

Skriverudviklinger i gymnasiet

*Redigeret af Ellen Krogh
og Karen Sonne Jakobsen*

Skriverudviklinger i gymnasiet

Syddansk Universitetsforlag 2016

© Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag 2016
Sats og omslag: Donald Jensen, Unisats Aps
Tryk: Narayana Press

ISBN 978 87 7674 974 3

Skriverudviklinger i gymnasiet
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

www.universitypress.dk

Indhold

Forord	13
Introduktion	15
Kapitel 1	25
Skriveudvikling og skriverudvikling	
<i>Af Karen Sonne Jakobsen og Ellen Krogh</i>	
Udviklinger og udviklingsteorier	26
Udvikling gennem semiotisk mediering. Vygotsky	29
Skrive- og skriverudvikling gennem dialog. Bakhtin	31
Etnografi og analyse med udvikling i fokus	33
Udviklingsbegreber i skriveforskningen	38
Skriveudvikling og skriverudvikling	38
Analytiske udviklingsbegreber	40
Skrive(r)udviklingers tid. Identitet som proces og koordinering af tidsskalaer	48
Projektets teoretiske erkendelser	50
At lære sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag	53
Kapitel 2	57
Database og forskningsværktøjer	
<i>Af Torben Spanget Christensen</i>	
Databasens omfang og datatyper	58
Elevdeltagernes opgaveskrivning i fagene	59
Forskernes værktøjer	64
Feltlogbogen	64
Dataorganiseringssystemet	64
Feltkommentaren	66
Observationer og observationsskemaer	68
Interview	68

Kapitel 3	71
De store formater	
Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning	
<i>Af Ellen Krogh</i>	
Baggrund	72
Teori og analysebegreber	75
Datagrundlag og design	76
De store formater som genrepraktik	78
Jens og Sofia, to skriverprofiler	80
De store formater i skoleskrivekulturen	83
Jens – jeg tager det som det kommer	84
Sofia – så skulle det være det rigtige der stod der	93
Formater, kronotoper og skrive(r)udvikling	102
En paradigmatisk dobbeltcase	104
 Kapitel 4	 107
Elevnoter og skriverudvikling	
<i>Af Torben Spanget Christensen</i>	
Hvad siger forskningen om elevnoter?	107
Forskningsspørgsmål	111
Elevnoter – formål og funktion	111
Opstilling af analysemodel	113
Sofia om sin noteskrivning	115
Andre elevers notepraktikker og notebrug	123
Hvad kan vi sige om elevnoter, skriveudvikling og skriverudvikling?	128
 Kapitel 5	 131
Teknologi i elevers skrive(r)udvikling	
<i>Af Nikolaj Elf</i>	
Hvorfor fokus på teknologi?	131
Teknologi, skrivning og identitet – en socialsemiotisk teoriramme	133
Forskningsspørgsmål og analysestrategi	135
Teknologi i Martins skrive(r)udvikling	137
Teknologi i Amalies skrive(r)udvikling	144
Mellem overdreven optimisme og pessimisme – konklusion og diskussion	152

Kapitel 6	155
Skriverudvikling i fagligt samspil på hf	
<i>Af Peter Hobel</i>	
Indledning og forskningsspørgsmål	155
Datagrundlag og design	157
To voksne hf'eres skriverudvikling	158
Identitetsarbejde og skavedidaktik	170
Kapitel 7	173
To skriverudviklinger i danskfaget på tværs og på langs	
<i>Af Anke Piekut</i>	
Den teoretiske ramme – tidsskalaer og narrativer	174
Rasmus og Michael – en præsentation af to skrivere	178
En skriverindviklingshistorie: Rasmus – navigering, tilpasning og strategi	182
En skriverudviklingshistorie: Michael – modstand, kreativitet og tilpasning	191
Hvilke perspektiver afføder analysen af skriverudviklinger?	198
Kapitel 8	201
Skriveudvikling og skriverudvikling i matematikfagene	
<i>Af Steffen Møllegaard Iversen</i>	
Læring og identitet	202
Annas og Emils skriveudvikling	207
Annas matematikfaglige stemmer	208
Emils matematikfaglige stemmer	212
Konklusion	218
Kapitel 9	221
Kreative skriveopgaver	
Kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedsprogene	
<i>Af Karen Sonne Jakobsen</i>	
Kreativitet og identitet i skrive- og skriverudvikling – teoretiske perspektiver	222
Data og analysemetode	225
Jens – kreative opgaver som en tilgang til skrivning	227
Michael – kreative opgaver som vej til sprog- og genrebevidst skrivning	234
Skriverudviklinger – kreativitet og identitet i tid og rum	241
Kreative skriveopgaver i skriverudviklinger mellem ung, fag og skole	243

