheden markerer en ekspliciteret usikkerhed i eksplanative, argumenterende og diskuterende skrivehandlinger. I den forstand ses en sammenhæng med det vi iagttog som et problem også i 8.-klasse-rapporten; dengang var usikkerheden implicit, nu er den explicit, og der er ikke sket en positiv udvikling i hendes evne til at skrive naturfaglige forklaringer. Et andet træk der heller ikke sås i 8.-klasse-rapporten, er at Amalie ikke svarer på alle spørgsmålene. Og de svar hun giver, er ikke særligt udførlige. Der er intet overskud af vidensudfoldelse eller skrivelyst sådan som man så det i syre-rapporten, og som hun i interviewet fra 9. klasse fortalte var karakteristisk for hendes naturfaglige skrivning. I den forstand signalerer teksten intet ønske om ”alignment” med den faglige diskurs’ indhold og den form der lægges op til fra skriveordrens og lærerens side.

Anskuet som *social handling* udgør besvarelsen ikke noget egentligt dialogisk svar på skriveordren. Der er rettere tale om en fragmentarisk halv besvarelse fra Amalies bord hvor hun har forsøgt at besvare enkeltspørgsmål så godt hun kunne, og har afleveret fordi hun *skulle* aflevere, ikke fordi hun havde lyst. I Kjell Lars Berges forstand er der i høj grad tale om en strategisk og rituelt begrundet besvarelse. Den svenske skriveforsker Ann-Christin Randahl (2014) finder i et studie af elevers hjemme-skrivestrategier i svensk og fysik at fysikrapporten med sin IMRaD-struktur faktisk muliggør at man

Kemisk ligevægtsøvelse		Ikke set	Set	Godkendt	Ikke godkendt
Filer		Gem	Hent	Oprettet	Størrelse
Ligevægts_øvelse.doc				10-10-2011	45 kB.
Kort resumé: Egen vurdering af arbejdet:					
Kommenteret af		13-10-2011		0 kB.	
Lærerens kommentarer: ok rapport. Du har nogle udemærket formuleringer der skal forklare hvorfor tingene sker. Men i forsøg 3 og 4 forklare du intet. Du har heller ikke skrevet et ionreaktionsskema Privat kommentar (kan ikke ses af eleverne): Bedømmelse: 7					

Figur 3.6. Respons på Amalies rapport

Forsøg 3:

Tilsat fast KSCN.

- Der sker end forskydning mod højre. Ifølge Le Chateliers princip vil en forøgelse af mængden af SCN⁻ ioner bevirke at systemet reducere denne mængde. Det kan systemet kun ved at lade reaktionen forløbe mod højre. Matematisk kan vi også se at for at ligevægtskonstanten skal være konstant må den øgede mængde af Fe³⁺ ioner skulle reduceres igen netop ved at gøre tælleren større.
- $\frac{C_{\text{FeSCN}}}{C_{\text{Fe}} \cdot C_{\text{SCN}}} = K_c$
- Reaktionen er relativ hurtig.

Figur 3.7. Lærerens standardbesvarelse af forsøg 3

kan skrive enkeltafsnit uden at forholde sig til helheden, og at elever har en tendens til at skrive de letteste afsnit og passager først, hvilket typisk er de redegørende afsnit, ikke de forklarende og argumenterende afsnit. De udnytter samtidig de ressourcer de har adgang til; og svagheder i deres tekster afslører ressourcer de ikke har adgang til. Her ser det ud til at Amalie ikke har haft tilstrækkelig adgang til ressourcer der kunne hjælpe hende til at lave en fyldestgørende besvarelse, ikke mindst i resultat-/diskussionsafsnittet.

Responserne fra kemilæreren er imidlertid relativt positiv. Den gives på to måder: dels som en direkte respons til Amalie som kommunikerer via fagets 'menu' på skolens digitale læringsplatform, altså i en anden kommunikativ kontekst end elevteksten, dels som en standardbesvarelse til alle elever i klassen. Responsen til Amalie ses i figur 3.6.

Af responsen fra læreren til Amalie fremgår det at læreren vurderer besvarelsen til at være relativt god. Hendes forklaringer er dog et tema: Hun får ros for nogle af sine eksplanative formuleringer men også kritik af at hun "intet" forklarer i forsøg 3 og 4. Den anden respons, lærerens standardbesvarelse, er en besvarelse der demonstrerer hvordan en faglærer på den ultimativt anerkendelsesværdige måde ville lave rapporten. Form- og indholdsmæssigt adskiller den sig en del fra Amalies besvarelse. Figur 3.7 viser lærerens standard-svar på en af de opgaver Amalie ikke svarer på. Denne standardbesvarelse gennemgås mundtligt i klassen, hvortil eleverne kan stille spørgsmål.

Standardbesvarelser er en fast del af den kemifaglige responsskrivepraktik til alle rapporter og bidrager som sådan til en kemifaglig skrivekultur hvor lærerens 'rigtige' løsning er tildelt stor autoritet og antages at fremme ele-

vernes læring af skrivning i kemi. Set fra Amalies synspunkt fremmer denne faglige undervisningspraktik med lærer/mester-tolkninger ikke hendes læring af faget. Snarere fører det stille og roligt til en ikke-identificering med og aflæring af faget.

Amalies udvikling af skriveridentitet i anden halvdel af gymnasietiden

Amalies skrivning, refleksioner og gøren i øvrigt i kemifaget i anden halvdel af gymnasietiden viser klart at på trods af relativt gode karakterer i den netop analyserede og andre kemirapporter har hun udviklet en lettere indifferent attitude over for faget. I en observation af kemiundervisningen knap en måned efter responsen på rapporten om homogen ligevægt noterer jeg bl.a. følgende:

De gennemgår noget stof som de har beskæftiget sig med i sidste time. Tavlestyret IRE-undervisning [IRE = Initiation, Respons, Evaluation]. Mange elever markerer og svarer, med anvendelse af fagbegreber. Lærer skriver meget på tavle, evt. med billeder. Mange elever er på Facebook. I en konkret situation spørger lærer: Kan I huske hvad [et eller andet] hedder? mens Amalie skriver på Facebook. Hun hører ikke spørgsmålet. (Observation, 3.10.11)

Vi ser her at Amalie er blevet ret ligeglad med kemiundervisningen; den kan ikke konkurrere med sociale mediers fristelser (som eleverne har ubegrænset adgang til som en del af den lokale skoleskrivekultur i htx-konteksten). Denne kemi-indifferens er faktisk allerede udviklet hos Amalie før sommer i hendes refleksion over faget, som vi så det i interviewet med formuleringen: ”kemi: Så blander du to væsker [...]” (se s. 125). I et interview en lille måned efter besvarelsen af rapporten om homogen ligevægt, hvor hun i mellemtiden har afleveret yderligere en rapport og fået respons på den, giver hun udtryk for at kemi ”overhovedet ikke [er] min stærkeste side” (17.11.11). Denne pointe forstærkes i et interview hvor jeg gør yderligere et forsøg på at tale om hendes kemiidentificering, simpelt hen fordi det er så svært at tro at den skulle være forsvundet, når jeg samtidig husker og mine data bekræfter hendes begejstring for faget i folkeskolen:

Amalie: Kemi har aldrig sagt mig så meget; joh lidt fysik, men der var det et samlet fag.

NFE: Men jeg kan bare huske at du fremhævede en rapport om syre og base

...

Amalie: Gjorde jeg?

NFE: Det var den bedste rapport du havde skrevet.

Amalie: Shit, det synes jeg ikke nu!

NFE: Nu er der bare sket noget?!

Amalie: Ja. (Interview, 30.1.12)

I maj, tæt på eksamen, er tonen blevet (selv)ironisk: ”kemi, det er lort, jeg kan slet ikke finde ud af, jeg hader det! Vi havde en skriftlig prøve sidste uge hvor det lykkedes mig at få 02. Så det er bestået.” (14.5.12). Amalie er på dette tidspunkt uigenkaldeligt holdt op med at identificere sig som fysik-/kemifaglig skriver.

Det store spørgsmål er naturligvis, som det fremgår af interviewet, og som det har været i fokus i hele denne undersøgelse: Hvad ”er der bare sket” med Amalies fysik-/kemifaglige skriveridentitet fra 8. klasse til dette tids- og nulpunkt i slutningen af 2. g, og hvordan kan det forklares og tolkes?

Amalies skriveridentitetsudvikling særligt i anden halvdel af gymnasietiden kan sammenfattes på den måde at hun holder op med at kunne identificere sig med den lærerfaglige skrivepraktik i kemi og fysik. Det bedste bud på en forklaring er at hun oplever barrierer i tilknytning til de tre grundlæggende skriveperspektiver: det tekstuelle, det fagligt-diskursive og det sociale. Som jeg har argumenteret for teoretisk og analytisk, hænger disse tre skriveperspektiver sammen med tre aspekter af skriveridentitet, henholdsvis det diskursive selv, det autoritative selv og det selvbiografiske selv, som altså udfordres – så meget at det virker negativt.

Dels og måske vigtigst har Amalie vanskeligt ved at håndtere fagets indholdsrettede diskurs, særligt det at bruge teori og begreber i forbindelse med eksplanative skrivehandlinger på et avanceret gymnasialt niveau – hvilket skaber en usikkerhed i forhold til at etablere et autoritativt selv i faget.

Dels slås hun med gymnasienaturfags faste former. I et interview i 3. g udtrykker hun direkte afsmag for fagets eksakte diskurs: ”hvor der bare er et bestemt resultat, og så er det sådan det er. Det tror jeg jeg har fundet ud af at det er jeg ikke så supergod til” (interview, 30.1.12). Her ser vi at det

stramme diskursive selv som eleven forventes at konstruere gennem en helt bestemt form der ikke er til forhandling, er for meget for Amalie. Hun markerer i citatet et behov for at bryde ud af den upersonlige, objektive stemmeføring som hun tidligere har identificeret sig med i sin fysik-/kemifaglige skrivning i folkeskolen.

Endelig er det tydeligt hvad angår det selvbiografiske selv som det udvikler sig i gymnasietiden, at hun ikke synes hun får tilstrækkeligt stilladserende respons fra naturfagslærerne. Responsen er som regel, ifølge hende selv, for kortfattet; ikke tilstrækkeligt rettet mod hendes specifikke problemer, som hun var vant til, men i stedet generel i standardformen rettet mod det man kunne kalde en generaliseret modelev i klassen. Det oplever hun som en stor forandring i forhold til den elevdifferentierede, næsten empatiske og personlige responspraktik hun mødte og identificerede sig med i folkeskolen. Som en del af denne fagligt-socialt skriveproblematik ser det ud til at Amalie i løbet af sin gymnasieskrivning tvinges til at forlade sin foretrukne individuelle enspænderidentitet på grund af den gruppeorienterede arbejds- og skriveform i naturfagene. Det gavner hende ikke. Hun siger bl.a.:

det er nemt at snyde i [kemi] og ikke lave sine lektier og få hjælp af drengene. Så det er jeg nok kommet til at udnytte lidt for meget desværre. Det fortryder jeg nu. (Interview, 30.1.12)

Der er med andre ord masser af gruppesamarbejde, men de mange dygtige drenge tog over, og gruppeskrivningen har ikke været befordrende for Amalies deltagelse i faget og dermed heller ikke for hendes identificering med faget.

Som det fremhæves ofte af Amalie, er hun i gymnasiekonteksten tilbøjelig til at bebrejde læreren, næsten personligt, for den negative skriverudvikling. Læreren kommer til at inkarnere faget og den faglige skrivning, på godt og ondt; Amalie skiftevis ser ondt på og har ondt af sin kemilærer. Min vurdering er imidlertid at Amalies kemilærer ikke skiller sig særligt ud. Kemilæreren 'underviser som man underviser', for nu at gentage den skrive-didaktiske tautologi fra skriveordren i 2. g der figurativt udtrykker ideologien om den naturaliserede lærerfaglige skrivekultur. Og det er nok her problemet ligger, i hvert fald i skrive-didaktisk forstand. En sådan naturaliseret faglig skrivekultur kan have svært ved at se kritisk på sig selv udefra og være opmærksom på enkeltelevers særlige ressourcer og behov.

Problemet er ikke kun Amalies problem men et generelt problem på Sydvest-HTX, idet den kemi- og fysikfaglige skrivekultur vi har iagttaget, formentlig afspejler en lokal skoleskrivekulturs og måske også mere generelt HTX' og den gymnasiale skoleskrivekulturs begrænsede og begrænsende refleksion over sammenhængen mellem fagundervisning og skriveundervisning, på tværs af fag og i særdeleshed i de naturfaglige fag. På Sydvestskolen skriver elever en del i fysik/kemi, og de kan få relativt meget respons på deres skrivning fra lærere hvis de vil; på Sydvest-HTX skriver de endnu mere, men får mindre respons. Feltarbejdet på Sydvestskolen i folkeskolekonteksten viser at det kan være anderledes, man kan etablere en literacy-interesseret skrivekultur på en skole; interviewet med lederne og nogle af Amalies øvrige lærere på HTX viser at der er en vis overvejelse i forhold til at bevæge sig i den retning på sigt. Men det når Amalie ikke at mærke. Og det kommer til at influere mærkbart på hendes skriveridentitetsudvikling.

Dramatisk, ikke tragisk. Konklusion og perspektivering

Vi kan konkludere at Amalies oplevelse af at kunne lægge sig på linje med kravene til fysik-/kemifaglig skrivning i folkeskolen ikke er en tilstrækkelig kyndighed i den gymnasiefaglige skrivning. Det hænger delvist sammen med at hun har en særlig udfordring med at forstå og kunne bruge teori og fagbegreber og at konstruere skrivehandlingen *naturvidenskabelige forklaringer*. Denne skriveridentitetsudfordring svækker samlet set hendes evne til at konstruere en naturvidenskabelig skriveridentitet – og i sidste ende hendes lyst til identifikation med naturvidenskabelige fag.

Men det er formentlig ikke hele forklaringen. Amalies skriveridentitetsudvikling kan ikke forstås simpelt lineært og mekanisk, den må, fra et socio-kulturelt udgangspunkt, forstås som en dynamisk, medieret og situeret løbebane (Ivanić 2006; Prior 2006; kapitel 1; Vygotsky 1978). Af samme grund bør man heller ikke forsøge at forklare Amalies skriveridentitetsudvikling som en entydig forfaldshistorie. Feltarbejdet viser snarere at hendes faglige (skriver)identitetsudvikling må forklares ud fra flere dimensioner.

En afgørende forklaring er at der sker et markant skift i de faglige krav fra folkeskolekonteksten til gymnasiekonteksten, bl.a. knyttet til en mere specialiseret diskurs og i det hele taget nogle ændrede skrivepraktikker og

-kulturer der sætter andre normer for anerkendelsesværdig skrivning. Naturfagsdidaktikeren Jens Dolin siger det meget klart: ”Scientific literacy’ i folkeskole- og gymnasiekonteksterne er væsensforskellige og næsten usammenlignelige” (Dolin 2011). Det skriveidaktiske fokus i analysen viser at forandringen i faget i høj grad knytter sig til en forandring i skrivepraktikker og skrivekultur. Det kommer ofte bag på elever, som vi ser det hos Amalie; og det er et forhold der ikke adresseres nævneværdigt af den lærerfaglige skrivekultur vi ser på Sydvest-htx. Førnævnte Randahl (2014) refererer i sin afhandling en diskussion om betydningen af lærebogsteksten og andre ressourcer lærere stiller til rådighed for skrivning i naturfag. I folkeskolen er det velanskrevet at ligge tæt på lærebogsteksten som dér ses som en ressource for at komme ind i diskursen, og i gymnasiet gælder det for nogle afsnit i en laboratorierapport (baggrund, metode), men på gymnasieniveau stilles krav om også at kunne håndtere mere selvstændighedskrævende afsnit som bygger på argumenterende skrivehandlinger. Randahl viser i sin undersøgelse at det er disse afsnit skribenterne i fysik synes er de sværeste. Her kunne der måske også ligge et forklarende niveau i Amalies problemer med at fastholde en naturfaglig skriveridentitet i gymnasiekonteksten: Hun savner ressourcer til de svære og udfordrende afsnit.

En anden vigtig forklaring som overskrider det enkelte fag som forklaringsmodel, er at man som elev i både folkeskole- og gymnasiesammenhæng møder og får mulighed for at deltage og engagere sig i en række fag og faglige skrivepraktikker, som samtidig relaterer til den ungdom en elev er en del af i og uden for skolen. Fag er ikke adskilte verdener, tværtimod bevæger elever sig i deres løbebaner ind og ud af forskellige faglige og andre verdener og reflekterer løbende over hvad de betyder for dem, og hvordan og hvor meget de identificerer sig med dem, og det har stor betydning for deres læreproces. Hvis jeg således løfter blikket ud over hele Amalies gymnasietid og studerer det hun gør og siger om sin skriven i andre fag end naturfag i løbet af de tre år i htx, sker der bl.a. det glædelige i htx at hun får øje på samfundsfag og ender med at vælge faget på højt niveau. Hun går – til sin egen overraskelse – fra at være ”sciencenørd” (interview, 13.3.10) til at blive en ”samfundsfagspige” (interview, 18.3.13; feltkommentar, forår 2013).

I dette kapitel er der ikke plads til at give detaljeret belæg for dette. Men kort fortalt kommer hendes skriverudviklingshistorie til at handle om at hun opdager nye interessante fagligheder hvis skrivepraktikker hun kan identifi-

cere sig med, ikke mindst samfundsfaglig skrivning, hvor skrivehandlingen at argumentere og muligheden for at ”tænke selv”, som hun siger i et interview (13.10.12), spiller en større rolle. I Amalies tilfælde byder gymnasieskolens brede vifte af fag sig altså til som delvist uforudsete (skriver)identifikationsmuligheder som Amalie vælger *til*. Amalies interesse for samfundsfaglig skrivning udvikler sig nærmest omvendt proportionalt med hendes ikke-identificering med naturfaglig skrivning. Og det hænger altså sammen med en række forhold ikke kun i men også uden for skolen: Hun bliver politisk interesseret, melder sig ind i en politisk ungdomsorganisation, bliver i 2. g studierådsmedlem og senere i 3. g studierådsformand, hun vælger samfundsfag på højt niveau, begynder at interessere sig for psykologi, bl.a. af familiemæssige grunde, hun debatterer på skolens Facebookside osv. Denne udvikling tolkes positivt, men også lidt forbavset af Amalie selv. Hun troede hun var en naturfagspige, nærmest som om det var en skæbne, men det viser sig altså at hun snarere er en samfundsfagspige; ja, måske ligefrem, som hun siger på et tidspunkt i 3. g, en ”humanist” (interview, 18.3.13 og senere; feltkommentarer forår 2013) der nok havde haft bedre af at have valgt stx – hvilket hun synes er særligt ironisk når hun har valgt htx. Dermed rykker Amalie endegyldigt gulvtæppet væk under sin tidlige(re) folkeskole(skriver)identitet og omtolker den radikalt. Det får naturligvis indvirkning på hendes videre uddannelsesplaner som ligger helt åbne ved afslutningen af gymnasiet.

Med tanke på Aristoteles’ *Poetik* kunne man udlægge hendes skriveridentitetsudvikling i fysik/kemi som dramatisk men ikke tragisk. Der er dramatisk ironi i udviklingshistorien på den måde at hun glemmer om sig selv hvad læseren/forskeren ved, nemlig at hun engang brændte for naturfag. Men hendes skriveridentitetsudvikling er ikke en tragisk historie om en nærmest skæbnebestemt skriveridentitet hun opdager i folkeskolens udskoling og mister i gymnasietiden – hvorved hun mister enhver faglig identitet. Den er ’blot’ en dramatisk historie om en elev der i en typisk senmoderne individualiseret selv- og omdannelsesproces (Drotner 1995; Schmidt 2002) over fem år nykonstruerer sin faglige identitet. Amalie erkender at hun må vælge fysik- og kemifag fra, og det er naturligvis et identitetstab. Men omvendt opdager hun at hun kan vælge andre fags muligheder for skriveridentitet til, hvilket er en identitetsgevinst.

Man kan diskutere om dette dramatiske men ikke tragiske udviklingsforløb er så usædvanligt for elever i overgangen fra folkeskole til gymnasium. En

lignende historie kan fortælles om en anden elevdeltager i projekt *Faglighed og skriftlighed*, Susan (se kapitel 2; jf. også Krogh 2014). Set fra et samfundsmæssigt perspektiv vil mange nok tolke historien tragisk. Dens udfald går stik imod den uddannelsespolitiske intention om at fremme at flere elever vælger science-vejen, netop det EU-projektet S-TEAM går ud på. For at nå det mål skal man måske i fremtiden fokusere mere på elevers identificering med skrivning i naturfag.

Kapitel 4

Skriveridentitet i fagligt samspil på hf

Af Peter Hobel

”Ja, men det er vel for at forstå og også for at huske hvad underviserne lægger vægt på og synes er vigtigt.”

Sådan definerer kursisten Mette fra HF-skolen i et interview hvad formålet med skrivning i fagligt samspil er.¹ Hun skriver for at strukturere og lagre hvad lærerne har fremlagt for hende.

Projekt *Faglighed og skriftlighed* fulgte Mette og hendes klasse gennem to år i Kultur- og samfundsfaggruppen/KUL (Samfundsfag, Historie, Religion) og Den naturvidenskabelige faggruppe/NAT (Biologi, Kemi, Geografi). Alle kursister har disse to samspilsfag, og i begge skriver de opgaver i grupper. I dette kapitel analyseres to konstellationer af skrivehændelser – en i KUL og en i NAT. De centrale tekster er en synopsis og en rapport som Mette har været med til at skrive. Målet er at undersøge hvordan Mette anvender skrivning som medierende redskab i fagligt samspil, hvilken betydning hun tilskriver skrivning, og hvordan hun forhandler sig til rette med lærerne om hvad anerkendelsesværdig skrivning er i faggrupperne.

Med udgangspunkt i ovenstående citat, og måske sat lidt på spidsen, ser det ud til at Mette gennem de to år har forhandlet sig til rette med lærerne

1 I officiel sprogbrug kaldes en person der går på hf, kursist. Derfor benyttes i dette kapitel prædikatet 'kursist' i stedet for 'elev', også i de fleste af de sammenhænge hvor der ikke direkte refereres til HF-skolen og Mette. Og da Mette er den centrale kursistdeltager i dette kapitel, benyttes det personlige pronomen 'hun' når der refereres til kursist. Højere Forberedelseseksamen (hf) er en 2-årig gymnasial uddannelse med en profil der vægter såvel det teoretiske som det anvendelsesorienterede. I 2005 blev fagligt samspil indført på hf ligesom på de andre gymnasiale uddannelser i Danmark. Målet er at kursisterne skal kunne anvende forskellige fag og faglige metoder til at analysere ”sager”, fx samfundsmæssige problemstillinger, der går på tværs af fag.

om at målet med skoleskrivning er at strukturere og organisere kundskab for at kunne dokumentere over for lærerne at man har forstået det faglige stof som er fremlagt af lærerne og i lærebøgerne. Mettes skriveridentitet er tilsyneladende hverken den vidensproducerende eller den problemløsende. Hun vil snarere høres med en stemme der svarer rigtigt på faglige kontrolspørgsmål. Et fund i undersøgelsen er at læreplanernes dannelsesmål tilsyneladende ikke aktualiseres hverken i lærernes skriveordrer til Mette eller i Mettes besvarelser. Mette knytter ikke anvendelsen af den faglige viden – forstået i et dannelsesperspektiv – til arbejdet i skolen. Men hun anvender den faglige viden uden for skolen og i sammenhænge hvor skriftlighed ikke indgår.

I kapitlets første afsnit undersøges den diskursive forståelse af fag, samspil og skrivning der kommer til udtryk i læreplanerne for de to faggrupper. Det er disse forståelser der rekontekstualiseres på HF-skolen. Desuden præsenteres centrale begreber der anvendes i analysen af læreplanerne og senere af konstellationerne.

Læreplaner: samspilsdiskurs og skrivediskurs

I den lokale skoleskrivekultur og den lærerfaglige skrivekultur rekontekstualiseres læreplanernes diskurser i dialog med kursistskrivekulturen (kapitel 1: 60 f.), og der kan være flere indbyrdes modstridende diskurser til stede både i læreplanerne og i en skoles eller et lærerteams rekontekstualisering af disse (Fairclough 2004). Aktørerne positionerer sig med henblik på at sikre sig indflydelse til den forståelse og de handlemuligheder der privilegeres af deres diskurs. En enkelt diskurs kan få hegemoni, men situationen kan også være præget af høj interdiskursivitet.

Her skal vi se på hvordan det kommer til udtryk i forbindelse med KUL og NAT. KUL og NAT er organiserede faglige samspil med læreplaner som er fælles for de tre fag der indgår i konstruktionen.

Når vi taler om fagligt samspil, kan vi skelne mellem flerfaglighed (flere fag arbejder parallelt med samme tema eller problem) eller fællesfaglighed med dybdeintegration (flere fag bidrager til løsning af et problem) (Klausen 2011). I begge tilfælde kan man både adressere epistemiske og praktisk-etiske problemer (Habermas 1996). I disse to former for fagligt samspil er der tale

om problemer der er eksternt defineret i forhold til de deltagende fag, og fagene skal med deres ressourcer levere til løsningen af dem. Udgangspunktet for arbejdet er en problemformulering (Hobel 2011), og den kan, uanset om den er skrevet af en lærer eller af kursisterne, være en egentlig problemformulering, dvs. lægge op til den sociale handling symmetrisk, magtfri debat om problemer (selv om der naturligvis altid vil være et aspekt af asymmetri fordi lærerne skal bedømme) eller den sociale handling asymmetrisk, magtbetonet kontrolspørgsmål. I så fald positioneres kursisten ikke med en identitet som debatdeltager men med en identitet som én der skal overhøres (kapitel 9: 271 ff.; kapitel 1: 39 f.; Krogh & Hobel 2012).

Lad os på denne baggrund se hvordan fagligt samspil forstås i de to læreplaner. I begge forstås fag som ressourcer der skal anvendes i fagligt samspil. Kursisterne skal tilegne sig eller organisere faglig viden, de skal bearbejde viden metodisk, og de skal anvende viden. I begge fag understreges det at arbejdet skal kvalificere kursisterne til at kunne deltage i den demokratiske debat. Det må indebære at problemerne både analyseres (produktion af epistemisk viden), og at der skal foreslås løsninger (og praktisk-etisk viden). Kursisterne skal altså både anvende konstative og regulative skrivehandlinger.

Arbejdet skal foregå i et dannelsesperspektiv ifølge hf-formålsparagraffen der ser dannelse som en handlekategori og ikke en ren videnskategori. Kursisterne skal tilegne sig og gå i dialog med almene dele af videnskabsfagene (vidensaspektet, de konstative skrivehandlinger) med henblik på den myndiggørelse (det normative aspekt) der er forudsætningen for aktiv, demokratisk deltagelse i det civile liv (handlingsaspektet, de regulative skrivehandlinger) (Klafki 2001; Haue 2003; Christensen 2011).

Ser vi specifikt på KUL-læreplanen, understreger den at kursisterne i det faglige samspil skal problemformulere, og at stofudvælgelsen skal adressere ”konkrete og virkelighedsnære fællesfaglige problemstillinger” der har karakter af samfundsrelevante problemstillinger. Kursisterne skal kunne ”argumentere for et synspunkt på et fagligt grundlag” og få ”et fagligt fundament for selvstændig stillingtagen og aktiv deltagelse i et moderne, flerkulturelt og demokratisk samfund.” Det er ikke kun fagets stemme der skal høres. Kursisternes stemmer skal høres i et rum der mimer og forbereder den demokratiske debat i det civile samfund, og de skal arbejde med problemer de fagligt baseret kan forholde sig praktisk-etisk til. Læreplanen har altså et dannelsesperspektiv der privilegerer en medborgerskabsdiskurs der er i overens-

stemmelse med det dannelsesperspektiv vi ser i formålsparagraffen. Dannelse ses som en proces hvor kursisterne møder den viden der er akkumuleret i samfundet, og hvor stoffet der skal facilitere denne proces, skal udvælges så det har relevans i forhold til væsentlige samfundsmæssige problemer eller – med Klafkis begreb – ”epokale nøgleproblemer” (Klafki 2001).

NAT-læreplanen indskriver sig også i en medborgerskabsdiskurs. Kursisterne skal arbejde emne- og/eller projektorienteret og med ”enkle problemformuleringer ud fra en naturvidenskabelig tilgang”. De skal ”sætte lokale natur- og samfundsmæssige forhold ind i en regional eller global sammenhæng”, og de skal ”forstå betydningen af bæredygtig udvikling som princip [så de] kan deltage i den demokratiske debat om [aktuelle problemstillinger med naturvidenskabeligt indhold] på baggrund af opnåede naturvidenskabelige kompetencer.”

Men der er en nuanceforskel i forhold til KUL-læreplanen. NAT-læreplanen vægter den aktive deltagelse i civilsamfundet – oven i købet med en eksplicit normativ vinkling (”forstå betydningen af bæredygtig udvikling”) – men samtidig er den problem- og projektorienterede tilgang nedtonet. Arbejdet kan være ”emneorienteret” i stedet, og problemformuleringerne kan være ”enkle”. Diskursen synes at privilegere en basisfagsdidaktisk tilgang (Nielsen 1994): Stofudvælgelsen skal foregå således at kursisterne initieres til den naturvidenskabelige måde at arbejde på, og i den sammenhæng bliver kursisterne positioneret som lærlinge der skal initieres til det faglige diskursfællesskab, snarere end som debatdeltagere. I dét perspektiv kommer de epokale nøgleproblemer i anden række.

Opsummerende kan man sige at en medborgerskabsdiskurs dominerer KUL-læreplanen, mens NAT-læreplanen er præget af interdiskursivitet: En videnskabsfagsorienteret diskurs udfordrer medborgerskabsdiskursen. Og man kan sige at der i begge læreplaner lægges op til at faglig viden skal anvendes i en fællesfaglig sammenhæng.

Vi vil nu vende blikket mod det der er meget væsentligt i forbindelse med dette kapitels sigte: Hvilken skriftlighedsdiskurs findes i læreplaner? Hvilken rolle tildeles skriftligheden i de to fag? Her er billedet på ingen måde entydigt (jf. Krogh, Christensen & Hjemsted 2009).

KUL-læreplanen understreger at kursisterne skal mestre ”synopsen” og andre ”skriftlige arbejdsformer til støtte for faglig indlæring og formidling”, og at det skal ske under anvendelse af ”fagterminologi”.

Synopsen skal fremlægges ved en mundtlig eksamen, men det er ikke klart hvordan arbejdsdelingen mellem det skriftlige og det mundtlige skal være. Det er altså ikke klart hvad skrift som sproglig ressource skal anvendes til. Skal det problemorienterede, fællesfaglige arbejde realiseres i mundtlighedens eller skriftlighedens medium? Spørgsmålet er om kursisterne skal arbejde skriftligt med problemløsning, eller om de kun skal skrive en problemformulering og fremlægge den viden mundtligt der skal anvendes for at kunne løse problemet.

NAT-læreplanen understreger at kursisterne skal arbejde med opgavegenerne journal, rapport og evalueringsopgave, og der opstilles skabeloner for disse. Læreplanen indeholder adfærdsverber – anvende fagsprog, foretage systematiske observationer og dataindsamling, opstille enkle hypoteser, udtrykke sig med faglig præcision, analysere data – og realiseret som og i skrivehandling skal de indgå i rapporterne. Men også her må man spørge hvis stemme man skal høre i rapporterne? Skal kursisterne fremlægge kendt naturvidenskabelig viden, eller skal de også anvende denne viden i en problemløsende sammenhæng? Hvordan skal kursisten positionere sig?

Det er ikke entydigt hvor mange af de adfærdsverber der er i læreplanerne – fx redegøre, diskutere og reflektere – der skal opfattes som skrivehandling (kapitel 1: 45 f.; kapitel 9: 274 ff.) og ikke alene som talehandling. Det er væsentligt i forhold til hvilken rolle skriftligheden tildeles. Skal skriftsproget anvendes til at strukturere og lagre epistemisk viden, eller skal det også anvendes til at producere epistemisk og praktisk-etisk viden? Og hvis stemme er det man skal høre i teksterne?

En skrivehandling er en formålsrettet handling man foretager i en tekst. En handling hvor man med en bestemt hensigt udtrykker sig om noget til nogen. Skrivning kan fx anvendes til at fremlægge og strukturere allerede kendt viden og kendte forslag til løsning af problemer. I en sådan skrivehandling hører vi en stemme (Vološinov 1986) der fremlægger andre stemmers forklaringer og argumentationer. Det kan være via citat, indirekte tale/parafrase eller dækket direkte tale (hvor skrivehandlingen fremstår som skribentens tale, men hvor der er tale om en stemmes replik). Men skrivning kan også anvendes til at producere ny epistemisk eller praktisk-etisk viden gennem egne forklaringer, argumentationer og kommentarer. En kursist der kun gør det første, positionerer sig (kapitel 1: 39 f.) som en der vil og skal overhøres. Her hører vi en stemme der gengiver andres forklaringer og argu-

mentationer. Den der (også) gør det andet, positionerer sig som en debatdeltager. Selv om hun selvfølgelig også bliver overhørt – det er altid et vilkår i skolen. Man kan altså sige at kursisten som skribent kan tilskrive sig selv to forskellige skriveridentifikationer. Fordi det er uklart hvilke handlinger der skal opfattes som tale- og skrivehandling, er det ikke diskursivt entydigt hvordan kursisterne i læreplanerne opfordres til at positionere sig med deres skriveridentifikationer.

I det følgende refereres til begreber der er introduceret i kapitel 1, jf. også Ivanič 1998 og Berge 1988. Kursistteksterne opfattes som ytringer hvor kursisterne udtrykker sig om noget til nogen i den institutionelle sammenhæng skole. I teksten præsenterer kursisten sig med den stemme hun gerne vil høres med (hendes diskursive selv); hun tilskriver sig selv autoritet ved at fremlægge egne argumenter og forklaringer på baggrund af faglig viden, eller hun tilskriver andre autoritet ved at fremlægge deres argumenter og forklaringer (hendes forfatterselv); og hun skriver strategisk for at vise læreren at hun har læst og forstået stoffet; rituelt for at træne de lærerfaglige skrivekulturers konventioner for tekstfrembringelse; eller kommunikativt for at præsentere hvad hun fagligt funderet har på hjerte (hendes selvbiografiske selv).

Med sin tekst banker kursisten på i det faglige diskursfællesskab, og metaforisk kan vi se teksten som et spørgsmål. ”Er jeg med denne tekst en anerkendelsesværdig deltager hér?” Hvad der er anerkendelsesværdigt, er noget, der til stadighed forhandles både tavst og åbent mellem lærere og kursister. Det er ikke nødvendigvis en bevidst og intentionel proces. Hvad der er anerkendelsesværdigt, kommer både til udtryk i det som lærerne eksplicit giver respons på, og i det de godkender uden kommentarer. Hvad der er anerkendelsesværdigt, hvad det vil sige at kunne faggruppen, forhandles til stadighed i ”social interaction” (Gee 2012) hvor lærerne og kursisterne sammen deltager i en ”co-construction-process” (Donato 1994).

Forhandlingen sker bl.a. med udgangspunkt i læreplanernes diskurser. Når det gælder samspilsdiskursen, er den relativt entydig i de to læreplaner, men når det gælder skriftlighedsdiskursen, er den uklar.

I klasserummet forhandler lærere og kursister sig til rette om hvilke skrivepraktikker der er anerkendelsesværdige, og hvordan læreplanerne skal tolkes. Det sker i et samspil mellem de lærerfaglige skrivekulturer, kursistskrivekulturen og den lokale skolefaglige skrivekultur (kapitel 1: 60 f.), og i denne forhandling rekontekstualiseres læreplanernes samspils- og skrivediskurser.

Med udgangspunkt i forhandlingen og de mulige selvheder (kapitel 1: 37 f.), de tilbydes, skriver kursisterne, og i disse skrivelhændelser skabes skriveridentifikationer..

Rekontekstualiseringen og skriveridentiteterne kommer til syne i konstellationer af skrivelhændelser. I det følgende analyseres to af disse.

Kultur- og samfundsfagsgruppen

I Kultur- og samfundsfagsgruppen skal der ifølge læreplanen arbejdes med emnerne 1) globalisering og kulturmøde, 2) områdestudium, 3) identitetsdannelse i traditionelle, moderne og senmoderne samfund, 4) religiøse og politiske brud i dansk eller europæisk perspektiv og 5) det gode samfund.

I Mettes klasse faldt undervisningen i fire etaper med hvert sit tema. Et af dem var "Danskhed" (der adresserer i hvert fald nr. 1, 3 og 4 af læreplanens emner): I det følgende analyseres den synopsis som Mette skrev under dette tema sammen med tre andre kursister. Forløbet om danskhed blev afviklet i august til oktober 2011 og var det andet forløb. I historie gennemgik klassen grundbogsstof og kilder til nationale identiteter, demokrati og til Danmarks historie efter 1914. Forløbet blev indledt med en øvelse hvor klassen læste seks forskellige fremstillinger af historien om Uffe hin Spage og diskuterede hvilke forskellige forståelser af danskhed der var i dem. I religion arbejdede de med kirken og folkestyrets indførelse med udgangspunkt i grundbogsstof og tekster af bl.a. Grundtvig og Kierkegaard. De læste også nogle få tekster om civilreligion, multikulturalisme, sammenhængskraft og danskhed i dag. I samfundsfag arbejdede de med det danske demokratis opbygning, det multikulturelle samfund og overgangen fra traditions- til informationsamfund.

I projektforsløbet fik kursisterne udleveret et kompendium med fire tekster hvorudfra de skulle skrive deres synopsis. Det var (1) en artikel fra videnskab.dk med titlen "Kærlighed til staten holder Danmark sammen" hvor en historiker bliver interviewet om sammenhængskraftbegrebet, (2) en artikel af Svend Auken om det politiske hos Grundtvig og Kierkegaard, (3) en grundbogstekst om attentatet på Estrup og (4) en avisartikel (kilde) om samme.²

2 Bemærk at de fire tekster med hensyn til genre og diskurs er meget forskellige. Den første er en populærvidenskabelig artikel fra videnskab.dk. Den anden er en debatartikel i en

Kursisterne skulle udarbejde deres egen problemformulering, men i skriveordren er der ingen specificerede krav til hvordan den skal formuleres.

Skriveordren

I skriveordren kommer skrivningens rituelle funktion til syne i og med at den indeholder en tidsplan der mimer den proces kursisterne skal igennem når de skriver eksamenssynopsis. Den rituelle funktion ses også i og med at kursisterne skal ”øve” følgende fem punkter:

Følgende punkter skal øves og vil have fokus i lærernes kommentarer til synopsis:

- Formulering af en tværfaglig problemformulering med udgangspunkt i prøvematerialet
- Inddragelse og brug af prøvematerialet
- Besvarelse af problemformuleringen i en *kort konklusion*
- Udarbejdelse af oversigt over anvendt materiale
- Anvendelse af præcist fagsprog
- Anvendelse af citater

Figur 4.1. Skriveordre i Kultur- og samfundsfagsgruppen

Den sociale handling er altså rituel prøvetræning. Om kursisterne skal strukturere og lagre viden, eller om de skal problemløse og både anvende konstante og regulative skrivehandlinger – om de skal positionere sig asymmetrisk eller tilstræbt symmetrisk i forhold til lærerne – fremgår ikke eksplicit. Det er altså uklart hvilket diskursivt selv lærerne forventer kursisterne skal lade sig høre med, og det er uklart hvor meget autoritet de forventes at tilskrive sig selv som forfatterselv.

offentlig politisk diskurs, og den eneste der adresserer spørgsmålet om *hvordan* man skal handle. Den tredje er et lærebogsuddrag fra et gymnasiefagligt diskursfællesskab, den fjerde er en kilde fra det samme diskursfællesskab (men oprindelig en nyhedsartikel fra 1800-tallet fra en politisk diskurs).

Skriveordren stiller krav om at kursisterne med deres synopsis forstået som tekst skal positionere sig med og anvende skrivehandlinger. ”Tværfaglig problemformulering” (skrivehandlingen instruks, jf. kapitel 9: 274 f.) og ”konklusion” (skrivehandlingen kommentar, samme) nævnes, og kun den første af disse er en kendt skrivepraktik i klassen. Hvilke andre skrivehandlinger der skal indgå, præciseres ikke. Af læreplanen fremgår det fx at kursisterne skal skrive ”problemstillinger” som underspørgsmål til problemformuleringen, og at de skal konkludere på disse. Analysen viser at kursisterne skaber kohærens i deres tekst ved at lade næsten stikordsagtige svar følge efter hinanden efter en taksonomisk struktur, og lærernes respons viser at de finder dét anerkendelsesværdigt.

På fagdiskursernes niveau er kravet at kursisterne skal mestre konventionen om hvad en synopsis som faglig genre er; først og fremmest at de skal tage udgangspunkt i et ”distinkt spørgsmål” (historielærerens begreb). Dernæst skal de anvende fagsprog, og dermed understreges det at kursisterne skal positionere sig *med* en fagligt funderet tilgang til deres problemformulering. Men det fremgår ikke hvordan de skal positionere sig *i forhold til* den faglige diskurs som forfatterselv. Skal de fremlægge teksterne og tilskrive dem al autoritet, eller skal de anvende viden til problemløsning og tilskrive sig selv autoritet? Eller sagt på en anden måde: Skal kursisterne lagre kendt viden, eller skal de anvende denne viden i selvstændigt problemløsende arbejde? Lærerne positionerer ikke kursisterne entydigt. Kursisterne positioneres heller ikke entydigt i spørgsmålet om hvorvidt de skal arbejde flerfagligt eller fællesfagligt. Skal de arbejde parallelt med fagene, eller skal de integrere dem?

På niveauerne tekst, diskurs og social handling positioneres kursisterne således ikke med entydige mulige selvheder, men det er med udgangspunkt i denne skriveordre Mette og hendes gruppe skriver og indgår i en forhandling med lærerne om hvad der er en anerkendelsesværdig synopsis.

Kursistteksten

Overordnet kan man sige at Mette og hendes gruppe med deres synopsis foretager en strategisk og rituel social handling. De fremlægger prøvematerialets tekster og dokumenterer dermed at de har forstået dem.

På det tekstuelle niveau viser det sig ved at de anvender skrivehandlingerne problemformulering (instruks) og fremlæggelse, og ved at de skaber leksikalsk kohæsion mellem centrale ord i teksten ved hyponymi (over-/

underordningsrelation) samt ved synopsisens globale struktur. Den består af tre grafisk adskilte hovedafsnit: For det første en overskrift efterfulgt af en problemformulering og fire problemstillinger formuleret som fem adskilte spørgsmål. For det andet nogle delkonklusioner, dvs. svar på problemstillinger formuleret som noter i punktform; fx er svaret på gruppens første underspørgsmål (se figur 4.2) følgende stikordsagtige sætninger: "Det der binder et folk sammen til en nation/ Politisk og kulturel nationalisme/ Tilid til det danske system/ Hvad truer sammenhængskraften". Og endelig for det tredje en konklusion formuleret i sammenhængende tekst. Der er ingen forbindende metakommentarer mellem afsnit og mellem de stikordsagtige sætninger; gruppen synes at forvente at læseren skaber kohærens (fx kausal relation) mellem fx de ovenfor citerede sætninger, som når de besvarer spørgsmål i timerne. Det er med denne stemme at gruppen gerne vil høres, og det er med denne ytring de banker på til det faglige diskursfællesskab og til skolen som institution.

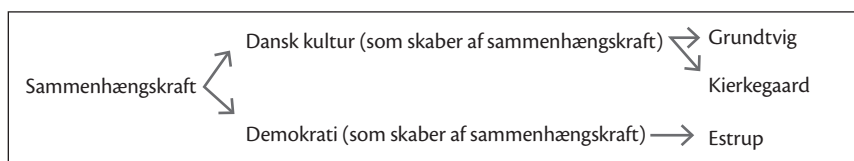
På det diskursive niveau viser det sig ved at kursisterne strukturerer synopsen efter læreplanens konvention, og ved at de ikke bare anvender fagbegreber men også systematiserer dem og anvender dem til forklaringer i den nævnte hyponymiske struktur. Men hvilket forfatterselv taler? Og bliver gruppens stemme og forfatterselv anerkendt i de faglige diskursfællesskaber?

Skrivehandlingen problemformulering realiseres i det konkrete spørgsmål: "Hvad er sammenhængskraften i DK?" med følgende fire underspørgsmål ("problemstillinger"):

Hvad forstår man ved sammenhængskraft?
Hvilken påvirkning har Grundtvig og Kierkegaard haft på dansk kultur?
Hvilken rolle har Estrup spillet for det danske demokrati?
Hvordan er det danske Demokratis opbygning?

Figur 4.2. Underspørgsmål i Mettes gruppes synopsis

Mellem disse spørgsmål skabes der leksikalsk kohæsion via en hyponymisk relation.



Figur 4.3. En hyponymisk relation i kursistteksten

Men hvilken relation der er mellem disse begreber på mellem- og underniveauet, er ikke klart. De tre første underspørgsmål adresserer de fire tekster der indgår i prøvematerialet. De er tydeligt tænkt som matchspørgsmål (dvs. ”find svaret i teksten”) til disse tekster, mens det sidste spørgsmål adresserer gennemgået stof i samfundsfag som kursisterne synes at finde relevant i denne sammenhæng. Kursisterne positionerer sig altså, så den sociale handling er ”overhøring af læst og udleveret tekst”. Og de begreber som indgår i den hyponymiske relation, forestiller vi os at kursisterne opfatter som fagbegreber de har systematiseret. Som forfatterselv tilskriver de teksterne al autoritet. Når problemformuleringen skal besvares, finder de svarene ved at besvare matchspørgsmål (underspørgsmålene) til de udleverede tekster. I den forbindelse er det dog væsentligt at notere sig at begrebet ”sammenhængskraft” er det centrale begreb i tekst 1, mens begrebet ”dansk kultur” ikke optræder i nogen af teksterne, og ”demokrati” kun optræder i tekst 2 (om Grundtvig og Kierkegaard) og ikke i tekst 3 og 4 (om Estrup).

I delkonklusionerne gentages underspørgsmålene/problemstillingerne, og til hvert spørgsmål er der derefter yderligere matchspørgsmål til den pågældende tekst. Matchspørgsmålene bindes sammen af at centrale begreber fra teksterne indgår i spørgsmålene.³ Den sociale handling er således stadig overhøring, og al autoritet tilskrives stadig teksterne.

Konklusionen viser sig ikke at være en konklusion – i hvert fald ikke gruppens. Mette og hendes gruppe kommenterer ikke konkluderende – de anvender skrivehandlingen fremlæggelse. Det viser sig nemlig at der er tale

3 Endvidere begreberne ”politisk og kulturel nationalisme”. Kursisterne henter disse begreber fra deres historiebog. De dækker over to forskellige holdninger til hvad det – her – vil sige at være dansk: tilslutning til det politiske system eller tilslutning til en (bestemt) forståelse af hvad dansk kultur er.

om en fremlæggelse af nogle af hovedpointerne i tekst 1. Det er den teksts stemme vi hører, og den får således det sidste ord og autoriteten.

Sammenhængskraften, det som binder et folk sammen som en nation, er et flydende begreb der hele tiden er under udvikling. Det kommer til udtryk ved at se på de forskellige generationer og deres mening om hvad der binder danskerne sammen. Tidligere var sammenhængskraften i Danmark domineret af **de fælles kulturelle elementer** bl.a. religion, historie og traditioner. Udviklingen har ført til at det er **den politiske nationalitet** er dominerende nu. **Tilliden** til det danske system og tilliden blandt borgerne er noget der binder os sammen i dag, hvor den kulturelle nationalitet træder i baggrunden. I det at sammenhængskraften ændre sig er det svært at spå om hvor den er på vej hen, men globaliseringens indflydelse vil være meget synlig.

Figur 4.4. Konklusion i Mettes gruppes synopsis. Hyperonym med fed og kohyponymerne med fed+kursiv i den hyponymiske relation. Leksikalsk kohæsi on ved kausal (understreget) og temporal (kursiv) kobling.

Den hyponymiske relation fra problemformuleringen optræder igen i dette afsnit, og det markeres med modsætningen "tidligere ... nu" at der er en temporal forbindelse mellem de to kohyponymer. Med formuleringen "Udviklingen har ført til ..." markeres det at der er en årsag til at en kulturel sammenhængskraft er afløst af en politisk – der synes at være en antonymisk relation mellem de to kategorier der angiveligt har afløst hinanden – men hvilke aktører og processer der er pakket i nominaliseringen, fremgår ikke. Den forklaring der findes i den fremlagte tekst, udfoldes ikke. Den bliver heller ikke kommenteret sådan at man eksplicit kan høre to stemmer i teksten.

Det skal dog tilføjes at den hyponymiske relations begreber kun delvist stammer fra tekst 1. Ordet "sammenhængskraft" findes i teksten ligesom ordet "tillid". Men antynomien "fælles kulturelle elementer" vs. "den politiske nationalitet" stammer fra grundbogen i historie hvor der skelnes mellem politisk og kulturel nationalisme. Dvs. at vi også hører grundbogens stemme og en stemme (kursisternes) der har valgt at supplere fagbegreberne fra tekst 1 med andre fra grundbogen.

Mette og hendes gruppe markerer altså at når deres problemformulering skal besvares, er det primært i tekst 1 man skal søge. Tekst 1 er en samfundsfaglig tekst, og den samfundsfaglige forklaring bliver dermed så at sige valgt af gruppen som den mest relevante. Dén – i et ukommenteret samspil med grundbogen i historie – tilskrives autoritet. Gruppen forklarer ikke hvorfor den mener det, og den diskuterer ikke hvad de tekster der er gennemgået i religion og historie, leverer.

Det er væsentligt at bemærke at gruppen – ud over i litteraturlisten – ikke refererer til de tekster de trækker på. De reflekterer ikke over de genre- og diskursmæssige forskelle mellem teksterne men trækker ukommenteret facts, begreber og forklaringer ud af dem. Al autoritet tilskrives kompendiet, og kursisternes stemme er kun en næppe hørbar redigerende stemme. Problemformuleringen er altså ikke en egentlig sådan. Kursisterne positionerer sig som aktører der skal fremlægge hvad ”sammenhængskraft” er, og det gør de ved at fremlægge de udleverede teksters syn på dette. Diskursen i den ene tekst får dog hegemoni ved at blive fremlagt i konklusionen. Endvidere er det centralt at gruppen ikke adresserer det praktisk-etiske niveau. De definerer ikke et problem som de foreslår en løsning på, og de anvender ikke regulative skrivehandlinger.

Vi kan foreløbigt sige at Mette og hendes gruppe tolker skriveordren således at de på det diskursive selvs niveau skal positionere sig med en stemme der ikke taler helt ud (meget er noter der kræver mundtligt uddybning); at de på forfatterselvets niveau skal overlade autoriteten til gennemgåede og udleverede tekster, og at de på det selvbiografiske selvs niveau skal positionere sig asymmetrisk i forhold til lærerne som kursister der skal dokumentere at de har læst og kan gengive det diskursive indhold. Fokus er på en rituelt – og strategisk – begrundet fremlæggelse af det diskursive indhold – ikke på tekstfrembringelse.

Og vi kan sige at Mettes gruppe arbejder flerfagligt på den måde at de fremlægger hvad de tre implicerede fag – in casu de udleverede tekster – siger om emnet danskhed (og sammenhængskraft), hvorefter de ved at fremlægge samfundsfagsteksten i konklusionen fremhæver dette fags betydning i forbindelse med at forstå emnet. Det er dannelsesperspektivets vidensaspekt og ikke handleaspektet, der er inddraget.

Dette er Mette og hendes gruppes forhandlingsudspil.

Lærerresponsen

Gennem responsen meddeler lærerne om gruppen med deres synopsis positionerer sig som anerkendelsesværdige medlemmer af faggruppens diskursfællesskab. Og de meddeler også hvilke præmisser denne bedømmelse skal foregå på.

De tre faglærere har givet skriftlig respons på synopsisen – tilsammen ti kommentarer. Kommentarerne adresserer alle de seks punkter synopsis ifølge skriveordren ville blive bedømt på. Endvidere inddrages en bedømmelse af synopsisens struktur, og endelig giver samfundsfagslæreren en samlet kommentar til synopsisen. I det følgende vises det hvordan lærerne på de forskellige punkter giver respons til synopsisen, hvilken skrive- og samspilsdiskurs de indskriver sig i, og om de er enige. Mettes kommentarer til responsen inddrages (to interview, november 2011), og det undersøges afsluttende hvad resultatet af forhandlingen er.

For det første kommenterer alle tre lærere problemformuleringen. Historielæreren konstaterer at den er kort og god, men modificerer den positive kritik ved at sige at det ikke er klart hvordan problemstillingerne kan levere viden til at besvare problemformuleringen. I modsætning hertil siger religionslæreren at problemformuleringen er klar og har relevante underspørgsmål. Endelig siger samfundsfagslæreren at problemformuleringen er for snæver, men at problemstillingerne lægger op til en bredere og grundigere analyse som de fx foretager i konklusionen.

Der er altså ikke en forhandlet enighed om hvad en problemformulering som skrivehandling er, og hvilken rolle den skal spille i forbindelse med et samspilsprojekt. Religionslæreren og samfundsfagslæreren synes dog at anerkende gruppens problemformulering og de matchspørgsmål de har tilføjet som problemstillinger, og samfundsfagslæreren giver kredit for at samfundsfag får en særlig status i konklusionen. Historielærerens respons kan måske tolkes i den retning at han anfægter at man kan besvare en egentlig problemformulering ved at besvare fire matchspørgsmål, men den kan også tolkes sådan at han mener at matchspørgsmålene ikke er præcise nok i forhold til problemformuleringen. Og lærerne kommenterer hverken at konklusionen er en fremlæggelse af den ene tekst, eller at dannelsesperspektivets handleaspekt ikke adresseres.

Kravet til problemformuleringen som skrivehandling er ikke entydigt, ligesom kravet til problemformuleringen som oplæg til en samspilsopgave

heller ikke er det. Det er Mette inde på i mit interview med hende. Hendes kommentarer er præget af ikke-forståelse og ambivalens (Kronholm-Cederberg 2009; kapitel 1: 42). Mette er glad for rosen fra religionslæreren, men tilføjer at hun hellere ville have haft en kommentar til hvordan hun kunne gøre det bedre. Til samfundsfagslærerens kommentar siger hun at hun ikke forstår hvordan han kan kritisere problemformuleringen når der efterfølgende kommer en grundig analyse ud af det. Hun er usikker på hvad samfundsfagslæreren mener om forholdet mellem problemformulering og problemstilling. Og endelig er hun glad for historielærerens første og rosende kommentar men bliver så alligevel usikker fordi han kritiserer problemstillingerne. Usikkerheden på hvordan relationen mellem problemformulering og problemstillinger er, giver hun også udtryk for her. Og så tilføjer hun en vigtig ting:

Ja, men jeg tror bare der er, fordi at jeg tænker at så længe man har svaret på problemformuleringen så er det jo fint, og hvis man får mere information ind – jeg kan godt se at det måske ikke har så meget at gøre med det, men hvis man svarer på det igennem de to andre problemstillinger så er det jo okay at der lige er lidt andet med.

Her anfægter Mette lærernes krav om at problemstillingerne eksplicit skal adressere problemformuleringen – det må være legitimt at fremlægge andet stof fra undervisningen og fra prøvematerialet for at dokumentere at man også har styr på dét. Denne bemærkning vil vise sig at være central i forhold til Mettes skriveridentifikation og forståelse af fagligt samspil.

For det andet kommenterer samfundsfagslæreren og religionslæreren brugen af prøvematerialet. Religionslæreren siger at underspørgsmålene er relevante ”i forhold til udleveret materiale og gennemgået stof”, mens samfundsfagslæreren efterlyser en mere omfattende brug af stof fra undervisningen i synopsen. Man kan sige at religionslæreren siger at gruppen lægger op til at bruge stof fra undervisningen, mens samfundsfagslæreren siger at de kun i begrænset grad gør det. Denne kritik forstår og accepterer Mette og siger at det ”kunne man godt have mere fokus på.” Der synes at være en forhandlet enighed om at kursisterne skal dokumentere at de har læst gennemgået stof. I denne forbindelse kommenterer samfundsfagslæreren også gruppens brug af fagsprog. Han efterlyser brug af fagbegreber fra gennemgået stof – noget Mette ikke kommenterer.

For det tredje kommenterer historielæreren og samfundsfagslæreren konklusionen. Historielæreren siger at den er ”fin”, men savner dog at historie inddrages, mens samfundsfagslæreren siger at både delkonklusionerne og konklusionen er god, men at den sidste kunne være mere udfoldet. Mette kommenterer kun samfundsfagslærerens respons og udtrykker, at hun er ambivalent over for den. Når det er foldet ud i delkonklusionerne, skal det så foldes ud i konklusionen igen? Der er altså ikke forhandlet en enighed om hvilken status delkonklusionerne og konklusionen som skrivehandling har i forhold til hinanden i synopsis. Mette resignerer med denne – strategiske – kommentar: ”Ja, men altså, han har jo ret. Det er bare sådan. Han er læreren, så han har ret.”

Der forhandles altså en enighed om at kortsvarene på problemstillingerne er anerkendelsesværdige. Men derudover er der en tydelig ambivalens fra såvel lærer- som kursistside når det gælder spørgsmålet om tekstfrembringelse i faggruppen. Kursisternes brug af hyponymisk relation, skrivehandling og kausale og temporale koblinger kommenteres ikke.

Samfundsfagslæreren roser gruppens brug af det udleverede materiale, og Mette kommenterer at det opfatter hun som en positiv kritik og som en opfordring til at de ”skal gøre det noget mere”. Altså en forhandlet enighed om at det er vigtigt at anvende materialet, men også om – hvad der er nok så væsentligt – at de har gjort det på den rigtige måde. Der er en forhandlet enighed om at synopsis skal indeholde fremlæggelser af kompendiets tekster. Til gengæld kritiserer samfundsfagslæreren gruppens oversigt over anvendt materiale, altså litteraturlisten. Den kritik finder Mette lidt ligegyldig, men hun er – af strategiske grunde – indstillet på at følge rådet: ”Man skal ligesom please dem.” En modstand vendes af strategiske grunde til accept af lærerens magt.

For det fjerde kommenterer religionslæreren og historielæreren citatbrug. Religionslæreren efterlyser flere citater fordi de derved kan antyde at de ”er indstillet på tekstanalytisk arbejde.” Denne kritik er Mette positiv over for. Hun anerkender at det er væsentligt at der i en faglig synopsis er dokumentation for at de ikke bare har – ”gættet” – sig til deres konklusion. Til gengæld accepterer hun ikke historielærerens kritik af at der ikke er citater i konklusionen. Med vores begrebsapparat kan man sige at hun afviser at citater indgår i konklusionen som skrivehandling. Her er der altså en uforløst forhandling om hvilken struktur konklusionen som skrivehandling skal have, og hvad der skal indgå i den; dvs. en usikkerhed om tekstfrembringelse.

For det femte roser både religionslæreren og samfundsfagslæreren synopsisens struktur og anerkender dermed at gruppens synopsis overordnet lever op til konventionerne i den lærerfaglige skrivekultur, og samfundsfagslæreren slutter af med at sige at der ”i alt” er tale om en ”udmærket synopsis”.

Hele analysen kan sammenfattes i denne figur:

Analyseperspektiv Analyseenhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre	Synopsis der har de underpunkter læreplanen foreskriver.	Fagligt problem med fagterminologi i en faglig genre.	Eksamenstræning. Blive overhørt i et eksamenskompendium.
Elevtekst	Anvender skrivehandlingerne instruks og fremlæggelse. Leksikalsk kohæ-sion og kausal konnektion. Positionerer sig med en stemme der mimer grundbog og læreroplæg.	Positionerer sig asymmetrisk i forhold til kompendie-teksterne og afgiver autoritet til dem. Er usikker på syn-opsisgenren.	Adresserer lærerne i asymmetrisk rela-tion. Vil vise at hun har læst. Strategisk skriver.
Lærerrespons	Anerkender at synopsisen har den krævede struktur.	Kritik af hvordan gruppen problem-formulerer og konkluderer (men læreruenighed om denne kritik).	Godkendt med forbehold. Anerkender at den sociale handling kursisterne foreta-ger, er den rigtige.
Elevinterview	Frustreret og am-bivalent forhold til genren.	Frustreret og ambivalent forhold til genrens faglige realisering.	Vil anvende skriv-ning til strategisk orienteret lagring af viden. Strategisk skolediskurs.
Identitetsaspekter	Diskursivt selv (stemme).	Forfatterselv (hvem tilskrives autoritet).	Selvbiografisk selv.

Figur 4.5. Sammenfatning af analysen af en konstellation af skrivehændelser i KUL

Selv om lærernes respons peger i lidt forskellige retninger, og selv om Mette er ambivalent over for meget af responsen, tegner der sig alligevel et billede af en afsluttet forhandling om hvad det vil sige at være et anerkendelsesværdigt medlem af faggruppens diskursfællesskab. Lærernes respons er på globalt og diskursivt niveau (Hoel 2002; Hillocks 1987). Den adresserer spørgsmålet om hvad der er skrivningens formål, faggruppens genrekonvention og de faglige diskursers begrebsapparat, men sproget adresseres ikke og fremtræder som transparent medie for det faglige indhold. Der er således ingen lokal respons der adresserer spørgsmålet om tekstfrembringelse. Inden for denne diskursorienterede forståelse af skrivning anerkender lærerne det valg Mette og hendes gruppe har truffet: Skrivning anvendes til at sammenfatte og lagre epistemisk viden – in casu fremlæggelse af viden fra prøvekompendiet og stof gennemgået i undervisningen. Der er også forhandlet enighed om at det faglige samspil skal realiseres som flerfaglighed – i hvert fald når det gælder det skriftlige produkt. Samfundsfagslærerens kritik af konklusionen for ikke at være bred nok, og historielærerens kritik af at der ikke er historie i konklusionen, kunne pege i en fællesfaglig retning men må nok snarere forstås som et krav om at alle tre fag parallelt skal være til stede i konklusionen.

Der er også forhandlet enighed om at en problemformulering hvor kursisterne positionerer sig asymmetrisk som aktører der skal overhøres, er anerkendelsesværdig, og om – hvad der synes at være i uoverensstemmelse med læreplanen – at kursisterne skal fokusere på vidensaspektet og ikke på det praktisk-etiske og handleaspektet.

Den naturvidenskabelige faggruppe

Den naturvidenskabelige faggruppe er et etårigt, obligatorisk fagligt samspil hvor der ifølge læreplanen skal arbejdes med mindst to fællesfaglige emner der vælges inden for eller på tværs af følgende områder: 1) naturvidenskab i hverdagen, 2) sundhed, 3) levevilkår, 4) miljø, 5) ressourceudnyttelse, produktion, teknologi og 6) stof, materialer og produkter. På HF-skolen arbejdede Mette og hendes klasse med otte emner hvoraf det ene var ”Salt og osmose” (afviklet i januar og februar 2011).

På baggrund af deres journaler over det eksperimentelle arbejde i hvert fag skrev grupperne tre rapporter som de flettede til én fil og uploadede

i en digital afleveringsmappe. I januar skrev grupperne endvidere en prøveevaleringsopgave, og der blev gennemført en prøveeksamination af alle grupperne; alt sammen som forberedelse til eksamen og eksamensprojektet.

Mette var i gruppe med to medkursister, og den rapport hendes gruppe skrev, er på 16 sider. Den består af et forblad og tre flettede rapporter: fire sider biologi, syv sider kemi og fire sider geografi, og indeholder hverken en fælles problemformulering eller en fælles konklusion. Mette oplyser (interview, 14.4.11) at de i starten skrev en fælles konklusion, men at de holdt op med det fordi lærerne ikke gav respons på den.⁴ Skrivningens strategiske funktion bliver tydelig: Kursisterne afrapporterer forsøg i journaler og rapporter fordi de skal til eksamen. De forventes at være fortrolige med rapportgenren der præsenteres som en kendt matrix, og fokus er derefter på diskurskompetence og ikke tekstfrembringelse. Sproget bliver et transparent medie for fagligt indhold. Den rituelle funktion spiller derimod en mindre rolle – kursisterne skal ikke træne rapportskabelonen, den forventes kendt (samtale med geografilæreren, feltkommentar, 25.2.11). Den kommunikative funktion synes fraværende.

Da rapporten er relativt omfattende, analyseres den ikke i sin helhed. I hvert af de fire led af analysen af denne konstellation af skrivehændelser nær-analyseres biologidelen, dog med udblik til kemi- og geografidelen.

Skriveordren

Mettes gruppe får tre skriveordrer, eller med lærernes ord: forsøgsvejledninger, én for hvert fag. På den måde positioneres kursisterne som aktører der skal arbejde flerfagligt med samme emne. I biologi og kemi skal kursisterne gennemføre et forsøg om osmose, i geografi skal de på baggrund af statistisk materiale udarbejde et korrelationsdiagram og besvare spørgsmål. Skriveordren i biologi er på seks sider og har overskriften "Salt og osmose". Den første side består af tre dele. Først tre paragraffer hvor osmose defineres, forsøget nævnes, og at det skal undersøges "hvilken sammenhæng der kan være mellem fattigdom/hungersnød og den osmosiske sygdom Kwa-siorkhor". For det andet en introduktion til "Måling af osmose i kartoffelstykker". Og endelig fire afsluttende linjer der forklarer at sult og prote-

4 Af de otte rapporter som Mettes gruppe skrev, er der en samlet konklusion i nr. 1, 2 og 4. De er på hhv. 1½, 3 og 3 linjer.

inmangel kan føre til en osmotisk proces hvor maven svulmer op. Grafik og opsætning tyder på at skriveordren er copy-pasted fra en lærebog, men indledningen og de sidste fire linjer er med en anden skrifttype og muligvis lærerens tilføjelse. Dermed kontekstualiserer læreren forsøget: Det kobles til den sygdom kursisterne arbejder med i geografi.

De følgende seks sider beskriver i detaljer hvordan kursisterne skal gennemføre forsøget og indføre deres måleresultater i to tabeller. De skal beherske modaliteterne verbalskrift og tabel, og det er et krav at de i verbalskrift skal kommentere det meningsskabende overblik som tabellen giver. Det sidste punkt i øvelsesvejledningen er "Diskussion". Det sidste diskussions-spørgsmål: "Har du eksempler på, hvor osmotiske forandringer har praktisk betydning i vores krop og/eller i naturen?" står i modsætning til de tre andre ikke efter en bullit, og det kan være tilføjet af læreren for at kontekstualisere forsøget til det overordnede emne.

Både dette forsøg og kemiforsøget fryser i en vis forstand virkeligheden; de holder virkeligheden stille og gør den til objekt for observation og eksperimenteren (Geierstam 2012).

Skriveordren i kemi adresserer ikke kwasiorkhor men spørger perspektiverende hvorfor vejtræer skades af salt, mens skriveordren i geografi lægger op til en diskussion af om man kan komme sygdommen til livs i ulande hvis ikke befolkningen bliver rigere, og hvad hjælpeorganisationer kan gøre. Med skriveordrerne indskriver lærerne sig således i en flerfaglig samspilsdiskurs men med ansatser til interdiskursivitet idet geografi- og biologiskriveordren i modsætning til kemiskriveordren lægger op til et flerfagligt arbejde om et epokalt problem på en måde der både adresserer videns- og handleaspektet.

Figur 4.6 sammenfatter den rapportskabelon lærerne har udleveret sammen, og de tre de har udleveret hver for sig. Figuren er sat op så de skriveordrer lærerne opererer med, bliver synlige.

Hypotesen fungerer som problemformulering. Lærerne positionerer kursisterne som aktører der skal overhøres. I biologi og kemi skal de med udgangspunkt i gennemgået stof "regne ud" hvad der vil ske med kartoffelstykker der nedsænkes i reagensglas med forskellige saltopløsninger. Men interdiskursiviteten er synlig: Når kursisterne af biologilæreren opfordres til at overveje "hvor osmotiske forandringer har praktisk betydning i vores krop og/eller naturen", *kan* det læses som en opfordring til at producere ny epistemisk viden (vidensaspektet). Og når geografilæreren spørger hvad hjælpeorganisationerne kan gøre,

Fælles	Biologi	Kemi	Geografi
Forside			
Formål	Formål (inkl. hypotese)	Formål	
Teori (inkl. hypotese)		Hypotese	Teori/antagelse
			Metode
Anvendelse af apparater og materialer	Materialer	Materialer	Materiale
Beskrivelse af forsøgets udførelse (skemaer og tekst)	Fremgangsmåde	Fremgangsmåde	
Måleresultater (i skema)	Resultater og bearbejdning		Korrelationsdiagram
Fejl og usikkerheder			
Konklusion (er formålet opfyldt)	Diskussion	Efterbehandling	Diskussion

Figur 4.6. Oversigt over afsnit/skrivehandlinger i øvelsesvejledningerne

opfordrer han kursisterne til at producere såvel epistemisk som praktisk-etisk viden (handleaspektet) – uden at det dog diskuteres i et tekstfrembringelsesperspektiv. Hvilke skriveordrer skal anvendes? Hvilke stemmer skal høres?

De tre skriveordrer lægger vægt på beskrivelse der er en udgave af skrivehandlingen fremlæggelse.⁵ Beskrivelsen kan kursisterne gennemføre ved at følge øvelsesvejledningen, og de fleste af de forklaringer kursisterne efterfølgende skal give, kan de deducere sig frem til ud fra gennemgået teori eller læse i grundbogen. De positioneres som aktører der skal træne naturvidenskabelig metode ved at anvende en naturvidenskabelig skabelon for afrapportering og anvende et naturvidenskabeligt (tre fagspecifikke) begrebsapparat i naturvidenskabelige beskrivelses- og forklaringssekvenser. Den sociale handling de

5 En helt central skrivehandling i naturvidenskabelige fag (Maagerø og Skjelbred 2010) fordi data genereres ad denne vej. Men da datagenereringen altid er teoretisk informeret, har handlingen karakter af analyse.

udfører, er at de dokumenterer at de mestrer fremgangsmåden for naturvidenskabelige forsøg, og at de kan deducere sig frem til de korrekte – og i lærebogen og øvelsesvejledningen foregrebne – forklaringer. Tekstfrembringelse adresseres ikke i skriveordrerne. Kursisterne skal banke på med en tekst hvor autoritet tilskrives lærebøgerne, øvelsesvejledningen og de herskende metoder og forklaringer i de faglige diskursfællesskaber. Men også her er der interdiskursivitet: Geografilæreren ønsker at kursisterne skal anvende faglig viden og argumentere for et synspunkt, nemlig hvad nødhjælpsorganisationerne skal gøre.

Læreplanens videnskabsfagsorienterede diskurs er tydelig i skriveordren, men medborgerskabsdiskursen anes også; når det gælder skrive diskursen og spørgsmålet om tekstfrembringelse, er læreplanernes usikkerhed flyttet med.

Kursistteksten

Med rapporten foretager Mette og hendes gruppe en *strategisk handling*. Gruppen dokumenterer at de behersker den naturvidenskabelige metode, at de med udgangspunkt i gennemgået grundbogsstof kan opstille en hypotese, og at de med et afrapporteret forsøg som belæg kan verificere hypotesen.

Biologirapporten har følgende afsnit: Formål, Hypotese, Teori, Materialer anvendt, Forsøgsbeskrivelse, Måleresultater, Diskussion og Konklusion. Sammenligner man med figur 4.6, kan man se at gruppen benytter en struktur der trækker både på lærernes fælles instruktion til rapportskrivning og øvelsesvejledningen til biologirapporten. Noget tilsvarende sker i kemi- og geografirapporten. Lærerne kommenterer ikke brug af de udleverede matrixer; der er en tavs konsensus om at mindre afvigelser fra den lærerfaglige skrivekulturs genrenormer og skrivepraktikker er i orden. Diskursens referentielle indhold i klart fagsprog er i centrum.

På det tekstuelle niveau viser det sig ved at de stort set, men ikke 100 %, anvender skriveordrens skrivehandlinger i den angivne rækkefølge og dermed også dens globale struktur. Gruppen vil gerne høres med en stemme der taler i en klar struktur med hypotese, undersøgelse, diskussion og konklusion (uddrag af disse afsnit findes i figur 4.7 og 4.8). Gruppen anvender ikke metakommenterende overgange mellem afsnittene/skrivehandlingerne og går tilsyneladende ud fra at den intenderede læser (læreren) kan skabe kohærens med udgangspunkt i sit kendskab til rapportstrukturen. Det er med denne stemme gruppen gerne vil høres, og det er med denne ytring de banker på til det faglige diskursfællesskab og til skolen som institution.

På det diskursive niveau viser det sig ved at kursisterne vil tale naturvidenskabeligt – de dokumenterer at de arbejder metodisk i naturvidenskabelig forstand ved at overtage diskursfællesskabets rapportgenre og definere og anvende centrale fagbegreber. Først ser vi på afsnittet hvor gruppen opstiller sin hypotese:

Vores **hypotese** er for hver enkel **kartoffel**.

Forsøg A med 0,0 g **sukker**.

Vandkoncentrationen er mindre inde i **kartofflen**, derfor vil den blive større.

Og derfor Vil veje mere

Forsøg B med 4,4 g **sukker** = 9%

Formoder vi ikke ændre sig det helt store. Og derfor Vil veje stort set det samme.

Forsøg C med 10 g **sukker** = 20 % vi forventer at her vil det være mere tydeligt, at vandet er trængt ud af **kartofflen**. Og derfor vil den veje mindre.

Figur 4.7. Afsnittet "Hypotese". Skrivehandlingens navn med fed, tre centrale begreber (substantiver – "genstande") med fed + kursiv. Kausale konnektorer er understreget.

På det tekstuelle niveau anvender gruppen skrivehandlingen instruks; de instruerer sig selv om hvad det er de skal undersøge: De opstiller en hypotese om hvad der vil ske i de tre dele af forsøget, og det gør de ved at markere en kausalsammenhæng mellem sukkerindholdet i vandet og kartofflens reaktion og vægtskifte. I beskrivelsen af denne sammenhæng indgår tre begreber som vi – selv om de ikke bliver defineret entydigt i situationen – må antage at kursisterne opfatter som fagbegreber. De vil gerne høres med en naturvidenskabelig stemme. Ser vi på det diskursive niveau, viser det sig at gruppen anvender "hypotese" som skrivehandling. Den sammenfatter oplysninger læreren har fremlagt i introduktionsafsnittet i øvelsesvejledningen, og det er den faglige stemme vi hører. Kursisterne instruerer sig selv i at de skal undersøge om grundbogens og læreroplæggenes teori holder. De skriver ikke en problemformulering der lægger op til at anvende biologisk viden i arbejdet med et epokalt problem (kwasiorkhor). Handleaspektet og den praktisk-etiske dimension er fraværende. De positionerer sig som kursister

der skal overhøres, og holder verden stille så den kan gøres til genstand for observation og eksperimenteren.

I det næste afsnit, "Teori", defineres osmose. Der er tale om en fremlæggelse af en faglig-generisk beskrivelse af et fænomen, og vi hører lærebogens stemme: Det er citat og parafrase. Derefter følger en lang fremlæggelse af forsøget. Der er dels tale om et referat af øvelsesvejledningen, dels om at forsøgsresultaterne indsættes i et skema; kursisterne giver først en beskrivelse af noget erfaret, derefter bringer de et skema hvor data genereret i forsøget er sat ind. Men der er ingen metakommentarer til skemaet; kursisterne lader modaliteten skema tale for sig selv. Til sidst kommer diskussionen og konklusionen. Her ser vi på et uddrag af diskussionsafsnittet:

I forsøg A har **vandmolekylerne** *trængt ind gennem cellemembranen* for at skabe samme koncentration udenfor **cellen**, som indenfor. Denne reaktion kaldes også **hypoternisk**, *fordi vandet trænger ind*. *Hvis* dette havde været en **dyrecelle** og ikke en **plantecelle** kunne det have resulteret i at **cellen var sprunget** alt efter hvor meget **cellen** max kan indeholde.

Figur 4.8. Uddrag af afsnittet "Diskussion". Centrale begreber med fed (substantiver – "genstand"), fed + kursiv (verber – "processer") og fed+understreget (adjektiv – her prædikat). Kausale konnektorer er understreget.

På det tekstuelle niveau anvender gruppen skrivehandlingen fremlæggelse. I de første to helsætninger fremlægger de den forklaring som de har foregrebet i "Hypotese", og refererer fra øvelsesvejledningen, og definitionen på fagbegrebet hypotonisk (forkert stavet i rapporten) er taget fra en figur i samme. Der er altså tale om en fremlagt forklaring. Men den tredje helsætning kan opfattes som en besvarelse af det sidste spørgsmål fra skriveordren: "Har du eksempler på, hvor osmotiske forandringer har praktisk betydning i vores krop og/eller i naturen?" Det sker i forlængelse af den fremlagte forklaring og under anvendelse af de samme fagtermer.

Er skrivehandlingen forklaring eller fremlæggelse? For fremlæggelse taler at pointen er foregrebet i den tilføjelse læreren, som tidligere nævnt, har skrevet til "Introduktionen", og at den også findes i øvelsesvejledningen for

geografi. For forklaring taler at kursisterne her forsøger at anvende viden fra forsøget på et perspektiverende spørgsmål. I den forstand er der måske tale om en åbning mod ægte problembaseret arbejde og fællesfaglighed, dog ikke med inddragelse af handleaspektet og eksplicitte regulative skrivehandlinger. Skriveordrens interdiskursivitet kommer altså til syne i rapporten. Og dermed er der på det diskursive niveau tale om at kursisterne som forfatterselv tilskriver sig selv nogen autoritet. Men primært overlader de autoriteten til grundbøger og læreroplæg, og de har ingen forbehold over for autoriteten, fx udtrykt med modalverber eller – adverbier.⁶ Når det gælder den sociale brug af skriftmediet, dokumenterer gruppen at de har læst og forstået den gennemgåede grundbogstekst og øvelsesvejledningen. Det dokumenterer de ved at trække relevant teori frem i deres hypotese og ved at deducere sig så tilpas korrekt gennem forsøget at de kan konkludere at teorien er verificeret.

En analyse af kemi- og geografidelen af rapporten når til de samme konklusioner. På baggrund af fremlagt teori opstiller kursisterne en hypotese hvorefter de gennemfører et forsøg eller en undersøgelse der bekræfter hypotesen og verificerer teorien. To ting skal dog tilføjes: I kemidelen er en af figurerne kommenteret i modaliteten verbalsprog, og det gælder også for alle figurerne i geografidelen. Og i kemidelen deducerer kursisterne sig frem til svarene på de perspektiverende spørgsmål (fx: "Forklar hvorfor vejtræer ofte tager skade af vejsalt"). I modsætning hertil bliver de perspektiverende spørgsmål i geografidelen ikke besvaret.⁷

Vi kan foreløbig konkludere at Mette og hendes gruppe tolker skriveordren således at de på det diskursive selvs niveau skal positionere sig med en stemme der kan anvende den naturvidenskabelige metode ved at udfylde tre fags genreskabeloner og ved at anvende naturvidenskabelige fagbegreber. I dette udfyldningsarbejde benytter de sig bl.a. af skriftpraktikker kendt fra timerne. Derudover synes lærerne at forudsætte at de skrivehandlinger der

6 I geografirapporten er der eksempler på at kursisterne udtrykker sig i ikke-kategorisk modalitet, fx ved hjælp af præpositionsforbindelser: "Undersøgelsen konkluderer *med forholdsvis stor sikkerhed*, at der er en sammenhæng mellem Kwashiorker tilfælde og et lands BNP". Med denne konklusion anfægter kursisterne ikke teoriens autoritet men siger dog at man skal undersøge andre variable end de har gjort, før *de* kan verificere den helt.

7 "Forklar hvorfor fattigdom kan tænkes at nedsætte proteinforbruget", "Kan man komme sygdommen til livs uden at blive rigere?", og "Diskutér hvordan internationale hjælpeorganisationer kan hjælpe befolkninger med udbredt kwashiorkor."

indgår i rapporten, er kendt af kursisterne. Det bekræfter Mette i et interview (27.1.12): Det er ”megasvært” at skrive i KUL fordi synopsisgenren er ny, og fordi man skriver i stikord i stedet for at skrive forklaringerne ud. Det er lettere at skrive i NAT fordi ”rapporter ... har jeg jo prøvet at skrive før”. Mette giver udtryk for at hun er blevet initieret til den lærerfaglige skrivekultur i NAT i folkeskolen og er fortrolig med dens skrivepraktikker.

Gruppen tolker skriveordren således at de på forfatterselvniveauet skal overlade autoriteten til grundbøgernes og læreroplæggenes teoriafsnit: De skal deducere sig frem til verificeringer af de hypoteser de har afledt af teorien. På det selvbiografiske selvs niveau mener de at de skal positionere sig i forhold til lærerne som kursister der skal dokumentere at de har læst og forstået.

Dette er Mettes og hendes gruppes forhandlingsudspil.

Lærerresponsen

Gennem responsen meddeler lærerne om gruppen med deres rapport positionerer sig som anerkendelsesværdige medlemmer af faggruppens diskursfællesskab. Og de meddeler også hvilke præmisser denne bedømmelse skal foregå på.

Det er kun biologi- og kemilæreren der har givet skriftlig respons på rapporten – tilsammen 17 kommentarer. Af disse har biologilæreren givet de 12 som randnoter. Halvdelen af disse adresserer spørgsmålet om begrebsbrug og definitioner af begreber, dvs. præcision i den faglige diskurs. Bl.a. ønsker læreren at fagbegreberne hypertonsk, hypotonisk og isotonisk skal indgå i og defineres i hypotesen, og han understreger at det er en fejl at de ikke kommenterer de måleresultater de har sat ind i tabellen i modaliteten verbalsprog. Han skriver også at gruppens gengivelse af forsøget er ”Kort og præcis. Smukt.”⁸

I et interview med Mette giver hun udtryk for at hun forstår og accepterer (måske strategisk) den respons læreren giver. To eksempler kan illustrere dette:

8 Hvilket man ikke behøver at undre sig over. Der er stort set tale om copy-paste fra lærerens øvelsesvejledning.

Lærerrespons	Mettes kommentar i interviewet	Min kommentar
[Respons til hypotese] Dette kunne godt uddybes: f.eks. ved at <u>forklare</u> de tre begreber hyper-tonisk, hypotonisk og isotonisk, disse kunne så bruges til at gøre hypotesen mere "videnskabelig".	Der er man jo overhovedet ikke i tvivl om hvad han mener. Det er fint. Fordi at så ved man at udtryk, det skal man bare have styr på, hvor at jeg ved ikke om jeg skal sammenligne udtalelsen fra [kemilæreren] og så udtalelsen fra [biologilæreren]. Det er meget mere overskueligt, den måde [biologilæreren] gør det på, end den måde [kemilæreren] gør det på [biologilæreren skriver kommentaren i rapporten ud for det han kommenterer på].	Mette forstår og accepterer at den faglige diskurs skal være klarere.
[Respons til det citerede afsnit fra Diskussion] Nej, det er opløsningen og ikke reaktionen der er hypotonisk. Dette begreb skal i øvrigt være forklaret i teorien.	Ja, men det er jo også dét han har henvist til før i teoriansnittet hvor han sagde at de skulle forklares. [Fejlen er at] vi har skrevet opløsning i stedet for reaktion. [Kemilæreren] har brugt et andet ordvalg end [biologilæreren] ... de har brugt det modsatte. Den ene snakker om opløsning og den anden snakker om koncentration, og så er vi kommet til at skrive det ud fra koncentrationen som [kemilæreren] gerne vil have det, men [biologilæreren] vil gerne have vi skriver opløsning, men det har noget at gøre med, om altså, hvordan koncentrationen, nu siger jeg koncentrationen, er inde i cellen og uden for cellen, og så er det sådan noget med hvordan vandet det søger hen mod det sted hvor koncentrationen er højest. Sådan koncentrationen eller opløsningen bliver den samme både inden for cellen og uden for cellen. Sådan er det isotonisk, og det er sådan det, de, hvordan reagerer en plantecelle når det sker, og hvordan reagerer en dyrecelle.	Mette forstår tilsyneladende responsen og accepterer den. Hun accepterer at den faglige diskurs er forskellig i de to fag, og at lærerne stiller forskellige krav til formuleringer. Man må så gøre som lærerne siger. Mette tænker strategisk.

Figur 4.9. Lærerrespons på Mettes gruppes rapport og Mettes reaktion

Det er også interessant at se på hvad biologilæreren ikke kommenterer.

Han kommenterer ikke kursisterne tekstfrembringelse; at der fx ikke er overgange og metakommentarer der forbinder afsnittene. Mette og læreren forhandler sig til rette om at en naturvidenskabelig rapport skrives ved at man besvarer et antal spørgsmål i en bestemt rækkefølge i den fremlagte skabelon.

Han kommenterer heller ikke kursisternes svar på spørgsmålet om hvor osmotiske forandringer har betydning i forhold til den menneskelige krop. Dermed meddeler han gruppen at denne perspektiverende og potentielt fæl-

lesfaglige og handlingsrettede diskussion ikke er relevant i NAT-konteksten. Og Mette kommenterer ikke lærerens tavshed.

Det anerkendelsesværdige er at dokumentere at man har læst, og at man kan lagre og strukturere fremlagt epistemisk viden i en fremlagt skabelon. Det er også anerkendelsesværdigt at gøre det fag for fag i tre adskilte afsnit uden fælles konklusion. Adspurgte hvorfor der ikke er nogen fælles konklusion, svarer Mette at:

det er fordi vi har fået det indtryk af at lærerne ikke læser den samlede konklusion, at de bare læser hver deres del, og så tænker vi at så skriver vi en konklusion for hvert fag i stedet for. (Interview, 14.4.11)

Muligvis er gruppen frustreret over at lærerne ikke har givet respons til den fælles konklusion i tidligere rapporter, men Mette resignerer og accepterer – i forlængelse af den forhandlede enighed om hvad en rapport er, og hvad dens sociale funktion er – at det må være sådan.

Også kemilæreren giver respons der adresserer nødvendigheden af præcision i begrebsbrug og begrebsdefinitioner. Kemilærerens respons er givet på et løst ark, og det fremgår ikke helt klart hvad de enkelte punkter er respons til. Mette giver udtryk for at hun ikke helt klart forstår responsarket, og hun har et ambivalent forhold til responsen.

Figur 4.10 sammenfatter analysen.

Der er således forhandlet en enighed om at kursisterne skal arbejde flerfagligt, og at de skal positionere sig som kursister der skal overhøres. Der skal fokuseres på diskursens referentielle indhold og anvendelse af fagsprog, mens tekstfrembringelse ikke adresseres. Og der fokuseres på vidensaspektet i dannelsesperspektivet; lærerne efterlyser ikke en adressering af handleaspektet, inddragelse af det praktisk-etiske og brug af eksplicite regulative skrivehandlinger.

I dette og det forrige afsnit har vi set hvordan Mette har forhandlet sig til rette med lærerne. I de to næste skal vi se nærmere på hvilken skriversidentifikation hun har forhandlet sig til rette med. Først med udgangspunkt i de skriftlige produkter, dernæst med udgangspunkt i mit interview med Mette.

Analyse- perspektiv Analyseenhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre	Rapport, følger de tre øvelsesvejledningers "køgebog".	Fagligt tema med fagtermer og i faglig struktur.	Dokumenterer at man kan gennemføre og afrapportere forsøg.
Elevtæst	Anvender skrivehandlingerne instruks og fremlæggelse. Leksikalsk kohæsion og kausal konnektion. Positionerer sig med en stemme der mimer grundbog og læreroplæg.	Positionerer sig asymmetrisk i forhold til skolefaglig viden. Afgiver autoritet til teori (grundbøger og læreroplæg) og øvelsesvejledninger.	Adresserer lærerne. Strategisk skrivning.
Lærerrespons	Kritiserer at modaliteten 'skema' ikke følges op af verbalsproglig fremlæggelse.	Kritiserer manglende brug af fagtermer.	Anerkender med forbehold præstationen.
Eleveinterview	Ureflekteret intention om at ville følge øvelsesvejledningen.	Skriver for at forstå hvad læreren siger. Er derfor frustreret over uklare diskursrettelser.	Vil lagre og strukturere den viden lærerne leverer. Anvender skrift strategisk. Strategisk skolediskurs.
Identitetsaspekter	Diskursivt selv (stemme).	Forfatterselv (hvem tilskrives autoritet).	Selvbiografisk selv.

Figur 4.10. Sammenfatning af analysen af en konstellation af skrivehændelser i NAT

En forhandlet skriveridentitet (første del)

Den skriveridentifikation Mette forhandler sig til rette med, udtrykker hendes livsverdensforståelse af skrivningens funktion og betydning i skole- og faggruppekonteksten. Den er anerkendt af lærerne, og den kan sammenfattes således:

En god skriver er en person

- der sikkert gengiver den faglige diskurs som den kommer til udtryk i grundbøger, læreroplæg, lærerstyrede forsøg og fremlagte tekster

- der tilskriver autoriteten til det faglige indhold der fremlægges
- der adresserer faglærere for at blive overhørt og anerkendt som én der kan sit stof
- der lægger vægt på fremlæggelse af epistemisk viden, ikke praktisk-etisk viden

I KUL kommer det til udtryk ved at Mettes gruppe fremlægger forelagte tekster; i NAT kommer det til udtryk ved at de fremlægger den lærebogsteori der passer til det forsøg lærerne har forberedt. Skrivningens funktion er at lagre og strukturere givet viden – i NAT med et større fokus på videnskabelsesprocesser (skabelonen) end i KUL.

Kursisterne og lærerne synes at forhandle sig frem til en diskursivt formidlet forståelse af skrivningens funktion – en forståelse der privilegerer en basisfagsdidaktisk tilgang (Nielsen 1994). Kursisterne skal kunne fremlægge de enkelte fags strukturer parallelt, således som de kommer til udtryk i tekster, grundbøger og eksperimenter. Ligeledes privilegeres et fokus på faglig diskurs og en strategisk (og rituel) tilgang til skrivning. Tekstfrembringelse er derimod ikke i fokus. Den dominerende skrivepraktik er kort-svar med fokus på faglig diskurs hvor læseren forventes at skabe kohærens mellem svarene.

Denne diskurs står dog ikke alene. Den videnskabsorienterede diskurs og basisfagsdidaktiske tilgang udfordres i glimt i skriveordrerne og i kursisternes NAT-rapport af den medborgerskabsdiskurs der står så centralt i læreplanerne, og af en udfordringsdidaktisk tilgang hvor kursisterne forventes selv at lægge op til en faglig funderet epistemisk undersøgelse af epokale nøgleproblemer. Men dannelsesperspektivets normative aspekt og handlingsaspekt er næsten ikke synligt. Der er netop kun tale om glimt – klasserummet bliver ikke et sted hvor man for alvor mimer aktiv demokratisk deltagelse i det civile liv.

En forhandlet skriveridentitet (anden del)

I de syv interview jeg har gennemført med Mette, positionerer hun sig med sine kommentarer til lærerresponsen på samme måde som skriver som hun og gruppen gør gennem synopsen og rapporten. Når hun fx bliver spurgt

hvad formålet med at skrive i KUL er, svarer hun som vi allerede har set i artiklens indledning:

Ja, men det er vel at forstå og også huske hvad underviserne lægger vægt på og synes er vigtigt. (Interview, 27.1.12)

Og i forbindelse med NAT understreger hun at hun skriver for at kunne:

[...] huske det [faglige stof] bedre ... primært for at forberede mig bedre til eksamen. (Interview, dec. 2010)

Og man kan næsten sige at hun opsummerer den diskurs hun positionerer sig i, når hun siger at skrivning bliver ”redegørende-agtig” (interview, november 2011). For Mette er skrivning et medium til at lagre, sammenfatte og fremlægge viden så man kan huske den. Det er den faglige skriftlighedsdiskurs hun positionerer sig med. Men hun har også et bud på hvad denne viden kan anvendes til, og hvorfor kultur- og samfundsfagsgruppen er relevant:

Ja, men jeg synes i kulturfag der er det jo relevant fordi jeg har fået en meget større viden om hvordan tingene har været, og hvordan de måske altså, det er nu, og så kan jeg jo følge med i hvordan det så bliver, og hvordan det er, og at jeg selv bedre kan fatte hvad der står i aviserne igen, eller hvad de siger i radioen eller tv eller sådan noget, og så at jeg måske også er i stand til at kunne snakke om det med mine venner. (Interview, 27.1.12)

Her er det interessant at Mette mener at den lagrede og sammenfattede faglige viden kan anvendes som grundlag for at kunne forstå hvad der står i aviserne, men den kan også anvendes når hun skal ”snakke” med sine venner. Og i den forbindelse er en faglig basis et godt udgangspunkt for diskussion og stillingtagen hvorved handleaspektet adresseres. Mette siger at man i forlængelse af skoleskrivningen selv må foretage dybdelæring:

Og sådan. Man bliver jo tvunget til selv at fatte hvad det er vi har haft om, fordi man kan jo godt sige noget om det, men det er jo det der med at det er det vigtigste med at bruge de der udtryk som vi har lært. (Interview, nov. 2011)

Dette gælder også NAT:

Ja, men der er jo, sådan, folk snakker om global opvarmning, og der er jo naturkatastrofer rundt omkring, og det hele hænger sammen, så for måske at forstå lidt mere af hvad det går ud på så er det godt at vide lidt om basistingerne, sådan.” (Interview, 14.4.11)

Mette positionerer sig med en entydig opfattelse af hvad skrivningens formål er. I skolen anvendes skrivning til at samle og systematisere viden så man kan dokumentere at man har tilegnet sig den. I den forstand er skrivningens funktion strategisk (man skal dokumentere så man kan få en god karakter) og rituel (man skal træne så man gør det på den rigtige måde). Det er anerkendelsesværdigt at arbejde flerfagligt med udgangspunkt i en problemformulering der lægger op til overhøring. Med deres respons viser lærerne at de finder denne positionering anerkendelsesværdig.

Når det gælder fagligt samspil, positionerer Mette sig altså med en flerfaglig opfattelse når det er i sammenhæng med skole og skrivning. Viden fra de tre fag lagres parallelt. Men når vi flytter os fra skolens domæne til ungdomskulturens – eller det civile livs – sker der noget interessant. Her spiller skrivning i forbindelse med de emner og problemer som faggruppen har behandlet, tilsyneladende ingen rolle. Til gengæld er der her spor af en kommunikativ funktion der blot er knyttet til mundtlighed og ikke skriftlighed. Den viden som Mette har akkumuleret i skolen, mener hun at hun kan anvende i samtaler og diskussioner med sine venner. Dannelsesperspektivets normative aspekt og handlingsaspektet forlægges til dette ekstraskolære domæne.

Den skriveridentitet Mette som kursist forhandler sig til rette med lærerne om, og som hun bliver opfordret til tage på sig, kan hun som aktør i det civile liv ikke identificere sig med. ”Identity without identification” kalder Gee (2009) det.⁹ Den ekstraskolære Mette gør ikke direkte modstand mod den identitet hun bliver tilbudt som kursist. Hun kan anvende den viden hun har fra den identitet, men i den ekstraskolære kontekst synes den

9 Gee (2012) understreger at den ekstraskolære identitet ikke er mere virkelig end skoleidentiteten. Den er ikke ”some sort of essential ’real’ self” (s. 45). I et longitudinalt perspektiv er de begge dynamiske, foranderlige – og forbundne.

hende for begrænset. Det virker som om hun dér finder aktiv demokratisk deltagelse med udgangspunkt i vidensbaserede holdninger vigtig.

En anden af kursistdeltagerne fortæller tilsvarende at hun er samfunds-fagligt orienteret, og at hun ud over KUL har samfundsfag som valgfag på B-niveau (interview, 13.4.12). Hun finder osmose-rapporten interessant fordi den adresserer ernæringsproblemer i ulandene. Men tjekker man hendes gruppes rapport, viser det sig at dette problem kun omtales kort i geogra-fidelen. Forelagt dette siger hun at ”tingene samles inde i hovedet på mig”. Hun lagrer og strukturerer altså viden fra tre parallelle fag med henblik på at kunne skabe en syntese der kan være basis for handlen, for sig selv ”inde i hovedet”.

Det gælder altså for Mette, og sikkert også for den anden kursistdel-tager, at hun har en identitet som skriver der er i overensstemmelse med den mulige selvhed, den skriveridentifikation hun bliver tilbudt (aktør der skal overhøres). Samtidig har hun en anden identitet i fritiden der ikke er knyttet til skrivning, men som – selv om den er ekstraskolær og knyttet til ungdomskulturen – på forunderlig vis adresserer læreplanernes medborger-skabsdiskurs. Man kan sige at de glimt af en medborgerskabsdiskurs og en udfordringsdidaktisk tilgang vi så i skriveordrerne og elevopgaverne, reali-seres mundtligt uden for skolen. Mette synes at mene at skolens sekundære diskurser (Gee 2012) først skal operationaliseres fuldt dér.

Kunne der være andre grunde til at skrive?

Dette spørgsmål trænger sig mere og mere på gennem dette kapitel.

Er en fag-, samspils- og skrive-didaktisk diskussion i forlængelse af denne case interessant? Kan det ikke være at det bare er Mette, hendes klassekam-merater og lærere der yder modstand mod læreplanerne? Det tror jeg ikke. Jeg mener at casen er kritisk (Flyvbjerg 2010), dvs. at der er grund til at tro at de problemer vi finder på HF-skolen, også er at finde på (de fleste) andre skoler. HF-skolen er et solidt og typisk hf-kursus, Mettes grupper har været velfungerende og har fået vejledning af lærerne, Mette er en reflekteret og dygtig kursist, og lærerne er erfarne hver for sig og som grupper. Og Mettes præstation og skriveridentifikationen med dens diskursivt formidlede forstå-else af skrivning og fagligt samspil er valideret ved eksamen. Mette fik en høj

karakter i både KUL og NAT og fik ved de lejligheder ikke kritik for sine skriftlige oplæg. Der synes at være en forhandlet enighed om at skriveridentifikationen er anerkendelsesværdig. En forhandlet enighed der rækker langt ud over Mettes forhandling i faggruppe- og skolekonteksten.

Der er måske heller ikke grund til at undre sig over dette centrale fund i denne undersøgelse. Krogh (2010) viser at der i skriftligt arbejde i gymnasiets såkaldte "indholdsfag" er et stærkt fokus på diskursrettelser, altså at eleverne kan fremlægge den faglige diskurs korrekt, og Smidt (2010) viser at elevtekster sjældent udtrykker en formålsrettet adressivitet ud over en implicit strategisk rettedhed mod læreren og karaktergivning. Et amerikansk forskningsreview (Applebee & Langer 2011) peger i samme retning.

Men der kan være andre grunde til at skrive. Skriftsproget kan ikke bare anvendes til at lagre viden, det kan også anvendes til vidensproduktion, fx i forbindelse med anvendelse af faglig viden i arbejdet med epokale nøgleproblemer. Det kan bruges kommunikativt (Berge 1988, Vygotsky 1971).

Et centralt fund i undersøgelsen er at Mettes arbejde er flerfagligt. Trods de dominerende men ikke enerådende diskurser i læreplanerne forhandles der en enighed mellem Mette og lærerne om at det er anerkendelsesværdigt at lade sig overhøre fag for fag i de skriftlige opgaver. Det indebærer at lærerne i deres forhandling med læreplanerne og i deres rekontekstualisering af disse til den lokale lærerfaglige skrivekultur har ydet modstand og foretaget *resistant reading* (Fairclough 2004), da læreplanerne foreskriver fællesfaglighed.

Tager man udgangspunkt i skolens dannelsesperspektiv, skal man nok ikke undervurdere betydningen af at Mette giver udtryk for at hun i skolen får et flerfagligt fundament der gør det muligt for hende at kunne forholde sig til epokale nøgleproblemer når hun læser avis, og når hun diskuterer med sine kammerater. Hun understreger betydningen af at hun er kyndig, hvad alt også tyder på at hun er. Men – stadig med udgangspunkt i dannelsesperspektivet – kunne man mene at det er væsentligt at skolen bliver et stedfortræderrum for ekstraskolære referencerum (professionerne, forskning, demokratisk deltagelse) på en måde hvor kursisterne ikke kun tilegner sig faglig viden og faglig kompetence men også anvender den dels i arbejdet med at forstå og forklare epokale nøgleproblemer, dels i arbejdet med at pege på handlescenarier og -muligheder. Det er i denne sammenhæng værd at bemærke at de to kursisttekster adresserer fremlagt epistemisk viden i fler-

faglig form. Praktisk-etisk viden og vidensbaserede forslag til handling er fraværende.

Den didaktiske og dannelsesorienterede udfordring er hvordan man kan udvikle fag i skolen så kursisterne kan anvende dem i en fællesfaglig og problemorienteret sammenhæng hvor de positionerer sig i et tilstræbt symmetrisk forhold til lærerne. Hvor det at skrive en synopsis eller en rapport ikke kun er en strategisk og eventuelt rituel handling men også en kommunikativ handling. Spørgsmålet om problemformuleringskompetence synes centralt i denne sammenhæng (jf. også Hobel 2009 og Hobel 2011).

Den didaktiske udfordring er hvordan man kan udvikle en skrivedidaktik der kan understøtte at kursisterne anvender skrivningen som medierende redskab i denne proces. Hvilke skrivehandlinger og tekstuelle greb skal kursisterne mestre for at fremlægge den viden de skal anvende? Hvordan skal den faglige diskurs realiseres som tekst? Hvordan kan kursisternes egen stemme komme til orde i afsnit der skaber forståelse for og forklarer de problemer som kursisterne fagligt funderet arbejder med? Hvordan kan tre forskellige faglige diskurser komme i spil i disse afsnit?

Undersøgelsen i dette kapitel peger på at disse didaktiske udfordringer må konfronteres hvis skolens dannelsesprojekt skal realiseres. Det er ikke nok at lagre og strukturere viden.

Der er andre grunde til at skrive.

Kapitel 5

Sprog, identitet, læring – to elevers opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse

Af Karen Sonne Jakobsen

Hvordan skriver elever i tysk? Hvilken slags tekster skriver de? Hvilken respons får de på deres skrivning, og hvordan bruger de den? Hvad lærer de af at skrive? Sådanne åbne spørgsmål var udgangspunkt for denne undersøgelse af opgaveskrivning i tysk. Analysen viser, som man kunne vente, at opgaveskrivning bidrager til at eleverne *udbygger deres tyske skriftsprog*. Men skrivning i tysk tjener også andre formål. Gennem analysen af elevernes tekster og af interview lærer vi to elever at kende, Jens og Sofia, som har et forskelligt forhold til sprog og skrivning, men som begge på hver deres måde bruger skrivning i tysk til at udtrykke personlige erfaringer, tanker og forestillinger. Skrivning i tysk er for dem også et medium for *identitetsudkast* – for afprøvning af mulige identiteter, af måder at se på og være i verden.

Kapitlet går tæt på elevernes tekster og på samspillet mellem elever og lærer for at vise hvordan deres skrivning udvikler sig gennem det første gymnasieår. Det munder ud i en diskussion af hvilke potentialer der er i skrivning i andet fremmedsprog, og hvilke bidrag det giver til elevernes almene skriveudvikling.

At lære at skrive på et fremmedsprog. Et sociokulturelt sprog- og læringssyn

Til grund for analysen ligger en opfattelse af skrivning i skolen som en social praksis der formes af skoleinstitutionen, af fagene, af lærernes formidling

og af eleverne og deres deltagelse i undervisningen (jf. kapitel 1: 31 f.). På basis af sociokulturel teori i traditionen fra Vygotsky opfatter vi det at lære at skrive som deltagelse i en skrivepraksis i samarbejde med kammerater eller en lærer som understøtter eleverne i deres skrivning. I en oversigtsartikel formulerer Richard Donato (2004) en sociokulturel læringsopfattelse således:

Sociocultural theory maintains that learning and development emerge and are shaped by the social, cultural, and historical contexts in which individuals engage in meaningful and purposeful joint activity. (Donato 2004: 295)

Dette læringssyn indebærer at læring ”is not exclusively to deposit knowledge as unique acquisitions into the mind of the individual” (Donato 2004: 289). Resultatet af læringen – fx at kunne skrive en tekst – kan ikke skilles fra læreprocessen, en proces der er formet af den sammenhæng den indgår i, og som involverer både kognitive, sociale og kulturelle aspekter.