Kapitel 10	245
Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver	
<i>Af Peter Hobel og Anke Piekut</i>	
Tema 1: Identitet og identifikation	246
Tema 2: Overgange	249
Tema 3: Genrer som faglig styring	252
Tema 4: At skrive kundskabsudviklende og/eller kundskabsdokumenterende	256
Tema 5: Responsformer	260
Tema 6: Elevstyrede skrivepraktikker og kreativitet i elevskrivning	263
Skrivedidaktisk udviklingsarbejde	268
 Omtale af elevdeltagerne i projekt <i>Faglighed og skriftlighed</i>	 272
 Referencer	 275
 Forfatterindeks	 287
 Stikord	 293

Oversigt over figurer

Figur 1.1. Skriverudviklingsmodellen	36
Figur 2.1. Antal data i FoS-databasen	58
Figur 2.2. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Rasmus	61
Figur 2.3. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Amalie	61
Figur 2.4. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Jens	62
Figur 2.5. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Sofia	62
Figur 2.6. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Michael	63
Figur 2.7. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Martin	63
Figur 2.8. Uddrag af en udfyldt feltlogbog	64
Figur 2.9. Dataorganiseringssystem for arkivering af data i FoS-databasen	65
Figur 2.10. Observationsskema	69
Figur 2.11. Interviewguide	70
Figur 3.1. Oversigt over data	77
Figur 3.2. Skriveordre til Jens' studieretningsprojekt	88
Figur 3.3. Indledning til Jens' studieretningsprojekt	90
Figur 3.4. Skriveordre til Sofias studieretningsprojekt	98
Figur 3.5. Indledning til Sofias studieretningsprojekt	99
Figur 4.1. Model til analyse af elevnoter	114
Figur 4.2. Elevnote fra almen sprogforståelse (AP) fra begyndelsen af 1. g	116
Figur 4.3. Uddrag af Sofias note fra historie	119
Figur 4.4. Uddrag af historielærerens skriftlige instruktion til elevernes gruppearbejde	119
Figur 4.5. Sofias håndskrevne note fra historie	120
Figur 4.6. Sofias computerskrevne note fra 2. g	121

Figur 4.7. Uddrag fra elevnote i kemi skrevet i et notefællesskab mellem tre elever	121
Figur 5.1. Skriveordre i Kommunikationsteknologi og it	145
Figur 5.2. Uddrag af Amalies elevtekst i Kom-it	145
Figur 5.3. Moodboard som del af tidligere eksamensprojekt	149
Figur 5.4. Skriveordre	150
Figur 5.5. Moodboardet i Amalies gruppens elevtekst	150
Figur 7.1. "Sommerferie", Rasmus, 1. g	183
Figur 7.2. "Sommerferie", Rasmus, 1. g	183
Figur 7.3. Læserbrev om rygning, Rasmus	184
Figur 7.4. Læserbrev om rygning, Rasmus	185
Figur 7.5. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus	187
Figur 7.6. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus	187
Figur 7.7. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus	188
Figur 7.8. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus	188
Figur 7.9. Essay om fattigdom, Rasmus	190
Figur 7.10. Refleksionsskema over faglig skrivning, Michael, 1. g	192
Figur 7.11. Novelleanalyse, Michael, 1. g	193
Figur 7.12. Essay om medier og vold, Michael, 2. g	194
Figur 7.13. Essay om medier og vold, Michael, 2. g	194
Figur 7.14. Refleksionsopgave over faglig skrivning, Michael, 2. g	195
Figur 7.15. Essay om læseglæde, Michael, 2. g	196
Figur 7.16. Essay om computerspil og dannelse, Michael, 3. g	197
Figur 8.1. Operationalisering af stemmebegrebet i relation til matematikfaglige tekster	207
Figur 8.2. Uddrag af Annas besvarelse af matematikopgave i begyndelsen af 1. g	208

Figur 8.3. Uddrag af Annas besvarelse af matematikopgave ved afslutningen af 3. g	209
Figur 8.4. Uddrag af Emils besvarelse af matematikopgave i begyndelsen af 1. g	212
Figur 8.5. Uddrag af Emils besvarelse af matematikopgave ved afslutningen af 3. g	216
Figur 9.1. Oversigt over data	226
Figur 9.2. Uddrag af "Prince Wayne"	229
Figur 9.3. Uddrag af "Prince Wayne"	230
Figur 9.4. Uddrag af "Die letzte Schultag!"	230
Figur 9.5. Uddrag af "Not my best side"	235
Figur 9.6. Uddrag af "Not my best side"	236
Figur 9.7. Uddrag af "The WWW"	237
Figur 9.8. Uddrag af "The Good Guy/Bad Boy Conundrum"	239