Et centralt begreb i denne læringsforståelse er *zonen for den nærmeste udvikling*, dvs. afstanden mellem det niveau hvor eleven selvstændigt kan klare en skriveopgave, og det niveau hvor eleven kan klare en opgave i samarbejde med mere kyndige kammerater eller en lærer. Udviklingszonen er ikke en størrelse der er fastlagt af elevens niveau, og som kan forudsiges, fx gennem test, men en dynamisk størrelse der skabes i samarbejdet:

The ZPD, then, is more appropriately conceived of as the collaborate construction of opportunities [...] for individuals to develop their mental abilities. (Lantolf 2000: 17)

At lære at skrive på et fremmedsprog foregår i et samarbejde hvor elever og lærer bidrager til at skabe muligheder for læring gennem de skriftsproglige ressourcer de har med sig, og dem de skaber i situationen. Begrebet *læringsmuligheder* bruges i denne betydning.

I sociokulturelt baseret forskning i sprogtilegnelse har der især været fokus på skrivningens potentiale for at opbygge *viden om sprog* (Swain 2000). Hovedtanken er at elever ved at lægge mærke til, tale om og bearbejde sproglige fænomener i deres tekster udvikler viden og bevidsthed om sprog og derigennem bliver i stand til at lære målsprogsformer inden for deres nærmeste udviklingszone. Grundlaget for den sproglige bearbejdning er elevernes

tekster – deres ”purposeful language production” (Swain 2000: 114) – hvor de opdager eller hjælpes til at opdage sproglige ’huller’ eller fejl som de selv reparerer. Det der driver den sproglige læring frem, er elevernes fokus på sammenhængen mellem kommunikativ hensigt, indhold og form: ”Otherwise, the critical links between meaning, forms, and function may not be made” (Swain 1998: 69). Udbygning af skriftsproglige ressourcer er således samtidig en udbygning af *hvad* eleverne kan sige, og omvendt er motivet for og målet med at udtrykke sig drivkraft bag arbejdet med sproget. Mål, motiv, indhold og sproglig form er knyttet tæt sammen, også i skrivning på et fremmedsprog hvor formen kræver megen opmærksomhed.

Fremmedsproglig skrivning og identitet

Skrivning handler ikke alene om at kunne meddele sig, skrivning involverer – også på fremmedsprog – skriverens *identitet*. Når eleverne udtrykker sig på et fremmedsprog, bliver identitet sat på spil på en ambivalent måde, både som begrænsning i udtrykket sammenlignet med førstesproget og som adgang til nye, udvidede udtryksmuligheder. For elever i begyndelsen af første gymnasieklasse (1. g) der befinder sig i en overgang fra en skoleform og livsfase til en anden, kan man gå ud fra at denne side af skrivningen er særligt aktuel.

I sociokulturel teori i bred forstand er de identitetsmæssige aspekter af sproglæring kommet til at spille en mere og mere central rolle (Canagarajah 2002; Kramsch 2009; Norton 2000). Som især Claire Kramsch har fremhævet, er et fremmedsprog ikke blot et neutralt redskab der forsyner det fortrolige inventar af betydninger med nye etiketter; læring af et fremmedsprog er tæt forbundet med identitet. Inspireret af Vygotskys teori om sprog som *semiotisk mediering* og af Bakhtins begreb om *dialogisme* definerer hun sproglig læring som ”a dialogic process of sign making, exchanging, and interpreting that constructs the self as it constructs the other” (Kramsch 2000: 132). Et fremmedsprog har potentiale til at rekonfigurere – eller genfortolke – de erfaringer elever har gjort, gennem en ny ’semiotisk ramme’: Eleverne bringer deres sproglige ressourcer og kulturelle erfaringer ind i skrivningen på fremmedsproget som gennem nye udtryksmuligheder åbner et nyt rum for konstruktion af identitet. Mens Swains interesse er rettet mod elevernes

konstruktion af viden om sprog, er Kramsch' opmærksomhed rettet mod elevernes konstruktion af identitet eller *identitetsudkast*, som jeg vil kalde det. Jeg ser de to tilgange som supplerende og begge som nødvendige for at forstå hvad der er på færde i skrivning på fremmedsprog for gymnasieelever, og vil derfor i analysen af elevteksterne anlægge dem begge.

I forlængelse af Kramsch' semiotiske læsning af Vygotsky vil jeg med begrebet *identitetsudkast* inddrage den udviklingsdynamik der kendetegner unge i gymnasiealderen (*adolescensen*). De unge befinder sig i en udviklings- og overgangsfase som indebærer at begrebslig tænkning og fantasi forbindes på nye måder i forestillingsevne (*imagination*) og kreativ tænkning. Identitetsudkast har, for det første, den helt konkrete betydning at skrivning muliggør afprøvning af et synspunkt, en stil, en måde at henvende sig på som kan slettes, revideres eller udvides – med andre ord kan skrivning fungere som medium for *prøvehandling* og for refleksion over deres betydning og konsekvenser. Identitetsudkast betyder, for det andet, at skrivning bliver medium for udkast af *forestillinger* om verden, af forestillinger om hvordan verden er eller burde være, og af subjektive ønsker og fantasier: "[...] specifically in fantasy, the adolescent gropes for the first time for his life plan" (Vygotsky 1998: 165). De subjektive og objektive dimensioner af imaginationen indgår intime forbindelser med hinanden som kan resultere i et stærkt indre *drive* mod intellektuel, praktisk og æstetisk produktivitet og forestillinger om fremtiden.

Inden for skriveforskning er identitet et hovedtema (jf. Ivanič 1998; Lillis 2001; kapitel 1: 36 f.). Med baggrund i Ivanič (1998) kan fremmedsproglig skrivning placeres i en bredere sammenhæng omkring skrivning, identitet og læring. Roz Ivanič viser i sine analyser hvordan studerende der skal lære at skrive inden for et fag, bliver konfronteret med sproglige udtryksformer som det er en udfordring at tilegne sig, og som kan opleves som i høj grad 'fremmede'. Men samtidig tilbyder de nye skrivemåder også nye måder at se verden på og dermed nye selvopfattelser (Ivanič 1998; Ivanič & Camps 2001). Ivanič har præget begrebet *mulige selvheder* ("possibilities of selfhood") for sådanne potentielt nye selvopfattelser som er knyttet til at lære at skrive i faglige kontekster. Hermed fremhæver Ivanič identitetskonstruktionens *sociale* aspekter; mulige selvheder definerer hun som "abstract, prototypical identities available in the socio-cultural context of writing" (Ivanič 1998: 23). Skrivning i undervisningskontekster tilbyder muligheder for selvhed

som typisk er knyttet til positionen som elev og til skrivning i fremherskende skolegenrer. Måderne mulighederne udformes på og bruges på, kan være forskellige i forskellige fag og pædagogiske tilgange; i nogle kontekster får eleverne skriveopgaver der giver mulighed for at eksperimentere med det skriftlige udtryk, i andre forventes det i højere grad at de orienterer sig mod givne normer for sprog og genre (jf. også Lillis 2001). En analyse af skrivepraksis i tysk kan bidrage til at belyse de særlige muligheder for selvhed som undervisning i andet fremmedsprog tilbyder sammenlignet med andre fag.

Empiri og metode

Elevteksterne er indsamlet fra to elever, Jens og Sofia, i tyskundervisningen i en 1. g, bioteklinje fra starten til slutningen af skoleåret.¹ Der er indsamlet mange forskellige slags tekster som illustrerer at der skrives meget i tyskundervisningen med mange forskellige formål. Set i lyset af den fremmedsprogspædagogiske tradition spænder undervisningen vidt. Som det er karakteristisk for megen fremmedsprogsundervisning, findes der både bundne opgavetyper, bl.a. udfyldningsøvelser og oversættelser, kommunikative øvelser og opgaver som fx dialog og brev, og kreative opgaver (jf. Kern 2000: 191; Portmann-Tselikas 2002). Denne mangfoldighed i skrivningen kan ikke rummes i den analyse der præsenteres her, men den hører med til det fulde billede.

Til analysen er der udvalgt tre opgavebesvarelser fra hver af eleverne, seks i alt, som er afleveret i løbet af året. Gennem afleveringsopgaver der gives karakter for, kan analysen give et billede af hvad der tillægges betydning i skrivning på dette trin. Afleveringsopgaver har derudover eksplicite opgaveformuleringer, skriftlig lærerfeedback og nogle gange genafleveringer som gør det muligt at analysere elevbesvarelserne som et samarbejde mellem elev og lærer over tid.

Elevteksterne analyseres altså ikke isoleret men som del af en *konstellation* (jf. kapitel 1: 62 ff.). Analysen omfatter *skriveordre* (opgaveformulering), *elevtekst* og *lærerrespons* med hovedvægt på elevteksten; endvidere inddrages feltkommentarer til belysning af konteksten. Analysen er grundlæggende

1 Data stammer fra forskergruppens delte data, jf. Introduktion: 12.

tekstbaseret ud fra den antagelse at elevernes skrivepraksis i vid udstrækning kan fremanalyseres af teksterne, og fordi fokus i dette kapitel ligger på konkret at vise hvordan elever skriver, og hvordan deres skrivning forandrer sig over tid.

Mikroanalyser

Analysen gennemføres på to niveauer, først det niveau som i sociokulturel teori kaldes *mikrogenetisk analyse*, dvs. en analyse der er rettet mod små forandringer over kort tid: "[...] reorganization and development of mediation over a relatively short span of time (for example learning a word, sound or grammatical feature of language)" (Lantolf & Thorne 2009: 3) – eller som James Wertsch udtrykker det: "a very short term longitudinal study" (citeret hos Lantolf & Thorne 2009: 52). Analysen skal afdække dynamikken i den enkelte konstellation med fokus på elevtekster i samspil med opgave og lærerrespons. Ideen er at analysen af elevtekster i deres sekventielle kontekst kan give et indblik i elevernes læreproces *in actu*. Denne fremgangsmåde er inspireret af foreliggende analyser af lærerfeedback (Aljaafreh & Lantolf 1994; Nassaji & Swain 2000), men med et bredere fokus idet analysen ikke retter sig mod sproglig form alene men også inddrager indhold og identitetsudkast.

På det andet niveau sammenfattes mikroanalyserne for at kunne sige noget om de to elevers skriveudvikling og læringsveje gennem det første år.

Konstellationer

Grundlaget for analysen er konstellationerne og de tekster der indgår i dem. Alle seks elevtekster er blevet analyseret som led i deres respektive konstellation (se eksempel i figur 5.1).

Fokus i analysen er på elevteksten som analyseres i tre dimensioner: *tekst*, *fagdiskurs* og *social handling* (jf. kapitel 1: 63). Analysen tager udgangspunkt i elevteksten som social handling i dens konkrete kontekst i undervisningen. Der viser sig her et karakteristisk mønster der ytrer sig i en dobbelt genreforventning og i et dobbelt modtagerforhold: skolegenren 'skriftlig opgave i tysk' henvendt til læreren over for 'brev' henvendt til en fiktiv værtsfamilie (Berge 1988; Smidt 2002; Krogh & Hobel 2012; kapitel 9). Hvordan eleverne forholder sig til denne dobbelthed, er en central del af analysen. Tekst- og fagdiskursniveauerne viser ligeledes et mønster som – mere eller mindre

Jens' brev	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre (opgaveformulering)	<i>I skal forestille jer at I skal deltage i en udveksling ...</i> <i>I skal her skrive et brev til jeres tyske partnere hvor I præsenterer jer selv ...</i> <i>Husk at holde sproget enkelt!</i>	(skriveformål) (genre) (skrivehandling) (sproglig stil/register)	Institutionel handling: <i>første skriftlige afleveringsopgave i tysk.</i> Kommunikativ handling: <i>skrive et brev til en (fiktiv) værtsfamilie.</i>
Elevtekst	Personligt brev Henvendelse: "Liebe Frau Müller". Præsentation: <i>skole, bopæl, fritidsinteresser, arbejde, familie.</i> Hverdagsligt skriftsprog: <i>kohærent tekst, enkel syntaks (hovedsætn.), centralt ordforråd.</i>	Jens' tekst realiserer de faglige krav til skriveformål, genre, skrivehandling og sproglig enkelhed.	Jens' tekst honorerer den forventede sociale handling. Jens skriver til en fiktiv familie med sig selv som afsender.
Lærerrespons	Sproglig feedback: sætningsbygning (<i>efterlyser ledsætninger, kommenterer ordstilling i hovedsætninger</i>). Korrigerer 4 fejl. Markerer 1 konstruktion som korrekt (ordstilling i hovedsætning). Markerer 3 fejltyper med henv. til regler: artikel kongruens ordstilling i hovedsætning.	Generel faglig bedømmelse: <i>Det er ganske godt klaret!</i> Sprogdiskurs: <i>variation, sætningsbygning, ledsætning, hovedsætning, placering af finit verbum, engelsk vs. tysk sætningsbygning.</i>	Anerkendelse Bedømmelse Rådgivning Giver karakteren 7.
Revideret elevtekst	–	–	–

Figur 5.1. Eksempel på konstellationsanalyse

udtalt – er karakteristisk for sprogfagene: Tekst og fagdiskurs kan vanskeligt skilles ad. Skriveordren giver instruks om hvilken slags tekst eleven skal skrive, dvs. at fagdiskursen er *tekstdiskurs*, i eksemplet uden brug af fagterminologi men præcis nok til at give en klar skriveopgave (det er uden videre muligt at tilføje fagterminerne i parenteserne). Elevens opgave er at skrive en tekst der matcher instruks. På dette niveau (mellemniveau) skriver eleverne typisk ikke i fagdiskurser men i diskurser der trækker på hverdagslivets erfaringer; fagdiskursen har alene en støttende og reflekterende funktion. Det ses mest tydeligt i lærerresponsen med den modifikation at fagdiskursen her specificeres til en *sprogdiskurs* med fokus på grammatik. Her gøres der udstrakt brug af fagterminologi, primært grammatisk (se figur 5.1), hvilket tyder på at opgavens formål i væsentlig grad handler om elevernes tilegnelse af grammatiske skriftsprogsressourcer.

Den centrale genstand for analysen er som nævnt elevteksterne i deres samspil med skriveordre og lærerrespons. Eksemplet ovenfor har demonstreret nogle generelle træk i dette samspil i den institutionelle form som kendetegner fremmedsprogsundervisning i gymnasieskolen, og i den skrivepraksis der foreligger her. Analysen af de enkelte konstellationer skal vise hvordan eleverne konkret skaber og bruger læringsmuligheder i samarbejde med læreren med fokus på sproglig læring, indhold og identitetsudkast.

Mikroanalyse: opgaver og respons

Som første skridt introduceres skriveordre og lærerrespons og deres funktion i konstellationerne.

Opgaverne

Opgaverne er tre afleveringsopgaver der afleveres i løbet af det første gymnasieår, og som der gives karakter for. Opgaverne indgår i et introducerende tematisk forløb *Jugend, Freundschaft, Reise* (feltkommentar 2.9.10):²

2 Her og i det følgende henvises til konstellationerne efter placering i forløbet (1., 2. eller 3. konstellation) og med elevens pseudonym.

1. Et brev til en (tænkt) værtsfamilie (1. konstellation, 29.9.10)
2. En sangtekst, en raptekst eller et digt på tysk (2. konstellation, 3.2.11)
3. En fortælling på basis af Ursula Wölfel: "Mannis Sandalen" (3. konstellation, 23.3.11)

Opgaverne skal danne grundlag for bedømmelse – eleverne får i alle tre en skriftlig respons med begrundelse af karakteren – men det er ikke deres eneste funktion. Temaet er valgt med det formål at eleverne skal kunne *identificere sig* med det (feltkommentar 2.9.10), og skriveopgaverne er valgt så de kan trække på erfaringer fra hverdagsliv og ungdomskultur. De opgavetyper og de genrer læreren vælger – en kommunikativ opgavetype (brevet) og to kreative opgaver (digt og fortælling) – har det tilfælles at eleverne kan skrive som sig selv, dvs. de bliver sat i en forfatterposition som afsender af et brev eller forfatter af fiktive tekster; opgaverne giver mulighed for det der i sprogdidaktikken kaldes *personlig skrivning*. Tema, opgavetyper og genrer inviterer til at eleverne engagerer sig i skriveopgaverne med deres identiteter, dvs. at de åbner for mulige selvheder som giver rum for forskellige identitetsudkast. De valgte genrer er så fleksible at elever med forskellige skriftsproglige ressourcer har mulighed for at besvare dem med et rimeligt udbytte; både i indhold og form lægger opgaverne således op til at eleverne kan arbejde inden for deres nærmeste udviklingszone.

Lærerrespons

Lærerresponsen viser at for bedømmelse og karaktergivning er sproget afgørende, fx således:

Sproget er sammenhængende og fungerer godt, men du kan stadig tænke på reglen om brug af infinitiv. (Sofia, 3. konstellation)

Dette er en bedømmelse der resulterer i en middelkarakter, et 7-tal. Responsen har samtidig også understøttende funktioner som anerkendelse, rådgivning og opmuntring, fx.

Det er ganske godt klaret! Du kan variere din sætningsbygning [...]. (Jens, 1. konstellation).
[’Du kan’ skal læses som en rådgivning].

Ud over disse funktioner er der i de kreative opgaver en tilføjelse der kan karakteriseres som en *læserreaktion*. Læreren markerer med sin reaktion at han har læst og anerkender elevteksten som læseværdig:

Sjov ide, men er du ikke lidt pessimistisk? (Jens, 2. konstellation)

Det var da en grim historie – godt fundet på! (Sofia, 3. konstellation)

Denne respons som er tydeligt adskilt fra bedømmelse og karaktergivning, kan tolkes som lærerens håndtering af den dobbelte genreforventning: Det er en personlig respons på teksternes indhold der fungerer som en støtte til elevernes personlige skrivning.

Sproglig feedback

Størstedelen af lærerresponsen er sproglig feedback rettet mod ordforråd og grammatik. Feedbacken er differentieret i to forskellige henseender, graden af selvstændig sproglig problemløsning som forventes af eleven, og graden af eksplicit sproglig information. I princippet kan feedback gives på en skala der rækker fra at indikere at noget er forkert i et tekststykke uden at oplyse hvad der er forkert, eller hvor fejlen forekommer i teksten, til at levere den korrekte form sammen med en eksplicit forklaring. Denne variabilitet i den sproglige feedback er et centralt element i lærerens bidrag til konstruktionen af den nærmeste udviklingszone (jf. Aljaafreh & Lantolf 1994: 468). I konstellationerne finder vi forskellige grader af både eksplicitering og hjælp til selvregulering:

1. Læreren identificerer en fejl og giver den korrekte form, evt. med forklaring. Fx rettes ”Ich bin eine Däne” således:

Dänin da suffikset -in anvendes til dannelse af femininumsformer af substantiver (f.eks. Chefin/Direktorin/Lehrerin) (Sofia, 1. konstellation)

Her gives der maksimal hjælp med korrekt form, grammatisk forklaring og eksempler.

2. Læreren markerer fejl, oplyser fejltype og henviser til regel. Her gives der hjælp med henblik på at eleven skal løse det sproglige problem selv. Denne strategi anvendes i forhold til fejltyper hvor eleven forventes at kunne anvende eller lære at anvende den relevante regel, fx kongruens mellem subjekt og verbum, når hun/han bliver opmærksom på den.

Kategori 2 er særlig interessant idet den konstruerer et område som eleven – med den givne hjælp – får mulighed for at regulere selv, og fordi man kan observere om og hvordan det sker både i den enkelte konstellation og i forløbet som helhed. I den generelle kommentar fremhæver læreren desuden områder som han tilråder at eleven arbejder med. Det dominerende tema er her sætningskompleksitet og ordstilling i hoved- og bisætninger; rådgivningen retter sig således ikke alene mod skriftsprogsnormer i snæver forstand, men også mod en udvidelse af elevernes skriftsprogsressourcer med mere kompleks syntaks. Disse områder vender jeg tilbage til i analysen af enkelte konstellationer.

Mikroanalyse: elevtekster

Jens' og Sofias tekster bliver i det følgende analyseret hver for sig, idet analysen bevæger sig fra opgaveformulering, elevtekst og lærerrespons til genaflevering (når den foreligger). Denne fremgangsmåde er valgt for at kunne følge elevens arbejde som led i konstellationen og for at kunne analysere samspillet mellem dens elementer. Analysen går tæt på den enkelte elevtekst som tekst, diskurs og identitetsudkast; i sammenfatningen samles der op på elevteksterne som social handling. Det er ikke hensigten at sammenligne eleverne med hensyn til præstation eller niveau men at vise hvordan to forskellige elever skriver i tyskundervisningen, og hvordan de på hver deres måde bruger opgave og lærerrespons i deres skrivning.

To breve. Selvrefleksion ved starten af 1. g

Den første tekst eleverne skriver i 1. g, som allerede delvis er blevet introduceret, er et brev henvendt til en forestillet tysk værtsfamilie. Opgaveformuleringen gives dels på tysk, dels på dansk; den tyske version lyder (uddrag):

Hier bin ich!
Einen Brief über sich selbst schreiben [...]
Schreibe einen Brief, in dem Du Wichtiges über Dich
erzählst (Familienverhältnisse, Interessen etc.)
(1. konstellation)

I den danske version får eleverne påmindelsen: ”Husk at holde sproget enkelt!” Opgaven repræsenterer en velkendt opgavegenre, og sandsynligheden taler for at eleverne har mødt den før i en eller anden variant. At præsentere sig selv er en fundamental sprogfunktion som hyppigt anvendes ved indledningen af et undervisningsforløb. Det er en fleksibel genre som både giver mulighed for enkle hverdagslige tekster og mere komplekse og personlige udtryk.

Liebe Frau Müller!

Jens’ brev lyder i fuld længde:³

Liebe Frau Müller!
Ich heiße Jens, und ich komme aus X-købing Gymnasium. Ich habe die Fächer Biotechnologie A, Mathematik A und Physik B gewählt. Ich bin fünfzehn Jahre alt. Um vier Tagen ich bin 16 Jahre alt. Ich bin in Y-købing und Z-købing aufgewachsen. Heute, ich wohne in X-købing, und ich liebe das. In meiner Freizeit ich mache Aufgaben, und um die montags ich rudere in X Ruderverein. Um die dienstags und donnerstags ich spiele Fußball in wenigen Stunden. Jeden Mittwoch arbeite ich von drei Uhr zu halb acht Uhr. In meiner Freizeit finde ich auch wenig Zeit zu meiner Familie. In meiner Familie sind meine Mutter, meine Vatter und meine Schwester. Und so haben wir unsere Hunde. Sie heißen Charly und Molly.
(Jens, 1. konstellation)

Jens fortæller i dette brev om sit hverdagsliv i en enkel, objektivt-berettende og personlig stil. Gennem beretningen om ugens dage får læseren et indtryk

3 Her og i det følgende citeres elevtekster i deres første, ukorrigerede form medmindre andet er angivet.

af brevskriveren som en travl gymnasieelev med en kalender der er fyldt med skole, sport og erhvervsarbejde. Enkelte steder skinner en mere subjektiv tilkendegivelse igennem: Familien er flyttet, og Jens fortæller at han er glad for det sted han bor nu. Og der er bemærkningen om at han har "lidt" tid til sin familie. Afslutningen hvor han nævner familiens to hunde ved navn, er med til at give indtryk af et personligt brev hvor man lærer brevskriveren at kende.

Jens får en positiv tilbagemelding fra læreren: "Det er ganske godt klaret!" Antallet af fejltyper som Jens skal kunne korrigere selv, er ikke stort, kun tre. Læreren efterlyser en mere varieret sætningsbygning "så der også kommer nogle ledsætninger." Hovedproblemet er dog ordstilling i hovedsætninger: "men den helt store ting du skal være opmærksom på er placeringen af det finitte (personbøjede) verbum i hovedsætning; her vælger du (som mange andre elever) en engelsk sætningsbygning." En hovedsætning med korrekt ordstilling får følgende kommentar: "Du viser faktisk at du også godt kan den tyske, der skal bare systematik ind i det." Sammenfattende kan man sige at læreren anerkender elevens besvarelse som en god nok tekst, og han udpeger samtidig to sproglige områder som han anbefaler at Jens arbejder videre med.

Hallo Familien Wagner!

Sofias brev lyder således (uddrag):

Hallo Familien Wagner!

[...]

Nahe dem Sommerurlaub ich startete in die
Gymnasium. Ich gehe in die erste X, und ich habe
Biotechnologie als meine Linie. Wir gehen in die
Schule mehr dann letztes Jahre. Die anderen in
meiner Klasse sind gut auf Mathematik, aber ich
denke, dass ich folgen mit kann, sofern ich versuchen. [...]

Ich habe drei Schwestern, zwei ältere Schwestern und
Tanja, meine Zwillingsschwester. Tanja und ich sind
wie zwei Teile eines Dinges. Die Leute erzählen uns,
dass wir sind gleich. Aber ich kann Verschiedenheit finde.
ich hoffe, dass ihr wollen mich wählen.

Mit freundlichem Gruß Sofia.

(Sofia, 1. konstellation)

Sammenlignet med Jens' brev er der klare ligheder både med hensyn til indhold og opbygning: de emner der er taget med, og den rækkefølge de præsenteres i. Det skyldes opgaveformuleringen men nok også at eleverne er fortrolige med genren og råder over et skema som de bygger teksten efter. Forskellene træder imidlertid også tydeligt frem. Sofia har valgt at bruge brevformen til at fortælle om hvordan hun oplever at begynde i gymnasiet, og om sin bekymring for ikke at kunne følge med. I familieafsnittet fortæller hun om sit særlige forhold til tvillingsøsteren med en metafor: Hun og søsteren er som "zwei Teile eines Dinges". Hun skriver i en personlig og holdningspræget stil der har som konsekvens at hun får brug for både et differentieret ordforråd og ledsætningskonstruktioner som "Ich hoffe, dass .../ Wie Sie wissen .../ Ich denke, dass .../ Die Leute erzählen uns, dass .../ ich denke, dass ich folgen mit kann, sofern ich versuchen."

Lærers respons til Sofia er positiv – "Det er første skriftlige opgave i gymnasiet, så det er helt godt klaret!" – og han fremhæver den varierede sætningsbygning. Han markerer fem fejltypen hvoraf de tre har med hendes komplekse syntaks at gøre som han også fremhæver i den generelle kommentar: "der er sproglige problemer du kan arbejde videre med, f.eks. ordstilling, hvor du kan få lidt bedre fat på de grundlæggende sætningsstrukturer (der er ikke så mangel!)."

Sofia genafleverer brevet. I den nye version er næsten alle fejl rettet. Hun har fundet og rettet fejlene i ledsætningerne men ikke i hovedsætningerne. Læreren giver en bekræftende feedback: "Du har da fjernet nogle af fejlene; husk dog stadig at arbejde med ordstilling, der er med til at gøre det til 'rigtigt' tysk."

Også Sofia får anerkendelse af læreren for sin tekst, en anerkendelse som eksplicit handler om brevets sproglige form, men som implicit også kommer til at handle om det tema hun tager op i brevet, om hun kan klare rollen som gymnasieelev. Sekvensen som helhed viser et samarbejde mellem Sofia og læreren om læringsmuligheder som Sofia bruger: Hun bruger opgaven som anledning til at skrive et personligt brev med en kompleks syntaks som hun ikke magter fuldt ud, og hvor lærers respons fungerer som en hjælp således at hun i anden aflevering får strukturen på plads.

Opgaven åbner mulighed for inden for brevgenrens ramme at fortælle om sig selv, en mulighed begge elever tager op. Den fiktive modtager og brugen af fremmedsproget motiverer at eleverne giver udtryk for social og personlig

identitet – ”Hier bin ich!” – og åbner dermed et rum for identitetsudkast som de går ind i på hver deres måde. Brevene handler om deres forventninger og forestillinger om at være gymnasieelev, hos Jens træder de sociale aspekter og livet uden for skolen mest frem, hos Sofia også de faglige og personlige. Disse udkast kommenterer læreren indirekte med en anerkendende respons.

To digte. Subjektive udtryk i æstetisk form

Efter jul går klassen i gang med et musikprojekt hvor eleverne i grupper på 3-4 skal arbejde med emnet *Deutsche Musik*. Som opfølgning på projektet får eleverne en skriftlig opgave:

Schreib ein Lied

I skal selv efter at have arbejdet med tysk musik prøve at skrive en sangtekst, en raptekst eller et digt på tysk.

(2. konstellation)

Jens og Sofia vælger begge at skrive et digt. De kender også denne opgavetype fra folkeskolen; kreativ skrivning med inspiration fra et billede, musik eller tekst er en ofte anvendt opgavetype. Begge digte er bygget op om en central metafor, i Jens' digt er det stjernehimlen: ”Du kannst mit einem Stern verglichen am Himmel”, i Sofias en pose Smarties: ”Die Welt ist viel leicht wie eine Tüte Smarties”.

Du bist nichts!

Jens' digt er sprogligt meget enkelt men opbygger alligevel et raffineret mønster af gentagelser, parallelismer og variation (jf. Jakobson 1960). Det består af fire strofer hvoraf den 3. er en gentagelse af den 1. Den enkelte strofe er bygget op af grammatiske gentagelser, nemlig gentagne præpositionsforbindelser med samme struktur. De to første strofer lyder:

Du bist nichts!

1 von 25 in der Klasse.

1 von 46.000 in X Gemeinde.

1 von 2.000.000 auf Y-land.

1 von 730.000.000 in Europa.

1 von 6.500.000.000 in die Welt!

Du bist so klein wie:
Eine Schneeflocke auf den Nord pole.
Ein Tropfen im unendlichen Pazifik.
Ein Sandkorn in der Sahara.
Du kannst mit einem Stern verglichen am Himmel.
(Jens, 2. konstellation)

Verslinjen "Du kannst mit einem Stern verglichen am Himmel" i strofe 2 gentages i 4. strofe og afslutter dermed digtet.

På baggrund af det faste mønster træder variationen tydeligt frem: Digtet taler til et alment du. I 1. strofe placeres duet i verden, først i den nærmeste, "1 von 25 in der Klasse", til sidst den globale, "1 von 6.500.000.000 in die Welt!" 2. og 4. strofe er opbygget af metaforer men på forskellig vis. Begge strofer indledes med "Du bist so klein wie ..." hvorefter der følger rækker af sammenligninger, alle hentet fra naturen. 2. strofes metaforer er hentet fra den 'store' natur, "der Nordpol", "der Pazifik", "die Sahara", og har et vist konventionelt præg: "Du bist so klein wie ... Ein Sandkorn in der Sahara". I 3. strofe sker der noget med metaforerne; de er nu hentet fra den 'lille', organiske verden:

Du bist so klein wie:
Eine Ameise in einem Ameisenhaufen.
Ein Haar auf dem Kopf.
Einem Bakterium in einer faulen Banane.
Du kannst mit einem Stern verglichen am Himmel.

Den metaforiske bevægelse i 2. og 4. strofe er altså modsat 1. og 3., nemlig fra den store natur til den lille. Hvorefter den gentagne, afsluttende verslinje lyder: "Du kannst mit einem Stern verglichen am Himmel", således at den 'lave' og 'høje' metafor umiddelbart forbindes med en vis humoristisk effekt. Karakteristisk for digtet er en gennemført objektiv poetisk stil uden direkte udtryk for følelser og holdninger.

Lærers respons lyder: "Sjov ide, men er du ikke lidt pessimistisk?", idet han sikkert har digtets titel i tankerne. Det er en anden type respons end i sidste opgave: Læreren giver udtryk for sin oplevelse ved at læse digtet. I den sproglige feedback markeres kun ganske få fejltyper. Det problematiserer læ-

rerer i den generelle kommentar: "Den meget enkle sætningsbygning giver ikke så meget mulighed for variation, så du holder dig på sikker grund (det er så en del af din kunstneriske frihed)." Det accepteres inden for genrens rammer, men læreren siger samtidig at Jens bør udvide sit sprog med en mere kompleks syntaks. Det sproglige overskud der er i metaforerne, kommenteres ikke.

Mein Welt

Også Sofias digt *Mein Welt* begynder med en metaforisk sammenligning "Die Welt ist vielleicht wie eine Tüte Smarties". Det indledes og afsluttes af to verslinjer der angiver digtets overordnede tematik, tilværelsen som et skæbnebestemt lotteri:

Die Welt ist vielleicht wie eine Tüte Smarties
Du weiß nie, welche Farbe das Schicksal gibt dich.
(Sofia, 2. konstellation)

Digtet er ikke formelt opdelt i strofer men har i kraft af dets parallelismer en tydelig komposition. Digtets hoveddel består af fire parallelt opbyggede afsnit; det første lyder:

Ab und zu du ziehst ein gelb,
dann du froh wirst
weil gelb ja eine freuen Farbe ist.
Mais und Zitrusfrucht schmeckt gut.

De sproglige parallelismer opbygger et fast skema som varieres med udtryk for farve, følelser, frugter og smag. Det sidste lyder:

Ab und zu du ziehst ein schwarz
dann du schwermütig wirst
weil schwarz ein unglückliche Farbe ist
Olive und Süßholz betäuben deinen Mund

I hvert afsnit knyttes synæstetiske metaforer sammen:

gelb – froh – freuen – Mais und Zitrusfrucht – schmeckt gut
rot – leidenschaftlich – Liebe – Erdbeere und Chili – fordern die Sinne her-
aus
grün – neidisch – Verwirrung – Zitronenmelisse und Limette – prüfen die
Sinne
schwarz – schwermütig – Unglück – Olive und Süßholz – betäuben deinen
Mund

I sidste afsnit optræder et jeg med en slags konklusion eller morale: ”In meiner Welt alle Schokoladen schmecken gut.” Digtet rundes af med at genoptage den indledende metafor og en henvendelse til et du: ”Welche Farbe ziehst du nächste Mal?”

Ligesom Jens udnytter Sofia opgaven til at arbejde med sproglige parallelismer og metaforer. Sofia tager udgangspunkt i en konventionel farvesymbolik som hun med en synæstetisk metafordannelse giver nyt liv. Hertil bidrager især de differentierede, eksotisk klingende navne for frugter og krydderier og den sproglige variation i udtryk for smag. Læreren giver Sofia positiv feedback: ”Du får et plus for billedsproget (”verden som en pose Smarties”) som er rigtig opfindsomt, og så for et meget gennemarbejdet digt.” Læreren anerkender Sofias sproglige kreativitet som hun kombinerer med en høj grad af sproglig nøjagtighed. De sproglige områder som læreren markerede ved sidste aflevering, er nu næsten helt på plads. Ordstillingen er ganske fri hvad læreren accepterer, sikkert som en poetisk frihed.

For begge elever er opgaven en mulighed for at arbejde med betydninger og for at skabe et subjektivt udtryk: Jens’ digt er et tankedigt med et billedsprog der gør duet til en prik i universet, hvorimod Sofias billedsprog gør jeget til en verden af sansninger og følelser. På hver deres måde bruger eleverne digtet til et subjektivt identitetsudkast, en livsfølelse, som de i digtet giver en almen form.

To fortællinger. Transformationer af en genre

Den tredje og sidste afleveringsopgave i 1. g er en opgavetype der ligeledes stammer fra den kreative skrivning i tyskdidaktikken. Eleverne har fået en kort historie af den tyske børne- og ungdomsbogsforfatter Ursula Wölfel: ”Mannis Sandalen”. Wölfels historie tilhører en genre man kan kalde problemorienteret børnelitteratur; hun fortæller i et enkelt sprog en historie

om en psykisk handicappet dreng, Manni, som bliver mobbet af de andre børn.

Opgaveformuleringen, som nu er formuleret på tysk, lyder:

Lies den Text gründlich durch und beantworte eine der folgenden Aufgaben auf deutsch (Umfang ½-1 Seite):

- Stell dir eine andere Situation zwischen Manni und den Kindern vor und schreib eine Geschichte darüber. Wähle selbst den Titel.

oder

- Wie wird es Manni in der Zukunft gehen? Schreib eine Geschichte darüber. Titel: "Mannis Zukunft".

(3. konstellation)

Mannis Zukunft

Jens har valgt opgaven *Mannis Zukunft*. At skrive en historie er en opgave der tilbyder nye muligheder og stiller nye krav til Jens' sprog. I denne opgave bruger han flere forskellige og mere komplekse konstruktioner end han hidtil har gjort.

Han indleder fortællingen med et kort resume af hvad der siden er sket, som forbereder læseren på at historien tager en ny drejning: De følgende år går det bedre og bedre for Manni, hans sprog bliver bedre, hans selvtilid vokser, og kammeraterne respekterer ham. Med overskriften "Die letzte Schultag!" starter fortællingen; den handler om Mannis sidste skoledag hvor klassen sammen går i bowlingcenter. Historien er fortalt ud fra Mannis perspektiv: "Er wachte früh morgen. Er nahm Kleidung und Deodorant auf. Er war bereit!" Det er indledningen til fortællingens centrale afsnit som gennem indre monolog med mange detaljer bygger hovedpersonens forventningsglæde op:

13.45 Uhr fuhr seine Mutter ihn in einem lime-grünen Fiat Punto ab 97 aus dem Bowling-Center. Es dauerte 13 lange Minuten, und Manni setzte ungeduldig auf dem Rücksitz und wartete. Endlich!

(Jens, 3. konstellation)

Hermed oplades det efterfølgende replikskifte med betydning:

”Hey Manni, sind Sie bereit, Bowling gehen?” fragte eine Freund.

”Ja”, sagte Manni zurück.

Selve bowlingen fortælles i kortfattet tilbageblik: ”Bowling war Manni nicht gut zu”, han taber stort, men det er ok fordi hans ven hjælper ham, og han har det sjovt. De sidste linjer tolker historiens pointe: Den handler om at være med. Forlæggets historie som handlede om udelukkelse, er vendt om og handler i stedet om venskab.

Lærerresponsen er blandet: ”Historien er ok, og du skriver sammenhængende, men du tager en anelse let på den sproglige præcision.” Den kritiske sproglige tilbagemelding dækker over at der er registreret 11 forskellige fejltyper af den art som Jens forventes at kunne rette selv; hertil kommer et par steder hvor sproget er uforståeligt. I en vis forstand kan man sige at den øgede fejlmængde er positiv i og med at den i hvert fald delvis skyldes at Jens’ sprog er blevet mere komplekst; han er begyndt at bruge ledsætninger og infinitiver. Hovedsætningskonstruktioner som han havde vanskeligheder med i første aflevering, er til gengæld næsten alle i orden.

Jens genafleverer, og i genafleveringen retter han selv størstedelen af fejlene. På trods – eller på grund – af den kritiske feedback fra læreren skabes der i denne konstellation nye læringsmuligheder for Jens. Jens bidrager med at fortælle en historie med et andet perspektiv end forlæggets og med at udbygge sit sprog med en højere syntaktisk kompleksitet end hidtil. For læreren leverer det en basis for at give hjælp til Jens’ arbejde med sproglig form, en opgave som Jens tager fat på i genafleveringen.

Die Brücke

Sofia vælger den anden opgave, den alternative historie om Manni og børnene som hun kalder *Die Brücke*. Også hun fortæller ud fra Mannis perspektiv, men i forhold til forlægget vælger hun at gå linen ud: Historien handler om at Manni beslutter sig for at springe ud fra en bro, og han drukner mens børnene står på broen og ser til. Den begynder in medias res og annoncerer indirekte gennem Mannis indre monolog hans druknedød:

Manni stand auf die Brücke. Er hatte kein löst, auf das Wasser zu berühren.

Aber er wollte wie die andere sein.

(Sofia, 3. konstellation)

Fortællingens centrale afsnit er en detaljeret og billedrig beskrivelse af druknedøden:

Mannis Augen waren geöffnet, und er sah Blasen wie Pferde und Blumen geformt. Die schimmernden Formen sprang hin und her wie Billardkugeln auf einem Tisch [...]. Seine Augen geschlossen langsam, aber er die Blasen noch in seinem Kopf gesehen konnte.

Historien slutter med en fortællerkommentar til de tilskuende børn som fortolker historien:

Die *normalen* Kinder standen an dem Rand, während sie ohne es zu wissen, sah ein geistig behindert zu dem Tod geht.
Von diesem Tag wollen die Kinder die Brücke als verdammt sehen.

Med fremhævelsen signalerer forfatteren at historien vender op og ned på forestillingen om normalitet. Også denne historie er om ikke et dementi så en kommentar til forlæggets historie der drejes i forhold til den socialrealistiske genre og får tilføjet et psykologisk-dæmonisk anstrøg.

I feedbacken anerkender læreren historien med en læserrespons: "Det var da en grim historie – godt fundet på!" Også den generelle sproglige vurdering er positiv: "Sproget er sammenhængende og fungerer godt, men du kan stadig tænke på reglen om brug af infinitiv." Læreren markerer otte forskellige fejltyper; et udtryk for at fortællingen udfordrer Sofias sprog. For at kunne udtrykke hovedpersonens tanker og følelser har hun brug for mere komplekse syntaktiske strukturer end i de tidligere opgaver. Hun udvider sit skriftsprog med et hierarki af indlejrede sætninger med finitte og infinitte verbalformer:

[...] er sah Blasen wie Pferde und Blumen geformt [...].
Die schimmernden Formen sprang hin und her [...].
[...] während sie, ohne es zu wissen, einen geistig behindert in den Tod gehen sahen.
Von diesem Tag würde die Kinder die Brücke als verdammt sehen.
(Sofia, 3. konstellation, genaflevering)

Sofia bruger opgaven til at fortælle historien i en anden stil end forlæggets, samtidig med at hun arbejder med at udbygge og konsolidere sit sprog til et komplekst skriftsprog. Det gælder også tekstniveauet hvor hun transformerer historien med dens forskellige stemmer fra én genre til en anden. Ved at skrive en indholdsmæssigt og sprogligt ambitiøs historie som læreren på trods af forholdsvis mange fejltyper reagerer positivt på, får hun en respons som hun kan bruge.

Opgaven åbner mulighed for at fortolke og tage stilling til den konflikt om udelukkelse der præsenteres i forlægget. Jens' og Sofias historier har en forskellig stil og tone, ingen af dem viderefører forlæggets socialrealistiske genre, men i begge historier høres en fortællerstemme med en tydelig holdning og et moralsk engagement i historiens tema. Identitetsudkastene er i denne opgave ikke så stærkt orienteret mod subjektiviteten, men mere mod den sociale verden og hvordan den skal repræsenteres og forstås. For begge er fortællingen en udfordring af deres skriftsproglige ressourcer som de på hver deres måde tager op og arbejder videre med.

To elevers skrivning, læring og identitetsudkast

Gennem elevernes tekster tegner der sig et billede af to tyskelever der går i den samme klasse, får den samme undervisning og besvarer de samme opgaver – med hvert sit tydelige personlige præg. De skriver forskelligt og deres brug af skrivning som læringsmulighed og identitetsudkast er forskellig. I det følgende skitseres Jens' og Sofias forskellige læringsveje på basis af mikroanalyserne, idet også feltkommentarer og interview inddrages i fortolkningen af hvordan de udvikler deres skrivning og skriftlige tysk det første gymnasieår.

Af feltkommentarerne kan man aflæse at begge elever kan lide tyskundervisningen, men at den har forskellig betydning for dem. Jens føler at han er dårligst til sprogfagene, han kan bedst lide de naturvidenskabelige fag (feltkommentar, 6.6.11). Samtidig er der iagttagelser fra undervisningen der viser at Jens er ganske god til grammatik (feltkommentar, 8.11.10). Hans noter som han har taget i hånden i første halvdel af skoleåret, er helt centreret om grammatik og grammatiske øvelser som han har gennemført stort set uden fejl. Jens' tekster viser at han er dygtig til at få det maksimale ud af det sprog han har til rådighed, og at han har et genrekendskab som han kan

trække på i sin skrivning. Han kan det som Kramsch kalder at skabe nye tegn ved at kombinere foreliggende tegn på nye måder. Han bruger opgaverne og de ressourcer han har til rådighed, til at skrive tekster med personlig mening. Da han i den sidste opgave så at sige bliver tvunget til at udbygge sit sprog – den lave karakter har sandsynligvis spillet ind – bruger han genafleveringen til at arbejde med sproglige konstruktioner som ikke tidligere har været en del af hans sprog. Hans tilgang til at få et skriftligt arbejde retur med mængder af 'røde streger' er nøgtern og konstruktiv, han tager "rettelse for rettelse" og bestræber sig på at rette alt (feltkommentar, 6.6.11). Han synes godt om lærerens måde at rette på og er i stand til at bruge den; han nøjes ikke med at overtage lærerens rettelser men arbejder også selvstændigt med mere vanskelige sproglige problemer.

For Sofia er tysk et af yndlingsfagene sammen med kemi og dansk. Hun kan fra begyndelsen af godt lide sprog og grammatik men er mindre glad for litteraturlæsning. Feltkommentarerne observerer her en kontrast mellem folkeskolens mere produktivt fantasiserende og gymnasieskolens mere analytiske tilgang til tekster som Sofia i begyndelsen har svært ved (feltkommentar, 14.10.10). Opgaverne i tyskundervisningen synes Sofia er sjove – præsentation og digte blandet med grammatisk træning – i modsætning til engelsk hvor det faglige ambitionsniveau er meget højt (feltkommentar, 3.2.11). Sofia skriver udførlige og omhyggelige noter; hun har samlet om ikke alt, så en stor del af det tekstmateriale og de opgaver der bliver arbejdet med i tyskundervisningen, sammen med sine egne håndskrevne noter. En stor del af noterne handler om grammatik, faktisk ligger der i Sofias noter en håndskrevet 'minigrammatik' som hun sandsynligvis gør brug af i sit skriftlige arbejde.

Fra den første afleveringsopgave går Sofia i gang med at udbygge sit skriftsprog. Hendes personlige og nuancerede stil kræver en grad af sproglig kompleksitet og et ordforråd som udfordrer hendes sprog. Hendes tekster er præget af et blomstrende billedsprog; hun er optaget af at skabe nye tegn med nye betydninger (jf. ovenfor). Hun udnytter opgaverne maksimalt ved at 'strække' sit sprog og ved at gennearbejde det til genafleveringerne. Ved slutningen af 1. g er der sket en markant udvikling, og Sofia råder nu over komplekse skriftsproglige strukturer. Samtidig er hun kommet til den erkendelse at "skriftligt tysk er meget svært" (feltkommentar, 7.6.11). Hun er stadig glad for de kreative opgaver men nu med en mere sprog- og læringsbevidst begrundelse: "fordi man bedre kunne indrette sin skrivning efter de

ressourcer man havde.” Hun er bevidst om sprogarbejdets betydning: ”når hun så sad og rettede uden at skulle være presset af at producere tekst, fik hun overskud til også at få øje på andre ting”, dvs. sproglige problemer som hun i første omgang havde overset (feltkommentar, 7.6.11).

For Sofia er tyskopgaverne i 1. g et positivt besat frirum hvor hun – i modsætning til andre fag – kan udfolde sin lyst og sine evner for kreative sproglige udtryk. For Jens har skrivning i tysk ikke samme subjektive betydning, men også hans tekster har et umiskendeligt personligt udtryk. Den dobbelte genreforventning, som er karakteristisk for denne skrivepraksis, håndterer de to elever på måder der er produktive for deres skriveudvikling: De griber og bruger de muligheder for selvhed og identitetsudkast som skrivningen i tysk tilbyder, samtidig med at de arbejder med deres tyske skriftsprog.

Deres tekster er, som vi har set, forskellige, præget af deres forskellige orienteringer mod sprog og mod verden, men ingen af dem er ligegyldige. De lader sig ikke reducere til en øvelse der går ud på at lave færrest mulige fejl og få den højest mulige karakter. Selv om det også spiller en rolle, både i positiv forstand som succesoplevelse for Sofia og i negativ forstand som truende lave karakterer for Jens, bærer deres skrivning ikke præg af at være *strategisk*; der er ikke tale om ”uengasjerte besvarelser”, ”stappfulle av herming” (Berge 1988: 73; kapitel 1: 50 f.). Man får gennem læsningen af deres tekster et billede af temaer der er centrale i deres tilværelse, *identitetstemaer* kunne man kalde dem: deres hverdagsliv, hvordan det er at begynde i gymnasiet, eksistentielle følelser over hele registret af kærlighed og sorg, venskab, udelukkelse og død – men i en æstetisk form, på en legende, eksperimenterende måde. Elevernes tekster kan læses som identitetsudkast på et fremmed og derfor mindre forpligtende sprog og samtidig som formbevidste eksperimenter med sprog og stil.

Den konflikt mellem form og indhold som den dobbelte genreforventning oplagt kan føre til, bærer teksterne ikke præg af. Dette – måske overraskende – fund giver grund til at antage at den dobbelte genreforventning håndteres forskelligt i skolens skrivepraksisser, og til at sætte fokus på elevers og læreres forskellige måder at omgås den på (jf. Smidt 2002). Krogh og Hobel viser i deres analyse af én af Sofias danskopgaver (”klumme”) i 9. klasse hvordan hun afbalancerer skolens dobbelte genreforventning og ”tilsyneladende helt problemløst [kombinerer] en strategisk og en kommunikativ tilgang til skrivning” (Krogh & Hobel 2012: 147). Analysen af Jens’ og So-

fias skrivning i tysk kunne tyde på at opgaveskrivning med læreren som den eneste modtager med primært fokus på form ikke nødvendigvis resulterer i som-om-tekster (kapitel 9), og at denne skrivesituation kan være en understøttende ramme for netop skrivning af identitetsudkast. Hertil bidrager opgaveformuleringer der inviterer til personlig skrivning, og – måske især – en positiv relation til læreren og hans måde at respondere på som begge elever værdsætter. Denne tolkning bestyrkes af at eleverne oplever tyskundervisningen som en slags helle i overgangen mellem folkeskole og gymnasium hvor de kan trække på en fortrolig skrivekultur i mødet med gymnasiets skrivepraksisser.

Skrivning i andet fremmedsprog: læringsmuligheder

Hvilke læringsmuligheder er der i opgaveskrivningen i tysk som vi har set den her, og hvordan bliver de brugt af de to elever, Jens og Sofia, i deres første gymnasieår? Er der læringsmuligheder som ikke bruges eller kunne bruges mere end de gør? Inden jeg forsøger at besvare disse spørgsmål, skal der tages det forbehold at analysen alene omfatter afleveringsopgaverne og ikke den sproglige praksis i klassen som helhed. Men det jeg vil vise, er at der i opgaveskrivningen krystalliseres skrivepædagogiske spørgsmål af mere almen art som det er værd at diskutere.

Den læringsmulighed som springer mest i øjnene, er den læreren understøtter mest. Med lærerens hjælp udvider eleverne deres skriftsproglige ressourcer med en mere kompleks syntaks og opbygger viden om skriftsprogets strukturer, en mulighed som især Sofia bruger. Dette valg er ikke tilfældigt; det afspejler et overordnet formål med at skrive i et fremmedsprog i gymnasiet, nemlig at tjene som middel til sproglig læring og udvikling af viden om sprog, først og fremmest grammatisk viden. Vejledningen for tysk i stx fremhæver således skrivningens dobbelte funktion: ”At formulere sig skriftligt på et fremmedsprog fungerer både som mål og middel”. Dvs. at eleverne skal lære at udtrykke sig skriftligt på fremmedsproget samtidig med at ”Skrivningen som middel har stor betydning for sprogindlæringen” og for elevernes udvikling af ”den sproglige bevidsthed” (Vejledning 2010, Tysk fortsættersprog). I den skrivepraksis vi har set, spiller skrivningens funktion som middel til at opbygge viden om sprog, herunder at kunne gøre brug af

grammatisk terminologi og hjælpemidler, en dominerende rolle. For Jens og Sofia er det stærke grammatiske fokus i forbindelse med skrivning af tekster en ny erfaring; observationer fra deres skrivning i 9. klasse i folkeskolen viser at sproglige og grammatiske øvelser her er udskilt som en særskilt træningsaktivitet, og at der i den tematiske skrivning af sammenhængende tekst ikke fokuseres på korrekthed (Christensen, Elf & Krogh 2014: 102). På dette punkt møder de en ny gymnasial skrivepraksis og læringsmulighed.

Der er andre læringsmuligheder i skrivningen i tysk som ikke tematiseres i samme grad eller forbliver implicitte. Gennem de tre opgaver kommer eleverne rundt i tre forskellige genrer som de udfylder med en betydelig kunnen; påfaldende er især digtene, men også i brevene og fortællingerne demonstrerer de genre- og formbevidst skrivning. Der er tegn på at deres ordforråd vokser og bliver mere differentieret, både det hverdags sproglige og det poetiske, hvor begge elever eksperimenterer med metaforiske udtryk. Også på disse felter udbygger eleverne deres skriftsproglige ressourcer. Selv om de i responsen ikke får direkte hjælp til det, kan der være støtte at hente i undervisningen på anden vis, fx i musiktemaet. Observationer af Jens' og Sofias skrivning i 9. klasse viser at de fra dansk og sprogfagene medbringer skriveerfaringer og genrekundskab som de kan bygge videre på i deres skrivning i tysk i 1. g; fra folkeskolens danskundervisning kender de fiktionsopgaver og fra engelsk og tyskundervisningen kreative opgaver i et bredt genrespektrum (Christensen, Elf & Krogh 2014: 92, 102). Den lethed hvormed de falder ind i opgavegenrerne i tysk i 1. g, skyldes givetvis denne skriveerfaring fra folkeskolen.

Det er ikke tilfældigt at disse aspekter af elevernes skrivning ikke tematiseres og almenføres på samme måde som de grammatiske. Der er i fremmedsprogundervisningen en rodfæstet tradition for at fokusere på de lokale sproglige niveauer – især grammatik – og i langt mindre grad for at arbejde med de globale niveauer, genre og komposition (Jakobsen 2014). Tilsvarende er det en velkendt praksis at skille form fra indhold ved fx i skriftlige øvelser at fokusere på sproglige former uden at indhold eller funktion gøres relevant. Denne tendens til spaltning er et fast punkt på dagsordenen i sprog-pædagogikken, i den kommunikative sprog-pædagogik, i kreativ skrivning og i literacy-baseret pædagogik, som alle understreger at sammenhængen mellem mål, indhold og sprog er afgørende for læring (Kern 2000, jf. også Swain ovenfor, s. 174 f.), men det er åbenbart en ganske stabil praksis. Med basis i

sociokulturel teori er det en nærliggende tanke at der ligger en barriere i den måde skrivepraksissen er organiseret på, og at ændringer kunne involvere en mere procesorienteret skriveundervisning i fremmedsprogene (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel 2001; Jakobsen 2013; Krogh 2010).

Den måske vigtigste læringsmulighed er den eleverne bidrager med ved at skrive tekster som ikke er tomme klicheer, og hvor de skaber mening med det fremmede sprog. Det kan umiddelbart undre at eleverne investerer så megen identitet i disse tekster som de rent faktisk gør, og at de ikke i højere grad tyr til strategisk skrivning (jf. kapitel 9). En mulig forklaring er, som nævnt, at de har tekst- og skriveerfaringer med sig fra folkeskolen som de trækker på. En anden er at for denne aldersgruppe har imaginationen – fantasien – en særlig betydning, og ikke kun i subjektiv forstand men for deres intellektuelle udvikling i det hele taget (Vygotsky 1978). I deres tekster konstruerer eleverne imaginære verdner efter regler – konventionelle og kreative – hvor de afprøver deres selv- og verdensforståelser og mulige fremtider. En tredje er at der i tyskundervisningen hos denne lærer skabes et rum for skriftlige prøvehandling som opfordrer til identitetsudkast.

Vi hørte fra den ene af eleverne at hun er glad for de frie, kreative opgavetyper i tysk, mens hun føler at hun har svært ved at klare kravene i dansk og engelsk. Denne erfaring kan være udtryk for at skrivepraksissen i tysk – og det gælder sandsynligvis generelt for andet fremmedsprog – er anderledes end i dansk og engelsk hvor eleverne i højere grad skal leve op til givne genrekrav og normative forventninger. Som Kramsch er inde på, kan netop en fremmed kode være medium for nye konstruktioner af selvet, mens førstesproget og andetsproget engelsk i højere grad er bundet af fastlagte betydninger og givne genrer som undervisningen er forpligtet på. Spektret af *mulige selvheder* (Ivanič), af måder at skrive på, kunne tænkes at være forskellig i forskellige sprogfag. Om det forholder sig sådan, må en sammenlignende undersøgelse vise. Jens' og Sofias skrivning i tysk i 1. g kunne tyde på at der i andet fremmedsprog er potentiale til at gøre skriveerfaringer hvor det fremmede sprog fungerer som medium for både sproglig læring og for identitetsudkast gennem personlige og kreative skriftlige udtryk.

Kapitel 6

Genreskrivning i gymnasiets danskfag

Af Anke Piekut

I en besvarelse til studentereksamen i dansk fra 2010, et essay om computer-spil og dannelse, skriver en elev (KK) følgende:

Mit liv har altid været kaotisk med nye udfordringer og masser af forandringer. Og der er nok flere, end de fleste mennesker oplever. At opgive alt og flytte til et "fremmed" land er aldrig nemt, især ikke i teenagealderen, hvor man er begyndt at finde ud af hvad man vil, og hvilken "vej" man vil gå resten af livet. Udover at jeg skulle bruge min tid på det, skulle jeg også tilpasse mig de nye omgivelser, traditioner og kultur. Og det skulle bare gå stærkt, for man skal ikke kun følge med sit eget liv, men også alt det der sker rundt omkring en. Mens jeg brugte min tid på det, og syntes selv det var ret underholdende, valgte ham jeg bor lige ved siden af, som jeg også kender for min tvillingebror, en anden vej. Lige så snart han ikke kunne følge med i de to tings udvikling, valgte han kun en lille del af den anden ting; computeren og internettet.

Umiddelbart hører en personlig skildring som denne ikke hjemme i essaygenren i en gymnasial danskfaglig kontekst. Essayet skal indeholde en personlig stemme og vinkling men ikke personlige narrativer eller private tilkendegivelser (Vejledning 2013, Dansk). Selv om narrativer således ikke prioriteres i de skriftlige eksamensgenrer, dukker personlige narrativer eller narratiseringer af opgaveemner alligevel op som en del af elevers skriftlige arbejde i faget (Piekut 2012).

Efter gymnasireformen i 2005 blev genrebegrebet centralt i danskfaget (Vejledning 2010, Dansk). Begreber som genrebevidsthed og genrekompetence dukkede op i styredokumenter og vejledninger i mange sammenhænge

og i forbindelse med skriftligheden i faget. De nye skriftlige opgavegenrer blev et ankerpunkt for fagdidaktiske diskussioner, for hvad betød dette genreperspektiv for faget, og hvordan skulle genrerne realiseres? De danskfaglige eksamensgenrer viste sig i høj grad at blive definerende for fagets skriftlige dimension og således for de skriftlige kompetencer der blev prioriteret i undervisningen.

De skriftlige eksamensgenrer formaliserer fagets skrivehandlinger og skrivekompetencer (Evensen 2010). I en generaliseret version prioriteres i den faglige skrivning i danskfaget det analyserende, fortolkende, informerende, præsenterende og reflekterende hvorimod det fortællende ikke er en mulig skriftlig udtryksform (se også kapitel 9). Denne begrænsning aktualiserer en diskussion om relationen mellem elevstemme og genre, narrativer og genre-restriktioner.

Eksamensgenrerne i dansk i de fire gymnasiale ungdomsuddannelser har siden reformen gennemgået en homogenisering (Piekut 2012: 81 ff.). Der lægges som nævnt primært op til analyse- og fortolkningsopgaver, artikelskrivning samt essay- og kronikopgaver. De mulige eksamensgenrer adskiller sig med henblik på genreforventninger, tekstgrundlag og opdrag for opgaverne. Fælles for alle genrerne er dog en ekskludering af narrativer som bærende skrivehandlinger og et fokus på modtagerforhold ud over fagligt indhold og formmæssige krav. Igennem genrerne skal eleverne kunne kommunikere med en intenderet modtager, og derfor skal elevskrivelserne kunne indlejre genreadækvate henvendelsesformer i deres besvarelse (Piekut 2012).

I essayet skal elever eksempelvis selv kunne sætte den 'indholdsmæssige dagsorden' og afstå fra det fabulerende og sprogligt meget kreative som er kendetegnende for essaygenren uden for skolen. Det fremhæves også at emne og metode skal have et tydeligt danskfagligt sigte med en progression fra konkrete eksempler til abstrakte refleksioner over disse (Vejledning 2010, Dansk). I *Vejledning/Råd og Vink, skriftlig dansk* fra 2012 og 2013 fremhæves det at disse konkrete eksempler godt kan være personlige men ikke private oplevelser, og at ét af vurderingsparametrene for genrekompetence er elevens evne til at skrive personligt "uden at blive privat og selvudleverende" (Vejledning 2013, Dansk).

Genrer synes således at være et fikspunkt – og fikseringspunkt – for faget. Genrer er dog ikke statiske og ensartede størrelser men består af: "a set of available structural resources which includes optional and obligatory ele-

ments and accounts for sequencing and recursion.” (Hyland 2002). Genreskrivning i uddannelserne bevæger sig således langs et kontinuum af tilnærmelser og prototypicitet, indeholdende både begrænsninger og variationer i forhold til genren. I dette kontinuum af tilnærmelser afsøger elevskriverne genrens muligheder for åbninger og begrænsninger. Det kunne understøtte det synspunkt at de skriftlige opgavegenrer skal kunne åbne for et fagligt spillerum og også for narrative og tekstkonstruerende skrivehandlinger.

I dette kapitel sættes der fokus på hvordan gymnasieelever realiserer deres genrekompetencer til den skriftlige eksamen i dansk. Genreskrivning er en udfordring eleverne møder når de i deres besvarelser skal anvende genrespecifikke ressourcer der lever op til de konventioner og forventninger der følger skolegenrerne. Men genrekonventioner kan også brydes. Det viser sig at når genrer brydes, sker det ofte i form af narrativer der ikke hører hjemme i genren men synes påtrængende nødvendige for skriveren (Piekut 2012). I kapitlet undersøges et sådant genrebrud igennem et personligt narrativ i en gymnasieelevs eksamensbesvarelse fra sommereksamen 2010.

Baggrund

I en større undersøgelse af 183 elevers skriftlige eksamensbesvarelser fra sommereksamen 2009 og 2010 på de fire ungdomsuddannelser kunne det dokumenteres at anvendelsen af narrativer var den væsentligste og hyppigste genreoverskridelse. Endvidere viste denne form for genreafvigelse sig særlig interessant da den kunne afføde erkendelser og overvejelser der på frugtbar vis adresserede danskfagets genstandsområde på trods af overskridelsen af genrekonventionerne (Piekut 2012). I undersøgelsen rettede jeg derfor særlig opmærksomhed mod relationen mellem genrer og 'stemme' (forstået som elevens individuelle sprog- og positioneringsvalg). I de fleste opgavebesvarelser forholder eleverne sig solidarisk med genrekonventionerne og forsøger at indfri de forventninger der knytter sig til de skriftlige genrer. Men i en del besvarelser synes der at tegne sig et mønster af genrebrud eller genreudvidelser i form af narrativiseringer af emnet for opgaven. Mønsteret for disse brud eller udvidelser kan kategoriseres i tre forskellige men hyppigt også hinanden supplerende grupper: *kompenserende*, *kvalificerende* og/eller *relationelle/personlige* narrativer. De *kompenserende* narrativer eller narrativiseringer optræ-

der typisk når elevers ressourcer i forhold til fx tekstlæsning, genreforståelse, sproglige udtryksmuligheder m.m. er begrænset. *De kvalificerende narrativer* bidrager til avancerede og fagligt reflekterede udvidelser af genren, og *de relationelle/personlige narrativer* kan forstås som forsøg på at bringe tekster, emne, skriver og læser tættere sammen; det personlige og relationelle knytter både læseren og skriveren tættere til teksten – og kan i høj grad også være en kvalificerende genreudvidelse.

Formålet med dette kapitel er at vise hvordan danskfagets genrekonventioner i de skriftlige eksamensopgaver kan overskrides af personlige narrativer, hvordan disse narrativer forholder sig til besvarelsens opdrag, og hvorfor narrativer for nogle elever synes at være en mulighed for at hæve skriverstemmen og forholde sig anderledes reflekterende til opgavens emne, materialeudvalg og opdrag. Den følgende analyse baserer sig på én besvarelse ud af det tidligere nævnte tekstkorpus på 183 elevbesvarelser fra sommereksamen 2009 og 2010 (Piekut 2012: 115 f.).

Genrekonventioner og genrebrud

Eftersom elevers stemmeføring og positionering i en opgavebesvarelse spiller en central rolle for genrens realisering, bliver elevers henvendelses- og læserinddragelsesressourcer i besvarelserne interessante. I det følgende sættes der således særligt fokus på det interpersonelle niveau i elevteksten med udgangspunkt i de sproglige ressourcer der forhandler sociale relationer i form af vurderinger, følelsesmæssigt engagement, læserhenvendelse, stemmeføring og positionering, en særlig interesse (Martin & Rose 2007; Martin & White 2008). Overordnet indeholder en analyse af de interpersonelle sproglige ressourcer en beskrivelse af hvordan implicite og eksplicite aktører (elev, tekstforfattere, tekstkarakterer m.m.) i elevbesvarelsen interagerer: Hvilke stemmer italesætter eleven sig igennem, og hvordan interagerer disse stemmer med læseren og andre tekster fra fx opgavehæfterne i forhold til de forventninger og konventioner der knytter sig til den genre der skrives i?

Den følgende analyse har et personligt narrativ i fokus. Besvarelsen bryder med forventningerne til essaygenren idet elevskriveren indlejrer et personligt narrativ der kommer til at fylde meget både tekstligt og indholdsmæssigt, og hvor den personlige stemme i dele af besvarelsen overtager den

faglige refleksion. Alligevel udvises der interessante sproglige kompetencer i genrebruddet der bringer skriver og essayets emne i samspil. Analysen retter således opmærksomheden mod de sproglige ressourcer der realiserer genrekompetencer, og med en særlig interesse for de sproglige ressourcer der forholder sig til genrekonventionerne ved at bryde med dem. Netop ved overskridelsen af genreforventningerne italesættes de konventioner der knytter sig til genren.

Genre og kompetence

I analysen sammenstilles to komplekse begreber, nemlig genre og kompetence, hvorfor der knyttes et kort signalement til begge begreber. Kompetencebegrebet defineres bl.a. hos Gianni Ghisla som følgende:

Als Kompetenz wird zuerst einmal die Fähigkeit von individuellen oder kollektiven Subjekten verstanden, eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich zu meistern und somit eine Tätigkeit zu vollziehen. Um in Situationen kompetent zu sein, bedarf es der Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen Ressourcen, nämlich von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen. (Ghisla 2007: 20)

I Ghislas definition tages der afstand fra et rent subjektorienteret kompetencebegreb da kompetencer ses som situationsafhængige og kun kan beskrives kontekstuel. Ghisla skelner mellem ressourcer og kompetencer. Ressourcer består af kundskaber (deklarativ viden – aktiv og passiv), evner (kognitiv, social, kommunikativ og procedural viden) og holdninger (væremåder baseret på motivations- og viljebaserede normer og værdier) som det kompetente subjekt skal råde over og anvende situationsspecifikt. Mennesker er kompetente hvis de mestrer situationer, og for at mestre situationen må kollektive eller individuelle ressourcer aktiveres. I forhold til elevbesvarelserne vil det sige at eleverne udviser genrekompetence hvis de formår at realisere deres ressourcer, udtrykt igennem kundskaber, evner og holdninger på en situationsspecifik og adækvat måde: at elever i eksamenssituationen formår at verbalisere deres ressourcer på skrift i en genre der kommunikerer det formål der forventes i en danskfaglig kontekst med baggrund i eksamenshæfterne.

Genrebegrebet er komplekst og anarkistisk. Definitioner, tilgange og forskellige positioneringer er vidtfavnende og mangetydige. For at kunne formulere en genreforståelse der kan appliceres i en uddannelseskontekst, kondenseres tre centrale teoretiske positioner inden for genrediskussionen: *nyretorikken* (C. Miller 1984, 2004), *ESL/ESP* (English as Second Language/English for Specific Purposes) (Swales 1993, 2004) og *SFL* (Systemic Functional Linguistics) med særligt fokus på *appraisal*¹ (Halliday & Matthiessen 2004; Martin & Rose 2008; Rose 2007).

Den genreforståelse der anvendes i det følgende, kan ses som en forsøgt operationalisering af disse tre genreteoretiske positioner:

Genrer realiseres igennem en social handling udtrykt i tekst, tale eller multimedial kommunikation. Genrer genkendes på baggrund af genkommende kommunikative kontekster og er specifikke for de pågældende diskurser. De genrespecifikke strukturer etableres ud fra individuelle og kommunikative begivenheder og kobler sammenlignelige kommunikative fænomener sammen så de kan genkendes og aktiveres i konteksten. Genrers funktion er fortrinsvis at skabe mening i kommunikationen og muliggøre deltagelse i en diskursiv social praksis. Skriftlig genrekompetence kan tilegnes ved konkrete og stilladsede opgaveorienterede anvisninger på genrekonventioner der progressivt indarbejder mere frie og kreative genretilnærmelser. Genrer er altid adresserede og dermed dialogiske i deres form.²

At genrer er mere end klassificeringer, har forskellige forskningstraditioner længe været enige om, men at genrer også danner rammen om en forståelse for og en fortolkning af erfaringer, er måske mere interessant i et samtidsperspektiv:

Die Auseinandersetzung mit kulturell prävalenten Gattungsmustern erlaubt daher nicht nur Einblicke in literarische Konventionen, sondern auch in standardisierten Sinnstiftungsmustern, die als plausible Modelle für die

-
- 1 Appraisal er en metode og sprogteori der er vokset ud af SFL, og som netop har genren som centralt koncept.
 - 2 Dette er mit sammendrag på baggrund af forskellige teoretiske genrekonceptioner. De enkelte teorier eller positioner kan ikke tages til indtægt for alle dele af denne genreforståelse.

Interpretation von Erfahrungen fungieren und massgeblich zur kulturellen Produktion von Normalität beitragen. (Gymnich, Neumann & Nünning 2007: 13 f.)

I Ansgar Nünnings forståelse er genrer ikke blot litterær form men fortolkningsmodeller for vores erfaringer og kulturelle handlen; genrer er 'normalitetsskabere' i forhold til forståelse af og handlen i kulturen. Genrer er således indgribende forankret i menneskets kulturelle og sociale liv, og tænkt videre i en uddannelseskontekst kan genrer, hvis vi hæver os over en mere prosaisk forståelse af genrer som 'normalitetsskabere', aktivt bidrage til både fagets og elevens selvforståelse – en faglig selvforståelse der nærmest er epistemologisk i sin karakter. Genrer er således rammesættende for faget; de muligheder for skrivehandling der tilbydes i genrerne, definerer både faglige påskønnelser, variationer og begrænsninger, jf. Sigmund Ongstad (1996) der også har undersøgt elevens positioneringsmuligheder og genrebegrebet i en undervisningskontekst.

Appraisal – en analyse af de interpersonelle træk i tekster

Analysemetoden appraisal består af et omfattende analyseapparat af teksters interpersonelle træk hvoraf et begrænset udvalg af kategorier anvendes i dette kapitel; de anvendte kategorier præsenteres og konkretiseres ved eksempelanalyser. Appraisal er fortrinsvis en analyse af de sproglige ressourcer i tekster idet formålet med at anvende appraisal er at nuancere den sproglige analyse til at omfatte både relationelle forhold og personlige udtryk i elevtekster. Appraisal er således en analysemetode der er relevant i netop denne optik på elevbesvarelser. Metoden er udviklet af bl.a. J.R. Martin, Peter White og David Rose der koncentrerer sig om de skriftlige ressourcer der udtrykker interpersonelle træk i teksten. Metoden er en udvidelse af den systemisk funktionelle lingvistik (SFL) tilgang til sproget, idet Michael Hallidays lingvistiske teorier danner den ideologiske og betydningsmæssige ramme for metoden (Martin & Rose 2007; Martin & White 2008).

Appraisal-metoden anvendes således i det følgende til at analysere de sproglige ressourcer i elevteksten der kan realisere, udvide eller bryde med genren. Ved hjælp af metodens analytiske kategorier og subkategorier er det

muligt at destillere de sproglige ressourcer i tekster. Med baggrund i Martin, White og Rose (Martin & Rose 2007; Martin & White 2008) kan disse ressourcer analyseres med særligt fokus på elevers vurderinger, holdninger og positioneringer. I det følgende undersøges hvordan genrekompetence kan realiseres i elevers tekster ved at analysere elevens sproglige vurderings-, refleksions- og henvendelsesressourcer. I analysen inddrages også de mere personlige ressourcer der peger på skriveridentitet og personlig stemme i teksten – alt dette med særligt henblik på genrens fordringer og forventninger til netop disse særtræk.

Den følgende indledning fra en ”argumenterende artikel”³ fra en hf-eksamensbesvarelse skal dels bruges som et introducerende analytisk eksempel på appraisal-metoden, dels fremhæve betydningen af de interpersonelle ressourcer i elevtekster. Artiklen handler om forskellen på ”tale og snak”, og hf-kursisten (LL) indleder artiklen således:

Rockpoeten Peter Sommer har allerede gjort det helt klart for os alle: der er forskel på tale og snak, både øst og vest for Valby Bakke. Groft sagt er tale når vi siger noget, og snak når vi ikke siger noget. Tale er den farlige sprogbrug, farlig for os selv og samtalepartneren, idet vi udleverer dele af personligheden og skyder skarpt med vores holdninger. Snak er konversationens løse krudt. (Eksamensbesvarelse, hf)

I denne indledning markerer LL på avanceret vis sin stemme, henvender sig til læseren og præsenterer også en række andre stemmer som fx Peter Sommers. Med appraisal-metoden kan netop disse interpersonelle særtræk analyseres detaljeret så de sproglige ressourcer der i dette eksempel på fornem vis realiserer en kompleks navigation blandt ordsprog, metaforer og flere stemmer, træder frem.⁴

Udgangspunktet er at enhver tekstlig mening forhandles i en diskurs, og at diskursen igen kan fortolkes igennem teksten og dens sociale kontekst. Således er eksamensbesvarelser indlejret i opgaveformuleringer der implicit

3 Den ’argumenterende artikel’ er én ud af tre mulige eksamensgenrer på hf. De to andre genrer er ’analyserende oplæg’ og ’introducerende artikel’.

4 I SFL arbejdes der med tre metafunktioner, dvs. tre variabler der beskriver den sociale situation for sprogbrugen, nemlig *interpersonal*, *ideational* og *textual*. En analyse med fokus på det interpersonelle er således altid kun ét perspektiv ud af tre.

forhandles i fagets skriftlige diskurs som også er udtrykt i læreplanerne. Med appraisal som analytisk metode kan de betydninger og meninger der konstitueres i den kommunikative interaktion i elevbesvarelser mellem skriver, stemmer, tekster og læser, forklares og beskrives, og de skriftlige ressourcer der realiserer genrekompetence, fremanalyseres.

Centrale begreber i appraisal-metoden

Med appraisal analyseres som nævnt de interpersonelle ressourcer, dvs. hovedsageligt de sproglige ressourcer der omhandler emotionel involvering, attitude, vurderinger, påskønnelser og positionering. Appraisal-metoden har tre analytiske overkategorier med en række tilknyttede underbegreber på flere niveauer. De tre overkategorier er *attitude*, *graduering* og *involvering*.⁵

Med *attitude* evalueres ting, menneskers karakter og deres følelser. I kategorien kan positive og negative følelser registreres; dette analyseniveau indeholder tre underbegreber der kan sammenlignes med de traditionelle begreber affekt, etik og æstetik, nemlig underbegreberne *følelsesinvolvering*, *bedømmelse* og *påskønnelse*. Når der under *attitude* analyseres følelser, beskrives graden af *følelsesinvolvering*, således at kategorien er en afdækning af tekstens emotive dimension. Når menneskers karakter og handlinger vurderes, benyttes *bedømmelse*. Det kan være attituden over for en adfærd der beundres, kritiseres eller prises. *Bedømmelsen* kan enten være anerkendende i form af social anseelse, eller den kan indebære en negativ vurdering. Når værdien af ting eller begivenheder bedømmes, anvendes begrebet *påskønnelse* som indeholder evalueringer af fx ydelser og arbejdsindsats. I citatet om rockpoeten Peter Sommer *bedømmer* LL vores sprogbrug ved at pointere at tale er ”farlig for os selv” (også en angivelse af *følelsesinvolvering*) fordi vi udleverer vores personlighed. Denne bedømmelse er anerkendende, idet LL faktisk synes at vi ”siger noget” når vi taler – i modsætning til når vi snakker. De metaforiske beskrivelser af snak og tale som våben hører også under *bedømmelse* da billedsproget er del af bedømmelsen af menneskers karakter. Skriveren *påskønner* også emnet ”tale og snak” og forholder sig ikke kun til menneskers karakter men også mere metakognitivt til emnet.

Igennem *graduering* beskrives hvordan attituden kan klassificeres og graderes. Kategorien *graduering* kan sige noget om hvor stærkt vi føler for no-

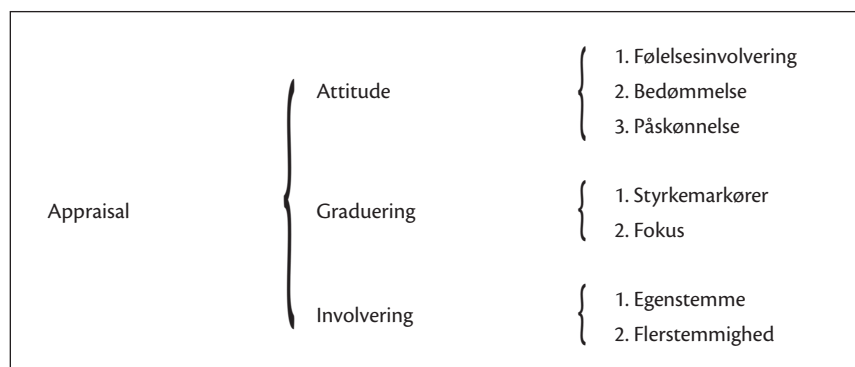
5 De følgende betegnelser er mine danske oversættelser af de engelske begreber.

get eller nogen, forstået ud fra to akser: 1. grader af intensitet eller angivelse af mængde, og 2. grader af prototypicitet og præcision af kategorier (Martin & White 2008: 137 f.). Man kan *graduere* ved hjælp af *styrkemarkører* der intensiverer eller kvantificerer (fx 'meget' og 'mange'), og man kan *graduere* via *fokusering* hvor der foretages graderende skærpelse eller opblødning af udsagn (fx 'en rigtig mand' eller 'en form for mand'). I citatet benytter LL sig af graderinger. At Peter Sommer har gjort det "helt klart for os alle" indeholder to graderinger: Udsagnet skærpes via "helt klart" og kvantificeres via styrkemarkøren "os alle". Også repetitionen af "farlig" i citatet fungerer som styrkemarkør og forstærker udsagnet.

Den sidste analysekategori er *involvering*. Her angives hvor attituden kommer fra: Hvem er kilden til vurderingerne og holdningerne, hvorfra tales der, og hvordan positionerer tekstens stemme(r) sig? Positionering indebærer blandt andet muligheden for at modstille sin egen stemme og tekstforlæggerens stemmer. Det teoretiske udgangspunkt for denne kategori af appraisal er Bakhtins forståelse af ytringers dialogiske og adresserede karakter (Bakhtin 1986; kapitel 1). *Involvering* har to underkategorier hvor næste niveau er inddelingen i enten *egenstemme* eller *flerstemmighed*. Begrebet *egenstemme* henviser til at tekstens stemme primært fremtræder som udtryk for skriverens egen stemme eller holdning. Når elever skriver *flerstemmigt*, er det i dialog med andre stemmer; en 'andens' tale (fx ordsprog, andre tekster, forfattere) interagerer med skriverens og kan fx bruges som dokumentation for et synspunkt eller for at påpege variationer i holdninger. Flerstemmighed kan fungere som en projektion af andres stemmer og holdninger, og der kan gives indrømmelser (fx via 'selvfølgelig' og 'men') som så senere indfries eller afmonteres.

I Peter Sommer-citatet benytter LL sig af *flerstemmige* ressourcer. Henvisningen til Peter Sommer fungerer som en projektion af Sommers udsagn igennem en popsangs tekst. LL nøjes ikke blot med at citere strofer fra sangen men selvstændiggør strofer, så de ikke blot taler for Peter Sommer men lægger stemme til LL's egne synspunkter og refleksioner. De billedsproglige beskrivelser som bl.a. "konversationens løse krudt" er ikke blot *bedømmelser* men indgår også som *flerstemmige* udsagn, som med-stemmer der på avanceret vis blander sig og danner et flerdimensionelt betydningsrum mellem *bedømmelse* og *flerstemmighed*, så stemmeføringen i denne indledning er vældig kompleks og meget meningsfyldt.

De ovennævnte analytiske kategorier er et begrænset men centralt udvalg af appraisals vokabular. For overskueligheden skyld illustreres begreberne således:



Figur 6.1. Oversigt over anvendte begreber fra appraisal-metoden

Når genren brydes – det personlige narrativ

KK's essay, der omtales i begyndelsen af dette kapitel, er fra sommereksamen 2010 på stx og har computerspil og dannelse som tema. Opgaven lyder: "Skriv et essay om computerspil og dannelse. Du skal i dit essay tage udgangspunkt i 'Computerspil er vor tids mediesorteper' og overveje spilenes betydning for børns og unges dannelse." Teksten der skal tages udgangspunkt i, er et uddrag af en kronik fra *Berlingske Tidende* fra 2006 om computerspil. Fokus i opgaven er ikke blot computerspil men også begrebet dannelse. Overskriften for essayet er givet i opgaveformuleringen.

Først skal det afklares hvilke skriftlige kompetencer der kræves for at skrive et essay. Signalementet af de skriftlige kompetencer baserer sig især på den ministerielt fagkyndiges nyhedsbreve og oversigter over prøvegenrer, opgavesættene efter reformen og en række fagdidaktiske udgivelser til undervisningsbrug der fulgte reformen (jf. også Piekut, 2012). Som det vil fremgå, er opgavegenren essay en særlig og fagligt afgrænset uddannelsesversion af den klassiske essaygenre.

Opgavegenren essay

Essayet skal som nævnt i indledningen have et danskfagligt sigte hvor elevers refleksionsevne og undersøgende faglige kompetencer er centrale. Den danskfaglige viden og metode skal formidles på et vist abstraktionsniveau (Vejledning 2010, Dansk). I essayet skal der gives udtryk for en eller flere sammenhængende ideer; essayet skal have en selvstændig disposition og en bevidst og læserhenvendt sproglig fremstilling. Essayet kræver at tekster der skal indgå i opgaven, læses på et vist abstraktionsniveau, da centrum for essayet ikke er en analyse af tekster eller en kommenteret gennemgang af materialet men en selvstændig forholden sig til de grundtanker teksterne afføder. Tekster kan også bruges som afsæt for et mere overordnet eller et mere detaljeorienteret perspektiv på det emne der skal skrives om. På baggrund af genrens karakteristika vil de forventelige interpersonelle ressourcer, udtrykt i appraisalkategorier, være de *flerstemmige* ressourcer *bedømmelse* og *påskønnelse* men også i nogen grad *følelsesinvolvering* på baggrund af den indre motiverede modus.

Analyse af essayet "Computerspil og dannelse"

Opgaven handler om computerspil og dannelse og er således tematisk tæt på elevers liv og erfaringer. Besvarelsen er på 3¼ side, bestående af 7 afsnit, hvor KK forholder sig meget kritisk til computerspil. I den første del af essayet forholder KK sig overordnet til den teknologiske udvikling og senere specifikt til unges brug af computerspil. KK beskriver "computernarkomaners" afhængighed af computerspil der ifølge KK især rammer de svage unge og udelukker dem fra "dannelse".

I besvarelsen opstilles en del dikotomier i forhold til computerspilsbrugere og andre unge der ofte paralleliseres med KK's personlige liv eller med identifikationer med andre unge. De hyppigst forekommende appraisalressourcer er *gradueringer*, *bedømmelser* og *involvering* med *egenstemme* hvor selvreferencer og egne holdninger præsenteres. Sidstnævnte er særlig interessant og ligger i indholdsmæssig forlængelse af at KK også indarbejder et personligt narrativ i besvarelsen.

Det påfaldende ved denne besvarelse er at tekstens stemme oftest fremtræder som KK's egen selv om essaygenren lægger op til at benytte flerstem-

mige ressourcer. En anden skriftlig særegenhed hos KK er et genkommende stilistisk mønster hvor tre efter hinanden følgende begreber, synonymer eller ideer følger eller går forud for et eksempel. Skriveren markerer således tydeligt holdninger, oftest via *bedømmelse*, og fremhæver via *egenstemme* disse synspunkter og holdninger. I besvarelsen indlejrer KK et fyldigt personligt narrativ der vidner om en privat interesse i emnet som også bekræfter KK's dikotome holdningstilkendegivelse og personlige engagement i sagen, og som måske blokerer for genrens mulighed for *flerstemmighed* og mere facetterede undersøgende holdninger og refleksioner.

I det følgende analyseres udvalgte dele af besvarelsen for at dokumentere forholdet mellem appraisal-kategorier og genrekompetence.

Første afsnit – det historiske

KK starter besvarelsen med et ordsprog der ligger i direkte forlængelse af tekstforlægget i eksamenshæfterne. I første afsnit ser det ud til at KK kobler det globale med det lokale for at pege på et senmoderne globaliseringsfænomen og samtidens mange teknologiske muligheder. Koblingen mellem det globale perspektiv og individets fortolkning af det er i fokus i afsnittet hvor appraisal-kategorierne *graduering* og *involvering* er helt centrale for KK.

”Når forandringernes vinde blæser, findes der to typer mennesker; dem der bygger læ-hegn, og dem der bygger vindmøller” (ukendt forfatter). Der var engang, hvor der var visse levevilkår, verdensopfattelser og rammer. I løbet af få år har verden vendt hundred og firs grader om. Vi er blevet til en lille landsby, hvor alle kender hinanden; noget vi i dag kalder for globalisering. I dag er vi ikke bange for at tage i mod alle de nye muligheder, teknologier og i sidste ende være helt alene. Praktisk set er vi frygtløse. Eller er vi? Eller tænker vi ikke bare over, at selvom vi oplever og følger den nye verden, så sidder vi faktisk fast?

Afsnittet starter som nævnt med en *anførelse* af et ordsprog der er parallelt med tekstforlæggets forestilling. Herefter opridser KK et før og nu i stedet for et for og imod og peger på hvilke muligheder der er for at agere i forhold til forandringer i samfundet. Efter det gengivne uddrag ovenfor fortsætter KK med formuleringen ”Der var engang ...” hvilket skriver sig ind i eventyr-genren og trækker på *påskønnelse*, altså en evaluering af den symbolske

fortids værdi, idet KK beskriver tiden før teknologiens fremkomst som mere overskuelig og benytter sig af en tredobbelt eksemplificering via "levetilstande, verdensopfattelser og rammer". Denne tredobling af begreber og eksempler er som nævnt et gennemgående træk i teksten. Sætningen "I dag er vi ikke bange for at tage i mod ... og i sidste ende være helt alene" introducerer den ensomme situation vi ifølge KK befinder os i i dag, igennem en del *gradueringer* som "i sidste ende" og "helt alene" der forstærker fornemmelsen af at stå alene i verden. Samtidig fungerer den sidste *graduering* som en introduktion til *følelsesinvolvering*, for i næste sætning siger KK at vi er frygtløse, og beskriver denne proces med forløberen om at være "helt alene". Umiddelbart er der ikke en logisk sammenhæng mellem at være alene og at være frygtløs, men ved at koble tilstanden til den nye teknologi opnår KK alligevel en form for konsensus om at den teknologiske 'alenehed' medfører frygtløshed eller en mulighed for at kaste os frygtløst ind i teknologien. I de næste sætninger åbner KK for flere mulige synspunkter på samme problemstilling ved at formulere retoriske spørgsmål og lede svar på vej. Det sidste spørgsmål hvor KK siger: "at selvom vi oplever og følger den nye verden, så sidder vi faktisk fast?", opfordres man til at svare bekræftende på. Det ser ud til at de retoriske spørgsmål har til hensigt at åbne for *flerstemmige* perspektiver ved at demonstrere ideen om frygtløshed. Som læser opfordres man til at svare bekræftende på spørgsmålet, så det fungerer som en projektion af tanker vi ikke vidste vi havde. Det retorisk spørgende har således en markeret relationel funktion: at interagere med læseren og trække denne tættere på KK.

Andet afsnit – det menneskelige

Markant for dette afsnit er kritikken af computerspil og den negative beskrivelse af dets brugere. I afsnittet fokuseres der intenst på spillene og deres uheldige påvirkning, og spillerne optræder som ulykkelige ofre for spillene frem for som aktive medspillere.

Tekstforlægget inddrages både direkte og indirekte således at teksten taler igennem en del af KK's synspunkter i dette afsnit. KK benytter fortrinsvis tekstforlægget idegenererende og gengiver nogle af tekstens pointer som afsæt for egne holdninger og synspunkter som teksten ikke nødvendigvis forfægter. Afsnittet indeholder mange *gradueringer* og *bedømmelser* der understøtter KK's vurderende og evaluerende modus i dette afsnit:

Jeg er i den alder, og lever i den tid, hvor jeg føler, at jeg har set og fulgt hele udviklingen af computere, bærbare og andre utrolige maskiner. De kvalificerer sig til at være 21. århundredes største nyhed, da de ændrer vores verden, afdækker nye brudflader og giver os en ny viden. Selvfølgelig kender vi ham, der elsker computerspil, og altid har det nyeste af det nyeste. Men samtidigt kender vi også ham, som afskyr alt moderne og teknologiske pjat. [...] Spørgsmålet er, om vi i virkeligheden bruger computerspil til at udvide vores horisonter og kompetencer, eller for ren underholdningsskyld? For i sidste ende kan vi enten få den dannelse vi fortjener, have store visioner, idealer og kunne klare vores egne problemer [...]. Computernarkomaner bliver ofte overvægtige, egoistiske og *ligeglade* med alt det, der sker omkring dem.

KK starter med en markering af *egenstemme* hvor selvreferencen peger på noget selvoplevet og dokumentarisk. Desuden indføjes der *følelsesinvolvering* via "hvor jeg føler". Sætningen om at KK har fulgt hele den teknologiske udvikling, er en *bedømmelse* af KK's egenskaber som vidne til denne udvikling. Fra *bedømmelse* bevæger KK sig videre til *påskønnelse* i næste sætning hvor KK evaluerer teknologiens status og betegner pc'er som det "21. århundredes største nyhed". I de to sætninger refererer KK sine holdninger dels til det personlige, selvoplevede og dels til det almene, konsensusprægede. I *påskønnelsen* benytter KK sig også af den trefoldige eksemplificering: "da de ændrer vores verden, afdækker nye brudflader og giver os ny viden". Umiddelbart er de tre eksempler ikke kommensurable; at pc'en ændrer verden er generelt vedtaget som sandt, at den afdækker nye brudflader er ikke helt klart da KK ikke forklarer disse brudflader, og at pc'en giver ny viden, står i modstrid med de andre overvejelser skriveren gør sig. Forklaringen på diskrepansen i eksemplerne kan være at de ikke er KK's egne, men taget fra forskellige sammenhænge og kilder der ikke anføres i besvarelsen eller findes i eksamenshæfterne.⁶ Den forudgående sætning med *egenstemme* og *følelsesinvolvering* kan være udtryk for at KK tilegner sig ejerskab over eksempler som forekommer vedkommende, illustrative og forklaringskraftige. Næste sætning opbygger forventninger som efterfølgende delvis modarbejdes: "Selvfølgelig kender vi ham, der elsker computerspil, og altid har det nyeste af det nyeste.

6 I dette tilfælde er kilden Noa Redingtons "Nyhedsnarcissisterne kommer", *Information*, 25. juli 2007.

Men samtidig kender vi også ham, som afskyr alt moderne”. De to sætninger fungerer som et retorisk par der sammenføjes via en indrømmelse, og hvor ”selvfølgelig” indbefatter KK, læseren og alle andre. Sætningen er en genskrivning af tekstforlæggets ordlyd men præsenteres som KK’s forståelse af emnet. KK holder mod forlæggets intention fast i dikotomien og anser computerspil for vanedannende og farlige.

I sidste del anfægter KK tekstforlæggets synspunkter og holder fast i en polariserende forståelsesramme. Her spørges der til om computerspil kan udvikle kompetencer og medvirke til dannelse: ”Spørgsmålet er, om vi i virkeligheden bruger computerspil til at udvide vores horisonter og kompetencer [...]”. Sætningen fungerer som en *bedømmelse* og spørger til menneskets læringsevne, idet ”i virkeligheden” fungerer som en *graduering* der skærper fokus på hvad vi bruger computerspil til. I næste sætning fortsætter KK sine argumenter for den polariserede opfattelse af spillene. Sætningen starter med ”For i sidste ende” der peger på det endelige og afgørende, og hvor der også anvendes *graduering* i form af styrkemarkøren ”i sidste ende”. Det er ifølge KK valget mellem enten dannelse eller computerspil. Den tredelte eksemplificering er også fremtrædende i denne sætning hvor vi præsenteres for tre muligheder: ”få den dannelse vi fortjener, have store visioner, idealer og kunne klare vores egne problemer”.

Denne *bedømmelse* af vores muligheder hvis vi ikke forfalder til computerspil, peger muligvis også på KK’s emnemæssige vanskeligheder, da begrebet dannelse indgår i KK’s refleksioner som begrebet uddannelse ville gøre det – dannelse er noget vi får.⁷ Denne forståelse af dannelsesbegrebet kan være én af årsagerne til at KK holder fast i den dikotome og polariserende gengivelse af emnet, og at *bedømmelse* bruges som overvejende ressource i de vurderende tekstafsnit. Emnet vurderes meget konkret ud fra en bedømmelse af to forskellige menneskelige karakterer: de spillende og de ikke spillende. KK ser ud til at være opmærksom på den dikotome fremstilling og indskyder følgende: ”Jeg vil hellere ikke generalisere; for der findes jo mennesker, som udnytter computer- og playstationsspil professionelt og hermed på den gode måde”. KK starter med at markere sin egenstemme-position i teksten. Videre anvendes modalitet i form af ”jo” som opbløder de mere håndfaste

7 Begrebet er komplekst, så ’oversættelsen’ af dannelse til uddannelse er ikke usædvanligt eller – i denne sammenhæng – forkert.

standpunkter fra forrige sætning. I denne mere positive beskrivelse af computerspilsbrugere bruges et argument om en professionel brug der igen er en *bedømmelse*, og som giver indtryk af at de professionelle kan "holde stand" mod computerspils underholdningsværdi da de udnytter spillene "på den gode måde". De opnår social respekt hvorimod de misbrugende unge nørder undsiges: "Computernarkomaner bliver ofte *overvægtige, egoistiske og ligeglade med* alt det, der sker omkring dem". Også her gengives i let omskrevet form tekstforlæggets ordlyd, blot med den forskel at tekstforlægget har en kritisk-ironisk distance til stereotypen computernørd, mens KK ikke har det. Ud over de mange *gradueringer* benytter KK sig også af grafiske *gradueringer* som ovennævnte kursiveringer: "*overvægtige, egoistiske og ligeglade med*", der fungerer som betydningsmæssige maksimeringer af skriverens holdninger.

Tredje afsnit – det personlige

I tredje afsnit indlejrer KK for alvor egne meninger og holdninger og anvender især *graduering* og *attitude* i form af *bedømmelse* og *påskønnelse*. I afsnittet introduceres en forløber for narrativet i besvarelsens sjette afsnit, da KK fortæller om personlige oplevelser med en "computernørd" og beretter om de svage unge der ligger under for computerspillenes magt. Tekstforlægget inddrages også idet den citerede tekstpassage fungerer som dokumentation for KK's påpegning af at computerspil kan være voldelige, og for at argumentere imod at "de repræsenterer en ny kultur", som der står i tekstforlægget.⁸

[...] Alt i alt synes jeg, at de er meget grænseoverskridende. Især de svage individer bliver fanget i spillenes narkomani. De svage individer er nemlig dem, som ikke har opnået dannelsen, de har ikke fundet sig selv... [...]. De kan for det meste hellere ikke selv se det, når skaden er sket. Og hvem er det, som i sidste ende har fejlet? Forældre? Samfundet? Jeg bor lige ved siden af en, som bruger al sin fritid på at følge med i den såkaldte moderne fantasi-verden, og jeg kan se, hvordan han har ændret sig, og at ingen, absolut **ingen** kan gøre noget ved det. Det er for sent. Sådanne mennesker tænker mere på, hvilken "boss" de skal dræbe i World of Warcraft i morgen, end at dansk skriftlig eksamen skal skrives i morgen. Computerspil rokker ikke ved vores

8 Fra Bo Kampmann Walther "Computerspil er vor tids medie-sorteper", i uddrag i eksamenshæftet til dansk skriftlig eksamen, 2010.

faglige selvforståelse, nærmere er det helt omvendt! Problemet ligger også i dagens ungdoms tankegang; hvor mange gange har vi ikke hørt sætninger som: "Rolig nu mor, vi skal nok nå det hele, vi har hele livet foran os [...]".

Der er mange henvisninger til *egenstemme* i afsnittet idet KK henviser til sig selv som kilde til iagttagelser og vurderinger. Computerspil er "meget grænseoverskridende" siger KK med "meget" som styrkemarkør i *graduering*, hvilket er led i en indholdsmæssigt overgribende *påskønnelse* hvor også den mere emotive dimension af KK's vurdering bliver synlig. I næste sætning fremhæves computerspillenes farlighed: "Især de svage bliver fanget i spillenes narkomani". Med *gradueringen* "Især" forstærkes *bedømmelsen*. Den billedlige beskrivelse af hvordan svage unge bliver "fandet", associeres med narkomani. For at underbygge argumentet om de svage unge defineres disse i næste sætning som "dem, der ikke har opnået dannelse". Sætningen starter med en repetition der fungerer som en *graduering* hvilken underbygges af "nemlig", for derefter at *bedømme* at det drejer sig om unge uden dannelse, og at de unge har en begrænset kapacitet og derfor bliver spillejunkier. Forklaringen er ifølge KK at de unge ikke har fundet sig selv og derfor ikke gennemløber en identitetsproces; de forbliver svage. KK positionerer sig kritisk over for de unge spillere og undsiger deres adfærd, idet det fremhæves at alle andre "dannede" ikke deler deres værdier.

Sjette afsnit – narrativet

Dette afsnit består af en narrativisering af skriverens personlige oplevelser med særligt fokus på computere og computerspil. Afsnittet er specielt interessant og betydningsbærende for hele besvarelsen fordi det er centralt for en forståelse af KK's overordnede strategi for besvarelsen, og fordi det personlige narrativ i dette afsnit er et tydeligt genrebrud i forhold til det danskfaglige essay. Således ligger nøglen til en forståelse af de holdningsmæssigt modstridende tilkendegivelser og indlejringer af *egenstemme* på flere niveauer i dette afsnit. Afsnittet citeres i sin fulde længde:

Mit liv har altid været kaotisk med nye udfordringer og masser af forandringer. Og der er nok flere, end de fleste mennesker oplever. At opgive alt og flytte til et "fremmed" land er aldrig nemt, især ikke i teenagealderen, hvor man er begyndt at finde ud af hvad man vil, og hvilken "vej" man vil

gå resten af livet. Udover at jeg skulle bruge min tid på det, skulle jeg også tilpasse mig de nye omgivelser, traditioner og kultur. Og det skulle bare gå stærkt, for man skal ikke kun følge med sit eget liv, men også alt det der sker rundt omkring en. Mens jeg brugte min tid på det, og syntes selv det var ret underholdende, valgte han jeg bor lige ved siden af, som jeg også kender for min tvillingebror, en anden vej. Lige så snart han ikke kunne følge med i de to tings udvikling, valgte han kun en lille del af den anden ting; computeren og internettet. Hvis du i dag spørger ham om han er klar over hvilke konsekvenser dette har resulteret i, siger han ja. Men skal der gøres noget ved det? Nej, han er ligeglad. I dag, har jeg og de fleste mennesker så meget frihed og ytring, at vi selv kan bestemme hvad vi gør. Men i hans svar afspejles også egoisme; for hvor mange kræfter har vores forældre ikke brugt for at skrue tiden tilbage, og ændre det, der er grunden til det han er blevet, eller er ved at blive i dag? Og hvor mange gange har samfundet og skolerne prøvet at træde ind, og hjælpe de opgivende forældre? Eller en computerjunkie for den sags skyld? For det er jo begge parter det går ud over. De afhængige kan bare ikke se det; for vi kan jo bare lade dem være. Men hvilken forælder kan bare lade sit barn være, og se ham synke dybere og dybere? Eller ikke opnå den dannelse vi alle fortjener?

KK's position som fremmed og dernæst integreret i landet præsenteres i afsnittet hvor broren bruges som det centrale stedfortrædende identifikationsled og som agens i narrativet. I afsnittet er *bedømmelse* og *følelsesinvolvering* de mest fremtrædende appraisal-kategorier. Også *egenstemme* er markeret i narrativet, hvor andre stemmer er forældrenes og brorens. Disse fungerer ikke som *flerstemmige* ressourcer men som 'de andres' stemmer der definerer og placerer KK's egen stemme centralt i afsnittet.

At *følelsesinvolvering* fortrinsvis forekommer som en processuel beskrivelse, skyldes tidsgengivelsen i afsnittet der rummer flere år og indebærer vedvarende og delvis igangværende mentale processer, mere end tilstande. Eksempler på *følelsesinvolvering* som en procesorienteret beskrivelse er: "Mit liv har altid været kaotisk med nye udfordringer ...", "At opgive alt og flytte til et 'fremmed' land er aldrig nemt ...", "For hvor mange kræfter har vores forældre ikke brugt ..." og "Men hvilken forælder kan bare lade sit barn være ...". De beskrevne emotive processer vedrører både KK, KK's bror og forældre, men den der bevidst oplever emotionerne, er KK, og det fænomen der er

ansvarlig for emotionerne, er computerspillene. De følelser der præsenteres, er ikke blot passivt indlejrede følelsestilstande men aktive mentale processer i den ydre ende af en følelsseskala: "kaotisk", "opgive alt", "mange kræfter" etc. Det er tydeligvis emotioner der fylder og måske delvis oversvømmer KK's faglige tilgang til emnet. Også de mange styrkemarkører der forstærker følelsestilstandene, pointerer brugen af intensiverende, emotionelt koblede sproglige ressourcer i dette personlige narrativ.

Bedømmelser af karakteregenskaber som fx vedholdenhed er forbundet med social anseelse. At besidde respektable værdier er centralt, og især i familieanliggender er en anerkendelse af positive egenskaber med til at opretholde relationerne. Anderledes går det for KK's familie hvor egenbeskrivelser er anerkendende, mens beskrivelser af broren fortrinsvis virker negativt bedømmende. *Bedømmelse* i forhold til moralsk kapacitet eller vedholdenhed møder vi flere steder: "Udover at jeg skulle bruge min tid på det, skulle jeg også tilpasse mig ...", "men også alt det der sker rundt omkring en ..." og "hvor mange gange har samfundet og skolerne ...". Broren derimod bedømmes eksplicit som egoistisk: "Men i hans svar afspejles også egoisme ...", en beskrivelse af brorens manglende forståelse for familiens bekymringer. *Involvering* og *bedømmelse* understøttes af *gradueringer* der intensiverer begreber eller beskrivelser. For at påpege den emotionelle udfordring det er at flytte/flygte fra et land til et andet, bruger KK bl.a. følgende *gradueringer*: "masser af forandringer", "der er nok flere" og "hvor mange gange". Der er flere eksempler på *gradueringer* der indgår relationelt med *følelsesinvolvering* og *bedømmelse* og understøtter vurderinger og emotioner hos KK.