Forord

Skriverudviklinger i gymnasiet afslutter den del af forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* som har modtaget finansiering af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Der er god grund til at kreditere Forskningsrådet og fremhæve de muligheder for grundforskning som de frie forskningsmidler stiller til rådighed for dansk forskning. Den bevilling som blev givet i 2010, har gjort det muligt at gennemføre et langvarigt og udbytterigt forskningssamarbejde som har skabt vigtig ny viden om elevers faglige skrivning, skrive- og skriverudvikling i de gymnasiale uddannelser, med afsæt i folkeskolens afgangsklasse. Den har også skabt grundlaget for et egentligt skriveforskningsmiljø i Danmark som lover godt for videre forskning inden for området.

Ud over Forskningsrådet har vi mange kolleger og samarbejdspartnere at takke. Denne bog har syv forfattere, men dens afsæt er samarbejdet i den større forskningsgruppe hvor også Ole Togeby, Niels Bonderup Dohn og Lena Lindenskov fra Aarhus Universitet bidrog til vidensudviklingen. Her må også nævnes de inspirerende seminarer med projektets videnskabelige baggrundsgruppe, Roz Ivanič, Gunther Kress, Helmut Johannes Vollmer, Jon Smidt, Mona Blåsjö, Vibeke Hetmar og Frøydís Hertzberg.

I den lange skriveproces med *Skriverudviklinger i gymnasiet* har Søren Nygaard Drejer og Uffe Ladegaard deltaget i forskningsgruppens møder og givet værdifuld kritik til udkast. Forlagets reviewer har bidraget med den vigtige sidste kritiske læsning af bogens analyser og fund.

Den sidste tak skal gå til dem der har gjort det hele muligt, nemlig Daniel, Lone, Anna, Kasper, Jens, Sofia, Amalie, Martin, Michael og Rasmus som har leveret stemmer og tekster til bogens studier.

Introduktion

Formålet med denne bog er at undersøge hvordan unge gymnasieelever lærer fag gennem skrivning og skrivning gennem fag i et udviklingsperspektiv. Hvad betyder skrivning i skolens fag for elevernes skrive- og skriverudvikling? Skrive- og skriverudvikling betegner to forskellige men sammenhængende sider af de udviklingsprocesser der analyseres i denne bog: Med *skriveudvikling* menes elevernes udbygning af deres semiotiske – tekstlige og diskursive – ressourcer i de gymnasiale skrivegenrer. Med *skriverudvikling* menes forandringer i deres identifikationer som skrivere gennem uddannelsesforløbet. Det er bogens udgangspunkt at elevers skrive- og skriverudvikling formes af de erfaringer de gør med skrivning i skolen og i deres liv som unge uden for skolen, men også mere bredt af ændringer i skriftlighedens samfundsmæssige former og betydning, herunder teknologiudvikling og skærpede krav til skrivekompetencer.

Denne bog er den sidste af tre bøger som præsenterer resultater og teoriudvikling fra forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed*. *Faglighed og skriftlighed* er et længdestudie der følger elever og deres skrivning i fagene fra folkeskolens 9. klasse til afslutningen af deres gymnasiale uddannelse, stx, hhx, htx eller hf. Projektet, som er støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, er gennemført i perioden 2010-2015 af forskere fra Syddansk Universitet, Roskilde Universitet og Aarhus Universitet. Tilsammen dækker bøgerne resultater fra projektets forskellige faser og præsenterer samtidig teoretiske perspektiver på skriveforskning som er udviklet gennem forskningsprojektet.

Den første bog, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*, ser på elevernes skrivning i et *kulturelt* perspektiv (Christensen, Elf & Krogh 2014). Bogen er resultat af en etnografisk undersøgelse som forfatterne gennemførte 2009-2010 i tre folkeskolers afgangsklasser i form af tre dybdegående casestudier. Studierne sætter fokus på skolernes forskellige *skrivekulturer*. Genstand for analysen er *skrivepraktikker*, dvs. mønstre af skrivehændelser i den faglige skrivning, og læreres og elevers refleksioner over skrivning som formes af og former skolernes skrivekulturer. Et overordnet fund er skoleskrivekulturens

centrale betydning for forståelsen af hvordan elever skriver i og på tværs af skolens fag. Således demonstrerer de tre cases hvordan tre forskellige skole-skrivekulturer har en stærk rammesættende funktion for lærernes undervisning og elevernes skrivning.