Ud over de oplagte appraisal-kategorier er afsnittet også interessant da narrativet giver en forståelse for både tilgangen til emnet og skriverens modstridende tilkendegivelser i de andre afsnit. KK bruger sin tvillingbror som en stedfortræder i fortællingen om sig selv. Stanton Wortham (2001) siger at den narrative fortælling fungerer som en repræsentation af selvet og positionerer fortælleren – her KK – interaktionelt: "To speak my self through the voices of other" (Wortham 2001: 40); KK positionerer sig selv som den diametrale modsætning til sit alter ego, tvillingbroren, og fortæller dermed historien om sig selv som en socialt respekteret og assimileret 'fremmed' der kender de væsentlige værdier i samfundet og fordømmer computerspil, fordi de ifølge KK forhindrer deltagelse og integrering. Narrativet fungerer som historien om KK selv og skildrer en menneskelig oplevelse igennem udvalgte

elementer der konstruerer handlinger, begivenheder og personer i en fortolkning. KK danner relationer mellem det personlige udviklingsnarrativ der er en fortælling om afsavn, udvikling og succes, og emnet Computerspil og dannelse ved at konstruere en forståelse for at dannelse også kræver en personlig indsats. KK henleder læserens opmærksomhed på en privat og betydningsfuld oplevelse for at påpege emnets moralske dimension og derved en form for personlig etik. I forhold til essaygenren er narrativet et brud på konventionerne. Med de faglige genreanvisninger ved hånden har KK svært ved at hæve de konkrete (og private) oplevelser til abstrakte refleksioner over emnet; der forventes et fagligt og reflekteret engagement med personlige overvejelser og oplevelser men ikke en privat fortrolighed i en narrativ modus. Alligevel ser det ud til at denne private tilgang er nødvendig for KK. Narrativet skaber en forbindelse til emnet og afslører samtidig den stærke emotionelle involvering der blokerer for de mere strengt fagligt reflekterende overvejelser.

De intensiverende appraisal-ressourcer i form af mange følelsesinvolvementer, bedømmelser og gradueringer og den markerede og vedholdende egenstemme i afsnittet adskiller sig også sprogligt fra de andre afsnit; de sproglige ressourcer er definerende for indholdet og positioneringen i dette personlige narrativ.

Opsamling på analysen

KK besidder vurderende sproglige og emnemæssige kompetencer og har tydeligvis en formel forståelse af hvad essaygenren fordrer, qua de mange personlige refleksioner og holdningstilkendegivelser, men samtidig peger et par afsnit og dele af andre afsnit i kontradiktoriske retninger. Tekstinddragelsen i essayet kræver metarefleksive kompetencer da teksten skal bruges idegenererende eller dokumenterende men ikke tale i stedet for KK, hvilket ofte sker i besvarelsen. I besvarelsen er der mange *bedømmelser* og påskønnelsesressourcer som i enkelte tilfælde realiserer essaygenrens karakteristika, men som også ofte står som KK's private forståelse af emnet og dermed ikke rækker ud over den personlige sfære. Relationen mellem emne, elevskriver og fag opløses ofte til fordel for relationen elevskriver og emne. Tydeligst i afsnittet med det personlige narrativ hvor de mange emotionelle reaktioner blokerer for en formidling af faglige indsigter. Og dog er der ikke en entydighed i denne private blokering da KK's alter ego netop etablerer forbindelsen til

emnet og åbner for en forståelse af computerspillenes betydning og funktion. Blot står den følelsesmæssige relation til broren i vejen for at hæve sig markeret fagligt over det private.

Narrativet med den personlige historie blokerer for de faglige overvejelser men baner samtidig vejen for en forståelse af emnet på et mere emotionelt plan. Dette understreges af de mange *egenstemme*-ressourcer der findes i besvarelsen. Stemmen er KK's egen og fylder så meget at *flerstemmighed* ikke finder vej. De andre stemmer skal næsten udelukkende bekræfte eller samstemme KK's. De manglende flerstemmige ressourcer kan forklare at essaygenrens mere afsøgende og undersøgende modus ikke gennemføres. KK's personlige oplevelser og behovet for at give disse stemme står i vejen for mere fagligt reflekterende og undersøgende tilgange. For KK synes essayet at åbne en mulighed for personlig skrivning og stemmeføring hvilket det reflekterende og afsøgende i essaygenren kan lægge op til. At kunne mediere mellem det faglige og det personlige i genren er i dette tilfælde en vanskelig opgave da KK er emotionelt tæt på sit emne og dermed kobler personlige erfaringer og oplevelser til emnet og ikke formår at opbygge en faglig metarefleksiv distance.

Genreskrivningen er i dette tilfælde i høj grad personligt identitetsskabende men begrænset fagligt forankrende, jf. genrerestriktionerne for essayet. Alligevel tilføjer narrativet teksten en etisk dimension i forhold til dannelsesopdraget der overskrider de rent faglige overvejelser. Det faglige og det personlige kunne således indgå i en indsigtsgivende relation hvis fagets genrekonventioner også åbner for en integration af elevens narrative kompetencer.

Appraisal som analyseværktøj

Appraisal som metode synes særlig egnet til en analyse af genrespecifikke sproglige ressourcer: Hvilke sproglige kompetencer realiserer genrekrav, og hvilke synes at overskride genren? Appraisal-metoden dokumenterer genreadækvate ressourcer med en høj detaljeringsgrad hvor især variationer imellem forskellige appraisal-kategorier synes forklaringsdygtige som beskrivelser af genrekompetence. Metodens avancerede detaljeringsgrad kræver en sensitivitet over for faren for detaljefortabelse; analysekategorier skal vælges

med henblik på forklaringskraft og relevans, ikke blot for metodevaliditet. Selv om appraisal ganske nuanceret kan fremanalysere genrebrud, synes det oplagt at udvide analysen af fx narrativer med narrativ teori og narrative analysemetoder også (fx Bruner 1986, 2002; Nelson 2001; Riessman 2008).

Når elevskrivere udfordrer de faglige konventioner

Som det fremgår af analysen, er skriverens stemmeføring og positionering en meget væsentlig ressource når genrer skal realiseres. Skriverens stemme navigerer læseren, de inddragne tekster, holdninger og skriveren selv igennem besvarelsen. Positionerer stemmeføringen sig kompetent, vil genrens konventionelle træk realiseres eller endda udvides. Positioneringen udføres ved at benytte sig af en række adækvate appraisal-ressourcer hvorigennem skriveren forholder sig hensigtsmæssigt til genrens opdrag som enten ansvarlig, reflekterende, udfordrende, forudseende m.m. Den genreudvidelse eller -overskridelse jeg har påpeget i ovenstående, er et personligt narrativ. Andre former for genreudvidelser og variationer i narrative tilgange til opgavebesvarelser ses også. Sproglige ressourcer der især udvider de flerstemmige perspektiver, kan føre til produktive genreudvidelser, hvis en dynamisk brug af appraisal-ressourcer parres med et sprogligt overskud der kan udvide de implicitte og eksplicitte konventioner som knytter sig til genren. I den omfattende norske KAL-undersøgelse, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle 2005), påpeger Frøydis Hertzberg den skriftlige frødhed der er blandt norske folkeskoleelever, og finder en del 'udfordrere' eller 'risikoskrivere' blandt eksamensskriverne hvor netop 'fortælling som risikostrategi' er en af udfordringerne for genreskrivningen (Anderson & Hertzberg 2005: 289).

Men hvorfor synes narrativer eller narrativiseringer af emnet at være oplagte genrebrud? Én forklaring kunne være at de mere velkendte genrer som fx narrativer der indgår som en central del af de skriftlige kompetencer i folkeskolen, inddrages af skriverne som en måde at udbygge de relativt nye og uprøvede eksamensgenrer på; viden om og realisering af eksamensgenrerne formes af viden om genrer der er velkendte (se også Christensen, Elf & Krogh 2014 og kapitel 9 i denne bog). Andre og supplerende forklaringer på de narrative genrebrud kan findes i Jerome Bruners teori om tænke-

der. Når narrativer bryder genrekonventioner, kunne det med Bruners ord være den narrative erfaringsorganisering der bryder med den paradigmatiske (Bruner 1986). Den narrative erfaringsorganisering konstruerer en 'realitet' hvor der er fokus på handling, tanker og følelser, hvorimod en paradigmatiske organisering fokuserer på et mere formelt og logisk system, reguleret af konsistens og kohærens. Elevskrivere bryder med konventionerne i den paradigmatiske tænkemåde der især præger eksamensgenrerne, og benytter sig af narrativer for at tegne et 'landskab' der bringer skriver, tekster og emne sammen. Narrativer kan konstruere en realitet elevskrivere kan placere sig selv i for derigennem at forholde sig til emnet for opgaven, som vi så det i essayet.

Den narrative skrivekompetence med formålet at fortælle, finde på eller konstruere en tekstverden (Evensen 2010) eksisterer ikke som en selvstændig skrivegenre eller et delaspekt af de skriftlige genrer i danskfaget på ungdomsuddannelserne, hvilket synes at være en mangel i fagets skriftlige dimension som elever delvis kompenserer for ved at tilføje personlige narrativer eller narrativiseringer af emnet. Det er en vigtig viden at bringe med sig at de skriftlige genrer der arbejdes med i ungdomsuddannelserne, altid står i relation til andre og evt. tidligere lærte genrer eleverne kender, og at kendskabet til andre genrer kunne anskues som en væsentlig ressource der kan bruges produktivt i arbejdet med skolegenrer. Genrebruddene afspejler i høj grad de forventninger der er til de skriftlige genrer; oftest bliver grænsen for genrens mulige udtryksmåder først synlig når den overskrides eller brydes. Bruddene og overskridelserne er derfor væsentlige markører for hvornår og hvordan elever 'slår sig' på genren, hvilket kunne åbne for fagdidaktiske overvejelser over de skriftlige genrers form, formål og konventioner, således at der i faget gives plads til frodige og velkonstruerede narrativer der integrerer faglig viden og personlige erfaringer. De kompenserende og ofte utilstrækkelige narrativer der også var i det undersøgte tekstmateriale, peger ikke på at narrativer vedholdende skal udelukkes fra faget, men tværtimod på at narrativer skal indgå som både mundtlige og skriftlige ressourcer der kvalificeres i undervisningen. For også igennem fortællinger dannes mennesket, og man kunne mene at dette dannelsesperspektiv også burde varetages af ungdomsuddannelsernes danskfag.

Kapitel 7

Om stemme og opgavegenrer i faget matematik

Af Steffen Møllegaard Iversen

Introduktion

I en dansk gymnasial sammenhæng blev skriftlighed for alvor sat på dagsordenen med gymnasireformen fra 2005 og de senere revideringer af læreplaner og vejledninger omkring 2010 som rummede en intention om at styrke det skriftlige arbejde i alle fag som et led i udviklingen af elevernes studiekompetence. Udvikling af elevernes skrivekompetencer var således ikke længere alene en opgave for danskfaget men derimod en fælles udfordring fagene imellem (Krogh 2010). For matematikfagets vedkommende har det blandt andet resulteret i en række udviklingsprojekter med fokus på ”ny skriftlighed” (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009).¹

Inden for matematikkens didaktik har man i de seneste år kunnet opleve en ’sproglig vending’ hvor forskningsblikket i stigende grad er blevet vendt mod sprogets betydning for læring og undervisning i faget matematik (Lerman 2009). Alligevel findes der stadig kun få studier af hvilke sproglige kompetencer der kræves af elever for at kunne deltage i forskellige matematikfaglige skriftlige og mundtlige sammenhænge, hvordan elever udvikler sådanne kompetencer, og hvordan undervisere kan støtte en sådan udvikling (Morgan 2013).

Den stigende forskningsmæssige interesse for sprog og kommunikation i matematikundervisningen må forstås i lyset af en erkendelse af at det at lære

1 Se fx Matematiklærereforeningens tre udviklingsprojekter: *Den nye skriftlighed i matematikundervisningen I* (<http://uvmat.dk/skrift/>), *Den nye skriftlighed i matematikundervisningen II* (<http://uvmat.dk/skrift/materialer.htm>) og *Elektronisk retning i matematik* (<http://rettestrategi.wordpress.com/>) (besøgt 22.1.13).

matematik er forbundet med at lære hvordan fagets semiotiske ressourcer benyttes i forskellige kommunikative sammenhænge (Schlepppegrell 2007), for derved at blive i stand til at deltage i matematikfaglige diskurser (Sfard 2008). Fagenes forskellige måder at benytte sprog på, herunder skriftsproget, knytter sig til deres tænke- og arbejdsmåder (Kolstø 2010), og aktiviteter med fokus på fagenes sprog, herunder faglig skrivning, har derfor potentiale som værktøjer der kan bidrage til elevers muligheder for at indgå i relevante faglige diskurser (Krogh 2010).

Formålet med dette kapitel er at undersøge hvordan gymnasieelever ved at konstruere forskellige sproglige *stemmer* i deres matematikfaglige tekster kan banke på til forskellige matematikfaglige diskurser. Indledningsvis diskuteres kort hvad der kendetegner skriftlige matematikfaglige tekster, og fokus rettes mod begrebet *stemme*. På baggrund af dette analyseres to tekstuddrag skrevet af den samme elev i slutningen af hans htx-uddannelse,² og elevens perspektiv undersøges efterfølgende gennem en analyse af uddrag fra et interview med eleven. Afslutningsvis diskuteres kort lærebogens mulige rolle i relation til arbejdet med elevers matematikfaglige skrivning, og der peges på hvordan et fokus på teksters *stemmer* kan bidrage til forståelsen af elevers matematikfaglige skrivning.

Matematikkens sprog – kendetegn ved skriftlige matematikfaglige tekster

Afviselserne mellem en lærebog fra de gymnasiale matematikfag og løsningen på en matematikopgave nedfældet af en elev i grundskolens 2. klasse er så store at det formentlig vil være mere oplagt at pege på forskelle end på ligheder mellem de to typer af matematikfaglige tekster. På trods af dette har flere peget på at det faktisk *er* muligt at udpege en række kendetegn som er karakteristiske for skriftlige tekster der anerkendes som matematikfaglige på tværs af skolens domæne (Morgan 1998; Veel 1999).

Det mest iøjnefaldende kendetegn ved matematikfaglige tekster er brugen af tal og matematiske symboler (Pimm 1987). Den matematiske symbolisme

2 Htx er en forkortelse for Højere Teknisk Eksamen. Htx er den ene af i alt fire forskellige gymnasiale uddannelser i det danske uddannelsessystem.

er gennem historien udviklet som en semiotisk ressource til at beskrive og bearbejde abstrakte relationer og mønstre (O'Halloran 2005). Gennem brugen af matematiske symboler kan mening indkodes på måder der involverer en maksimal grad af meningskondensering, og som derfor gør det muligt at beskrive og manipulere logiske relationer på måder der ikke er mulige med andre typer semiotiske ressourcer. Prisen for en sådan kondensering af mening er symbolernes manglende evne til at kontekstualisere de processer der finder sted inden for matematikkens domæne. Vigtig mening realiseres derfor gennem det skriftlige verbalsprog i matematikfaglige tekster, idet verbalsproget netop evner at introducere, beskrive, præsentere og forklare på måder der ikke kan realiseres ved hjælp af matematiske symboler (Maagerø & Skjelbred 2010). Diagrammer (grafer, tabeller, geometriske figurer etc.) supplerer den matematiske symbolisme og det skriftlige verbalsprog ved at udtrykke rumlige og abstrakte sammenhænge, og derved tilbyder diagrammer intuitive forståelser af matematiske objekter og relationer som kan supplere de to andre grundlæggende semiotiske ressourcer i matematikfaglige tekster (O'Halloran 2005).

I et nyligt studie undersøger Magnus Österholm og Ewa Bergqvist (2013) hvad der kendetegner skriftligt verbalsprog som anvendes i matematikfaglige tekster. Via en systematisk gennemgang af forskningslitteraturen identificerer Österholm og Bergqvist 311 påstande der vedrører brugen af skriftligt verbalsprog i skriftlige matematikfaglige tekster. De sammenfatter disse i otte overordnede kategorier der kan beskrives ved følgende generelle påstande om matematikkens sprog.

1. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved en udpræget brug af *fagbegreber*.
2. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved deres *kompakthed*.
3. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved *præcision* og *entydighed*.³
4. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved deres *kompleksitet*.
5. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved deres *klare struktur*.
6. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved en udpræget brug af *logiske relationer*.

3 Sammenlignet med de syv andre kategorier finder Österholm og Bergqvist (2013) en lavere grad af konsistens mellem de identificerede udsagn i forskningslitteraturen inden for denne kategori.

7. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved at indeholde en *variation af stilarter og skrivehandlinger*, men narrativer anvendes kun sjældent.
8. Matematikfaglige tekster er kendetegnet ved at *menneskelige agenter sjældent optræder* i teksten.

Inden for hver af de otte kategorier finder Österholm og Bergqvist en udpræget grad af konsensus i forskningslitteraturen, men de konkluderer, på trods af dette, at ganske få af de identificerede påstande rent faktisk er underbygget via empiriske studier eller logiske argumenter. I de fleste tilfælde benyttes påstandene enten med referencer til andre dele af forskningslitteraturen, på baggrund af korte eksempler eller uden nogen form for bagvedliggende argument.

Selv om det faktisk er muligt at skrive matematikfaglige tekster der ikke benytter sig af matematiske symboler og diagrammer, så identificeres matematik, som påpeget ovenfor, i praksis ofte med brugen af matematiske symboler og diagrammer (Morgan 1998). Herved overses imidlertid det forhold at brugen af skriftligt verbalsprog netop tilbyder skriveren *andre* muligheder end matematiske symboler og diagrammer, og at verbalsproget derfor spiller en vigtig rolle for konstruktionen af både skriver og læsers relationer og identiteter i tekster (Burton & Morgan 2000).

Begrebet stemme i matematikfaglige tekster

Med begrebet stemme rettes fokus mod hvordan elevskrivere gennem deres sproglige valg konstruerer forskellige positioner for, og dermed relationer mellem, afsender og modtager af en given tekst, men samtidig også mod hvordan elevskrivere tager, eller ikke tager, autoritet i forhold til teksternes faglige indhold på sig. Stemme skal forstås metaforisk. Tekstanalyser der fokuserer på teksters stemme (eller *stemmer*, jf. Bakhtin 1986), kan være med til at belyse hvordan sociale identiteter konstrueres, transformeres, evalueres og forhandles i konkrete tekster ved at undersøge hvordan skrivere, bevidst eller ubevidst, vælger at positionere sig i deres tekster (Keane 1999).

Som beskrevet i forrige afsnit er diskursen man finder i forskningslitteraturen om hvad der kendetegner skriftlige matematikfaglige tekster, på mange måder konsistent. Det gælder også når det handler om med hvilken

stemme der typisk tales i skriftlige matematikfaglige tekster. Det er, som Candia Morgan (1998: 11) bemærker, almindeligt anerkendt at både naturvidenskabelige og matematikfaglige tekster er upersonlige og formelle og karakteriseret ved sparsomme referencer til menneskelig aktivitet. Hun peger i forlængelse heraf på at en for matematikken karakteristisk fjern og autoritær stemme typisk realiseres i matematikfaglige tekster gennem brugen af passivkonstruktioner, nominaliseringer og det upersonlige 'vi' eller 'man'. Mary Schleppegrell uddyber dette ved at slå fast at:

The language through which mathematics is constructed tends to be conceptually dense, interpersonally alienating, and highly structured textually in unfamiliar ways. (2010: 74)

Interessant nok genfinder vi en næsten enslydende diskurs om stemme i matematikfaglige tekster i undervisningsvejledningen for faget Matematik A på htx-uddannelsen hvorfra følgende citat er hentet:

Der skrives meget i matematik, og som matematiklærer har man ofte en stor tavs viden om skrivning i faget. Man ved præcis, hvornår en formulering eller brug af notation ikke følger de gængse normer (det man kalder fagdiskursen). Som et eksempel på fagdiskursen i matematik og de naturvidenskabelige fag, kan nævnes at man udtrykker sig objektivt, ofte i passiv og at man benytter det akademiske "vi" frem for "jeg". (Vejledning 2010, Matematik A)

I forbindelse med et studie af lærebøger fra faget matematik giver Beth Herbel-Eisenmann (2007) et bud på hvordan begrebet stemme kan operationaliseres i relation til skriftlige matematiktekster. Hun baserer sin karakteristik af stemme på Morgan (1996) der udvikler et kritisk analyseapparat for skriftlige matematikfaglige tekster på baggrund af Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (fx Halliday & Matthiessen 2004). Herbel-Eisenmanns operationalisering har således socialsemiotisk grundlag, og hun knytter sin beskrivelse af stemme til sprogets *eksperientielle* funktion der udtrykker sig om tekstens indhold, og sprogets *interpersonelle* funktion der ifølge Halliday udtrykker relationer mellem afsender og modtager af teksten. Herved knyttes analyser af teksters stemme til en opmærksomhed på skrives konstruerede autoritet i forhold til teksters indhold, men samtidig til en

opmærksomhed på de magt- og autoritetsforhold der uvilkårligt er indlejret i forskellige tekster (O'Halloran 2004).

I sin analyse af stemme undersøger Herbel-Eisenmann brugen af *personlige pronominer*, *imperativer* og *modalitet* og argumenterer for at disse teksttræk knytter sig til sprogets interpersonelle metafunktion. I tillæg til dette undersøger hun, i relation til sprogets eksperientielle metafunktion, hvordan *agens* repræsenteres og eventuelt undertrykkes i teksten, fx gennem brugen af *nominaliseringer* eller *passivkonstruktioner*, samt hvilke *aktører* der deltager i hvilke typer af *processer* i matematikfaglige tekster.⁴ Herudover beskrives de forskellige typer af ræsonnementer der optræder i de lærebøger der analyseres (Herbel-Eisenmann 2007: 351).

Imperativer bruges hyppigt i lærebøger i matematikfaget, specielt i forbindelse med matematikopgaver som ofte udgør en central del af fagets lærebøger, men, konkluderer Herbel-Eisenmann, typisk også i de beskrivende teoretiske afsnit af lærebøgerne. To eksempler på brugen af imperativer i forbindelse med matematikopgaver kunne være:

1. *Beregn* halveringskonstanten for funktionen $f(x) = 1604 \cdot 0,2909^x$.
2. *Overvej*, om det altid er muligt at beregne halveringskonstanten for en eksponentialfunktion.

Imperativer dirigerer læserens opmærksomhed og aktivitet ved at give ordre til hvad læseren skal foretage sig. Brian Rotman (1988) beskriver hvordan forskellige typer af imperativer konstruerer forskellige roller for læseren af teksten. I tilfælde 1 ovenfor konstrueres læseren således som *beregner*,⁵ det vil sige en person der skal foretage matematiske beregninger, mens læseren i tilfælde 2, ifølge Rotman, i stedet konstrueres som *tænker*. Brugen af imperativer er på den måde med til at konstruere *de mulige selvheder* (Ivanič 1998) skriveren tilbydes i forbindelse med løsning af lærebogens matematik-

4 For en udfoldet analyse af teksters *transitivitet*, se fx Morgan (2005).

5 Rotman (1988) bruger betegnelserne "scribbler" og "thinker". Jeg oversætter dem i denne sammenhæng med henholdsvis *beregner*, det vil sige en person der foretager matematiske beregninger, og *tænker*. Den grundlæggende pointe er at beregning er en materiel proces, mens tænkning er en mental proces, og at de to processer derfor er væsensforskellige (Halliday & Matthiessen 2004).

opgaver. Selv om imperativer kan optræde i de skriftlige matematiktekster elever producerer, er brugen af disse antageligvis begrænset sammenlignet med lærebøger og opgavesamlinger.

Skriveres brug af *personlige pronominer* har været undersøgt i flere sammenhænge i forbindelse med analyser af matematikfaglige tekster. Gennem brugen af personlige pronominer repræsenterer skriveren sig selv i teksten, og læseren adresseres. Personlige pronominer kan omfatte den eller dem der skriver (1. person): 'jeg', 'vi', læseren eller læserne (2. person): 'du', 'I', 'De', eller den eller dem der skrives om (3. person): 'han', 'hun', 'den', 'det', 'de'. Herbel-Eisenmann (2007) fokuserer på brugen af personlige pronominer i 1. person og 2. person der har det tilfælles at de typisk anvendes deiktisk. Morgan (1996) peger på at brugen af personlige pronominer indikerer skriverens involvering med den aktivitet der finder sted i teksten, og især brugen af 'jeg' og 'vi' har været analyseret og diskuteret i forbindelse med skriftlige og mundtlige matematiktekster i forskellige sammenhænge (se fx Herbel-Eisenmann & Wagner 2007; Morgan 1996, 1998; Rotman 1988; Rowland 1999; Schleppegrell 2012; Wagner 2012).

Mens brugen af *jeg* sjældent forekommer i lærebøger i matematik, er den formentlig udbredt i elevers matematiktekster, hvilket hænger sammen med den sociale praksis denne type af matematikfaglige tekster er en del af, mere præcist teksternes *funktion* i denne praksis. Hvis det forventes at skriverens tankegang skal fremgå klart af teksten, ligger brugen af *jeg* lige for fordi eleven derigennem kan tage et meget direkte ejerskab for teksten på sig rent sprogligt. I forlængelse af dette er brugen af *possessive pronominer* (fx 'min', 'mit', 'vores', 'deres') også af interesse i forbindelse med hvordan ejerskab og autoritet etableres i elevers matematikfaglige tekster.

Leone Burton og Candia Morgan (2000) peger på at *vi* især bruges på to karakteristiske måder i matematiktekster. En skriver kan anvende *vi* i sin tekst for at indikere at der tales med autoritet fra et, mere eller mindre veldefineret, matematikfagligt diskursfællesskab ('Vi skal vise at ...') eller for at inkludere læseren i den matematikfaglige aktivitet der udspiller sig i teksten ('I sidste kapitel så vi at arealet af en vilkårlig trekant kan beregnes ved hjælp af formlen ...'). Sidstnævnte brug af *vi* er især velkendt fra lærebøger i faget matematik. En beslægtet måde at adressere, og i nogle tilfælde inkludere, læseren på er ved at benytte sig af personlige pronominer i 2. person ('I sidste kapitel så *du* at arealet af en vilkårlig trekant kan beregnes ved hjælp af formlen ...').

Modalitet er en betegnelse for en gruppe af teksttræk hvorigennem skri-
verens holdning til eller vurdering af tekstens indhold kommer til syne. Ana-
lyser af modalitet kan derfor være med til at afdække grader af mulighed,
nødvendighed, vægt eller autoritet som skriveren knytter til den enkelte
ytring (Hodge & Kress 1993). På dansk viser modalitet sig typisk ved bru-
gen af *modalverber* (fx 'kunne', 'skulle', 'ville', 'måtte') eller visse *adverbier*
(fx 'da', 'nok', 'vist') (Andersen & Smedegaard 2005). I forlængelse heraf har
Tim Rowland (1995) beskrevet og kategoriseret en særlig gruppe af sproglige
markører for 'øjeblikke af uvished eller usikkerhed' som han kalder for *gar-
deringer* (*hedges*). Rowlands beskrivelse af garderinger baserer sig på data fra
interview af matematik elever, men Herbel-Eisenmann (2007) anvender den,
i lighed med flere andre studier, i forbindelse med skriftlige matematikfaglige
tekster. For at forstå hvordan garderinger kan udtrykke modalitet, kan vi
betragte forskellen på de to udsagn:

1. Trekanten er retvinklet.

og

2. *Jeg tror*, at trekanten *måske* er en retvinklet trekant.

Udsagn 2 indeholder i dette tilfælde garderingerne 'jeg tror' og 'måske' som
er med til at reducere graden af overbevisning med hvilken udsagnet fremfø-
res. Brug af modalitet medvirker således til at positionere skriveren i forhold
til sine læsere men kan samtidig spille en rolle for hvordan skriveren posi-
tionerer sig selv i forhold til det matematikfaglige indhold der optræder i
teksten (Schleppegrell 2012).

Med det formål at kunne analysere matematikfaglige teksters stemme, el-
ler stemmer, sammenfattes i figur 7.1 på baggrund af ovenstående beskrivelse
en operationalisering af begrebet stemme.

Spørgsmål der guider analysen	Indikatorer i den matematikfaglige tekst
Hvilke roller har skriver og læser i den matematikfaglige tekst, og hvad er relationerne mellem dem?	Personlige pronominer Processer hvor skriver og/eller læser er partcipanter
Hvem eller hvad er aktører i teksten, og hvor er agens placeret?	Matematiske objekter og/eller mennesker der er til stede i teksten Aktiv og passiv stemme Nominaliseringer
Hvordan kommer skriverens holdninger og vurderinger til udtryk i teksten?	Modalitet

Figur 7.1. Operationalisering af begrebet stemme i relation til matematikfaglige tekster

Dette ser ikke helt forkert ud – analyse af Christophers stemme i to matematikfaglige tekster

I et nyligt gennemført longitudinalt etnografisk casestudie fulgte jeg otte gymnasieelever fra fire forskellige gymnasieskoler i ét skoleår for at undersøge elevernes matematikfaglige skriveudvikling. I løbet af skoleåret observerede jeg regelmæssigt matematikundervisningen i de fire klasser og interviewede både lærere og elever. Jeg indsamlede alle de skriveordrer eleverne arbejdede med i løbet af året, elevernes egne besvarelser af disse skriveordrer samt lærernes skriftlige (og i nogle tilfælde mundtlige) respons til elevernes besvarelser.⁶

De to tekstuddrag der analyseres nedenfor, stammer fra to elevbesvarelser skrevet af Christopher, som er én af de otte gymnasieelever jeg fulgte i case-studiet. På det tidspunkt hvor teksterne er skrevet, var Christopher ved at færdiggøre sin htx-uddannelse. De to tekster er Christophers besvarelser af henholdsvis en traditionel matematikopgave (figur 7.2) og en formidlingsopgave (figur 7.3). I begge tilfælde er det faglige emne vektorfunktioner som hører til kernestoffet i faget matematik på dette niveau.

⁶ Dele af denne analyse er præsenteret på engelsk i Iversen 2014.

Betegnelsen *traditionel matematikopgave*⁷ dækker i denne sammenhæng over en opgavegenre hvor skriveordrerne i Christophers klasse typisk bestod af en samling matematikopgaver som var hentet fra tidligere års eksamenssæt fra den skriftlige eksamen for faget matematik A på htx. De enkelte opgaver kan som udgangspunkt løses uafhængigt af hinanden, og elevbesvarelsernes diskrete struktur afspejler dette. I *formidlingsopgaverne* bestod den primære opgave for eleverne, i modsætning til de traditionelle matematikopgaver, i at præsentere et matematikfagligt emne eller en matematikfaglig problemstilling. Denne opgavegenre blev kun benyttet to gange i Christophers klasse, i slutningen af skoleåret i forbindelse med repetition frem mod de eventuelt kommende eksaminer i faget matematik. I begge tilfælde blev indholdet af elevbesvarelserne præsenteret af eleverne selv foran resten af klassen. I det ene tilfælde foregik dette i grupper, mens det i det andet tilfælde foregik individuelt.

Tekstuddragene er valgt fordi de illustrerer hvordan Christopher i disse tilfælde varierer tekstens stemme i overensstemmelse med de mulige selvheder som opgavegenren tilbyder ham. I det første tilfælde, den traditionelle matematikopgave, møder vi Christopher som han 'plejer at skrive', det vil sige med en matematikfaglig tekst hvis stemme er helt typisk for den måde Christopher hen over året formulerer sig på i sine matematikfaglige tekster. I den anden tekst møder vi en anden stemme der i flere henseender indskriver sig i diskursen som kendetegn ved matematikfaglige tekster som beskrevet ovenfor. I et interview sidst på året peger Christopher netop på denne sidste tekst da jeg spørger ham om hvilken af de matematikfaglige tekster han har skrevet i løbet af året, han er mest tilfreds med som tekst betragtet.

Den traditionelle matematikopgave

Skriveordren bestod i dette tilfælde af tre matematikopgaver med i alt ti delspørgsmål. Alle opgaverne var hentet fra et tidligere års eksamenssæt fra den skriftlige eksamen for matematik A på htx. Spørgsmålene der skulle besvares, var i alle ti tilfælde formuleret som imperativer ("bestem", "skitser" eller "opskriv"), og eleverne positioneres derved som *beregnere* (jf. Rotman 1988). Som social handling er der tale om træning til den skriftlige eksamen, og på

7 Betegnelsen 'traditionel' benyttes i dette tilfælde fordi vejledningen for matematik A på htx benytter den om denne type af skriveordrer og elevbesvarelser, og fordi det gymnasiale matematikfag traditionelt har været præget af denne opgavegenre.

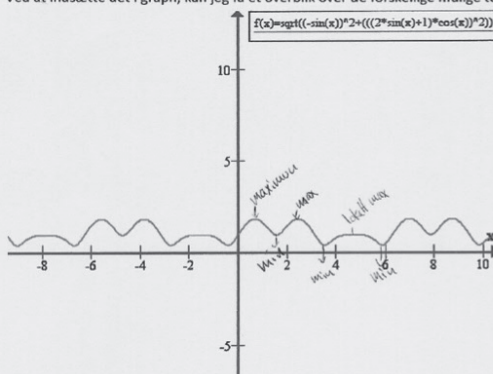
Nu hvor jeg skal finde den maksimale fart, skal jeg starte med, at tage længden af min hastighedsvektor, da farten er defineret sådanne.

$$|v(t)| = \sqrt{x'(t)^2 + y'(t)^2} \quad \checkmark$$

$\Downarrow$

$$|v(t)| = \sqrt{(-\sin(t))^2 + ((2 \cdot \sin(t) + 1) \cdot \cos(t))^2} \quad \checkmark$$

Ved at indsætte det i graph, kan jeg få et overblik over de forskellige mulige toppunkter.



Dette ser ikke helt forkert ud, da jeg godt kan forstille mig, at de to store 'skarpe' sving der fremkommer i den første graf, er det som giver de to udslag på denne graf. De mellemrum mellem de to store toppunkter svarer til den store bue inden svingene kommer igen på den oprindelige graf.

Ved at differentiere fartfunktionen kan jeg finde ud af, hvor toppunkterne kan findes.

$$|v'(t)| = \sqrt{(-\sin(t))^2 + ((2 \cdot \sin(t) + 1) \cdot \cos(t))^2} = \frac{2 \cdot \cos(t) \cdot ((2 \cdot \sin(t) + 1) \cdot (\cos(t))^2 - 2 \cdot (\sin(t))^2 \cdot (\sin(t) + 1))}{\sqrt{(4 \cdot (\sin(t))^2 + 4 \cdot \sin(t) + 1) \cdot (\cos(t))^2 + (\sin(t))^2}}$$

Da det skal differentieres liget 0, så bliver tælleren nødt til at blive 0, før hele brøken kan og derfor kan jeg bare solve t i tælleren. ok

Den ligning jeg løser er:

$$2 \cdot \cos(t) \cdot ((2 \cdot \sin(t) + 1) \cdot (\cos(t))^2 - 2 \cdot (\sin(t))^2 \cdot (\sin(t) + 1)) = 0$$

Jeg får 5 løsninger, som angiver til hvilket t der er et vendepunkt:

$$t = 0,695$$

Ved at evaluere min graf, fandt jeg ud af, at $t=0,695$ og $t=2,44$ var begge toppunkter. De værdier har det samme slags toppunkt og derfor kan jeg godt nøjes med at indsætte en af værdierne i min fartfunktion:

$$|v_{\max}(t)| = \sqrt{(-\sin(0,695))^2 + ((2 \cdot \sin(0,695) + 1) \cdot \cos(0,695))^2} = 1,865 \quad \checkmark$$

Figur 7.2. Uddrag af Christophers besvarelse af den traditionelle matematikopgave

det tekstuelle plan må elevbesvarelsen, placeringen i 3. g taget i betragtning, leve op til de kriterier for eksamensbesvarelser der er skitseret i de ministerielle styredokumenter for matematik A på htx.

Christopher svarer på de fleste af skriveordrens spørgsmål, og han benytter undervejs primært det skriftlige verbalsprog til at beskrive indholdet af de symbolske manipulationer og begrunde sine valg af udregninger. Lærerens respons er overvejende positiv med hensyn til de matematiske beregninger Christopher benytter sig af, men flere steder kommenterer læreren Christophers sprogbrug både med hensyn til fagbegreber og faglige vendinger.

Uddraget i figur 7.2 stammer fra tekstens anden opgave hvor den maksimale fart af en partikel der bevæger sig langs en baneurve givet ved en vektorfunktion, skal bestemmes. Forinden har Christopher skitseret banekurven grafisk og bestemt et udtryk for hastighedsvektoren $v(t)$.

Christopher anvender det personlige pronomen 'jeg' i ni af tekstuddragets ti sætninger. Der optræder derimod ikke nogen eksplicitte henvisninger til læseren. Begge forhold understreger at det er skriveren der er den centrale figur i teksten. Ved at gennemgå sætningerne kan vi få et mere nuanceret billede af skriverens rolle som den konstrueres i teksten.

Første sætning i uddraget lyder:

Nu hvor jeg skal finde den maksimale fart, skal jeg starte med, at tage længden af min hastighedsvektor, da farten er defineret sådanne.

Sætningens første del er en selvinstruks hvor Christopher positionerer sig i forhold til skriveordren ("*skal* finde"), og efterfølgende angiver han hvad han skal gøre for at tage første skridt mod en løsning af opgaven. Bemærk hvordan der ikke antydes rum for skriverens eget valg hverken i forhold til skriveordren eller i forhold til hvordan opgaven kan løses ("*skal* jeg starte med, at ..."), idet sidstnævnte her fremstilles som en konsekvens af matematikken selv ("da") og ikke Christophers måde at løse opgaven på. Christopher positionerer sig i overensstemmelse med den faktiske situation han er underlagt i den sociale praksis teksten er en del af, det vil sige i et asymmetrisk magtforhold både i forhold til skriveordren og i forhold til matematikken selv.

De resterende otte sætninger hvor 'jeg' anvendes, kan opdeles i to typer. Den første type af sætninger har det tilfælles at de henviser til Christophers mentale processer. Eksempler på dette er fx sætningerne:

Ved at indsætte det i graph, kan jeg få et overblik over de forskellige mulige toppunkter.

Dette ser ikke helt forkert ud, da jeg godt kan forstille mig, at de to store 'skarpe' sving der fremkommer i den første graf, er det som giver de to udslag på denne graf.

Ved at fremhæve sine egne mentale processer forbundet med løsningen af opgaven tildeles disse en central plads i teksten. Det er, bevidst eller ubevidst, vigtigt for Christopher ikke bare at meddele læseren hvad han gør, men også hvad han tænker undervejs.

I de resterende sætninger hvor Christopher anvender 'jeg', er fokus på hvad han gør eller kan gøre for at løse opgaven, altså på hans matematikfaglige handlinger. Det er interessant at Christopher her benytter sig af det modificerende 'kan' der, i modsætning til i første sætning, antyder valgfrihed og derved positionerer ham som en aktør der skal træffe valg.

De værdier har det samme slags toppunkt og derfor kan jeg godt nøjes med at indsætte en af værdierne i min fartfunktion.

Det er Christopher der er den centrale aktør i teksten. Det er ham der får tingene til at ske, og på intet tidspunkt beskrives matematiske objekter som aktører der i sig selv kan forårsage handlinger. Passiv stemme anvendes ikke, men der optræder enkelte nominaliseringer der dog har hverdagssproglig karakter (fx "de to store 'skarpe' sving").

Flere steder i teksten anvender Christopher modificeringer, herunder den udbredte brug af 'kan' som omtalt ovenfor. Første sætning efter diagrammet hvor Christopher fortolker grafens udseende, indledes med: "Dette ser ikke helt forkert ud". Tim Rowland (1995) kalder denne type af gardering for *troværdighedsskjold* (*plausability shield*), og sådanne garderinger anvendes ifølge Rowland af skrivere og talere til på en gang at markere en position eller en overbevisning og samtidig indikere at denne måske ikke holder ved nærmere eftersyn. I Christophers tilfælde ser vi hvordan han med denne gardering indledningsvis positionerer sig tvivlende men samtidig netop argumenterer for at grafen ikke er forkert i den resterende del af sætningen. Der optræder også modificeringer som ikke er garderinger i Christophers tekst, men som

derimod signalerer overskud og, i tråd hermed, indsigt. Et eksempel på dette finder vi i uddragets sidste sætning hvor Christopher ved at bruge ”nøjes” positionerer sig som en skriver der har forstået at en af matematikkens kardinaldyder er ’ikke at gå over åen efter vand’.

Så hvilken stemme eller hvilke stemmer hører vi i Christophers tekst? Vi hører en ’personlig’ stemme der fremhæver skriverens tilstedeværelse og aktive rolle som aktør i teksten. Christopher positionerer sig som en elev der vil demonstrere at han er i stand til at løse opgaven, og samtidig give et indblik i hvad han tænker mens han løser opgaven. Det er en stemme der afviger fra diskursen om kendetegn ved matematikfaglige tekster, men som til gengæld er helt i overensstemmelse med den institutionelle og didaktiske skriftpraktik som Christophers matematikfaglige tekst er en del af.

Formidlingsopgaven

Christophers klasse arbejder med formidlingsopgaven kort inden afslutningen af skoleåret. I den samme uge afleverer klassens elever også en traditionel matematikopgave hvor Christophers besvarelse, herunder den stemme der konstrueres i hans tekst, i udpræget grad ligner tekstuddraget vist i figur 7.2. Skriveordren til formidlingsopgaven lyder:

Sæt dig selvstændigt ind i et af de 13 emner som vi har gennemgået gennem de 3 år. Du skal forstå emnet på en sådan måde, at du kan formidle det videre til andre. Produktet skal have form af en note omkring emnet, samt en fremlæggelse på 30 min.

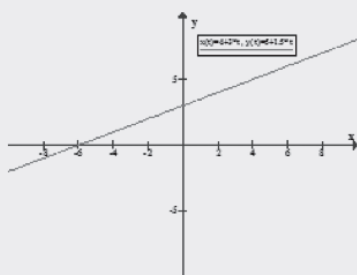
Det er ikke klart hvad genrebetegnelsen note dækker over i dette tilfælde, men i et efterfølgende interview med Christopher beskriver han elevbesvarelsen som en tekst hvor han skal ”forklare” et matematikfagligt emne til ”nogen som ikke rigtig ved noget om det” så de kan ”forstå det ud fra ens noter” (interview, maj 2012). Som social handling er også denne skriveordre en del af forberedelsen frem mod eksamen, men i modsætning til den traditionelle matematikopgave beskrevet ovenfor er fokus her rettet mod den mundtlige prøve. Elevbesvarelsen danner grundlag for en mundtlig fremlæggelse i klassen der imiterer den mundtlige prøve i matematik, og som jeg overværer på en af mine observationer af klassens matematikundervisning. At fokus i realiteten er på den mundtlige fremlæggelse indikeres også af at

Som eksempel ser vi på den linje der er tegnet øverst. Linjen går gennem to punkter, $A=(1;3,5)$ og $B=(4;5)$. Disse punkter bruges til at beskrive en retningsvektor:

$$\vec{r} = \vec{OB} - \vec{OA} \Leftrightarrow \vec{r} = \begin{pmatrix} 4 \\ 5 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 1 \\ 3,5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 3 \\ 1,5 \end{pmatrix}$$

Ved at bruge punkt B som P_0 kan vi opskrive vektorfunktionen:

$$\vec{OP}(t) = \begin{pmatrix} x(t) \\ y(t) \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 \\ 5 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 3 \\ 1,5 \end{pmatrix} \cdot t = \underline{\underline{\begin{pmatrix} 4+3t \\ 5+1,5t \end{pmatrix}}}$$



Hvis vi gerne vil have vores parameterfremstilling for linjen til at ligne den oprindelige funktionsforskrift for en ret linje $y=ax+b$, så skal vi eliminere parameteren t . Her tages udgangspunkt i eksemplet fra før:

$$f(t) = \begin{pmatrix} 4+3t \\ 5+1,5t \end{pmatrix}$$

For at eliminere t , så isolere vi t enten x -ledet eller y -ledet:

$$x = 4 + 3t \Leftrightarrow t = \frac{x-4}{3}$$

Det indsættes så i y -ledet:

$$y = 5 + 1,5t \Leftrightarrow y = 5 + 1,5 \cdot \left(\frac{x-4}{3} \right) = \underline{\underline{0,5x + 3}}$$

Figur 7.3. Uddrag af Christophers besvarelse af formidlingsopgaven

Christopher i forbindelse med denne skrivehændelse, i modsætning til resten af hans elevbesvarelser det pågældende år, ikke modtager lærerrespons på selve teksten, ud over den generelle anerkendelse ”gode noter”. De matematikfaglige emner som eleverne skal skrive om, fordeles af klassens matematiklærer i dialog med eleverne, og Christopher får emnet vektorfunktioner. Han indleder sin tekst med at definere hvad der forstås ved en vektorfunktion, og beskriver herefter hvordan grafer for vektorfunktioner, banekurver, kan beskrives. I det følgende afsnit, som tekstuddraget i figur 7.3 stammer fra, be-

skriver Christopher sammenhængen mellem rette linjer og vektorfunktioner og skitserer grafen for funktionen $f(x) = \frac{1}{2}x + 3$, som han i uddraget henviser til som ”den linje der er tegnet øverst”.

I modsætning til det forrige tekstuddrag fra den traditionelle matematikopgave anvender Christopher i dette tilfælde konsekvent det personlige pronomen ’vi’. Ved at analysere de fire sætninger hvor Christopher anvender ’vi’, kan vi få et indblik i hvordan relationerne mellem læser og skriver konstrueres i teksten.

Som eksempel ser vi på den linje der er tegnet øverst.

For at eliminere t , så isolere vi t i enten x -ledet eller y -ledet:

I begge disse tilfælde benytter Christopher et inkluderende ’vi’ hvor læseren sprogligt inddrages i processen ’at se’ eller ’at isolere’, og som det ofte er tilfældet når denne type ’akademisk vi’ benyttes i matematikfaglige tekster, inddrages læseren og overlades samtidig ikke nogen muligheder for at undrage sig. Læseren inddrages og dirigeres således på én og samme tid.

I de to andre tilfælde hvor Christopher anvender ’vi’, er relationen mellem skriver og læser mere uklar. Formuleringerne åbner for valg, men der er tale om sproglige konstruktioner snarere end reelle valg.

Hvis vi gerne vil have vores parameterfremstilling for linjen til at ligne den oprindelige funktionsforskrift for en ret linje $y = ax + b$, så skal vi eliminere parameteren t .

I den traditionelle hjemmeopgave fremstod Christopher som den tydelige deltager i tekstens processer, men i dette tilfælde er rollen som aktør enten sløret gennem formuleringer som ”Her tages udgangspunkt i eksemplet fra før” (bemærk brugen af passiv form) eller erstattet af det mere neutrale ’vi’, som beskrevet ovenfor. Sløring af tekstens aktører er med til at gøre tekstens stemme generel og abstrakt idet skriveren selv skubbes i baggrunden. Autoriteten tilskrives i første omgang matematikken selv og i anden omgang skriveren som et medlem af et matematikfagligt fællesskab. Christopher anvender ingen modificeringer i teksten ud over et enkelt tilfælde af ’kan’ i uddragets fjerde sætning. Tekstens stemme er i den forstand neutral og formel.

Interview med Christopher

En af de mest iøjnefaldende forskelle på hvordan Christopher konstruerer tekstens stemme i de to tekstuddrag, er hans skiftende brug af personlige pronominer. I et interview sidst på skoleåret beder jeg ham om at kommentere denne forskel mellem de to tekster med udgangspunkt i hans besvarelse af formidlingsopgaven (i uddraget omtalt som ”noterne”).

Christopher: Jeg tror, det er når man sidder og tænker at man skriver noget matematik til en anden der forstår matematik, så siger man ligesom ”nu gør vi det her” eller ... men nogen gange så siger jeg også ”jeg”, og jeg kan ikke helt forklare hvorfor, men lige i det her tilfælde der tror jeg godt jeg kan fordi ...

SMI: Med noterne her?

Christopher: Ja, fordi nu er det ikke til én person jeg skal forestille mig det her det er til, men til generelt nogen der ikke forstår det, og så lyder det måske også lidt dumt at man siger: ”jeg” gør sådan her for det er jo ikke mig, der gør det. Det er jo ... generelt så kan du gøre sådan her. Det er også derfor, at jeg har skrevet at ”der opstilles en vektorfunktion” i stedet for at ”jeg opstiller en vektorfunktion”. Det er jo som sådan ikke mig der har fundet ud af den eller ... og nogle gange synes jeg også ”vi” at det er sådan ... det er bare en bedre måde at skrive tingene på end ”jeg”. Jeg synes det lyder lidt ... altså i hjemmeopgavesæt der ved jeg det er mig der laver det, altså udregner de her ting, så der synes jeg, det passer bedre end fx det her papir. Selv om det er mig der har lavet det, men det er ikke det der er vigtigt for formålet med papiret på den måde.

Gennem interviewet får vi et indblik i Christophers grunde til den forskellige sprogbrug i hans to matematikfaglige tekster. De falder i tre kategorier.

- *Fællesskab med læseren.* Brugen af det inkluderende *vi* indikerer at skriver og læser begge er del af et fagligt fællesskab, og Christopher peger på at en jævnbyrdig relation til læseren kan have betydning for brugen af personlige pronominer (“... det er når man sidder og tænker at man skriver noget matematik til en anden der forstår matematik, så siger man ligesom ’nu gør vi det her’”). Men samtidig anerkender han den manglende konsekvens i sine matematikfaglige tekster og afstår fra at færdiggøre argumentet (“jeg kan ikke helt forklare hvorfor”).

- *Kilde til viden.* Brugen af 'vi' i stedet for 'jeg' bidrager til en sproglig bevægelse hvor ansvaret for de matematikfaglige handlinger der udføres i teksten flyttes fra skriveren selv som person, der dermed ikke står som kilden til den frembragte viden. Christopher medgiver at han selvfølgelig er forfatter til begge tekster men understreger samtidig at i tilfældet med formidlingsopgaven kommer det i anden række ("Selv om det er mig der har lavet det, men det er ikke det der er vigtigt for formålet med papiret på den måde").
- *At lyde rigtigt.* Den sidste grund Christopher giver for at bruge 'vi' i formidlingsopgaven, er affektiv i sin natur. Han slår fast at "det er bare en bedre måde at skrive tingene på end 'jeg'" uden dog at uddybe dette yderligere.

Christopher har altså indset at der findes genrespecifikke konventioner, eller diskurser, der knytter sig til skrivning i faget matematik, herunder brugen af personlige pronominer, og i hans tekster ser vi at han er i stand til at realisere disse tekstnormer i konstruktionen af tekstens stemme. I den traditionelle matematikopgave hører vi eleven Christophers stemme, mens lærebogens neutrale stemme præger hans formidlingsopgave. Candia Morgan peger i den sammenhæng på at:

Text books form a very large part of most school students' (and their teachers') experience of mathematical text and characteristics of their language are likely, therefore, to influence student writing and teachers' readings of student writing. (Morgan 1998: 18)

Anna Sfard (2008) peger samtidig på imitationens nødvendighed når elever skal initieres til matematikfagets faglige diskurser, og i forlængelse heraf på behovet for erfarne diskursdeltagere som rollemodeller der kan muliggøre produktiv deltagelse for de nytilkomne. I Christophers tilfælde ser vi indirekte hvordan lærebogen kan fungere som en tavs rollemodel for elevers skrivning i matematikfaget. Christopher kopierer i skrivehændelsen ikke lærebogens formuleringer i sin formidlingsopgave, men gennem interview med Christopher og sammenlignende analyser af Christophers matematikfaglige besvarelser og de lærebøger der benyttes i klassens matematikundervisning,

står det klart at han benytter lærebogen som forbillede for sin besvarelse hvad angår tekstens indhold, form og brug.

Målet for elevers skrivning kan selvsagt ikke være at blive i stand til at kopiere fagets lærebøger, men beskæftigelse med lærebøgernes skriftlige udtryksformer kan fungere som en indgang til at arbejde med de forskellige diskurser der omgiver matematikfagets tekster, og diskutere hvilke af fagets tænke- og arbejdsmåder der er indlejret heri. Hvert enkelt fag har sine egne måder at bruge sprog til at konstruere viden på, og elevers arbejde med matematikfaglig skrivning må have som et af sine mål at forsøge at give elever mulighed for at bruge sprog på måder der åbner for deltagelse i fagets diskurser. At kende til disse er centralt hvis elever skal erobre nye skrivemåder og bevæge sig fra hverdagssprogets måde at bruge sproget på til fagenes specialiserede sproglige registre.

Afsluttende bemærkninger

Ved flere lejligheder har jeg haft mulighed for at vise de to uddrag af Christophers tekster frem for matematiklærere og forskellige uddannelsesforskere. I de fleste tilfælde bliver de overraskede når det efterfølgende bliver klart at teksterne er skrevet af samme elev. Hvad er det der adskiller de to tekster? I begge tekster optræder en graf, og i begge tilfælde er denne produceret i samme softwareprogram. I begge tekster optræder matematiske symboler som bruges til beregninger, og hvis notation i det store hele følger de grammatiske regler for brug af matematisk notation. Teksternes layout minder om hinanden, strukturen er klar, og der anvendes med rimelig succes relevante fagbegreber i begge tekster.

En de primære grunde til at teksternes alligevel kan synes så forskellige er den måde hvorpå Christopher konstruerer (mindst) to forskellige stemmer i sine tekster. Forskellige typer af opgavegenrer tilbyder forskellige mulige selvheder (Ivanič 1998) for elever i deres skrivning, og i Christophers tilfælde reagerer han ved at konstruere forskellige stemmer i sine to tekster. Ved at variere opgavegenrerne gives der således i dette tilfælde mulighed for at arbejde med betydningen af skrivningens funktion og de dertil tilknyttede afsender/modtager-forhold som også er en del af kommunikationskompetencen i matematikfaget (Niss & Højgaard 2002).

At kunne konstruere tekstuelle stemmer der anerkendes som relevante og passende, kan være betydningsfuldt i en mængde skriftpraktikker, men det er af afgørende betydning for elever hvis tekster i sidste ende ofte danner grundlag for bedømmelse og evaluering. Når elever skriver i faget matematik, skal de ud over at løse opgaver også være i stand til at afkode, navigere og optræde i de faglige diskurser der knytter sig til matematikfagets skriftlige tekster, og vi kan få et indblik i disse processer ved at studere hvordan stemmer og sociale identiteter konstrueres i deres matematikfaglige tekster. På den måde kan et forskningsmæssigt identitetsperspektiv på skrivning og skriftlighed i matematikfaget bidrage til forståelsen af hvad elever vil opnå med deres matematikfaglige tekster, hvordan de forstår skrivningens rolle og funktion i matematikfaget, hvordan elever tager og kan tage faglig autoritet på sig i matematikfaglige tekster, og ikke mindst hvordan elever gennem det skriftlige arbejde i matematikfaget lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Det er områder der stadig er underbelyste både fra et matematikdidaktisk og fra et skriveforskningsmæssigt perspektiv.

Kapitel 8

Genetikrapport – en undersøgelse af elevers genrekompetencer i biologi

Af Niels Bonderup Dohn

I dette kapitel præsenteres en undersøgelse af gymnasieelevers genrekompetencer i faget biologi. Mere specifikt undersøges hvordan lærer og elever forhandler hvad der tæller som relevant biologisk information i en rapport.

Introduktion

Med gymnasiereformen i 2005 blev der sat fokus på den skriftlige dimension i hele gymnasiets fagrække. Reformen lægger op til at der arbejdes mere målrettet og systematisk med elevernes skriftlige kompetencer. Intentionen var at samarbejdet mellem lærere i og på tværs af fag skulle styrkes således at arbejdet med skriftlighed i de forskellige fag understøtter hinanden.

I faget biologi domineres det skriftlige arbejde på obligatorisk niveau (C-niveau) af journaler og rapporter over eksperimentelt arbejde. Journaler og rapporter beskrives således i Undervisningsministeriets vejledning til læreplanen:

En journal indeholder fyldestgørende dokumentation fra et eksperimentelt arbejde. Indholdet omfatter dækkende og systematiske noter herunder fremgangsmåde eller vejledning, materialeliste, data og evt. hypotese og konklusion. Journalerne skal have en karakter, så de kan benyttes som elevens baggrundsmateriale ved den afsluttende prøve.

En rapport tager afsæt i elementerne fra en journal. Rapporten kan indeholde flere elementer fx teori, svar på spørgsmål relateret til det udførte eksperimentelle arbejde, konklusion mm og har i højere grad fokus på formidling [...]. Det vil være rimeligt, at der stilles forskellige, men klare og præcise krav, til vægtningen af elementerne i rapporterne afhængigt af, hvilke eksperimenter der rapporteres over. Ved visse eksperimenter kan man lægge særlig vægt på hypotesedannelsen og efterbehandlingen af resultaterne, mens metoder måske ikke vægtes i samme detaljeringsgrad. I andre rapporter kan der i stedet stilles særlige krav om dybde og detalje vedrørende metoden, mens rapportens øvrige elementer behandles mere overfladisk. (Vejledning 2010, Biologi C: 8)

Mens journaler blot tjener som elevens egne noter, jf. citatet ovenfor, har rapporter en mere formel karakter, idet de afleveres til læreren til gennemsyn og kommentering. Rapporter indgår i lærerens evaluering af den enkelte elev.

Rapportskrivning i gymnasieskolens naturvidenskabelige fag

Rapportskrivning i gymnasiets naturvidenskabelige fagrække har været meget inspireret af opfattelser af hvordan naturvidenskab praktiseres (Rowell 1997). For de tidlige naturvidenskaber tjente udformningen af naturvidenskabelige tekster funktionelle og retoriske formål, men efterhånden udviklede naturvidenskaberne et mønster for skrivningen som blev den dominerende norm: IMRaD. IMRaD står for Introduction, Methods, Results, and Discussion. Formatet blev enerådende i den naturvidenskabelig publicerings-tradition og har fjernet sig fra sit eksperimentelle ophav til at blive standard for naturvidenskabelige artikler. Eksperimentel praksis er trådt i baggrunden på bekostning af funktionelle krav om standardisering og komprimering (Knain 2012). IMRaD er et grundlæggende udtryk for videnskabelighed og en norm og et ideal som ikke bare tjener ideologiske funktioner i naturvidenskab men også vigtige funktioner i videnskabelig kommunikation.

Der har været en stærk tro på at elever tilegner sig naturvidenskabelig forståelse og almindendannelse ved at skrive rapporter der efterligner naturvidenskabelige artiklers IMRaD-struktur og genrens passive, upersonlige form (Halliday & Martin 1993; Prain & Hand 1996). Ministeriets vejledning

opfordrer til at der benyttes IMRaD-struktur i biologijournaler og rapporter (jf. ”Rapporten kan indeholde flere elementer fx teori, svar på spørgsmål relateret til det udførte eksperimentelle arbejde, konklusion mm ...”). Naturvidenskabelig tekst indledes med målet for undersøgelsen, dernæst beskrives materialer og metoder så præcist at forsøget – i princippet – kan eftergøres af andre forskere, herefter præsenteres data, og i diskussionen fortolkes data, og konklusionen relateres til undersøgelsens mål.

Naturvidenskabelige forskningsartikler formuleres i passiv form, og dette skal elever efterligne i deres rapporter (Lemke 1998; Sampson, Enderle, Grooms & White 2013). I stedet for at bruge aktiv form, fx ’vi målte temperaturen’, skal elever skrive ’temperaturen blev målt’. Hensigten med passiv form er at henlede opmærksomheden på temperaturen – ikke på hvem der målte (Wellington & Osborne 2001). Ved at efterligne naturvidenskabernes ’sprog’ antager man at elever får en forståelse for hvordan naturvidenskabernes praktiseres, og dette antages at bidrage til elevernes naturvidenskabelige almindelse.

Der har igennem de seneste 15 år været en voksende kritisk opmærksomhed på om elever når de reproducerer den naturvidenskabelige genre, får tilstrækkeligt udbytte heraf. Skriveforskere anbefaler derfor, med reference til sociokulturel læringsteori, at undervisere inddrager flere forskellige genrer når elever skriver i de naturvidenskabelige fag – for eksempel en narrativ form henvendt til forskellige modtagere (Gunel, Hand & McDermott 2009; Magnifico 2010). Desuden anbefales det at elever får lov til at udtrykke sig i et hverdagssprog (”Formulér med dine egne ord ...”) som strategi til at lære vanskelige begreber. Ikke desto mindre domineres det skriftlige arbejde i den danske gymnasieskoles naturfaglige undervisning fortsat af IMRaD-strukturerede journaler og rapporter der har den naturvidenskabelige forskningsartikel som forbillede.

Skriveforskning i de naturvidenskabelige fag

Skrivning har traditionelt været betragtet som en individuel handling der afspejler individets kognitive processer: hukommelse og begrebsforståelse (Bereiter & Scardamalia 1987). Kognitiv skriveforskning inden for de naturvidenskabelige fag har først og fremmest beskæftiget sig med hvordan ele-

vers begrebsforståelse ændres over tid ('conceptual change') gennem analyser af skriftlige produkter (fx Mason & Boscolo 2000) samt metakognition og 'writing to learn-strategier' (fx Armstrong, Wallace & Chang 2008; Hohenshell & Hand 2006; Rivard 1994). De skriftlige produkter betragtes her som transparente, dvs. at teksten betragtes som et medium hvorigennem eleven umiddelbart kan dokumentere naturfaglig forståelse, uden at det kræver andet end elementære tekstlige kompetencer (fx Fellows 1994). Dette problematiseres ikke og bemærkes end ikke netop fordi teksten betragtes som en direkte gengivelse og dokumentation af elevens forståelse.

Sociokulturel skriveforskning bidrager med et ganske anderledes perspektiv idet der fokuseres på hvordan individet skaber mening ud fra sociale relationer og erfaringer. Her betragtes skrivning som en fortolkende proces der er uløseligt forbundet med individets sprog, sociale position, værdier og handlinger (Magnifico 2010). Flere kapitler i denne bog fokuserer på hvordan skriveprocessen foregår i en konkret kulturkontekst der adresserer elevernes udvikling af identitet som faglige skrivere, og på hvordan lærerrespons til elevtekster adresserer skriftkulturens fagdiskurser. Denne tradition har især givet indblik i hvorfor elever mestrer skrivning i nogle sammenhænge og ikke i andre. Sociokulturel skriveforskning er stort set fraværende i den naturfagsdidaktiske forskningslitteratur. Nok foreligger der enkelte videnskabelige artikler om elevers udvikling af naturvidenskabelig almindelse (fx Reveles, Cordova & Kelly 2004) og identitet som faglige skrivere (fx Knain 2005), men den kognitive skriveforskning er fortsat altdominerende inden for de naturvidenskabelige fag – først og fremmest fordi den kognitive skriveforskning har fokus på hvordan elever tilegner sig faglig viden og begrebsforståelse gennem faglig skrivning.

Målet med undersøgelsen

Gymnasielærere betragter sædvanligvis biologirapporter som transparente, dvs. at teksten betragtes som en direkte gengivelse og dokumentation af elevens faglige kunnen (jf. Fellows 1994). Hvis en rapport ikke lever op til fagets genrekrav, tolker lærere det typisk som manglende forståelse. Elever kan imidlertid have svært ved at vurdere hvad der er relevant at skrive i en biologirapport – uden at dette nødvendigvis er et udtryk for faglig usikkerhed.

Betingelsen for at elever kan se hvad der er relevant biologisk information, er at de lærer at afkode de implicitte tekstnormer, idet de almindeligvis ikke undervises i genrekrav.

Der foreligger ikke videnskabelige undersøgelser af hvordan elever vurderer hvad der er relevant at skrive i en biologirapport på det gymnasiale niveau. Forskning i elevers skelnen mellem relevante og irrelevante indholdsaspekter ved rapportskrivning synes også helt fraværende i den internationale forskningslitteratur.

At noget er relevant i forhold til at løse en given opgave, betyder at det understøtter opfyldelsen af det formål der ligger implicit i opgaven. Når man taler om hvilket indhold der er relevant i en biologirapport, er det indholdets mulighed for at dække informationsbehovet der er kriteriet for relevans. I denne undersøgelse handler relevans specifikt om sammenhængen mellem den biologiske information der knytter sig til to laboratorieøvelser, og den biologiske information eleverne vælger at eksplicitere i biologirapporten. Læreren er den institutionaliserede autoritet i klassen som besidder myndigheden til at dømme om informationsbehovet er opfyldt.

Dette kapitel har derfor til hensigt at undersøge hvad elever og lærere fra hver deres position anser for relevant biologisk indhold i en biologirapport.

Forskningsspørgsmål

Undersøgelsen har følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan skriver gymnasieelever en biologirapport ud fra fagets genrekrav?

Hensigten er at undersøge om der er andre tekstnormer i spil end fagets egne. Forskningsspørgsmålet er derfor præciseret i følgende underspørgsmål:

- Hvad er relevant biologisk information ved rapportskrivning, set fra henholdsvis elev- og lærerperspektiv?

Teoretisk rammesætning

Delprojektet er baseret på et situeret læringssyn med særlig inspiration fra James Greeno (1997, 1998) og Paul Cobb m.fl. (1999, 2001). Situeret læring ('situated learning') er en sociokulturel læringsteori der lægger vægt

på rammebetingelsernes og situationernes betydning for læringen (Lave & Wenger 1991). Mens flere kapitler i denne bog har fokus på udvikling af skriveridentitet, studeres skrivning i dette kapitel som produkt af klassens fælles praksis, rammesat af lærerens krav til rapporten.

Til denne undersøgelse er der valgt en analytisk ramme som både indfanger sociale og individuelle forhold. I et situeret perspektiv kan skrivning betragtes som en individuel handling situeret i en fælles praksis (Kelly 2007). Relevanskriterierne er både baseret på lærervurdering og på elevvurderinger. Begge er subjektive vurderinger, men lærerens vurderinger tillægges størst autoritet. I det situerede perspektiv udgør praksisfællesskabet den analytiske enhed, og der fokuseres på det interagerende systemniveau. I dette perspektiv kan individets handlinger ikke skelnes fra den sociokulturelle kontekst. Det situerede perspektiv forholder sig med andre ord ikke direkte til indholdet i den enkelte elevs biologirapport da det individuelle har tilbøjelighed til at forsvinde ud af analysen. Hvis man skal opnå en dybere forståelse for elevers skrivning, må det individuelle perspektiv nødvendigvis integreres i analysen af klassens fælles praksis. Ved at anlægge analytiske fokus på både praksisfællesskabet og individet-i-praksisfællesskabet (Cobb & Bowers 1999) operationaliseret som en sammenhængende kompleks analyse (jf. Cobb, Stephan, McClain & Gravemeijer 2001) er det muligt at begrebsliggøre individets skrivning i en fælles praksis.

Metode

Undersøgelsen er gennemført som et etnografisk feltarbejde i en dansk 1. g med biologi på obligatorisk niveau. Klassen bestod af 30 elever (alder 16-18 år) på musikfaglig eller samfundsfaglig studieretning.

MM havde undervist i biologi i gymnasiet i et par år og tidligere på læreruddannelsen. Hun havde haft klassen siden starten af 1. g. I efterårssemesteret underviste MM klassen i det naturvidenskabelige grundforløb sammen med en fysikkollega. Fra januar og frem til skoleårets afslutning underviste MM i biologi.

Undersøgelsen vedrører en konstellation af skrivehændelser (skriveordre + elevbesvarelse + lærerbedømmelse og -kommentar) og et interview med MM om opgaven (jf. konstellationsmodellen, s. 62 f.). Konkret drejer det sig

om to øvelser i genetik som eleverne skulle skrive en samlet rapport over: a) isolering af DNA fra løg, og b) naturlig selektion, baseret på et modellforsøg med plastikperler på farvet karton. Begge øvelser kan karakteriseres som 'køgebogsøvelser', idet fremgangsmåden i skriveordren var angivet i punktform akkurat som en opskrift i en køgebog.

Eleverne havde tidligere skrevet to rapporter i det naturvidenskabelige grundforløb. Rapporten om isolering af dna og naturlig selektion er således nummer tre ud af i alt fire som eleverne skrev i relation til faget biologi (to i det naturvidenskabelige grundforløb og to i biologi). MM havde ved alle rapporter lagt vægt på IMRaD-struktur og faglig præcision: "Jeg [har] forsøgt at vise dem at det handler om at skrive kort, præcist og være skarp på definitionerne, og kun skrive den teori i indledningen som man senere skal bruge for at belyse sit forsøg, og ikke den dér mere essay-agtige stil." MM havde gennemgået rapportstruktur og bedømmelseskriterier i det naturvidenskabelige grundforløb, men hun indrømmede at hun og kollegerne ikke var så gode til at udstikke ens retningslinjer for rapportskrivningen. For eksempel lagde fysiklæreren stor vægt på at eleverne formulerede en hypotese inden et forsøg. Årsagen til forskellen mellem lærerpraksisser mente MM lå i øvelsernes forskellighed – om der blev arbejdet med en åben problemstilling (inquiry-baseret), eller om der skulle udføres en køgebogsøvelse hvor resultatet blot skulle iagttages og beskrives (her: isolering af DNA fra løg).

Observationerne foregik ved at jeg sad bagerst i undervisningslokalet og tog håndskrevne noter. Ved laboratorieøvelserne observerede jeg grupperne og stillede enkelte spørgsmål til eleverne. Ud over at notere hvad der foregik, noterede jeg også elevernes kommentarer og spørgsmål hvis de var relateret til rapportskrivning. Efter forløbet gennemførte jeg et interview med MM hvor jeg spurgte til intentioner og mål med det skriftlige arbejde.

Da læreren havde rettet og kommenteret rapporterne, krydsede eleverne af på en liste om de tillod at jeg måtte få en anonymiseret kopi af deres rapport. 25 elever godkendte dette, 3 godkendte ikke, og 2 var fraværende.

Datamaterialet består af feltnoter fra 10 lektioner, skriveordrer (øvelsesvejledninger og udskrifter fra interaktiv tavle), 25 biologirapporter ("Genetikrapport") med MM's rettelser/kommentarer samt et lærerinterview.

Der anvendes tre strategier til præsentation af data. Først præsenteres en deskriptiv beskrivelse af forløbet og interaktionen mellem eleverne og MM. Dernæst præsenteres de overordnede principper for analyse af elevernes tek-

ster. Her undersøges hvilke temaer eleverne har medtaget i deres rapporter. Til slut præsenteres principperne for analyse af lærerkommentarer.

Deskriptiv beskrivelse af klassens praksis

Den deskriptive tilgang har til hensigt at beskrive interaktionen mellem elever og lærer for derved at synliggøre den praksis skrivehændelsen er indlejret i, jf. Tobin (2000). Fokus i beskrivelsen er på aktiviteterne i klassen og på hvad der bliver sagt om skrivning i biologi.

Dag 1

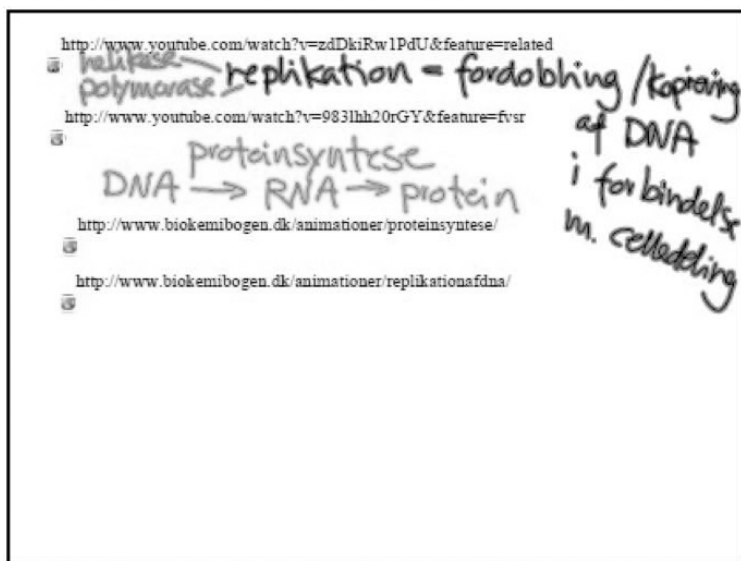
På Dag 1 introducerede MM kort øvelserne ”Isolering af DNA fra løg” og ”Naturlig selektion”. Halvdelen af klassens elever skulle arbejde med ”Isolering af DNA fra løg”, den anden halvdel med ”Naturlig selektion”. Eleverne havde to dage forinden fået udleveret øvelsesvejledningerne med besked på at forberede sig til øvelserne. Eleverne fandt sammen i små grupper a 2-3 og arbejdede resten af dobbeltlektionen med den pågældende øvelse. ”Isolering af DNA fra løg” foregik inde i biologilokalet, mens ”Naturlig selektion”, som ikke krævede apparatur, foregik i det nyindrettede fællesområde uden for biologilokalet. Hen imod afslutningen af lektionen sagde MM ud over klassen, efter at alle atter var samlet: ”I skal skrive rapport over de to forsøg”, hvortil flere elever straks spurgte: ”Hvor lang skal den være?” MM lovede at vende tilbage til ”det med rapporten” i de efterfølgende timer.

Dag 2

Eleverne skulle arbejde med de samme to laboratorieøvelser som sidst, således at de grupper der arbejdede med ”DNA fra løg” på Dag 1, nu gennemførte modellforsøget ”naturlig selektion” og vice versa. I biologilokalet hvor MM opholdt sig, var der lidt uformel snak om rapportskrivning. To elever spurgte om de ikke kunne få en skabelon for hvordan man skriver rapport, ”ligesom vi har i fysik”. MM lovede at give dem en rapportskabelon næste gang, inklusive kriterier for ”hvad jeg kikker efter når jeg retter”.

Dag 3

MM gennemgik celledeling og proteinsyntese ved den interaktive tavle og viste animationer fra lærebogen og YouTube. På et dias med link til animationer skrev hun ”replikation” og ”proteinsyntese” (se figur 8.1).



Figur 8.1. Dias med link til lærebogens animationer samt lærerens noter

MM viste efterfølgende et dias med en skabelon for hvordan hun ønskede biologirapporten struktureret. Hun forklarede "I indledningen introducerer I alle begreberne" og tilføjede: "Forklar begrebet DNA og beskriv hvor det findes, og hvordan det er opbygget". Hun skrev også "variation" og "selektion" der er centrale begreber for øvelsen "Naturlig selektion" (figur 8.2).

En elev spurgte: "Skal vi have en hypotese med? Det skal vi i fysik". MM svarede, at "det må I gerne, det giver god mening ved perler [hvor udfaldet testes med χ^2 -test], ved løg er det bare at I forventer at se DNA".

En anden elev spurgte: "Skal vi have en konklusion til sidst?", hvortil læreren svarede: "Det er ikke vigtigt for mig, men gerne en opsummering til sidst i diskussionen".

Eleverne gav udtryk for usikkerhed om hvordan to øvelser skulle skrives sammen i én rapport. MM svarede: "Lav en indledning der kæder begge øvelser sammen, resten må I gerne beskrive hver for sig". Hun anbefalede eleverne at bruge kræfterne på at beskrive materialer og metoder i DNA-øvelsen med henblik på at forstå de enkelte trin i fremgangsmåden (fx be-

Indholdsfortegnelse:	
• Indledning	DNA, Variation, Selektion
• Materialer	} oprensning, se vejledning
• Metode	
• Resultater:	
• Resultatbehandling:	
• Diskussion:	

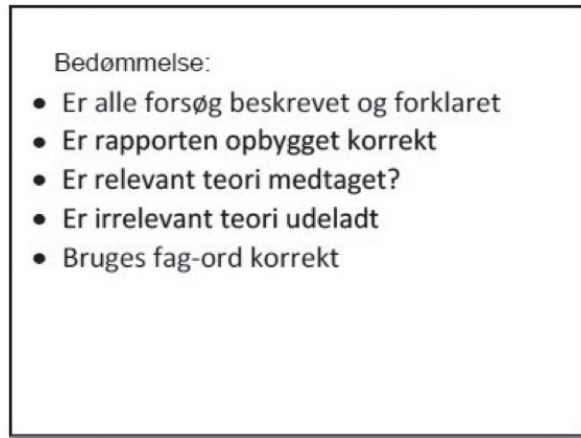
Figur 8.2. Dias med lærerens krav til biologirapportens struktur. Lærers præsentation og noter fra den interaktive tavle blev gjort tilgængelige for eleverne i klassens mappe på skolens e-læringsplatform

grunde hvorfor løgekstraktet skulle opvarmes) – i modsætning til perleøvelsen som blot var et modelforsøg.

En elev spurgte hvor fejkilder skulle beskrives – ”skal de bare i diskussionen”? MM svarede: ”ja – eller i resultatbehandlingen. De skal i diskussionen hvis de er overordnede eller generelle”.

MM viste næste dias med sine kriterier for bedømmelse af rapporten (figur 8.3) og uddybede punkterne. Hun indskærpede over for eleverne at ”afsnittene skal indeholde de rigtige ting! I resultater skal man beskrive, man må ikke forklare – forklaring skal være i ’diskussionen’”. Hun tilføjede at ”I skal opbygge rapporten som en rigtig videnskabelig artikel”.

Eleverne fik den sidste halvdel af 6. lektion til at påbegynde rapport-skrivningen. De sad i deres respektive øvelsesgrupper og diskuterede hvad der skulle stå i de enkelte afsnit. En elev udbrød højt: ”Fuck, hvor er der meget der skal skrives af fra øvelsesvejledningen!”, hvortil en anden svarede: ”Vi skal da bare henvise til øvelsesvejledningen” (jf. lærerens note på tavlen, figur 8.2). Den første elev fortsatte: ”Ej! så fylder det jo ingenting – jeg kan jo ikke bare aflevere én side ... jeg skriver øvelsesvejledningen af med mine egne ord”. MM brød ind i samtalen: ”Ja – men det er under indledningen I skal fylde noget kød på, noget teori om DNA”.



Figur 8.3. Dias med lærerens bedømmelseskriterier

Dag 4

Lektion 7-8: Deletimer hvor halvdelen af eleverne mødte op til 7. lektion, og den anden halvdel til 8. lektion. MM opsummerede kriterier for hvordan rapporten skulle struktureres, og bedømmelseskrav.

En elev spurgte om hvad diskussionen skulle indeholde. MM svarede: "I diskussionen samler man op på øvelserne, skriv for eksempel 'jeg har i perleforsøget vist ...', og brug begreberne fra indledningen. I forhold til løgforsøget var der ingen resultater – kun en beskrivelse af hvad I så. I perleforsøget fik I nogle tal – præsenter dem for eksempel i et søjlediagram under resultatbehandlingen. Hvis man har gjort noget anderledes end øvelsesvejledningen så skriv det under metode".

Eleverne arbejdede individuelt eller i små grupper. De hidkaldte MM når de ønskede hjælp. De stillede også hinanden spørgsmål i relation til rapporten, fx: "Laver I forside?", hvortil der blev svaret: "Jeg overvejer at sætte billede på forsiden, men det virker bare lidt børnehaveagtigt ...".

Dag 5

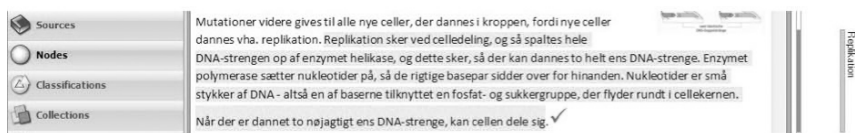
Lektion 9-10: MM opsummerede atter kriterier for hvordan rapporten skulle struktureres, og bedømmelseskrav. Hun fremhævede: "at hvis I har kort beskrevet metode, så uddyb i diskussionen hvor I forklarer hvad der sker i de enkelte trin, for eksempel hvorfor nedbryder enzym protein. Forklar i dis-

kussionen eller under metode hvordan enzymer virker”. Hun indskærpede over for eleverne: ”Brug præcise begreber og naturvidenskabelige forklaringer, for eksempel ”variation er: ...”.

Eleverne arbejdede i grupper i begge lektioner med rapporten mens læreren gennemførte mundtlig evaluering med én elev ad gangen på baggrund af en test og terminskarakterer. Eleverne skulle uploade rapporten samme aften til skolens e-læringsplatform.

Kodning af elevtekster

Biologirapporterne blev indholdsanalyseret med henblik på at vurdere hvilke temaer om genetik eleverne fandt relevante at diskutere i rapporten. Jeg anvendte en induktiv fremgangsmåde som beskrevet hos Mayring (2000). Analysen foregik konkret ved at jeg læste teksterne igennem flere gange med henblik på at finde gennemgående temaer. Temaerne blev tildelt en kode med en dækkende overskrift. I den efterfølgende fortolkningsproces blev antallet reduceret til syv overordnede koder: ’DNA-opbygning’, ’DNA-lokalisering’, ’genetiske forhold hos mennesket’, ’variation’, ’selektion’, ’replikation’ og ’proteinsyntese’ (se figur 8.5). Hvis en sætning indeholdt information som kunne henføres til to eller flere koder, blev den kodet således (hvis den for eksempel indeholdt information om variation og selektion, blev den kodet med to koder: ’variation’ og ’selektion’). Kodningen foregik ved hjælp af softwaren QSR NVivo 10. Nedenfor ses et tekstuddrag der har fået koden ’replikation’:



Figur 8.4. Eksempel på koden ’replikation’

Analyse af lærerkommentarer

Tredje trin i analysen vedrørte lærerkommentarer. I rapporterne optræder tre typer lærerkommentarer: a) flueben skrevet med grønt (jf. figur 8.4), b) kommentar skrevet ind i elevens tekst vha. MS Word kommentarfunktion, og c) opsummerende kommentar i slutningen af rapporten.

Analysen forholder sig kun til kommentarer i teksten og opsummerende kommentarer.

Kode	Antal rapporter hvor kategorien optræder	Antal forekomster i alt	Eksempel på beskrivelse/forklaring
DNA-opbygning	23	29	Det har samme struktur som en vindeltrappe. Siderne i trappen består af deoxyribose, et kulhydrat, og af fosfat. Trinene består af 4 forskellige kernebaser, kaldet adenin, cytosin, guanin og thymin, forkortet A, C, G og T. Disse kernebaser sidder overfor hinanden to og to. Baserne er ikke bare tilfældigt sat sammen, A er nemlig altid sammen med T forbundet af 2 brintbindinger, ligesom C altid er sammen med G forbundet af 3 brintbindinger.
DNA-lokalisering	21	32	Arvematerialet ligger i nukleus, i kromosomer som DNA.
Genetiske forhold hos mennesket	21	34	DNA er et begreb som de fleste mennesker som det mindste har hørt, fordi der er mange enlige mødre derude, som vil have et svar på hvem faderen er fx, derfor er DNA vigtigt i sådanne tilfælde].
Variation	20	30	Der er variation blandt løg, der er store, små, røde, brune og ja, ganske almindelige løg i Danmark og rundt omkring i verden. Men alle har det samme arvemateriale, som gør, at de tilhører samme art - løget. Men ligesom os mennesker, så er det også forskellige.
Selektion	19	25	Et godt eksempel fra naturen, er birkemåleren der er tilpasset barken på et birketræ, for at kunne camouflere sig og undgå andre dyr, der kunne være en mulig trussel. På et tidspunkt i historien begyndte man at udsende flere forurenende stoffer ud i luften, og de fleste birketræer fik en mere mørk overflade, da barken blev farvet af forureningen. Dette gjorde at de birkemålere der var hvide og førhen havde haft bedst overlevelsesvilkår, nu blev spist mens dem der havde tilpasset sig den mørke overflade, overlevede.
Replikation	16	16	Processen replikation foregår ved, at de to strenge i dobbeltspiralen skilles af ved en kompliceret mekanisme, der bl.a. involverer enzymet DNA-helicase. Hver DNA-streng anvendes derefter som skabelon for syntesen af en ny, komplementær DNA-streng.
Protein-syntese	16	17	Når man har brug for opskriften fra et bestemt gen, deler et bestemt stykke af DNAet sig, og der kommer en mRNA - streng ind i DNA - molekylet. mRNA er en budbringer og kopierer den opskrift den har brug for, for at få lavet et bestemt protein. Herefter forlader den DNA - molekylet og binder sig til ribosomerne ude i cellens cytoplasma. Til ribosomerne bliver også transporteret aminosyre af tRNA - molekyler. De binder sig til mRNA - molekylerne og bliver til det nye protein. Denne proces kaldes for translation.

Figur 8.5. Figuren viser en oversigt over koder illustreret med et eksempel. For eksempel optræder den første kode, 'DNA-opbygning', i 23 rapporter. Det betyder at to elever ikke har beskrevet hvordan DNA er opbygget (n=25). 29 forekomster betyder at enkelte elever har beskrevet DNA's opbygning flere end ét sted i rapporten.

MM havde tilføjet mellem 10 og 19 kommentarer skrevet ind i elevernes tekster. Den opsummerende slutkommentar havde et omfang på 8-15 linjer. Lærerkommentarerne blev læst igennem flere gange med henblik på at finde spændinger mellem MM's vurdering af hvad der var relevant information, og hvad eleven faktisk havde skrevet. Også her blev der anvendt en induktiv tilgang. Nedenfor er gengivet et uddrag af en opsummerende kommentar som eksempel:

I din indledning tager du fat på DNA's opbygning, men du fortaber dig i nogle biokemiske detaljer som ikke er vigtige og glemmer at forklare DNA's funktion (replikation og proteinsyntese), selektion og evolution.

Figur 8.6. Uddrag af kommentar

Eksemplet indikerer to typer spændinger. Den første spænding vedrører nogle biokemiske detaljer som eleven fandt relevante, men som MM vurderede var overflødige. Den anden spænding vedrører fagbegreber som eleven ikke havde med i rapporten, men som MM vurderede var centrale.

Analyse

I analysen fortolkes intentioner ud fra elevtekster og lærerkommentarer, og de sammenholdes med hændelser og dialoger i klasserummet, dvs. at analysen er hermeneutisk. Hvis en elev ikke skrev om proteinsyntese, kan der være flere grunde hertil. Det kan være at eleven ikke fandt proteinsyntese relevant, men det kan også skyldes forglemmelse eller faglig usikkerhed. En væsentlig begrænsning i dette studie er at der ikke foreligger interview eller 'think aloud-protokoller' med elever. Datamaterialet har således kun *tegn* på intentioner men ikke adgang til den enkelte elevs *egen* begrundelse for hvorfor fx proteinsyntese ikke optræder i rapporten.

Analysen afslørede flere typer af spændinger mellem MM's vurdering af hvad der var relevant information, og hvad eleven faktisk havde skrevet. To spændinger går igen i samtlige rapporter. De betegnes her 'centrale fagbegreber' og 'genetiske forhold hos mennesket'.

Centrale fagbegreber

Næsten alle elever beskrev og forklarede DNA's opbygning og lokalisering (n=23), variation (n=20) og selektion (n=19), mens knap så mange beskrev replikation (n=16) og proteinsyntese (n=16) (se figur 8.5 ovenfor).

Lærerens perspektiv

MM havde en forventning om at eleverne skulle inddrage begreberne replikation og proteinsyntese i rapporten. Dette illustreres bl.a. i følgende kommentar til en elev: "I din indledning tager du fat på DNA's opbygning, selektion og evolution og det er relevant, men du kommer ikke ind på replikation og proteinsyntese". Bemærkningen "du kommer ikke ind på replikation og proteinsyntese" indikerer at disse begreber var relevante i lærerens optik, siden det var nødvendigt at påtale at eleven netop *ikke* havde dem med i rapporten. Men hvorfor er de relevante?

Hvis man betragter de to laboratorieøvelser i et snævert biologifagligt perspektiv, kan det måske være svært at se hvorfor replikation og proteinsyntese er relevante begreber i en rapport om isolering af løg og naturlig selektion. Skriveorderne (øvelsesvejledningerne) knytter ikke an til disse begreber.

Set fra MM's perspektiv var det relevant at beskrive replikation og proteinsyntese fordi DNA's funktion var temaet for undervisningen på Dag 3. NN havde gennemgået celledeling og proteinsyntese ved den interaktive tavle, og i forbindelse med visning af animationer skrev hun "replikation" og "proteinsyntese" på tavlen (se figur 8.1). I MM's perspektiv handlede rapporten ikke kun om at gengive de to øvelser men om at demonstrere overblik og forståelse for genetikken generelt. For MM var rapporten et evalueringsgrundlag for den enkelte elevs standpunkt – ikke bare i relation til de to øvelser men til hele genetikforløbet. Rapporten blev dog ikke italesat som en generel evaluering over for eleverne – det blev den kun i lærerinterviewet.

Elevernes perspektiv

Selv om begreberne replikation og proteinsyntese i et snævert fagligt perspektiv ikke havde direkte relation til øvelserne, havde 16 elever opfattet disse to begreber som 'noget, der skal skrives om'. Dette kan formentlig tilskrives MM's kommentar "Skriv for eksempel noget om proteinsyntese", mens hun skrev proteinsyntese på den interaktive tavle (figur 8.1) og uploadede dias med titlen "Genetikrapport" på klassens e-læringsplatform. Hvis

eleverne kun har benyttet noterne fra tavlen (figur 8.2 og 8.3) som rettesnor for rapportskrivningen, har de måske overset begreberne replikation og proteinsyntese fordi de ikke optræder på disse dias.

MM's noter og kommentarer kan ses som en diktering af hvad der tæller som relevant information. Det er fristende at tolke fraværet af begreberne i de 9 elevrapporter som intenderet, dvs. som et bevidst fravalg. I et situeret perspektiv kan man tolke øvelserne som én situeret praksis og gennemgang af hvordan rapporten skulle struktureres som en anden praksis. For de 16 elever som havde skrevet om replikation og proteinsyntese, har undervisningen på klassen tilsyneladende været den mest relevante kontekst for rapporten. De 9 elever som ikke havde skrevet om replikation og proteinsyntese, har tilsyneladende set øvelsen som en isoleret kontekst for rapporten. Det er imidlertid usikkert om eleverne har overvejet relevansen af replikation og proteinsyntese eftersom der ikke foreligger interviewdata der kan understøtte dette. Jeg formoder dog at eleverne enten har betragtet begreberne som irrelevante eftersom begreberne er fraværende i 9 ud af 25 rapporter – trods MM's kommentar og gennemgang på tavlen (figur 8.4), eller at de har været fagligt usikre på begrebernes betydning.

Genetiske forhold hos mennesket

Et andet gennemgående tema i forhold til relevans var elevernes illustrationer af faglige pointer med menneskets genetik som eksempel. Henvisning til menneskets genetik optræder i alt 34 gange fordelt på 21 rapporter, typisk i forbindelse med beskrivelsen af DNA (fx antal kromosomer hos mennesket), proteinsyntese (fx sårheling) og variation (fx hud- og hårfarve).

Lærerens perspektiv

MM havde en forventning om at eleverne skulle demonstrere faglig viden i relation til de organismer der var relevante for øvelserne. Ved øvelsen "Isolering af DNA fra løg" ville det være relevant at diskutere planteceller generelt. Lærerkommentaren "Hvorfor tilsættes enzym?" i flere rapporter viser at hun gerne havde set at eleverne forholdt sig til planteceller (planteceller er omgivet af en cellevæg der skal nedbrydes vha. enzym for at få adgang til cellens DNA). Langt de fleste elever beskrev i stedet celler og DNA med mennesket som gennemgående eksempel hvilket bl.a. udløste lærerkommentarer som denne: "I denne øvelse undersøger vi løg, det er ok at nævne mennesket

som eksempel, men husk at få det koblet til det vi rent faktisk undersøger i øvelsen”.

Ved øvelsen ”Naturlig selektion” illustrerede eleverne eksempler på hvordan byttedyr kamuflerer sig for rovdyr (fx pingviners lyse underside/mørke overside eller zebraers striber). Dette udløste ros fra læreren, fx ”Rigtig fin forklaring og fint at du kobler det til et konkret eksempel fra naturen”. Mange elever benyttede eksempler fra zoo, som de havde været på ekskursion til et par uger tidligere.

Selv om flere eksempler på menneskets genetik fik ros med på vejen (fx ”Fint med et eksempel”), fandt læreren generelt elevernes beskrivelser for meget bundet op på menneskets genetik og for lidt knyttet til det som øvelserne ret beset handlede om. En kommentar som ”Du skal dog passe på med at bruge mennesket som eksempel når vi i øvelsen arbejder med perler og løg” ses i flere rapporter. I lærerens perspektiv var menneskets genetik ikke relevant i forhold til øvelserne, men det var acceptabelt at illustrere pointer med menneskets genetik som supplement, eller hvis alternativet var fravær af eksempler.

Elevernes perspektiv

Ved beskrivelsen af DNA refererede næsten alle elever til menneskets genetik hvilket kan illustreres med følgende eksempel:

Vi mennesker har i alt 46 kromosomer. Der er altså 46 DNA-molekyler i hvert eneste menneske celle, men man deler de 46 kromosomer op i par, fordi der er en kopi af dem alle sammen. Derfor er der altså 23 par i alt.

Figur 8.7. Eksempel på elevbesvarelse

Jeg har ikke data der kan forklare hvorfor eleverne valgte at beskrive genetiken med eksempler fra mennesket, men to forhold synes oplagte. For det første indeholdt lærebogen mange referencer til menneskets biologi, bl.a. forskellige genetiske sygdommes arvegang (fx blødersygdommen). Eleverne har måske anerkendt lærebogens eksempler som normative, dvs. legitime at referere til – uanset at laboratorieøvelserne ikke vedrørte menneskets genetik. Det er også muligt at lærebogen har legitimeret elevernes relevanskriterier.

Lærebogen kan således beskrives som den faglige autoritet, måske endda hævet over læreren. For det andet kan det for elever være nærliggende at referere til egen krop frem for andre biologiske organismer som fx Darwins finker der ofte bruges til at illustrere begreberne variation og selektion i lærebøger. Dette gjorde sig gældende for en elev der illustrerede begrebet variation med en beskrivelse af hvordan hendes ansigtstræk adskiller sig fra hendes brors trods deres genetiske fællesskab. Selv om lærebogen havde en figur med fin-kerne, valgte hun at beskrive genetikken ud fra sine egne levede erfaringer.

Resultater og diskussion

Studiet havde som mål at undersøge hvad elever og lærer fra hver deres position anser for relevant fagligt indhold i en biologirapport. Resultaterne viser generelle uoverensstemmelser mellems MM's implicitte tekstnormer og elevernes forsøg på at tilegne sig disse normer og gøre dem til deres egne.

For det første var der ikke enighed om hvorvidt begreberne replikation og proteinsyntese havde relevans for øvelserne. MM's kommentar til klassen: "Skriv for eksempel noget om proteinsyntese", kan tolkes som en indirekte ordre til at dokumentere biologifaglig forståelse gennem selvvalgt tekst. Når en tredjedel af eleverne efterfølgende *ikke* refererede til replikation og proteinsyntese i rapporten, trods MM's insisteren, tyder dette på at der ikke forelå klare retningslinjer for hvad der skulle skrives – det var op til den enkelte elev at gætte sig frem til den korrekte tekstnorm. MM's praksis har med andre ord været modsætningsfyldt, forstået således at det har været uklart for eleverne om MM's intention med rapportskrivning var afrapportering af to laboratorieøvelser eller overhøring i gennemgået lærebogsstof.

For det andet fandt eleverne det relevant at forklare genetiske begreber med eksempler fra menneskets genetik. MM havde sagt: "Forklar begrebet DNA og beskriv hvor det findes og hvordan det er opbygget", uden at explicitere kriterier for hvilke eksempler der ville være relevante at inddrage, og hvilke der var irrelevante. Selv om eleverne gengav eksempler fra lærebogen, fandt læreren dem generelt irrelevante i forhold til øvelsernes tematikker.

Problemstillingen kan på et overordnet niveau beskrives som en konflikt mellem lærerens fagforståelse og den forforståelse, eleverne møder faget med. MM's fagforståelse er dels formet gennem hendes uddannelse, i arbej-

det med videnskabsfagets diskurs, metoder, redskaber, eksempler, begreber og rationaler, dels via faglig sparring med kolleger. Undervisningsfaget er kendetegnet ved at et udvalg af videnskabsfagets praksisser er nedkopieret til et passende format (Halliday & Martin 1993). MM's kommentar "I skal opbygge rapporten som en rigtig videnskabelig artikel" kan ses som et eksempel på hvordan hendes fagforståelse har videnskabsfagets diskurs som ideal for undervisningsfagets praksis. Ved at efterligne videnskabsfagets diskurs antog hun at eleverne derved fik indblik i hvordan naturvidenskab praktiseres. MM's håb var at dette bidrog til elevernes naturvidenskabelige almindelse, men hun erkendte i interviewet at eleverne nok ikke vidste hvordan en naturvidenskabelig forskningsartikel ser ud.

MM's mål med rapporten var dels at eleverne skulle lære at opbygge en rapport korrekt ("det er de samme overskrifter som i en videnskabelig artikel"), dels at eleverne skulle lære at skrive ind i en naturvidenskabelig diskurs "som er meget forskellig fra den de oplever i samfundsfag og i sprogfagene". I interviewet fortalte hun at "jeg er meget efter dem, der er nogle der er frygtelig slemme til at bevæge sig ud ad alle mulige tangenter ... fordi det handler om DNA så vil de gerne skrive om kromosomfejl og alt muligt andet. Der har jeg forsøgt at vise dem at det handler om at skrive kort, præcist og være skarp på definitionerne, og kun skrive den teori i indledningen som man senere skal bruge for at belyse sit forsøg, og ikke den dér mere essay-agtige stil". MM's udtalelse viser at eleverne medbringer egne skrivekulturer (værdier om hvad skrivning er) og skrivepraktikker (essay-stil vs. IMRaD-struktur), og at hendes rolle er at hjælpe eleverne til at appropriere biologifagets gener og diskurser. Der knytter sig identitetskonflikter til dette møde mellem forskellige skrivekulturer og skrivepraktikker fordi MM afviser nogle elevers tekstnormer.

MM mente selv at hun havde været *meget* tydelig i sin instruktion til hvordan rapporten skulle skrives; hun havde næsten lagt eleverne ordene i munden. Men væsentligt er ikke kun det der eksplicit og positivt blev sagt om rapportskrivning, om IMRaD-struktur, centrale begreber, præsentation af resultater osv. Mindst lige så vigtigt er det usagte og det negativt sagte (de afviste spørgsmål og forslag); kort sagt, den måde skrivning *i praksis* blev afgrænset på for eleverne (Dohn 2006; Latour 1987). Skrivning i biologi kan beskrives som en kulturel praksis der udvikles gennem indsocialisering. Med indsocialisering menes en proces hvor elevernes fagforståelse udvikles i

en socialt medieret forholden sig til det faglige felt, hvor kendskabet til fagets diskurs og forståelsen for hvad der tæller som relevant biologisk information i en rapport, opøves i en interaktion mellem lærer og elever. En elev der har formuleret en biologirapport i overensstemmelse med fagets diskurs, er en person som har gennemgået en sådan socialisering og derfor kan 'begå sig' i fællesskabets faglige diskurs.

Viden om hvad der tæller som adækvat biologisk information i en biologirapport, kan beskrives som et særtilfælde af den hermeneutiske cirkel: at viden om hvad der er relevant, kræver indsigt i feltet, men at feltet kun forstås gennem indsigt i enkeltdelene. Elevers læring i biologi er derfor hele tiden en bevægelse mellem den hermeneutiske cirkels del og helhed, og denne læring kan kun opnås gennem deltagelse i fagets praksisser.

Dette kan illustreres med lærerkommentaren i figur 8.2: "I din indledning tager du fat på DNA's opbygning, men du fortaber dig i nogle biokemiske detaljer som ikke er vigtige ...". Eleven havde beskrevet forskellen mellem DNA og RNA på et biokemisk niveau som gik ud over fagets rammer, og havde så hverken forklaret centrale begreber eller perleøvelsens resultater og demonstrerede dermed ikke indsigt i feltet. Eleven havde med andre ord forsøgt at demonstrere faglig forståelse på et højt niveau ved at inddrage biokemisk viden, men havde ikke tilstrækkelig indsigt i feltet til at se at disse biokemiske oplysninger lå uden for hvad der er forventeligt på dette niveau.

Eleverne positionerer sig fagligt på en bestemt måde i teksten ved valg af skrivehandlinger og stil. Biologirapporten skrives som om eleven oplyser læreren om noget fagligt, mens både elever og lærer ved at eleverne skriver på en skriveordre og primært for at demonstrere hvad de har lært. Elevens tekst er således resultatet af dobbelte genreforventninger i fagets skrivekultur, i skolens lokale skrivepraktikker og især til elevens autoritet i valget af egen skriveridentitet (jf. kapitel 9). Gennem deltagelse lærer eleverne hvad der tæller som adækvat biologisk information i en rapport. Men der er oplagt en fare for at elever ikke i tilstrækkelig grad tilegner sig den faglige diskurs grundet undervisningsfagets manglende fokus på tekst om tekst og den deraf følgende manglende undervisning i den faglige diskurs' udtryksformer. I den udstrækning elever approprierer tekstlig kompetence, vil dette derfor ske i form af tavs, ikke-reflekteret viden med hensyn til at beherske en faglig diskurs. De manglende beskrivelser af replikation og proteinsyntese samt de mange referencer til menneskets genetik viser at ikke alle elever havde

approprieret lærerens normer. Det tyder snarere på at eleverne har betragtet øvelserne, undervisningen, lærebogen og ikke mindst deres egne levede erfaringer ('min krop') som relevante kontekster for skrivningen.

Det er et åbent spørgsmål om eleverne også fremover vil referere genetiske begreber til egen krop – om de approprierer lærerens tekstnorm, eller om de fortsat ser relationen til egen krop som mere meningsfuld. MM betragtede det som en fortsat udfordring at fokusere nogle af eleverne på fagets diskurser og tekstnormer. Selv om MM havde skrevet adskillige kommentarer til hver enkelt elevs rapport, er der ingen sikkerhed for at eleverne læser dem og bruger dem fremadrettet. Det er med andre ord muligt at nogle elever insisterer på at holde fast i deres egne levede erfaringer som relevant kontekst og dermed fastholder egen skrivekultur.

Biologirapporten som genre står over for åbenlyse udfordringer. Det socialsemiotiske perspektiv rummer en forståelse af genre forstået som tekstlige og sociale normer der læres gennem praksis. Der er imidlertid mange ideologier som virker styrende på naturfag. Analyser af naturvidenskabernes egne perspektiver på tekst og videnskabssociologiske studier kan også pege mod en anden modsætning i biologirapporten som genre: skrivning i spændingsfeltet mellem arbejdet med tekst som et redskab for ny erkendelse på den ene side og et ideal om naturen som 'tager ordet' i en neutral forskers eksperimentelle arbejde på den anden (Berge 2007; Knain 2012). Selv om moderne skriveforskning anbefaler at genrekrav er sekundære, og at fokus bør ligge på kontekstens betydning (Berge, Dahl & Øgreid 2009), er biologirapporten i gymnasieskolen fastlåst i rigide genrekrav, formuleret af ministeriets undervisningsvejledning. Fagmålene kan således virke begrænsende for elevernes udvikling som faglige skrivere.

Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster

Af Ole Togeby

Skoleskrivning har særlige og ganske komplicerede kommunikationsforhold som hænger sammen med at skolen er et øverum hvor kommunikationsformer afprøves i ritualiserede former, og hvor elever skal lære at håndtere dobbelte og paradoksale genreforventninger (Krogh & Hobel 2012). I dette kapitel undersøges disse genreforhold, og der fremlægges en række sproglige værktøjer til at belyse dem. Hovedvægten ligger på den analytiske metode. Kan man ved en analyse af elevtekster kaste lys over hvorledes elevskriverne lærer at skrive, og hvorledes de skriver for at lære? Analysen tager udgangspunkt i at skriveren altid ved sit valg af form positionerer sig både fagligt og socialt på en bestemt måde (Ongstad 2004; Togeby 2014). Denne positionering skabes i teksten især ved valg af fremstillingsformer og stil og udgør derved også skriverens identifikation med en af de former for selvhed som situationen stiller til rådighed (Ivanič 1998). Skriveprocessen kan således sociologisk anskuet i situationen være bestemt dels af elevens biografiske baggrund og hensigt, dels af hvilke fremstillingsformer der forventes i skoleskrivekulturen, og dels af de emner og skrivepraktikker som er fremherskende i de enkelte fag, jf. triademodellen over skrivehændelsen (s. 59). Undersøgelsens data er hentet i projekt *Faglighed og skriftlighed*.

Rolleforholdene i skolen ligger temmelig fast, men de mennesker der udfylder rollerne i en given skole og klasse, kan variere hvorledes de ved udformningen af deres tekster positionerer sig inden for de rammer som sættes af den aktuelle skolekultur. Generelt for genren opgavebesvarelse gælder det dog at

elevskriveren står som den uvidende i en situation med asymmetrisk viden, men på mange måder skal skrive som om han eller hun er den vidende i et belæringsforhold. Det sker først og fremmest ved de fremstillingsformer som eleverne forventes at udføre i opgavebesvarelsene. Handlingen er at de udfører en praktisk skriveordre, men de skal skrive som om de giver læserne teoretisk erkendelse. Handlingen er således rituel og udføres efter de normer som ligger i fagets og skolens skrivekulturer. Denne paradoksale dobbeltbundede genreforventning stiller faktisk højere krav til elevens skrivefærdighed end en almindelig enkeltbundet oplysende artikel om emnet ville gøre.

Statusroller i skolen

De udvalgte tekster hører hjemme i kommunikationssituationer med afsendere og modtagere der dels har institutionsbestemte statusroller i forhold til hinanden, dels inden for rollernes grænser vælger talepositioner i forhold til hinanden. Eksemplerne er ikke valgt for at de skal dokumentere generelle tendenser hos de elever der indgår i undersøgelsen, men for at illustrere teorien og metoden i undersøgelsen.

De situationer som de undersøgte opgavebesvarelses indgår i, er, som præsten og menigheden, bestemt ved to formelt definerede statusroller, nemlig de idealtypiske roller som lærer og elev. De er reguleret af love, bekendtgørelser og andre styrettekster og af overenskomster, arbejdsmarkedsforhold og lokale kommuners og skolers retningslinjer. Lærerrollen er bestemt som den der ved og kan noget, som har dokumenterede kompetencer på et fagligt område, og som mod betaling skal undervise eleverne i denne viden og kunnen på skemalagte tidspunkter og under overenskomstregulerede vilkår. Elevernes roller er at de direkte eller, som oftest, indirekte gennem skatten betaler for at modtage undervisning; de har pligt til at deltage i undervisningen og har mulighed for at indstille sig til eksaminer der giver beviser på erhvervede kompetencer. Rollerrelationerne i skolen ligger meget fast og har ikke ændret sig væsentligt i mange år, mens udfyldningen af rollerne, talepositionerne og stilen i interaktionens tekster, er i stadig forandring.

Rollerne gennemspilles i forskellige situationer: i lærebogen som er skriftlig massekommunikation til alle elever i faget; i tavleundervisningen og i skriveordrer som er hhv. mundtlig og skriftlig en-til-mange-kommunikation

til eleverne i klassen; i opgavebesvarelser som er omvendt massekommunikation, dvs. mange-til-en-kommunikation til læreren, og i lærerkommentarer som er skriftlig en-til-en-kommunikation mellem elev og lærer. Mens lærebog og tavleundervisning er genbrugstekster, er skriveordrer, opgavebesvarelser og lærerkommentarer forbrugstekster der ikke kan genbruges. Nogle skrivepædagoger prøver at komme ud over de rigide rollerelationer ved at lade eleverne skrive tekster der indgår i virkelige skrivesituationer, fx virkelige læserbreve, virkelige referater, breve til kommunen.

I opgavebesvarelser kommer rolleforholdene især til udtryk i besvarelsernes teksttærskler hvor der som regel er angivet afsenderens navn og klasse, således at adressaten, dvs. læreren, kan kontrollere om afsenderen, dvs. eleven, har afleveret de pålagte opgaver. Det kunne fx være 'Martin 8a Fysikrapport'. Oplysningerne er netop tilstrækkelige til at den adresserede lærer kan identificere afsenderen (hvis der ikke er andre der hedder Martin i den pågældende klasse). Læreren kan være nævnt i opgavebesvarelserne men er altid entydigt udpeget ved distributionskanalen, som enten er at besvarelsen afleveres på papir i hånden eller uploades til en læringsplatform.

I dette rolleforhold indgår elevernes skriftlige opgavebesvarelser normalt i en skriftkonstellation, en interaktionskæde der består af: 1. lærerens skriveordre, 2. elevens opgavebesvarelse og 3. lærerens eventuelle rettelser, kommentarer, evaluering og karaktergivning af opgavebesvarelsen. Her kommer et eksempel på første led i en interaktionskæde med skriveordre, elevbesvarelse og lærerkommentarer.

Skriftlig opgave rel. B.

Konversion:

- formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspektiverende), som kan belyse emnet konversion
- besvar problemstillingerne ved hjælp af:
 1. Teori om det senmoderne samfund, konversionsteori eller andet af den teori vi har arbejdet med indtil nu
 2. Empiri som vi indsamler ved at interviewe Kennett Petersen

Omfang: maks. tre sider

Figur 9.1. Lærerens skriveordre i religion i 3. g. Hobel & Krogh 2012: 52.

Læreren pålægger i imperativ eleverne i klassen (vi) at besvare opgaven og stilladserer også i ordren besvarelsen ved at angive: 1. hvor lang besvarelsen skal være, 2. hvilke fremstillingsformer besvarelsen skal omfatte: redegørelse, analyse og diskussion med perspektivering, og 3. hvilke teorier og materialer der skal inddrages.

Her kommer så indledningen og slutningen af Marias besvarelse med lærerens kommentarer og evaluering i kursiv. Det er tydeligt at disse tre tekster indgår uløseligt i en konstellation af skrivehændelser som hver især kun har mening som led i denne kæde af praktiske tekster, idet de implicit eller eksplicit henviser til hinanden.

- Hvad går Lofland-Starks' omvendelsesmodel, Lofland & Skovnods omvendelsesmotiver samt Meredith McGuires konversionsteori ud på?
- Hvordan kan Kennett Petersens konversion forklares ud fra de forskellige teorier?
- Hvorfor ligner Abdul Wahid Pedersens "Den lange vej hjem" og Kennett Petersens konversionshistorie hinanden?

Dine spørgsmål er tydeligt på de tre taksonomiske niveauer og inddrager mulighed for at inddrage teori på alle tre niveauer, samt at kombinere teori og empiri i det analyserende og det perspektiverende spørgsmål. Meget flot.

Figur 9.2. Problemformulering fra Marias indledning samt uddrag af lærerrespons.

Op.cit.: 53 og 58.

På sin vis er det meget overraskende at netop disse to har valgt at konvertere til islam, en religion med et meget stramt regelsæt. Begge herrer har ej været dydsmønstre; tværtimod! Der er et fantastisk ordprog som beskriver netop dette: "Når fanden bliver gammel, går han i kloster" ...

Din perspektivering er fin – du ser på lighedspunkter imellem de to beretninger og bruger religionsfaglige begreber som monoteisme, men du svarer ikke tydeligt på det spørgsmål du selv stiller. Hvorfor ligner beretningerne hinanden? Her kunne du bruge din viden om religionens rolle i det senmoderne samfund som en vej for "det situide menneske".

Karakter: 12

Figur 9.3. Marias afslutning samt uddrag af lærerrespons.

Op.cit.: 57 og 58.

Elevens problemformulering er udformet så den forudsætter skriveordren og må opfattes som en disposition for teksten der viser at den opfylder de stillede krav.

Lærerkommentarerne er tydeligvis både summative og formative, og således et led i en kæde af skriftlige arbejder. Man kan undre sig over at karakteren er 12, når der trods alt er den mangel at eleven ikke svarer på en tredjedel af problemformuleringen.

Kommunikationssituationens talepositioner

Foruden de makrosociale statusroller: lærer og elev, findes der også de mikrosociale talepositioner: skribent og læser som er deltagerens udfyldning af rollerne (Wentzel 1981; Habermas 2001; Togeby 2014). Relationerne mellem dem er enten symmetriske eller komplementære, enten med hensyn til viden eller med hensyn til magt, således at der fremkommer fire talepositioner: 1. *Symmetrisk viden*: Parterne ved i store træk lige meget om sagen og debatterer hvis opfattelse af sagen der er den rigtigste og gyldige; det kan kaldes et debatforhold og findes i partsindlæg og i videnskab. 2. *Symmetrisk magt*: Parterne har lige meget magt og forhandler om vilkår og betingelser for deres fortsatte interaktion; det kan kaldes et forhandlingsforhold, fx i salgsaftaler og kontrakter. 3. *Komplementær viden*: Den ene har en viden som den anden mangler, teksten udligner denne asymmetri; det kan kaldes et oplysningsforhold og findes i journalistik og undervisning. 4. *Komplementær magt*: Den ene har magt til at regulere den andens pligter og rettigheder; det kan kaldes et styringsforhold som findes i regler og direktiver. 5. Ud over disse fire typer af forhold kan der også forekomme en relation som hverken er symmetrisk eller komplementær, og som hverken har med viden eller magt at gøre; det er de forhold der er mellem parter der udveksler æstetiske tekster som ikke har noget specifikt formål (at den anden skal vide eller gøre noget bestemt) men er et mål i sig selv; det kan kaldes et *publikumsforhold* og findes i skønlitteratur (Wentzel 1991).

Skolens rolleforhold mellem lærer og elever hviler på asymmetrisk viden og magt, så de prototypiske positioneringer er oplysningsforhold med asymmetrisk viden, en situation hvor lærerne og lærebogsforfatterne belærer og oplyser eleverne i undervisning hovedsageligt ved hjælp af tekstarterne lærer-

foredrag, lærebøger og oplysningsmateriale. Og der er også altid et styringsforhold på spil i den almindelige undervisning. Det er selv i mere moderne undervisningsformer lærerne der styrer elevernes adfærd i timerne; lærernes spørgsmål kræver svar der demonstrerer indlært viden og færdigheder. Lærernes talepositioner i forhold til eleverne er således i klasseundervisningen de prototypisk asymmetriske positioner: oplysning og styring, svarende til skolens statusbestemte rolleforhold (Fuglestad 1998).

Positioner	Viden Epistemisk udsigelse	Kunnen Kunst	Magt Deontisk udsigelse
Symmetriske positioner: modparter	Debatforhold: partsindlæg, viden-skab, argumentation; persuasive fremstillingsformer		Forhandlingsforhold: salgstilbud, aftaler; evaluative og normative fremstillingsformer
Interesseløst		Publikumsforhold: æstetik: epik, drama, lyrik; narrative og ekspositoriske fremstillingsformer	
Komplementære positioner: over- og underordnet	Oplysningsforhold: lærebog, journalistik; ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer		Styringsforhold: lov, bekendtgørelse, direktiv, reglement; normative fremstillingsformer

Figur 9.4. Udøvernes talepositioner

Elevernes opgavebesvarelser indgår i en anden kommunikationssituation end tavleundervisningen. I de skriftlige opgavebesvarelser er talepositionerne meget komplekse og varierer med fremstillingsformerne fra afsnit til afsnit. Marias ovenfor citerede besvarelse indledes med en problemformulering som dels er svar på skriveordren og som sådan en regulering af relationen til læreren, dels en disposition for teksten og som sådan et løfte i forhold til læserne – altså under begge synsvinkler et stykke praktisk handling og ikke teoretisk erkendelse.

Elevens problemformulering ser ud som en række spørgsmål hun selv skal svare på, og den er ment som svar på skriveordren: "Formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspek-

tiverende), som kan belyse emnet konversion.” Læreren kommentar viser at det er en fuldt legitim praktisk fremstillingsform.

Kernen i besvarelses teksten består af konstaterende sætninger og skal især bedømmes på om den er sand eller falsk. Der er ingen ekspressive tilkendegivelser af holdninger, ingen evalueringer og ingen reguleringer af adfærd.

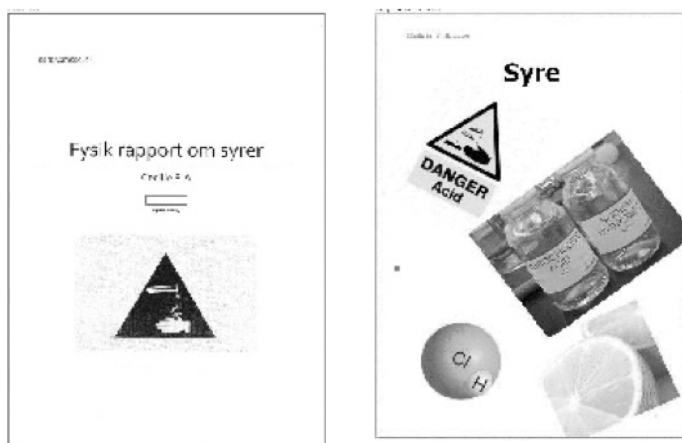
1) John Lofland & Rodney Starks omvendelsesmodel består af 7 trin og blev introduceret i artiklen "Becoming a World-Saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective" fra American Sociological Review, 1965. Modellen over omvendelsesprocessen illustrerer de syv stadier enhver konvertit gennemgår. De to herrer anser konversion som værende en social og psykisk tilpasning til en ny gruppe. Modellen tager således udgangspunkt i, at konversion for konvertitten er løsningen på en række problemer. Modellens syv trin er afbildet nedenfor:

Figur 9.5. Uddrag af Marias tekst¹

Teksten er således efter indledningen rensat for de ekspressive og regulative typer af sætninger som dem der var i opgaveformuleringen. Først i de allersidste linjer tager skribenten selv stilling til den sag hun beskriver, nemlig med understregede ord: "På sin vis er det meget overraskende at netop disse to har valgt at konvertere til islam, en religion med et meget stramt regelsæt. Begge herrer har ej været dydsmønstre; tværtimod! Det er et fantastisk ordsprog som beskriver netop dette [...]". Ellers består teksten af objektive ekspositoriske fremstillingsformer: referat, redegørelse og fremlæggelse. Formen på teksten angiver således et asymmetrisk vidensforhold af samme art som det man finder i lærebøger og encyklopædier, men vel at mærke denne gang med eleven som den vidende skribent og læreren som den uvidende læser.

Der er i opgavebesvarelser også et publikumsforhold, altså det at eleven prøver at give teksten æstetiske kvaliteter således at både læreren og eleven kan værdsætte den. Se fx følgende to forsider til Amalies og Martins fysikrapporter om syrer i 8. klasse. De er udsmykket med billeder som ikke har nogen obligatorisk kommunikativ eller regulativ funktion. Der har næppe været nogen instruktion fra lærerens side om at der skal billeder på forsiden, men antagelig nok tilladelse til det. Dette er tegn på at eleven også positionerer

1 Marias tekst analyseres i sin helhed i Hobel & Krogh 2012. Det citerede klip, som ikke er optrykt her, er hentet fra projekt *Faglighed og skriftligheds* fælles dataplatform.



Figur 9.6. Forsider til fysikrapporter afleveret af Amalie og Martin i 8. klasse

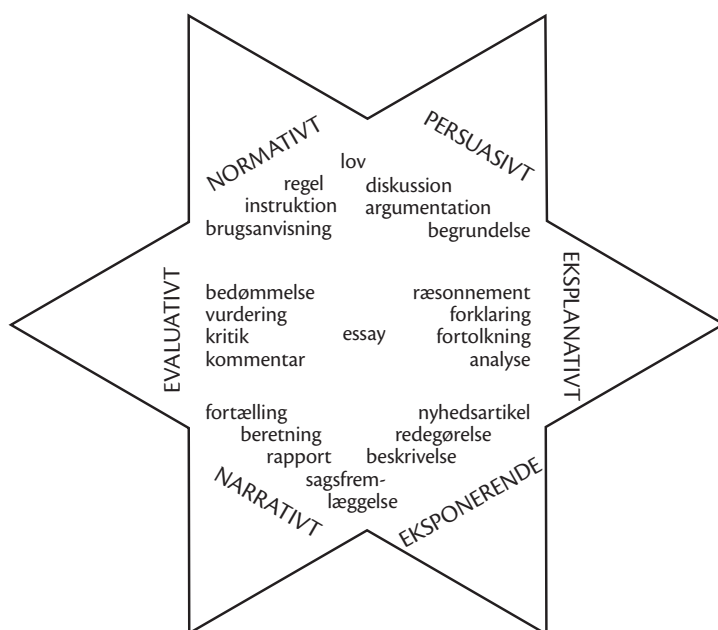
sig i et publikumsforhold til læreren. De vil gerne have deres opgaver til at fremtræde professionelle og færdige.

Opgavebesvarelser skrives som om forholdene er på én måde (eleven oplyser læreren om noget fagligt), mens alle parter i kommunikationssituationen ved at den er på en anden; eleverne skriver for at reagere på en skriveordre og primært for at demonstrere hvad de har lært. Eleverne skal udføre ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer, mens deres egentlige hensigt må tilgodeses i måden de overholder Paul Grices informativitetsmaksime på (herom senere). Elevteksten er således et produkt af elevens håndtering af den dobbelte genreforventning og af fagets skrivekultur. De undersøgte opgavebesvarelser har ikke til hensigt at give læserne teoretisk erkendelse, men er i grunden en social svarhandling på skriveordren og rituel adfærd der også skal have værdi i sig selv. Sådanne tekster bliver meget afhængige af traditionerne for skolegenrer.

Elevernes fremstillingsformer

Eleverne stilles over for en række valg med hensyn til skriveridentitet: Hvilke sprogformer skal de vælge for at positionere sig i de krævede talepositioner, hvilke fremstillingsformer, hvilken stil?

Ved at vælge sproglig stil og type af fremstillingsform kan eleven positionere sig, dvs. implicit forhandle om talepositionerne. Der findes mange betegnelser for forskellige fremstillingsformer, som er valget af sprog og stil i et stykke tekst af længde som et afsnit. De synes at falde i seks forskellige grupper eller typer, nemlig i de *narrative*: beretning, fortælling, sagsfremstilling; de *ekspositoriske*: beskrivelse, redegørelse, sagsfremlæggelse; de *eksplanative*: analyse, fortolkning, forklaring; de *persuasive*: begrundelse, argumentation, diskussion; de *normative*: instruks, instruktion, regel; og de *evaluative*: bedømmelse, vurdering, kritik (Togeby 2014).

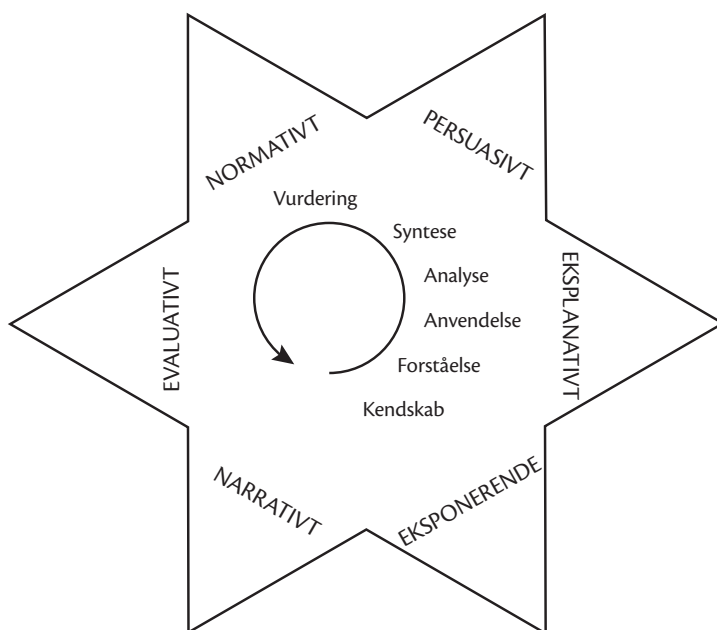


Figur 9.7. Fremstillingsformernes dimensioner

I de gymnasiale uddannelser går man ud fra at der er et taksonomisk forhold mellem typerne af fremstillingsformer svarende til det der beskrives i Benjamin Blooms taksonomi som forudsættes kendt i teksten om konversion (Bloom 1974; Hobel 2009), således at der kan laves progression i skriveundervisningen ved at man starter med de simple ekspositoriske fremstil-

lingsformer som beskrivelse og redegørelse, går over til de mere avancerede og eksplanative: analyse, fortolkning og forklaring, for at ende med de evaluative: perspektivering, bedømmelse og vurdering (men ikke kritik). Disse progressionsforestillinger realiseres i den ovenfor citerede skriveordre.

De narrative fremstillingsformer indgår hverken i Blooms taksonomi eller i gymnasiets progressionsmodeller. Narrative fortælleformer er på mange måder den simpleste fremstillingsform og beherskes af de fleste børn før de kommer i skole, nemlig i deres beretninger om hvad de har oplevet. På den anden side kan den narrative fremstillingsform også være en af de mest sofistikerede fremstillingsformer som bruges i moderne litteratur. Så narrative fremstillingsformer er både begyndelsen og slutningen på en progression fra det lettere til det sværere. Dette kan illustreres i heksagrammodellen over fremstillingsformer hvor progressionen vises som den indre pil der begynder og ender i de narrative fremstillingsformer.



Figur 9.8. Fremstillingsformer og taksonomisk progression

Sproglig stil

Valget af fremstillingsformer hænger uløseligt sammen med tekstens stil. Her kan der skelnes mellem upersonlig og objektiv stil på den ene side og personlig og subjektiv stil på den anden. De er karakteriserede ved en række sproglige træk: Hvilken type omsagn (prædikater) er der i sætningen, objektive eller subjektive? Hvilke udsigelsesformer findes i teksten: bogstavetlighed, metonymi eller metaforer og ironi? På hvilke måder kan indholdet af andre tekster angives: citater og referater eller farvet referat med dækket direkte tale? Hvilke henvisningsformer bruges der: historiske og generiske eller deiktiske og fiktive? Hvilke typer af informationer bruges: parentetiske, nævnte, meddelte, forudsatte eller underforståede? Disse begreber uddybes ikke her men nævnes blot for at demonstrere den række af sproglige analysebegreber som er til rådighed for denne type analyse. Begreberne udfoldes og defineres nærmere i Tøgeby 2014.

Narrativer og personlig stil er fuldt legitime og dyrkes i folkeskolens skriveundervisning men er udelukket i de fleste fag i den gymnasiale skriveundervisning. Se først et eksempel på en 9.-klasses opgave i dansk som lægger op til narrative skrivehandlinger:

I denne klumme beretter Lars Daneskov om at blive "frarøvet sine fedeste fordomme".
Skriv en klumme, hvori du reflekterer over det samme tema.
Giv din klumme en rubrik.

Figur 9.9. Eksempel på opgave i dansk i 9. klasse. Krogh & Hobel 2012: 139.

I figur 9.10 gengives Sofias besvarelse af opgaven:

Dansk 9.C.
07-12-2009

"Sårn" gør man det

A\De ligner ikke helt os, "sjællændere". Deres irriterende, underlige accent afslører, at de altså desværre ikke bor på den *rigtige* side af Fyn. De arbejder alle sammen som landmænd eller griseavlere, bor alle sammen på landet, gifter sig tidligt, følger aldrig nogle moderne tendenser, og er konsekvent lidt dummere end os. De lever deres stille og ret ensformige liv uden synderlige problemer. Mange af dem ligner hinanden, med leverpostejsfarvet hår, firkantede ansigtsformer og medium kropsbygning. De kommer fra store børnefamilier, og har alle sammen drømmen om at få ti små rollinger selv. De ejer ikke ting som en ipod, en computer eller noget så simpelt som en mobiltelefon. De elsker tarteletter (der er ingen undtagelser). De snakker ikke helt ligesom os andre (i min verden normale mennesker) på sjælland, men siger mystiske ting som "*sårn*" og "*træls*" i mindst hver anden sætning. Beskrivelsen af en ægte jyde. Eller i hvert fald i følge mange fordomme.

B\Selv efter alle disse ellers udmærkede fuldstændig ubegrundede fordomme er jeg gået hen og er blevet venner med en jyde her tidligere på året. Det hele startede i vinterferien, da jeg var i Island med min svømmeklub. Jeg ved ikke, om det var planlagt, men der var også en anden klub fra Danmark, en svømmeklub fra Esbjerg. Vi var på ekskursioner sammen, og svømmede i samme svømmehal. Vi fik egentlig ikke snakket så utrolig meget sammen derovre. Men hvad er facebook ellers opfundet for? Jeg kender i hvert fald en del af dem bedre nu.

C\Ham jeg kender bedst, skriver jeg stadig ret meget med. Jeg tror, vi har holdt kontakten, fordi vi har meget tilfælles. Vi har nogenlunde samme alder, vi går begge to til svømning på højt niveau, og har egentlig lidt samme "problemer". Til at starte med syntes jeg, at han snakkede virkelig underligt, at Esbjerg da helt sikkert var en skod by, og at de alle sammen sikkert ikke var værd at bruge tid på. Men efterhånden begyndte jeg at ændre mine personlige meninger om dem, baseret på realiteter i stedet for ideerne jeg er vokset op med. For i virkeligheden er han jo ikke så slem – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by (den er jo faktisk ret så stor), han har ganske almindelige forældre med almindelige jobs, han går til svømning ligesom mig, og hans yndlingsret er faktisk *ikke* tarteletter (jeg ved det - det er svært at tro på).

D\Jeg har endda fundet ud af, at de synes, vi snakker præcis lige så underligt, som vi synes, de gør. Vi siger åbenbart hele tiden "*ikk*" og "*altså*", og det skulle endda være mindst ligeså irriterende at høre på i længden. Vi bor efter sigende på "*djævløen*", og der skulle være så forurenset i København, at det ville være uansvarligt at opfostre børn der. Nogen af dem tror, at alle unge herovre bor i ungdomshuset, drikker hjernen ud hver weekend, og får dårlige karakterer. De tror på alle dårlige ting, men undlader mange af de gode – ligesom vi gør.

E\Så faktisk tror jeg alt i alt, at vi er nogenlunde lige gode til at generalisere, og tror på de fordomme, som vi får smækket i hovedet hele tiden. Vi burde nok overveje tingene og holde lidt mere sammen og i stedet bekrige svenskerne – hvis det nu endelig skulle være.

Figur 9.10. Sofias besvarelse af opgaven. Op.cit.: 140.

Her er afsnit A\ en ironisk og evaluerende fremstillingsform, B\ en personlig og uironisk beretning, C\ en forklarende fremstillingsform hvor hun ærligt forklarer hvorfor hun skiftede opfattelse, og samtidig faktisk også argumenterer for at den nye opfattelse er den rigtige (*"For i virkeligheden er han jo ikke så slem han – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by"*; mine kursiver). Afsnit D\ er en sobert redegørende fremstillingsform om jydernes fordomme, og E\ er en velunderbygget vurderende konklusion med morale og en fin ironisk pointe.

Denne folkeskoleopgave giver eleven mulighed for at komponere en tekst der indeholder afsnit med de fem forskellige typer af fremstillingsformer: en narrativ beretning, en ekspositorisk redegørelse, en eksplanativ forklaring med en persuasiv argumentation og evaluative vurderinger. Det er også bemærkelsesværdigt at Sofia gerne må bruge uformel og personlig stil med henvisning til sig selv, med evalueringer på mange planer og med vellykket ironi.

Disse normer ændres i de gymnasiale uddannelser. Her er skrivekulturen at man ikke må lave narrative fremstillingsformer, og at stilen skal være upersonlig og objektiv – selv i dansk stil (se kapitel 6). Med vægten lagt på sagprosaen som teksttype (og ikke praktisk tekst eller skønlitteratur) er det i de fleste fag de ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer der dominerer. Persuasive og evaluative fremstillingsformer findes sporadisk i dansk stil, mens normative og narrative fremstillingsformer stort set er udelukket i opgavebesvarelser i de gymnasiale uddannelser.



Figur 9.11. Genrer og fremstillingsformer

Hvordan eleverne i deres besvarelser honorerer kravet om eksplanatoriske fremstillingsformer, skal behandles senere. Men det er en forventning at der ikke kommer personlige narrative fremstillingsformer ind i den danske stil. I en stil i 3. g om "Computerspil og dannelse" lød skriveordren således:

"Skriv et essay om computerspil og dannelse. Du skal i dit essay tage udgangspunkt i 'Computerspil er vor tids mediesorteper' og overveje spillenes betydning for børns og unges dannelse."

Figur 9.12. Eksempel på opgave i dansk i 3. g. Kapitel 6: 211.

Teksten der skal tages udgangspunkt i, er et uddrag af en kronik fra *Berlingske Tidende* fra 2006 om computerspil. Eleven NN besvarer opgaven som man skal, med en upersonlig redegørelse og ordrette citater fra teksten i materialet:

For overhovedet at kunne komme med et kvalificeret bud på hvorvidt computerspil er skadelige eller gavnlige, må man altså først og fremmest, så vidt det er muligt for os mennesker, forholde sig objektivt, og man må tilsidesætte alle fordomme omkring emnet. Dette kan forekomme som en umulig opgave, men når det lykkes, viser det sig hurtigt, at computerverden er mere alsidig end som så. I sin kronik gengiver Bo Kampmann Walter følgende gængse holdninger.

"Computerspil er fladpandet lir for børn og unge, som ikke selv kan finde ud af at bruge deres fantasi. Computerspil hjælper nye generationer med at teamworke, tænke hurtigt, lære nye sprog og tilegne sig nye kulturer. Computerspil gør de unge fede, ugidelige og egoistiske. Computerspil skaber ny historisk bevidsthed og en nysgerrighed over for den globaliserede verden. Computerspil skærmer af for den viden, som fortæller os, hvem vi er." (side 13 linje 6)

Figur 9.13. Uddrag af eleven NN's opgavebesvarelse. Piekut 2012: 183.

Eleven KK trækker i et senere afsnit på egne erfaringer med det samme emne. Selv om KK prøver at formulere sig generelt om hvilke vilkår "man" kommer ud for i opvæksten, afslører hun at det er hendes egen historie hun tænker på, når hun bruger deiktiske henvisninger og datid i verberne "Mit liv ..., jeg skulle bruge ...", som dog snart efter afløses af det redaktionelle vi: "jeg og de fleste andre mennesker", og nutid "han er ligeglad". Der er enkelte temporale

og kausale konneksioner der forbinder meningen med sætningerne: ”*Mens jeg brugte min tid på det, og syntes selv det var ret underholdende ..., valgte han ...*” (min kursiv), men de afløses hurtigt af forklarende konneksioner: ”Hvis du i dag spørger ham ...”. Alene disse ansatser til personlig stil og narrative fremstillingsformer må bedømmes som brud på de formulerede genrenormer i gymnasiet (se kapitel 6).

Forklaringer

I Blooms taksonomi er eksplanative forklaringer på et højere niveau end ekspositoriske redegørelser og referater. Ved ekspositoriske fremstillingsformer positionerer afsenderen sig i et oplysningsforhold som den der ved noget og oplyser adressater som ikke ved det, men for hvem det er relevant. Ekspositoriske fremstillingsformer opfattes som mest neutrale, som blot videregivelse af oplysninger om kendsgerninger.

Med eksplanative fremstillingsformer positionerer afsenderen sig i et oplysningsforhold, ikke som en der ved mere end adressaterne, men som en der har forstået sagen bedre og kan eksplicitere årsagsforholdene. Den konkrete sag er forudsat kendt, og forklaringen består i at den ses som et eksempel på en generel lovmæssighed.

Maria har i den citerede opgave i religion i 3. g udtrykkeligt annonceret at hun ville svare på problemformuleringen: ”Hvordan kan Kennett Petersens konversion forklares ud fra de forskellige teorier?” Det gør hun så på følgende måde:

¹\Kennett Petersen er glad for sin nye plausibilitetsstruktur. ²\Efter en vild ungdom havde han brug for en vis form for kontrol og topstyring. ³\Feks. var det nemmere for ham at styre, at islam forbød ham i at drikke alkohol. ⁴\Havde han haft det frie valg ville tingene blot have eskaleret. ⁵\På denne måde fik han vha. islam styr på sit liv: ⁶\”religionen lægger hele fundamentet”. ⁷\Desuden virker han ekstremt *committed*, ⁸\han arbejder hårdt for menigheden og er i gang med at læse Koranen på arabisk, til trods for hans modersmål er dansk!

Figur 9.14. Uddrag af Marias opgavebesvarelse. Hobel & Krogh 2012: 55.

Det ser ud som en forklaring når der bruges ord som 'f.eks.', 'på den måde', 'desuden', men det er svært at se at det er en forklaring på Kennett Petersens konversion ud fra McGuires teori. Hvad er sætning 3\ et eksempel på? Antagelig at Kennett Petersen havde brug for kontrol og styring. Og det kan så tælle som en årsag til at han var glad for sin nye plausibilitetsstruktur. Men det er ikke en forklaring på konversionen, snarere en beretning om hvordan den foregik, med skyldig brug af McGuires ord *plausibilitetsstruktur* og *committed*.

Den forklaringskraft der ligger i Peter Berger og Thomas Luckmanns begreb om plausibilitet (Berger & Luckmann 1972) er at mennesker har en sammenhængende begrebsverden der omfatter alle livsforhold, så konversionen griber ind på alle livsområder på en gang. Teksten forklarer således ikke hvorledes plausibilitetsstrukturen medfører konversion, men hvordan forbud mod alkohol kan kaldes en plausibilitetsstruktur. Hvis plausibilitetsstrukturen skulle være forklaringen, kunne den lyde således:

¹Kenneth Petersens verden var efter en vild ungdom ved at gå i opløsning fordi han drak for meget; ²og havde han haft frit valg, ville tingene blot have eskaleret. ³Men konversionen betød at han fik en helt ny plausibilitetsstruktur med en vis form for topstyring og kontrol over alt. ⁴Det blev lettere for ham at styre sit liv når islam forbød ham at drikke alkohol, når "religionen lægger hele fundamentet", som han selv siger det, og når han også blev reelt committed. ⁵Han arbejder nu hårdt for menigheden og er i gang med at læse Koranen på arabisk, til trods for hans modersmål er dansk.

Figur 9.15. Hvordan tekststykket kunne have været formuleret som en forklaring

Marias fremstillingsform kan derfor ikke betragtes som en egentlig forklaring, men snarere som en eksponering af at hun kender ordene *plausibilitetsstruktur* og *committed*. Hun forklarer ikke årsagen til konversionen eller *hvorfor* konversionen kunne finde sted, men fortæller *hvordan* den fandt sted. Der er ikke nogen påvisning af at et konkret tilfælde er et eksempel på en generel lovmæssighed, hvad der ellers er nødvendigt for en forklaring. Det er antagelig det læreren kommenterer ved at skrive:

I projektopgaven er det meget vigtigt at du præsenterer din informant – her savner man en indledende beskrivelse af ham og omstændighederne omkring interviewet. Din kobling af teori og empiri er meget flot – du kan gøre det endnu bedre ved at inddrage flere konkrete citater fra din informant. I dit sidste afsnit, hvor du nævner det "frie valg" kunne du inddrage teori om det senmoderne samfund. Tænk – så meget teori som muligt – i din projektopgave.

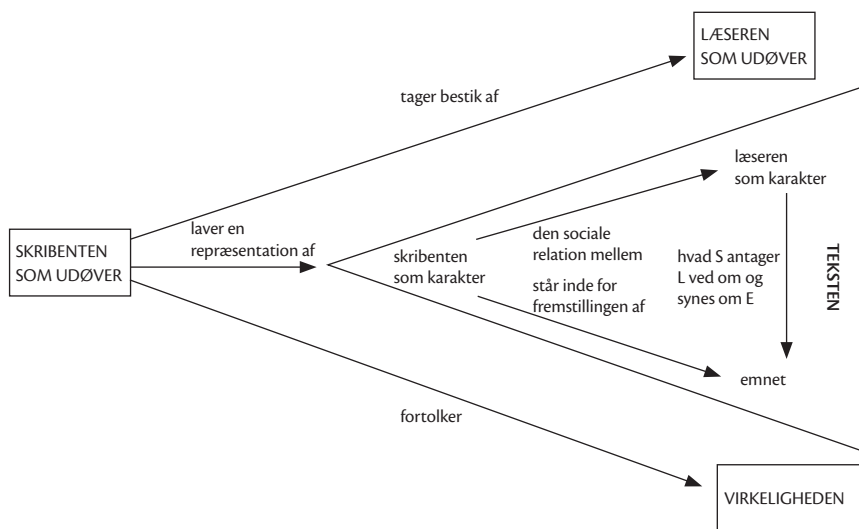
Figur 9.16. Lærerespons på Marias opgave. Hobel & Krogh 2012: 58.

Skribenten og skribentkarakteren

I analysen af tekster kan man skelne mellem afsenderen og afsenderkarakteren. Elevskrivere er som andre skribenter mennesker af kød og blod med en livshistorie som har formet dem, deres evner og deres sociale status. Det kan man kalde skribenten (som udøver). Men i enhver tekst er der også en fremstilling både af skribenten og af læserne som karakterer i tekstens fremstilling (Ivanič 1998), dvs. både som rollehavere i skolen og som positionsindehavere i kommunikationssituationen. Disse karakterer kan være kommunikeret både eksplicit og implicit ved de sproglige valg som den udøvende skriver foretager.

I teksten er der først og fremmest en fremstilling af emnet, og sandhed vil sige at der er overensstemmelse mellem den fremstilling af emnet der gives i teksten, og så den del af virkeligheden der henvises til i teksten. Overensstemmelsen mellem skribenten og den skribentkarakter der fremstilles i teksten, er ensbetydende med skribentens ærlighed og autoritet i kommunikationssituationen, og overensstemmelsen mellem læserne og fremstillingen af læserkaraktererne er vigtige for tekstens relevans for modtagerne.

Det er skribenten der har ansvaret for teksten og dens fremstillinger af sagforhold og karakterer. Uoverensstemmelser mellem de virkelige personer og fremstillingen af deres karakterer i teksten giver mindre vellykket kommunikation, og det er noget man skal lære at undgå når man lærer at skrive tekster. Skribenten må således før skrivningen ikke blot så godt som muligt skaffe sig oplysninger om og fortolke sagforholdene, så fremstillingen af dem i teksten bliver sand, men også tage bestik af relationen til de virkelige modtagere for at kunne signalere passende roller og talepositioner til dem i teksten og præsentere sig selv oprigtigt og autoritativt. Det kan fremstilles i en model således:



Figur 9.17. Skribenten og skribentkarakteren, efter Ivanič 1998: 96

Ved opgavebesvarelser er der pr. genrekonvention uoverensstemmelse mellem udøverne og karaktererne. Maria skal ikke forklare den virkelige læser årsagerne til eller forudsætningerne for Kennett Petersens konversion, for læseren er læreren som har stillet opgaven, og som har den rolle at skulle forstå sagen bedre end Maria.

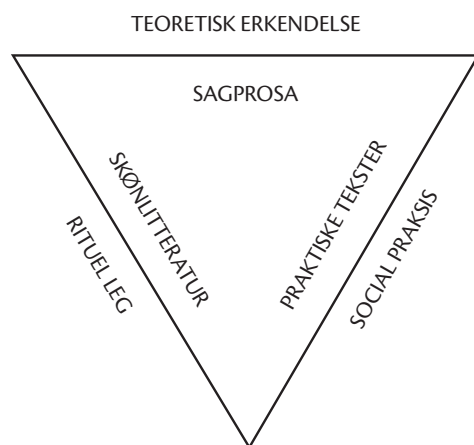
Amalie og Martin skal i deres fysikrapporter i 8. klasse (hvis forsider er gengivet ovenfor) ikke oplyse læreren om hvad syre er, for læreren ved det godt, og de ved at læreren ved det. Men de skal skrive som om de forklarer og redegør for emnerne. De skal se ud som om de er den vidende part i et asymmetrisk vidensforhold, ved at vælge ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer og en upersonlig og objektiv stil. De elever der prøver at skabe mere overensstemmelse mellem rollerne og talepositionerne, bliver antagelig ikke belønnet specielt for det.

Genrer og kommunikationsfunktioner

Man kan bestemme relationerne mellem virkelighedens skrivere, læsere og sagforhold ud fra den tredeling i tre dimensioner som mangfoldige forfattere

og traditioner har bygget på: Hvilken type kommunikationshensigt er den dominerende i netop denne tekst? Skal den først og fremmest have en rituel karakter, være et middel til teoretisk erkendelse eller være en handling i en social praksis (Berge 1988; Habermas 1996; Kant 2005)? Dominerer tekstens funktion af ekspressivitet, referentialitet eller adressivitet (Roman Jakobson 1967; Bakhtin 1986; Ongstad 2004)? Skal teksten hovedsagelig behage, belære eller bevæge (Cicero *de Oratore*)? Er teksttypen snarest litteratur, sagprosa eller praktisk tekst (Togeby 2014)?

For at man kan karakterisere en tekst som rituel, skal formålet med teksten være at deltage i et kommunikationsfællesskab, og handlingen skal udføres efter traditionelle normer og konventioner. Leg, liturgi og skønlitteratur er typisk rituelle tekster. Formålet med teoretisk erkendelse er gensidig forståelse, og sagprosaetekster udføres efter idealet om at sandhed er det vigtigste; eksempler er lærebøger og videnskabelige afhandlinger. Med praktiske handlingstekster søger den handlende at nå strategiske mål, ofte i en konstellation af sproglige handlinger, og de skal udføres så de er så hensigtsmæssige og effektive som muligt; eksempler er instruktioner, handelsbreve og politiske debatindlæg. Tredelingen i aspekter eller teksttyper er ikke en enten-eller-inddeling men et spørgsmål om hvilken funktion der er den dominerende. Alle tekster har alle tre sider i sig, men en af funktionerne dominerer.



Figur 9.18. Kommunikationstyper

Det skal også nævnes at leg som regel er en slags helle i samfundets sociale strøm; vittigheder fortæller i pauserne, skønlitteratur kræver ikke særlige institutioner eller organisationer for at blive nydt, leg skaber sin egen som-om-verden uafhængigt af situationen i øvrigt. Leg er fornuftig adfærd ude af kontekst. Det er her værd at bemærke at opgavebesvarelse nok har visse lighedspunkter med leg. For eleverne er de imidlertid ikke en ø i samfundslivets strøm men netop den institutionelle strøm selv. Her må deltagerne bestandig stiltiende gennem deres valg af fremstillingsform og stil forhandle om deres positioner.

Hvilken relation der i den retoriske situation er mellem den udøvende skriver og de udøvende læsere, en relation som skriveren må tage bestik af, afhænger således af tre forskellige forhold. For det første af hvilke statusroller parterne har i skolen, og hvilke relationer af viden og magt der faktisk hersker i kommunikationssituationen. I skolen er lærernes undervisningsoplæg også efter institutionens logik den vidende part i et oplysningsforhold. Og lærerens skriveordre indgår i et styringsforhold hvor læreren styrer elevernes adfærd.

For det andet er relationen afhængig af hvilken funktion skribenten ved hjælp af teksttræsklerne signalerer som gældende for teksten. Hvis man på forhånd signalerer at det man fortæller, er en vittighed, så er det en rituel handling og en form for skønlitteratur.

For det tredje kan parterne i løbet af den sproglige interaktion ved udformningen af deres tekster positionere sig selv og hinanden i symmetriske eller komplementære forhold om viden eller magt. Denne positionering sker ved sproglige valg, og i længere interaktionsforløb ender situationen i en form for balance mellem hvordan hver af de to parter positionerer sig selv og hinanden, især når positioneringerne ikke er reciprokke. Hvis en elev positionerer sig selv i et debatforhold som lige så vidende som læreren, kan man tænke sig at læreren reagerer ved at prøve at omdefinere situationen, så positionerne ændres til en situation med læreren som den vidende og eleven som den der skal belæres. Og hvis eleven holder fast og faktisk ved noget læreren ikke ved, kan det ende med et symmetrisk debatforhold. Det kan beskrives som en forhandling uden ord.

Sandhed, informativitet, relevans og orden

En af de måder en skribent kan positionere sig på, er beskrevet af den engelsk-amerikanske filosof Paul Grice (1975) med de såkaldte maksimer for udmøntning af samarbejdsprincippet for kommunikation. De kan under overskrifterne informativitet, sandhed, relevans og form beskrives således:

1. Informativitet:
 - a. Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen!
 - b. Lav ikke dit bidrag mere informativt end nødvendigt!
2. Sandhed:
 - a. Sig ikke hvad du tror er usandt!
 - b. Sig ikke noget som du mangler passende evidens for!
3. Relevans: Være relevant (dvs. sig kun noget som har relation til samtalens aktuelle emne)!
4. Form:
 - a. Undgå uklarheder i udtrykket!
 - b. Undgå flertydigheder!
 - c. Vær kortfattet, undgå unødvendig ordrigthed!
 - d. Hold orden i teksten!

I sagprosa lægges der mest vægt på maksime 2, at teksten er sand (fx i en videnskabelig afhandling), og i praktiske tekster lægges der mest vægt på maksime 3, at teksten er relevant for en af parternes eller begges senere adfærd (fx i en opskrift). Men for begge typer af tekster er formuleringerne i høj grad styret af det tveæggede krav om informativitet: ikke for meget og ikke for lidt men lige præcis det der er nødvendigt og tilstrækkeligt til det aktuelle formål med teksten.

(Skøn)litteratur er i modsætning hertil karakteriseret ved at skribenten systematisk og bevidst overtræder, trodser og negligerer samarbejdsprincippet, således at skønlitterære tekster hverken er eller skal være informative, sande, relevante eller i en passende form men derimod underholdende, bevægende og rørende og i al almindelighed udfordrer læsernes forestillinger om det sande, det skønne og det gode. Informationerne i følgende gruk fra 15. samling (Kumbel 1958: 10) kan koges ned til: Ved selskaber er både

mænd og kvinder ofte onde og dumme. Så tekstens form med rim, versefødder, bibelcitater og fikse kiasmer er meget ”mere informativ end nødvendigt for sandhed og relevans” og overtræder dermed normerne for kommunikativt samarbejde. Den bliver et formål i sig selv.

DUER OG SLANGER

Udkast til begyndelse til bordtale.
(Ikke holdt.)

Folk burde være
 som skriften forlanger:
blide som duer
 og kloge som slanger.
Ak, mange ærede
 herrer og fruer
er blide som slanger
 og kloge som duer.

Litterære tekster spiller forskellige roller i forskellige dele af skolesystemet. I folkeskolen er personlige beretninger og (halv)litterære fremstillinger ikke blot tilladte men det der efterspørges, som fx i opgaven om at skrive en klumme om fordomme (ovenfor, figur 9.9 og 9.10). I de gymnasiale uddannelser kræves det i almindelighed at eleverne skriver sagprosa, fx ”Formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspektiverende), som kan belyse emnet konversion”! Som Karen Sonne Jakobsen viser i kapitel 5, arbejdes der dog særligt i fremmedsprog også med både digte og narrativer.

Ifølge læreplanen for dansk i stx skal halvdelen af tiden anvendes på at eleverne læser, analyserer og forholder sig til litterære tekster, og man kan antage at især eksamensgenren essay som eleverne kan vælge ved studentereksamen i dansk stil, netop er indført for at lade eleverne skrive en mere litterær teksttype som supplement til den praktiske kronik og den sagprosaiske litterære artikel (Hauer & Munk 2008).

Når elever i de gymnasiale uddannelser skriver ikke-litterære tekster (hvad de gør i de fleste tilfælde), gælder Grices maksimer stadig og især maksimen om informativitet: ”Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen! Og lav ikke dit bidrag mere informativt

end nødvendigt!” Men det at vælge den rette mængde information er næsten umuligt for eleverne når der er uoverensstemmelse mellem de reelle rolleforhold og de fremstillingsformer som de rituelt skal udføre. Som svar på skriveordrens delspørgsmål 2) ”Hvor finder vi syrer i vores hverdag?” finder Amalie i 8. klasse (hvis forside er gengivet ovenfor) det bedst at svare således:

2) Hvor finder vi syrer i vores hverdag?

Mange ting i vores hverdag indeholder syre. Ting som fx citron, cola, planter og rengøringsmidler. Nogle af syre stofferne er også meget skadelige. Nogle er giftige, og nogle ætser din hud. Det er dog ikke de syrer der er i citron, cola og planter.

De syrer vi bruger oftest, er saltsyre, svovlsyre, citronsyre, oxalsyre og eddike syre.

Vi går rundt med saltsyre i kroppen, da den sammen med enzymer danner fordøjelsvæsken i vores mave, og det er det der gør at vi kan nedbryde proteinerne i vores mad.

Svovlsyre bruges mest til kemisk industrielle ting som fx behandling af malm (en bjergart med højt metal indhold), fremstilling af andre kemikalier (kunstgødning, sprængstoffer mm.), behandling af spildevand og olieraffinering. Svovlsyre dannes i atmosfæren, ved at svovdioxid, som dannes ved forbrænding af svovlholdig olie, kommer i kontakt med vand. Det kommer ned på jorden som syrerregn, og forurener jordbunden og vandmiljøet.

Citronsyre findes naturligt i citrusfrugter, men bliver for det meste kunstigt dannet. Det bruges bl.a. som afkalkningsmiddel i badeværelset, køkkenet mm. Citronsyre har E-nummeret E330, og bruges i fødevarerindustrien som antioxidant (et middel der forhindrer eller svækker ødelæggende iltning) og sundhedsregulerende middel.

Oxalsyre findes naturligt i en række planter som fx te, spinat og rabarber. Fødevarer der indeholder store mængder af oxalsyre kan hæmme absorptionen af calcium fra tarmkanalen. For lidt calcium kan være problematisk for knogleopbygningen, muskelfunktionen og en lang række andre ting.

Figur 9.19. Fysikrapport afleveret af Amalie i 8. klasse

Martin besvarer spørgsmålet således:

2) Hvor finder vi syrer i vores hverdag?

I ting som citronsyre, eddikesyre finder vi selvfølgelig syre. Men faktisk er der også syre i ting som æbler og andre frugter. Det er helt normalt at spise/drikke syre i hverdagen. Det er sjældent man ikke gør.

Figur 9.20. Fysikrapport afleveret af Martin i 8. klasse

De har begge stået over for det tosidige krav om informativitet: ”Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen, og lav ikke dit bidrag mere informativt end nødvendigt.” Men hvad er ’nødvendigt’ i opgavebesvarelser? Eleverne skal ikke skrive hvad de antager læseren ikke ved; for den eneste læser, læreren, ved alt hvad de selv ved. De skal derimod skrive hvad de antager at læreren antager at de ikke vidste før undervisningen, og som de nu har lært.

Martin har valgt en meget skrabet udgave der næppe tæller som eksponering af relevant viden (selv om han har vundet indsigt). Han indleder med at sige at eddikesyre og citronsyre som man kan købe i et supermarked, er eksempler fra hverdagen. Dette er tautologisk og dermed information som af ham burde forudsættes og ikke meddeles. Han siger her mere end nødvendigt til det aktuelle formål med samtalen. Læreren ved godt at Martin ved at citronsyre er syre, så det behøver Martin ikke at skrive – og det ved Martin godt i og med at han indfører et ”selvfølgelig”. Det eneste andet eksempel han nævner er ”*æbler og andre frugter*”. Sætningen ”Det er helt normalt at spise/drikke syre i hverdagen. Det er sjældent man ikke gør” er igen noget der ikke er nødvendigt da det er forudsat af skriveordren. Så alt i alt har Martin slet ikke været informativ nok og har brugt tre sætninger på noget som ikke fremmede formålet at demonstrere hvad han har lært.

Amalie finder mange flere informationer nødvendige end Martin. Hun nævner hen over en halv side følgende regulære svar på spørgsmålet: ”citron, cola, planter og rengørings midler ... saltsyre ... i vores mave, syreregn ... citrusfrugter, afkalkningsmiddel i badeværelset, køkkenet mm. ... i fødevarerindustrien som antioxidant ... og sundhedsregulerende middel”. Det kan dog bemærkes at alle disse ellers relevante informationer er formuleret på en måde som ikke er passende informative i forhold til spørgsmålet: Ordene ”sundhedsregulerende middel” er nok en (af)skrivefejl for surhedsregulerende middel; ordene ”fødevarerindustrien” og ”sundhedsregulerende middel” er valgt ud fra en irrelevant synsvinkel. Amalie burde i stedet have nævnt konkrete produkter med tilsatte syrer; citron og rengøringsmiddel nævnes to gange og burde have været udeladt den ene, så hun kunne undgå gentagelser. Men hun har antagelig skrevet af fra en eller flere kilder som havde andre formål med deres fremstillingsformer.

Hun finder også plads til at skrive at syrer kan være skadelige, giftige og ætsende, hvilke syrer der bruges oftest, at svovlsyre bruges til behandling af

malm, fremstilling af andre kemikalier og til behandling af spildevand og olieraffineri, og at den dannes i atmosfæren. Alle disse oplysninger er ikke nødvendige som svar på spørgsmålet ”2) Hvor finder vi syrer i vores hverdag?” De er altså en strækning af Grices informativitetsmaksime.

Både Amalies og Martins besvarelse er antageligt acceptable besvarelser af opgaven, men det er påfaldende at deres tekster i enhver anden kommunikationssituation ville være alvorlige brud på Grices informativitetsmaksime. Disse brud forekommer sandsynligvis fordi der ikke findes andre veje end lærerens rettekommmentarer til at finde ud af hvad der er for meget og for lidt information for det aktuelle formål med samtalen. Så længe læreren ikke bemærker noget, kan begge elever opleve at de har ramt det rigtige niveau af information, og sproget bliver dermed mere rituelt end kommunikativt.

Den dobbelte genreforventning

I dette kapitel er der argumenteret for at elevskrivning har særlige og ganske komplicerede kommunikationsforhold som hænger sammen med at skolen er et øverum hvor kommunikationsformer afprøves i ritualiserede former, og hvor elever skal lære at håndtere dobbelte og paradoksale genreforventninger (Krogh & Hobel 2012). Elevernes idealtypiske statusroller som elever der direkte eller indirekte betaler for at blive undervist i belærings- og styringsforhold, gennemspilles i alle skolens aktiviteter: lærebogen, tavleundervisningen, skriveordren, opgavebesvarelserne og lærerkommmentarerne, men på forskellig måde i de forskellige aktiviteter.

Med eksempler fra projekt *Faglighed og skriftlighed* vises at eleverne i aktiviteten opgavebesvarelse, der er styret af læreren, skal vise hvad de har lært, men sprogligt i deres skrivning skal positionere sig (Ongstad 2004; Togeby 2014) som dem der belærer adressaten, dvs. samme lærer. Derved bliver der så at sige dobbeltforventninger til opgavebesvarelserne; de indgår i et forhold hvor læreren styrer elevens adfærd, men det skal se ud som et forhold hvor eleven belærer læreren. Derved kommer der også et vigtigt element af ritual og publikumsforhold ind; teksten er udtryk for elevens kunnen, den bedømmes af adressaten og skal derfor også have æstetiske kvaliteter. Opgavebesvarelser er dog af den grund ikke at sammenligne med skønlitteratur, for opgavebesvarelser er et af de vigtigste elementer i elevernes sociale skoleliv.

Mens der i folkeskolen lægges vægt på narrative fremstillingsformer i subjektiv stil, kræves der i de gymnasiale uddannelser ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer i objektiv stil. Derved bliver forskellen på de reelle rolleforhold og elevernes positioneringer større. Der kræves også progression i brugen af fremstillingsformer (Togeby 2014), nemlig ved at eleverne skal gå fra de lavere niveauer i Blooms taksonomi til de højere; de skal gå fra redegørelse over analyse til perspektivering. Der gives eksempler på at den dobbelte genreforventning medfører at elevskriveren i besvarelser snarere demonstrerer at de kan bruge den faglige terminologi, end at de kan forklare de beskrevne forhold.

Selv inden for de komplekse dobbeltrammer som genren opgavebesvarelse sætter, kan den enkelte elev imidlertid vælge mellem forskellige former for selvhed. Det selvbiografiske selv kan i den sproglige udarbejdelse af den konkrete tekst vælge sit diskursive selv, dvs. hvordan de gerne vil ses, fagligt og socialt (Ivanič 1998). Nogle elever vælger at betone at teksten er teoretisk erkendelse, andre at det er en rituel leg i en social praksis. Derved bliver kravet til eleven om relevans for adressaten (læreren) større end til den der blot skriver en videnskabelig artikel for at give teoretisk erkendelse for adressaterne. Relevansen er i opgaveskrivning ikke bestemt af hvad afsenderen (eleven) antager at modtageren (læreren) ikke ved, men kun af hvad eleven tror at læreren antager at eleven ikke tidligere vidste. Derved er længden på en elevopgave aldrig resultatet af hvad der er nødvendigt for det aktuelle formål (som Grices maksimer foreskriver), men af mere eller mindre eksplicite normer, konventioner og praktikker i det pågældende fag, den pågældende skole og hos den pågældende lærer.

Den dobbelte genreforventning i opgaveskrivning stiller således større krav til skrivningen end enkeltgenrer gør, og gør det vanskeligt at lære at skrive når man skriver for at lære.

Referencer

- Ajagán-Lester, Luis; Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003). Intertextualiteter. I Boel Englund og Per Ledin (red.). *Teoretiske perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur. 203-237.
- Aljaafreh, Ali & Lantolf, James P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal* 78. 465-483.
- Andersen, Thomas Hestbæk & Smedegaard, Flemming (2005). *Hvad er meningen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Applebee, Arthur N. & Langer, Judith A. (2011). A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools. *English Journal* 100(6). 14-27.
- Armstrong, Norris A.; Wallace, Carolyn S. & Chang, Shu-Mei (2008). Learning from Writing in College Biology. *Research in Science Education* 38(4). 483-499.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Red. Michael Holquist. Austin: The University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays* [1979]. Red. Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin: The University of Texas Press.
- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* [1994]. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Bazerman, Charles (red.) (2008). Introduction. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. 1-4.
- Bell, Daniel (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berge, Kell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, Kell Lars (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget. 161-188.
- Berge, Kell Lars (2007). The Rhetoric of Science in Practice-experiences from Nordic Research on Subject-oriented Texts and Text Cultures. I Kjersti Fløttum (red.). *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. 40-63.
- Berge, Kell Lars; Gedde-Dahl, Trine & Øgreid, Anne Kristine (2009). *Skriv 1 – skrivning som grunnleggende ferdighet (8.-10. trinn). Lærerveiledning*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Berge, Kell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche (red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse; bind 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1972). *Den sociale konstruktion af virkeligheden* [1966]. Overs. Morten Visby. København: Akademisk Forlag.
- Bloom, Benjamin S. (1974). *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain* [1956]. New York: David McKay.

- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology*. New Series 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Red. John Thompson. Overs. Gino Raymond och Matthew Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brandt, Deborah (2001). *Literacy in American Lives*. New York: Cambridge University Press.
- Brorsson, Birgitta Norberg (2014). Writing in the Content Areas – a Scandinavian Perspective Combining Macro, Meso and Micro Levels. Präsentation på konferensen Writing Research Across Borders III, Paris.
- Brorsson, Birgitta Norberg; Enghag, Margareta & Engström, Susanne (2014). Muntlig kommunikation under en lektion om energikällor i årskurs 5. *NorDiNa* 10(1). 46-62.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burgess, Amy & Ivanič, Roz (2010). Writing and Being Written. Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication* 27. 228-255.
- Burton, Leone & Morgan, Candia (2000). Mathematicians Writing. *Journal for Research in Mathematics Education* 31. 429-453.
- Bühler, Karl (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Canagarajah, Attelstan Suresh (2002). *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Christensen, Torben Spanget (2009). Refleksion og fagsamspil som omdrejningspunkt i skriftlige rapporter. I Gunhild Åm Vatn, Ingvild Folkvord og Jon Smidt (red.). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim. 127-142.
- Christensen, Torben Spanget (2011): Formål og ambition i sammenlignende fagdidaktik. I Ellen Krogh og Frede V. Nielsen. *Sammenlignende fagdidaktik*. Emdrup: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 169-174.
- Christensen, Torben Spanget; Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2008). *School Discourse*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Cicero, Marcus Tullius (2003). *de Oratore*. På dansk ved Mogens Leisner-Jensen, Thure Hastrup og Jacob Isager. *Retoriske Skrifter. Om taleren – Brutus – Om den bedste slags talere*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Cobb, Paul & Bowers, Janet (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher* 28(2). 4-15.
- Cobb, Paul; Stephan, Michelle; McClain, Kay & Gravemeijer, Koen (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *Journal of the Learning Sciences* 10(1-2). 113-163.
- Danielsson, Kristina (2011). Att närma sig en naturvetenskaplig diskurs. Text och textanvändning i svenska och finlandssvenska klassrum. I Inger Eriksson (red.). *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor – en komparativ tvärvetenskaplig studie*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 161-237.
- DeSeCo, Definition and Selection of Competencies. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Besøgt feb. 2014.

- Dohn, Nina Bonderup (2006). Karaktergivning – intuitiv ekspertise eller 'viden i praksis'? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 1(1). 38-46.
- Dohn, Nina Bonderup & Johnsen, Lars (2009). Læringsbegreber i spil med web 2.0-medieret e-læring. *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 175-201.
- Dolin, Jens (2011). Naturfagsdidaktiske problemstillinger i et fagsammenlignende perspektiv. I Frede V. Nielsen og Ellen Krogh (red.). *Sammenlignende fagdidaktik*. Emdrup: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 159-168.
- Donato, Richard (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. I James P. Lantolf og Gabriela Appel (red.). *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Westport CT: ABLEX Publishing. 33-54.
- Donato, Richard (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 284-302.
- Drotner, Kirsten (1995). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. 2. udg. København: Gyldendal.
- Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus: Klim.
- Elf, Nikolaj Frydenbjerg (2014). Her er Martin Nysgerrig: En elevs legende konstruktion af skriveridentitet i fysik/kemi. *KvaN 99: Litaracy – sprog og læring*. 32-47.
- Erickson, Frederick (1977). Some Approaches to Inquiry in School-community Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly* 8(2). 58-69.
- Evensen, Lars Sigfred (1999). Elevtekster i dobbel dialog. Om mottagare, sjanger og respons i pædagogiske skriveprocesser. I Per Linell, Lars Ahrenberg og Linda Jönsson (red.). *Samtal och språkanvändning i professionerna*. ASLA: Linköping.
- Evensen, Lars Sigfred (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I Synnøve Matre (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 14-23.
- Evensen, Lars Sigfred (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Jon Smidt, Ingvild Folkvord og Arne Johannes Aasen (red.). *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 13-32.
- Fairclough, Norman (1992/2004): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fellows, Nancy J. (1994). A Window into Thinking: Using Student Writing to Understand Conceptual Change in Science Learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 31(9). 985-1001.
- Flyvbjerg, Bent (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzel. 463-488.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge* [1969]. Overs. Alan M. Sheridan Smith. London: Tavistock Publications.
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. I Luther H. Martin, Huck Gutman og Patrick H. Hutton (red.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock Publications. 16-49.
- Fuglestad, Otto Laurits (1998). Klasserommet som teikn – Frå eit formidlingsorientert til eit meningsorientert perspektiv på kommunikasjon. I Kirsti Klette (red.). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal. 59-76.
- Gee, James Paul (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education* 25. Washington, DC: The American Educational Research Association. 99-125.

- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gee, James Paul (2009). Identity Without Identification. I Awena Carter, Theresa Lillis og Sue Parkin (red.). *Why Writing Matters. Issues of Access and Identity in Writing Research and pedagogy*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 45-46.
- Gee, James Paul (2010). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 3. udg. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gee, James Paul (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 4. udg. London: Routledge.
- Geierstam, Åsa (2012). Det naturvetenskapelige ämnesspråket. I Synnøve Matre og Atle Skaftun (red.). *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag. 29-44.
- Ghisla, Gianni (2007). Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. 1-39 [http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf].
- Gibson, James Jerome (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greeno, James G. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher* 26(1). 5-17.
- Greeno, James G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *The American psychologist*. 53(1). 5-26.
- Gregersen, Frans (1998). Dansk som genrer. I Inge Dalsgaard, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev (red.). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforbundet. 107-131.
- Grice, H. Paul (1975). Logic and Conversation [1967]. I Peter Cole og Jerry L. Morgan. *Syntax and Semantics. Volume 3. Speech Acts*. New York/San Francisco/London: Academic Press. 41-58.
- Gunel, Murat; Hand, Brian & McDermott, Mark Andrew (2009). Writing for Different Audiences: Effects on High-school Students' Conceptual Understanding of Biology. *Learning and Instruction* 19(4). 354-367 [<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.001>].
- Gymnich, Marion; Neumann, Birgit & Nünning, Ansgar (2007). *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*. Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Habermas, Jürgen (1981). Hvad er universalpragmatik? I Jørgen Dines Johansen og Jens Glebe-Møller (red.). *Teorier om samfund og sprog*. København: Gyldendal. 127-182.
- Habermas, Jürgen (1996): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, Jürgen (2001). Forberedende bemærkninger til en teori om den kommunikative kompetens [1971]. Overs. Peter Widell og Niels Hornborg Jensen. I Carol Henriksen (red.). *Can You Reach the Salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 137-170.
- Halliday, Michael A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Halliday, Michael A.K. & Martin, Jim R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, Michael A.K. & Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3. udg. London: Hodder Education.

- Hammersley, Martyn (1994). Introducing Ethnography. I David Graddol, Janet Maybin og Barry Stierer (red.). *Researching Language and Literature in Social Context*. Clevedon/Milton Keynes, UK: Multilingual Matters/OUP. 117.
- Hammersley, Martyn (2006). Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education* 1(1). 3-14.
- Harré, Rom & Langenhove, Luk van (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hastrup, Kirsten (2010). Feltarbejde. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 55-80.
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hauer, Annette & Munk, Birgitte (2008). *Litterær artikel, kronik og essay. De skriftlige prøvegenrer i dansk*. Århus: Systime.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Herbel-Eisenmann, Beth A. (2007). From Intended Curriculum to Written Curriculum: Examining the 'Voice' of a Mathematics Textbook. *Journal for Research in Mathematics Education* 38(4). 344-369.
- Herbel-Eisenmann, Beth & Wagner, David (2007). A Framework For Uncovering the Way a Textbook May Position the Mathematics Learner. *For the Learning of Mathematics* 27(2). 8-14.
- Hillocks, George (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership* 44. 71-82.
- Hobel, Peter (2009). *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af 1. g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.d.-afhandling. Odense: Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Hobel, Peter (2011). Skrive for at lære og løse problemer. I Søren Harnow Klausen (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og samarbejde*. København: Akademisk Forlag. 139-178.
- Hobel, Peter & Krogh, Ellen (2012). Skriveridentifikationer i religionsfaget. Et delstudie i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed. I Synnøve Matre og Atle Skaftun (red.). *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag. 45-64.
- Hodge, Robert & Kress, Gunther R. (1988). *Social Semiotics*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Hodge, Robert & Kress, Gunther (1993). *Language as Ideology*. 2. udg. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2002). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfællesskab*. Århus: Klim.
- Hohenshell, Liesl M. & Hand, Brian (2006). Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A Mixed Method Study. *International journal of science education* 28(2-3). 261-289.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Håland, Anne (2014). Hvorledes kan en socialemiotisk tilnærmningsmåte styrke forskning på fagskriving til elever. Disputatsforsvar, december 2014. Stavanger Universitet.

- Ivanič, Roz (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3). 220-245.
- Ivanič, Roz (2006). Language, Learning and Identification. I Richard Kiely, Paulina Rea-Dickens, Helen Woodfield & Gerald Clibbon (red.). *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. Sheffield: Equinox. 7-29.
- Ivanič, Roz (2012). Writing the Self: the Discoursal Construction of Identity on Intersecting Timescales. I Synnøve Matre, Dagrun K. Sjøhelle og Randi Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 17-32.
- Ivanič, Roz & Camps, David (2001). I Am How I Sound. Voice As Self-representation in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing* 10. 3-33.
- Iversen, Steffen Møllegaard (2013). Identity as an Analytical Tool to Explore Students' Mathematical Writing. I Behiye Ubuz, Çiğdem Haser og Maria Alessandra Mariotti (red.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Ankara: Middle East Technical University. 1496-1505.
- Iversen, Steffen Møllegaard (2014). *Skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske Fakultet: Syddansk Universitet.
- Jakobsen, Karen Sonne (2013). En helt anden måde at skrive på. Et studie i skriftlighed i projektarbejde med tysk som fremmedsprog. I *Nordic Journal for Modern Language Methodology* 2 [http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/67#.Uw-al013 vwo].
- Jakobsen, Karen Sonne (2014). Skriftlighed. I Hanne Leth Andersen, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup og Birgit Henriksen. *Fremmedsprog i gymnasiet: teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 115-130.
- Jakobson, Roman (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. I Thomas Albert Sebeok (red.). *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press. 350-377.
- Jakobson, Roman (1967). Lingvistik og poetik. *Vindrosen*. 14. årg. Nr. 7. Overs. Niels Erik Wille. 41-52.
- Jewitt, Carey (2011a). An Introduction to Multimodality. I Carey Jewitt (red.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey (red.). (2011b). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey & Kress, Gunther (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kant, Immanuel (2005). *Kritik af dømmekraften* [1790]. Overs. Claus Bratt Østergaard. København: Det lille forlag.
- Kamberelis, George A. (2001). Producing Heteroglossic Classroom (Micro)Cultures Through Discourse Practices. *Linguistics and Education* 12. 85-125.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftnvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Keane, Webb (1999). Voice. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 271-273.
- Kelly, Gregory (2007). Discourse in Science Classrooms. I Sandra K. Abell og Norman G. Lederman (red.). *Handbook of Research on Science Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 443-470.
- Kern, Richard (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.

- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Klausen, Søren Harnow (red.) (2011). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk Forlag
- Knain, Erik (2005). Identity and Genre Literacy in High-school Students' Experimental Reports. *International Journal of Science Education* 27(5). 607-624.
- Knain, Erik (2012). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *Nordic Studies in Science Education* 1(1). 70-80.
- Kolstø, Stein Dankert (2010). Tre begrunnelser. I Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred. *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget. 5-8.
- Kramsch, Claire (2000). Social Discursive Constructions of Self in L2 Learning. I James P. Lantolf. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. 133-153.
- Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press.
- Kress, Gunther (1982). *Learning to Write*. London/New York: Routledge.
- Kress, Gunther (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2003a). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2003b). Repræsentation, læring og subjektivitet. I Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. 210-244.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Ogborn, Jon & Tsatsarelis, Charalampos (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London and New York: Continuum.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (red.) (2010). *Videnskabsretorik og skrivedidaktik. Rapport om et forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik 77*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Krogh, Ellen (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I Sigmund Ongstad (red.). *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*. 260-289.
- Krogh, Ellen (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam og Olle Widhe (red.). *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Gothenburg: University of Gothenburg. 156-180.
- Krogh, Ellen; Christensen, Torben Spanget & Hjemsted, Kirsten (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen. Gymnasiepædagogik 73*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

- Krogh, Ellen & Hobel, Peter (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst". I Synnøve Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle og Randi Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksisser... å finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar*. Oslo: Universitetsforlaget. 137-150.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Akademisk afhandling ved Åbo Akademi: Åbo Akademis Förlag.
- KUL-læreplanen. Kultur og samfundsfagsgruppe (KUL), læreplan. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579#Bil14>.
- Kumbel (1958). *Gruk*. 15. samling. København: Gyldendal.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lantolf, James P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. 133-153.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2009). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Larsen, Carl Aage (1970). *Didaktik og metodik. En indføring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Harvard University Press.
- Laursen, Helle Pia (2012). Et socialemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet. *Viden om læsning* 12. 16-20.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice* 45(4). 368-377.
- Lemke, Jay (1998). Analysing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. I Kenneth Tobin og Barry Fraser (red.). *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Press. 1175-1189.
- Lerman, Stephen (2009). Pedagogy, Discourse and Identity. I Laura Black, Heather Mendick og Yvette Solomon (red.). *Mathematical Relationships: Identities and Participation*. New York: Routledge. 147-159.
- Lillis, Theresa (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.
- Lillis, Theresa (2008). Ethnography as Method, Methodology and Deep Theorizing. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication* 25 (3). 353-388.
- Lillis, Theresa (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, Theresa & Curry, Mary Jane (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. London & New York: Routledge.
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Frithjof (2000). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 245-278.
- Magnifico, Alecia Marie (2010). Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience. *Educational Psychologist* 45(3). 167-184.
- Martin, J.R. & Rose, David (2007). *Working With Discourse Meaning Beyond the Clause* (2. udg.). London: Continuum.

- Martin, J.R. & Rose, David (2008). *Genre Relations*. London: Equinox.
- Martin, J.R. & White, Peter R.R. (2008). *The Language of Evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mason, Lucia & Boscolo, Pietro (2000). Writing and Conceptual Change. What Changes? *Instructional Science* 28(3). 199-226.
- Matre, Synnøve (2006). Innleiing. I Synnøve Matre (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 9-13.
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Miller, Carolyn (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70(2). 151-167.
- Miller, Carolyn (2004). Into the Blogosphere, Blogging as Social Action. http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action.html.
- Morgan, Candia (1996). The Language of Mathematics: Towards a Critical Analysis of Mathematics Texts. *For the Learning of Mathematics* 16(3). 2-10.
- Morgan, Candia (1998). *Writing Mathematically. The Discourse of Investigation*. London: Falmer press.
- Morgan, Candia (2005). Word, Definitions and Concepts in Discourses of Mathematics, Teaching and Learning. *Language and Education* 19(2). 102-116.
- Morgan, Candia (2013). *Language and Mathematics: A Field Without Boundaries?* Plenarforelæsning ved The Eighth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 8). Manavgat-Side, Antalya, Tyrkiet. 6.-10. februar, 2013.
- Maagerø, Eva & Skjellbred, Dagrun (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nassaji, Hossein & Swain, Merrill (2000). A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness* 9:1. 34-51.
- NAT-læreplanen. Naturvidenskabelig faggruppe (NAT), læreplan. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579#Bil18>.
- Nelson, Hilde Lindemann (2001). *Damaged Identities. Narrative Repair*. Cornell University Press.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. 2. udg. København: Akademisk Forlag.
- Niss, Mogens & Højgaard, Thomas (2002). *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark* (KOM-rapporten). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 18. Undervisningsministeriet.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Pearson Education.
- O'Halloran, Kay L. (2004). Discourses in Secondary School Mathematics Classrooms According to Social Class and Gender. I Joseph A. Foley (red.). *Language, Education and Discourse. Functional Approaches*. New York: Continuum. 191-223.
- O'Halloran, Kay L. (2005). *Mathematical Discourse. Language, Symbolism and Visual Images*. London: Continuum.
- Olson, David R. (1994). *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge University Press.
- Ongstad, Sigmund (1996). *Sjangrer, posisjonering og oppgaveideologier*. Doktordisputats. Trondheim: Norges Tekniske-naturvitenskapelige universitet.

- Ongstad, Sigmund (2002). Positioning Early Research on Writing in Norway. *Written Communication* 19. 345-381.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, Sigmund (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I Bodil Kleve, Sylvi Penne og Håvard Skaar (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Piekut, Anke (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. Ph.d.-afhandling, Odense: Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Pimm, David (1987). *Speaking Mathematically. Communication in Mathematics Classrooms*. London & New York: Routledge.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. I Paul R. Portmann-Tselikas og Sabine Schmölzer-Eibinger (red.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag. 13-43.
- Prain, Vaughan & Hand, Brian (1996). Writing For Learning in Secondary Science. *Rethinking Practices. Teaching and Teacher Education* 12(6). 609-626.
- Prior, Paul (1998). *Writing/Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. New York and London: Routledge.
- Prior, Paul (2004). Tracing Process: How Texts Come Into Being. I Charles Bazerman og Paul Prior (red.). *What Writing Does and How It Does It*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 167-200.
- Prior, Paul (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (red.). *Handbook of Writing Research*. New York/London: The Guilford Press. 54-66.
- Randahl, Ann-Christine (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Dissertation. Örebro: Örebro Universitet / Södertörn högskola.
- Reveles, John M.; Cordova, Ralph & Kelly, Gregory J. (2004). Science Literacy and Academic Identity Formulation. *Journal of Research in Science Teaching* 41(10). 1111-1144.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Boston College: SAGE Publication.
- Rivard, Lé Onard P. (1994). A Review of Writing to Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching* 31(9). 969-983.
- Rogers, Paul M. (2008). *The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study Across and Beyond the College-span*. Doktorafhandling. Tilgjengelig på ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3319795).
- Rogers, Paul (2010). Longitudinal Studies and Writing Development. I Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers og Amanda Stansell (red.). *Traditions of Writing Research*. New York and London: Routledge. 365-377
- Rose, David (2007). Reading Genre: A New Wave of Analysis. *Linguistics and the Human Sciences* 2(1). 185-204.
- Rotman, Brian (1988). Toward a Semiotics of Mathematics. *Semiotica* 72. 1-35.
- Rowell, Patricia M. (1997). Learning in School Science. The Promises and Practices of Writing. *Studies in Science Education* 30(1). 19-56.
- Rowland, Tim (1995). Hedges in Mathematics Talks. *Linguistic Pointers to Uncertainty. Educational Studies in Mathematics* 29. 327-353.

- Rowland, Tim (1999). Pronouns in Mathematics Talk. Power, Vagueness and Generalization. *For the Learning of Mathematics* 19(2). 19-26.
- Sampson, Victor; Enderle, Patrick; Grooms, Jonathon & Witte, Shelbie (2013). Writing to Learn by Learning to Write During the School Science Laboratory. Helping Middle and High School Students Develop Argumentative Writing Skills as They Learn Core Ideas. *Science Education* 97(5). 643-670.
- Schleppegrell, Mary J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly* 23(2). 139-159.
- Schleppegrell, Mary J. (2010). Language in Mathematics Teaching and Learning. A Research Review. I Judit N. Moschkovich (red.). *Language and Mathematics Education. Multiple Perspectives and Directions for Research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 73-112.
- Schleppegrell, Mary (2012). Linguistic Tools for Exploring Issues of Equity. I Beth Herbel-Eisenmann, Jeffrey Choppin, David Wagner og David Pimm (red.). *Equity in Discourse for Mathematics Education: Theories, Practices, and Policies*. Mathematics Education Library 55. Springer Science+Business Media B.V. 109-124.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002). Selvoerskridelser før og nu. I Ida Vesterdal og Kirsten Dehlholm (red.). *Omdannelse. 11 former*. København: Informations Forlag. 11-27.
- Sfard, Anna (2008). *Thinking as Communicating. Human Development, Development of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrivehjulet. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/> Besøgt feb. 2014.
- Smidt, Jon (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written Communication*. Vol. 19. No. 3. 414-443.
- Smidt, Jon (2008). Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I Jon Smidt og Rutt Trøite Lorentzen (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 22-36.
- Smidt, Jon (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, Randi; Larsen, Ann Sylvi & Torvatn, Anne Charlotte (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I Jon Smidt (red.). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 183-205.
- Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (1998). Focus on Form Through Conscious Reflection. I Catherine Doughty og Jessica Williams (red.). *Focus on Form in Classroom. Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (2000). The Output Hypothesis and Beyond. Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. I James P. Lantolf. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. 97-114.
- Swales, John M. (1993). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Tobin, Kenneth (2000). Interpretive Research in Science Education. I Anthony Edward Kelly og Richard A. Lesh (red.). *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 487-512.
- Togeby, Ole (2014). *Bland blot genrene – ikke tekstarterne! Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.

- Troelsen, Rie (2005). Unges interesse for naturfag – hvad ved vi, og hvad kan vi bruge det til? *MONA 2*. Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.
- UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/> Besøgt sept. 2013.
- UVM/Undervisningsministeriet (2003). *Fremtidens naturfaglige uddannelser: Naturfag for alle – vision og oplæg til strategi*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM/Undervisningsministeriet (2004). *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene*. København: Undervisningsministeriet.
- Veel, Robert (1999). Language, Knowledge, and Authority in School Mathematics. I Francis Christie (red.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum. 185-216.
- Vejledning* http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF14/Vejledninger/hf/140708_Hf_Kultur__og_samfundsfaggruppen.ashx. Besøgt august 2014.
- Vejledning* http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Hf/100629_vejl_nf_hf.ashx. Besøgt august 2014.
- Vejledning/Råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen* (htx-bekendtgørelsen) (2010). Matematik A. Undervisningsministeriet.
- Vejledning/Råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* (stx-bekendtgørelsen) (2010). Biologi C. Undervisningsministeriet.
- Vejledning/Råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* (stx-bekendtgørelsen) (2010). Dansk. Undervisningsministeriet.
- Vejledning/Råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* (stx-bekendtgørelsen) (2010). Tysk fortsættersprog. Undervisningsministeriet.
- Vejledning/Råd og vink til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* (stx-bekendtgørelsen) (2013). Dansk. Undervisningsministeriet.
- Volek, Michael (2012). Pulling in Opposite Directions. Re-situating Genre in Bakhtin and Vološinov. Paper præsenteret på konferencen *Genre 2012*, Carleton University, Ottawa, Canada.
- Vollmer, J. Helmut (2007). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. I Johannes Eckert og Sabine Siekmann (red.). *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives* (Duisburg Papers on Research in Language and Culture). Frankfurt & New York: Peter Lang. 227-290.
- Vološinov, Valentin Nikolaevith (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Red. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language* [1934]. Red./Overs. Alex Kozulin. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, Lev S. (1998). Imagination and Creativity in the Adolescent. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. Red. Robert W. Rieber. New York: Plenum Press.
- Wagner, David (2012). Opening Mathematics Texts. Resisting the Seduction. *Educational Studies in Mathematics* 80. 153-169.

- Wellington, Jerry & Osborne, Jonathan (2001). *Language and Literacy in Science Education*. New York: Open University Press.
- Wentzel, Knud (1981). *Tekstens metode. Ét synspunkt på litterære og praktiske tekster*. København: Gyldendal.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind in Action*. New York: Oxford University Press.
- Wittek, Line & Dale, Erling Lars (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (red.). *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekststruktur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 24-42.
- Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography. A Way of Seeing*. 2. udg. Lanham/New York/ Toronto/ Plymouth UK: Altamira Press.
- Wortham, Stanton Emerson Fisher (2001). *Narratives in Action. A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Wölfel, Ursula (2004). *Die grauen und die grünen Felder*. Weinheim Basel: Beltz.
- Österholm, Magnus & Bergqvist, Ewa (2013). What Is So Special About Mathematical Texts? Analyses of Common Claims in Research Literature and of Properties of Textbooks. *ZDM Mathematics Education* 45. 751-763.

Forfatterindeks

A

Ajagán-Lester, Luis 30, 293
Aljaafreh, Ali 178, 182, 293
Andersen, Thomas Hestbæk 232, 293
Applebee, Arthur N. 170, 293
Armstrong, Norris A. 248, 293

B

Bakhtin, Mikhail M. 20, 29, 30, 31, 38, 40, 45, 48, 59, 60, 61, 104, 113, 115, 120, 175, 210, 228, 285, 293
Barton, David 31, 32, 293
Bazerman, Charles 26, 293
Bell, Daniel 27, 293
Bereiter, Carl 247, 293
Berge, Kell Lars 26, 29, 50, 51, 91, 111, 120, 128, 142, 170, 178, 196, 223, 265, 285, 293
Berger, Peter L. 282, 293
Bergqvist, Ewa 227, 228, 305
Bloom, Benjamin S. 275, 276, 281, 292, 293
Bläsjö, Mona 15, 30, 44, 294
Boscolo, Pietro 248, 301
Bourdieu, Pierre 32, 294
Bowers, Janet 250, 294
Brandt, Deborah 26, 27, 294
Brinkmann, Svend 48, 300
Brorsson, Birgitta Norberg 103, 294
Bruner, Jerome S. 223, 224, 294
Burgess, Amy 32, 34, 60, 61, 111, 112, 294
Burton, Leone 228, 231, 294
Bühler, Karl 294

C

Camps, David 176, 298
Canagarajah, Attelstan Suresh 175, 294
Chang, Shu-Mei 248, 293
Christensen, Torben Spanget 17, 18, 19, 20, 27, 28, 32, 48, 50, 52, 53, 65, 76, 103, 109, 110, 121, 139, 140, 198, 223, 225, 294, 299
Christie, Frances 294
Cicero, Marcus Tullius 285, 294
Cobb, Paul 249, 250, 294
Cordova, Ralph 248, 302
Curry, Mary Jane 32, 300

D

Dale, Erling Lars 29, 305
Danielsson, Kristina 105, 294
Derewianka, Beverly 294
Dohn, Niels Bonderup 19, 23, 54, 245
Dohn, Nina Bonderup 119, 263, 295
Dolin, Jens 103, 134, 295
Donato, Richard 142, 174, 295
Drotner, Kirsten 135, 295
Dysthe, Olga 199, 295

E

Enderle, Patrick 247, 303
Enghag, Margareta 103, 294
Engström, Susanne 103, 294
Erickson, Frederick 76, 295
Evensen, Lars Sigfred 30, 39, 45, 202, 223, 224, 293, 295

F

Fairclough, Norman 48, 138, 170, 295
Fellows, Nancy J. 248, 295

Flyvbjerg, Bent 169, 295
Foucalt, Michel 36, 37, 48, 295
Fuglestad, Otto Laurits 272, 295

G

Gedde-Dahl, Trine 293
Gee, James Paul 31, 48, 71, 119, 142,
168, 169, 295, 296
Geierstam, Åsa 156, 296
Ghisla, Gianni 205, 296
Gibson, James Jerome 26, 33, 43, 296
Gravemeijer, Koeno 250, 294
Greeno, James G. 249, 296
Gregersen, Frans 25, 296
Grice, H. Paul 274, 287, 288, 291,
292, 296
Grooms, Jonathon 247, 303
Gunel, Murat 247, 296
Gymnich, Marion 207, 296

H

Habermas, Jürgen 51, 138, 271, 285,
296
Halliday, Michael A.K. 43, 206, 207,
229, 230, 246, 263, 296
Hammersley, Martyn 51, 54, 297
Hand, Brian 246, 247, 248, 296, 297,
302
Harré, Rom 40, 297
Hastrup, Kirsten 51, 297
Haue, Harry 139, 297
Hauer, Annette 288, 297
Heath, Shirley Brice 31, 297
Herbel-Eisenmann, Beth A. 229, 230,
231, 232, 297
Hertzberg, Frøydis 15, 199, 223, 293,
295
Hillocks, George 154, 297
Hjemsted, Kirsten 28, 121, 140, 225,
299
Hobel, Peter 19, 21, 28, 30, 45, 91, 97,
137, 139, 171, 178, 196, 267, 269,

273, 275, 277, 281, 283, 291, 297,
300

Hodge, Robert 105, 232, 297
Hoel, Torlaug Løkenstgard 154, 199,
295, 297
Hohenshell, Liesl M. 248, 297
Hyland, Ken 203, 297
Højgaard, Thomas 243, 301
Håland, Anne 43, 297

I

Ivanič, Roz 15, 31, 32, 33, 34, 36, 37,
38, 39, 41, 42, 54, 55, 56, 60, 61,
63, 66, 91, 101, 102, 106, 108,
109, 111, 112, 113, 117, 133, 142,
176, 199, 230, 243, 267, 283, 284,
292, 294, 298
Iversen, Steffen Møllegaard 19, 22, 53,
225, 233, 298

J

Jakobsen, Karen Sonne 19, 21, 173,
198, 199, 288, 298
Jakobson, Roman 187, 285, 298
Jewitt, Carey 43, 105, 113, 298, 299
Johnsen, Lars 119, 295

K

Kamberelis, George A. 119, 298
Kant, Immanuel 285, 298
Karlsson, Anna-Malin 26, 298
Keane, Webb 228, 298
Kelly, Gregory 248, 250, 298, 302
Kern, Richard 177, 198, 298
Klafki, Wolfgang 49, 139, 140, 299
Klausen, Søren Harnow 138, 299
Knain, Erik 246, 248, 265, 299
Kolstø, Stein Dankert 226, 299
Kramsch, Claire 175, 176, 195, 199,
299
Kress, Gunther 15, 26, 33, 34, 43, 105,
106, 113, 232, 297, 298, 299

Krogh, Ellen 17, 18, 19, 20, 25, 27,
28, 29, 30, 32, 45, 47, 48, 50, 52,
53, 76, 91, 97, 99, 103, 109, 110,
121, 122, 136, 139, 140, 170, 178,
196, 198, 199, 223, 225, 226, 267,
269, 273, 277, 281, 283, 291, 294,
297, 299, 300
Kronholm-Cederberg, Annette 42, 63,
151, 300
Kumbel (Piet Hein) 287, 300
Kvale, Steinar 48, 300

L

Langenhove, Luk van 40, 297
Langer, Judith A. 170, 293
Lantolf, James P. 174, 178, 182, 293,
300
Larsen, Ann Sylvi 33, 303
Larsen, Carl Aage 49, 300
Latour, Bruno 263, 300
Laursen, Helle 33, 300
Lave, Jean 250, 300
Lea, Mary R. 31, 300
Ledin, Per 30, 293
Lemke, Jay 247, 300
Lerman, Stephen 225, 300
Lillis, Theresa 32, 42, 49, 55, 67, 176,
177, 300
Lindblad, Sverker 300
Luckmann, Thomas 282, 293

M

Magnifico, Alecia Marie 247, 248, 300
Martin, J.R. 45, 204, 206, 207, 208,
210, 246, 263, 296, 300, 301
Mason, Lucia 248, 301
Matre, Synnøve 26, 301
Matthiessen, Christian 206, 229, 230,
296
Mayring, Philipp 256, 301
McClain, Kay 250, 294
McDermott, Mark Andrew 247, 296

Miller, Carolyn 206, 301
Morgan, Candia 225, 226, 228, 229,
230, 231, 242, 294, 301
Munk, Birgitte 288, 297
Maagerø, Eva 157, 227, 301

N

Nassaji, Hossein 178, 301
Nelson, Hilde Lindemann 223, 301
Neumann, Birgit 207, 296
Nielsen, Frede V. 49, 140, 166, 301
Niss, Mogens 243, 301
Norton, Bonny 175, 301
Nünning, Ansgar 207, 296

O

Ogborn, Jon 105, 299
O'Halloran, Kay L. 227, 230, 301
Olson, David R. 26, 301
Ongstad, Sigmund 28, 31, 40, 50, 207,
267, 285, 291, 301, 302
Osborne, Jonathan 105, 247, 305

P

Piekut, Anke 19, 22, 53, 54, 201, 202,
203, 204, 211, 280, 302
Pimm, David 226, 301
Portmann-Tselikas, Paul R. 177, 302
Prain, Vaughan 246, 302
Prior, Paul 29, 34, 38, 39, 62, 104,
105, 114, 118, 119, 133, 302

R

Rahm, Henrik 30, 293
Randahl, Ann-Christine 128, 134, 302
Reveles, John M. 248, 302
Riessman, Catherine Kohler 223, 302
Rivard, Lé Onard P. 248, 302
Rogers, Paul 39, 54, 302
Rose, David 45, 204, 206, 207, 208,
300, 301, 302
Rotman, Brian 230, 231, 234, 302

Rowell, Patricia M. 246, 302
Rowland, Tim 231, 232, 237, 302, 303

S

Sahlström, Frithjof 300
Sampson, Victor 247, 303
Scardamalia, Marlene 247, 293
Schleppegrell, Mary J. 226, 229, 231, 232, 303
Schmidt, Lars-Henrik 135, 303
Sfard, Anna 226, 242, 303
Skjelbred, Dagrun 157, 227, 301
Smedegaard, Flemming 232, 293
Smidt, Jon 15, 33, 40, 170, 178, 196, 303
Solheim, Randi 33, 303
Stephan, Michelle 250, 294
Street, Brian V. 31, 33, 300, 303
Swain, Merrill 174, 175, 178, 198, 301, 303
Swales, John M. 206, 303

T

Thorne, Steven L. 178, 300
Tobin, Kenneth 252, 303
Togeby, Ole 19, 23, 40, 41, 42, 47, 267, 271, 275, 277, 285, 291, 292, 303
Torvatn, Anne Charlotte 33, 303
Troelsen, Rie 103, 121, 304
Tsatsarelis, Charalampos 105, 299

V

Vagle, Wenche 223, 293
van Leeuwen, Theo 33, 34, 43, 299
Veel, Robert 226, 304
Volek, Michael 30, 304
Vollmer, J. Helmut 15, 71, 88, 89, 304
Vološinov, Valentin Nikolaevith 141, 304
Vygotsky, Lev S. 20, 29, 30, 31, 33, 43, 104, 133, 170, 174, 175, 176, 199, 304

W

Wagner, David 231, 297, 304
Wallace, Carolyn S. 248, 293
Wellington, Jerry 105, 247, 305
Wenger, Etienne 250, 300
Wentzel, Knud 271, 305
Wertsch, James V. 178, 305
White, Peter R.R. 45, 204, 207, 208, 210, 247, 301
Witte, Shelbie 303
Wittek, Line 29, 305
Wolcott, Harry F. 51, 54, 305
Wortham, Stanton Emerson Fisher 220, 305
Wölfel, Ursula 181, 190, 305

Ø

Øgreid, Anne Kristine 265, 293
Österholm, Magnus 227, 228, 305

Stikord

A

academic literacies research 33
afleveringsopgave 177, 180
affordans/affordance 33, 43, 106
agens 230, 233
aktør 230, 233
alignment 117, 128
analyse 91
analyse- og fortolkningsopgave 202
andet fremmedsprog 199
appraisal/appraisal-metode/appraisal-ressourcer 206, 207, 209, 211, 223
argumentere 158
argumenterende skrivehandling 128
artikelskrivning 202
attitude 209
autoritative selv, det 38, 106, 117

B

basisfagsdidaktik 166
belæg/give belæg 97
beskrive 157
billeder 109
biologi 76, 125, 137, 155, 245
biologirapport/genetikrapport 245, 248
biologisk information 245, 249
Blooms taksonomi 275
brev 183
brugsorienteret skrivning 76, 82
bærbar computer 78

C

case 169

D

dannelsesmål 50, 138
dannelsesperspektiv 170
dannelsesteori 49
dansk 65, 98, 198, 201, 277, 280
danskfaglig diskurs 93
datagenerering 55
debat 139
diagram 227
dialog 30
didaktik/didaktisering 43, 49, 50
digital kommunikationsteknologi 26
digital platform 78
digital skoleskrivekultur 78
digital skrivepraktik 79
digitale medier 78
digt 187
diskurs 63
diskursive selv, det 37, 106
diskussion/diskutere/diskuterende skrivehandling 90, 96, 97, 128, 156, 160
dobbelt dialog 30
dobbelt genreforventning 91, 178, 182, 196, 264, 267, 291
dobbelt modtagerforhold 178
dokumentere 158

E

egenstemme 39, 210
eksamensgenre 201
eksperientiel funktion 229
eksplanativ fremstillingsform 275
eksplanativ skrivehandling 115, 128
ekspositorisk skrivehandling 115
ekspositorisk fremstillingsform 275

elevdeltager 54
 elevinterview 55, 63
 elevskrivekultur 59
 elevskrivepraktik 59
 elevskriver 25
 elevstemme 202
 elevtekst 44, 63, 119
 engelsk 71, 195
 engelsk som undervisningssprog 71
 epokale nøgleproblemer 140, 170
 essay 201, 202, 212, 263
 etnografisk analyse 65
 etnografisk feltarbejde 51
 etnografisk forskningstekst 48
 etnografisk længdestudie 101
 evaluativ fremstillingsform 275
 evalueringsopgave 141

F

Facebook 79, 119
 fag 59, 62
 fagdidaktik/fagdidaktisk 25, 49, 224
 fagdiskurs 47, 108, 128
 faglig identitet 135
 faglighed 76
 fagligt diskursfællesskab 142
 fagligt samspil 137
 fagspecifik skrivepraktik 78
 fantasi/imagination 176, 199
 feltkommentar 56
 feltobservation 53
 flerfaglighed 138
 flerstemmighed 115, 210
 fokus på form 197
 forfatterselv/selvet som forfatter 38, 146, 162
 forhandling 142
 forklare/forklaring 157, 281
 form 287
 formidlingsopgave 234, 238
 forsøgsvejledning 155
 fortælling 190

fremlæggelse 145, 147, 160
 fremmedsprogspædagogik 177
 fremmedsprogsundervisning 177, 180
 fremstillingsform 47, 267, 274, 279
 fysik 101
 fysik-/kemifaglig skrivekultur 109
 fysik-/kemifaglig skrivepraktik 109
 fysikrapport 269, 274, 289
 fællesfaglighed 138

G

gardering 232
 genetikrapport 245
 genre/genrebegreb 31, 48, 201, 205, 279, 284
 genrebevidsthed 201
 genrebrud/genreoverskridelse 203, 204
 genreforhold 267
 genrekompetence 201, 202, 245
 genrekonventioner 203, 204
 genrekrav 249
 genreskabelon 161
 genreskrivning 201
 geografi 137, 155
 graduering 209
 grammatik 180
 Grices maksimer 287
 gymnasiale ungdomsuddannelser 202

H

handlingstyper 50
 hf 137
 hhx 18
 historie 137, 143
 holdning 208, 233
 htx 102, 122, 226
 hverdagssprog 247

I

identifikation 36
 identitet 65, 135, 173, 175
 identitetsarbejde 67

identitetsgevinst 135
 identitetskrise 72
 identitetstab 135
 identitetsmæssig forandring 65, 66
 identitetstema 196
 identitetsudkast 173, 176, 194, 196,
 199
 imagination/fantasi 176, 199
 imperativ 230
 IMRaD 126, 246
 indholdsanalyse 256
 informativitet 287
 instruks 159
 interesseforskning 103
 interesseløst publikumsforhold 272
 interpersonel funktion 229
 interpersonel sproglig ressource 204
 interview 53
 interviewtekst 49
 involvering 209
 ironi 277

J

journal 77, 141, 154, 245

K

kemi 101, 137, 155
 kemirapport 126
 kilde 118
 kodning 256
 kognitiv skriveforskning 248
 kohærens 145
 kohæsion 146
 kommunikation 59
 kommunikationsforhold 267
 kommunikationsfunktioner 284
 kommunikationshensigt 285
 kommunikationssituation 271
 kommunikationstyper 285
 kommunikativ handlingstype 50
 kommunikativ skrivning 91, 111, 120
 kompetence 205

komplementær magt 271
 komplementær viden 271
 konklusion/konkludere 97, 145, 148
 konstativ skrivehandling 139
 konstellation(er) af skrivehændelser
 58, 61, 153, 165, 177, 178
 konstellationsanalyse 65
 konstellationsmodel 44, 62, 63, 90,
 107
 kontekst 42
 kontrolspørgsmål 139
 kortsvar 152
 kreativ tænkning 176
 kreative opgaver 195, 198
 kronik 90, 202
 kultur- og samfundsfagsgruppen/KUL
 137, 143
 kulturorienteret etnografi 52
 kulturkontekst 43
 kursist 137
 kursistskrivekultur 142
 kursisttekst 145, 158

L

laboratoriefag 77
 laboratorierapport 134
 laboratorieøvelser 249
 literacy/literacies 25, 27, 32, 33
 literacy cultures 32
 literacy events 32
 literacy practices 32
 literacy-forvaltende skole 123
 literacy-interesseret skole 109
 litteratur (skøn-) 279, 285, 287
 lokal skoleskrivekultur 59, 109
 lokal skoleskrivepraktik 59
 longitudinalt studie 233
 lærebog 226, 242, 243
 læreplaner 138
 lærerfaglig skrivekultur 59
 lærerfaglig skrivepraktik 59
 lærerkommentar 63, 256

lærerrespons 44, 150, 162, 181
læring 29, 105, 173, 194
læringsmuligheder 174, 197

M

matchspørgsmål 147
matematik 225
matematikdidaktik 225
matematikfaglig diskurs 226
matematikfaglig skrivning 226
matematikfaglig tekst 226, 228
matematikfagligt fællesskab 240
matematikkens sprog 226
matematisk symbolisme 226
matrix/skabelon 141, 158
medborgerskabsdiskurs 139
medierende redskaber 29, 44
metaforer 198, 277
mikroanalyse 178, 180, 183
modalitet 43, 230
model for skrivning 71
mulige selvheder 176, 199, 243
multimodal meningsproduktion 105
multimodal skrivning 105
multimodalitet 33, 105
multimodalt design 113
multimodalt ensemble 105

N

narrativ 201, 203, 218, 247, 277
narrativ erfaringsorganisering 224
narrativ fremstillingsform 275
narrativ skrivehandling 115
narrativ skrivekompetence 224
naturfag 103
naturfaglig skrivekultur 101
naturfagsdidaktisk forskning 102
naturvidenskabelig almindelse 263
naturvidenskabelig diskurs 263
naturvidenskabelig skabelon 157
naturvidenskabelig fag 246

naturvidenskabelige faggruppe/NAT,
den 137, 154
naturvidenskabeligt grundforløb 76,
250
new literacy studies 32
nominalisering 230
normalcase 122
normativ fremstillingsform 275
noter 78, 238, 241
nv-fysik 79
nv-kemi 77
ny skriftlighed 28, 121
nyretorikken 206
nøglebegivenhed 76

O

opgavebesvarelse 267, 268
opgavegenre 141, 181, 198, 225
opgavetype 181
ordforråd 198
ordstilling 183
overgang mellem folkeskole og gymna-
sium 65, 76, 101, 102, 103, 124,
125, 135

P

passivkonstruktion 230
personlig skrivning 181
personlig, subjektiv stil 277
personlige pronominer 230
personligt narrativ 204, 211
persuasiv fremstillingsform 275
positionering 39, 40, 91, 204, 208
praksisfællesskab 250
praktisk tekst 279, 285
problemformulering 139, 145
problemformuleringskompetence 171
proces 230
progression 275
prøveevalueringsopgave 155
prøvehandling 176
publikumsforhold 271, 272

R

rapport 77, 137, 141, 245
rapport om syrer 113
rapporter over eksperimentelt arbejde 245
rapportskabelon 156, 157
rapportskrivning 246
redegørelse/redegøre 90, 97
regulativ skrivehandling 139
relevans 287
religion 137, 143, 269
repræsentationsformer 109
respons 44, 150, 162, 181
rituel handling 268
rituel handlingstype 51
rituel leg 285
rituel skrivning 91, 111, 120
rolle 123, 233, 267
rolleforhold 267

S

sagprosa 279, 285, 287
samarbejdsprincip for kommunikation 287
samfundsfag 65, 71, 76, 84, 98, 134, 137, 143
samfundsfaglig diskurs 88, 89
samspilsdiskurs 138
sandhed 287
scientific literacy 103
selvbiografiske selv, det 37, 106
selvet som forfatter/forfatterselv 38, 146, 162
selvhed 39, 91, 267
semiotisk kommunikationsteori 29
semiotisk mediering 175
semiotiske ressourcer 43
situationskontekst 43
situeret læring (sociokulturel lærings-teori) 249
skabelon/matrix 141, 158
skole 59, 62

skolegenre 78
skoleskrivekultur 101
skoletekst (tekstorienteret etnografi) 52
skribent 283, 284
skribentkarakter 283, 284
skriftkompetence 27
skriftkyndighed 26
skriftlig skolegenre 78
skriftlighed 25, 76
skriftlighedsdiskurs 140
skriftprogressressourcer 183
skrivediskurs 138
skrivehandling 45, 47, 78, 91, 114, 141, 145, 147, 159, 202
skrivehjulet 46, 120
skrivehændelse/literacy event 33, 55, 59, 62
skrivekompetence 202
skrivekultur/literacy culture 33, 52, 76, 109, 121
skrivekursus 83
skriveordre 44, 63, 80, 90, 144, 155
skrivepraktik/literacy practice 33
skriver 36
skriveridentitet 36, 101, 130, 137, 165, 166
skriveridentitetsudvikling 131
skriveudvikling 38, 39
skriverudvikling 38, 65
skrivning 25, 31
(skøn)litteratur 279, 285, 287
smartboard 77
social handling (tekst som) 63, 91, 108, 119, 128
social identitet 228
social praksis 31, 285
sociale medier 79
socialsemiotik 33, 105
socialt tilgængelige muligheder for selvhed 37
sociokulturelt læringssyn 173

sociokulturel læringsteori 249
 sociokulturel skriveforskning 29, 248
 sociokulturel skriveteori 104
 sociokulturelt sprogsyn 173
 sprog 173
 sprogdiskurs 180
 sprogfag 180, 198
 sproglig feedback 182
 sproglige ressourcer 207
 sprogpædagogik/sprogdidaktik 198
 statusrolle 268
 stemme 30, 157, 201, 225, 226, 228,
 244
 stemmeføring 204
 stil 116, 267, 277
 stillingtagen/tage stilling 90, 96, 97
 strategisk handlingstype 51
 strategisk skrivning 91, 111, 120
 stx 65, 211
 symmetrisk magt 271
 symmetrisk viden 271
 synopsis 137, 146
 sætningsbygning/syntaks 179, 183,
 186
 sætningskompleksitet 183

T

tabel 156
 talepositioner 41, 268, 271, 272
 talk around text 49
 tavle 78
 tekst 42, 44, 45, 62, 63, 91, 94, 108,
 126
 tekstdiskurs 180
 tekstkyndighed 26
 tekstorienteret etnografi 42, 52
 teksttype 285

teksttærskel 113, 269
 teoretisk erkendelse 285
 tid 62
 tidsskala 61, 111
 Tobleronemodell 58, 61, 62, 65, 107
 traditionel matematikopgave 234
 triademodell 58, 59, 65
 tværfaglig problemformulering 145
 Twitter 119
 tysk 173
 tysk skriftsprog 173

U

udvidelse af skriftsprogssressourcer 183,
 197
 uddannelsestekst 113
 udvikling 29
 ungdom 59, 62
 upersonlig, objektiv stil 277

V

verbalsprog 161
 viden om sprog 174, 197
 videnskabsfagsorienteret diskurs 140
 vidensproduktion 170
 virtuel etnografi 56
 vurdering 208, 233

Y

ytring 31, 59

Z

zonen for den nærmeste udvikling 174

Ø

øvelser 251
 øvelsesvejledning 126, 157