Den anden bog, *Elevskrivere i gymnasiefag*, ser på elevernes skrivning i et *fagdidaktisk* perspektiv (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). I bogen præsenteres en række delstudier af elevskrivning i fagene matematik, biologi, fysik/kemi, dansk, tysk og samfundsfag samt i kultur- og samfundsfagsgruppen og den naturvidenskabelige gruppe fordelt på de gymnasiale uddannelser. Derudover præsenteres tværgående undersøgelser, dels af overgange fra folkeskole til gymnasium, dels af genreforhold i skrivning i gymnasieskolen på tværs af fag. Delstudierne sætter fokus på hvordan *elevskrivning i fagene* former elevernes faglige læring, og hvilke *skriveridentiteter* skrivning i fagene muliggør og fremmer. Fælles for delstudierne er en *tekstorienteret etnografisk tilgang* der analyserer elevtekster som element i *konstellationer*, dvs. i samspillet mellem skriveordre, elevtekst og lærerrespons, og gennem interviewsamtaler med elever om deres tekster. Samlet tegnes der i bogen et billede af skrivningens høje status i de undersøgte gymnasiefag og den centrale betydning skriveridentiteter har for elevernes faglige skrivning og læring.

Denne bog, *Skriverudviklinger i gymnasiet*, ser på elevernes skrivning i et *udviklingsperspektiv*. I bogens kapitler præsenteres etnografiske længdestudier af elevers og kursisters skriverbaner fra overgangen fra folkeskolens 9. klasse eller erhvervsarbejde til afslutningen af gymnasie- eller hf-uddannelsen. Fokus er på skrive- og skriverudvikling. Det er ikke bogens hensigt at undersøge enkelte elevers eller kursisters hele skrive- og skriverudvikling i et biografisk perspektiv men derimod *aspekter* af deres skrive- og skriverudvikling i den skolekontekst de skriver i. De enkelte studier er koncentreret om temaer som er valgt på baggrund af deres betydning for skrivning i gymnasieskolen. Nogle studier undersøger elevskrivning på tværs af fag såsom store skriftlige opgaver, skrivning i fagligt samspil, noteskrivning og elevers brug af multimodale udtryksformer og digitale teknologier; andre studier undersøger skrivning i specifikke fag, dansk, fremmedsprog og matematik, men i et overgribende perspektiv med fokus på henholdsvis narrativitet, kreativitet og faglig stemme. Data og elevdeltagere i de enkelte studier er valgt med henblik på at kunne belyse disse temaer og give et nuanceret billede af elevers

forskellige skrive- og skriverudviklinger. I det enkelte studie vil læseren således møde forskellige elevdeltagere som er valgt fordi temaet spiller en central men forskellig rolle i deres skrive- og skriverudvikling. Undersøgelserne er designet med henblik på at belyse forandringer og udviklinger i elevernes skrivning i dens faglige og sociale kontekst fra 1. til 3. g., og studierne tegner derfor også samlet et billede af de enkelte elevdeltageres generelle skrive- og skriverudvikling gennem deres gymnasiale uddannelse.

I studierne sættes der fokus på hvordan elevernes skrivning og skriveridentiteter forandres over tid. Bogen bygger på den hypotese at elevernes mulighed for at *identificere sig* med de genrer og faglige diskurser de møder i skoleskrivningen, er betydningsfuld for deres skrive- og skriverudvikling. Identifikation som skriver betragtes som en *proces* der udspiller sig i tid og rum, og som i studierne belyses gennem flere perspektiver, herunder et *dialogisk* perspektiv med fokus på elevdeltagernes *stemme*, et *narrativt* perspektiv med fokus på skrivers selvfortællinger og et *systemisk* perspektiv med fokus på elevdeltagernes håndtering af forskellige *tidsskalaer*, dvs. skrivningens tid, skolens tid, fagenes historiske og epistemiske tid og elevdeltagernes individuelle udviklings tid. Bogen går ud fra at skrive- og skriverudvikling ikke altid har et ubrudt fremadskridende forløb, men lige så ofte er kendetegnet af kriser, brud og spring. Et vigtigt formål med denne bog er derfor at vise mangfoldigheden i unge gymnasieelevers skrive- og skriverudvikling og belyse hvilken rolle skrivning i gymnasiets fag spiller for forskellige elever. Bogen afrundes af refleksioner over hvilke didaktiske implikationer studierne lægger op til.

Kendetegnende for projekt *Faglighed og skriftlighed* og for alle tre bøger er *elevperspektivet*. Med baggrund i sociokulturel teori og i forskningstraditionen *New Literacy Studies* har projektet fokus på elevskrivere og -skrivning i skolen. Projektet sigter mod at skabe ny viden om elevskrivning i den institutionelle kontekst, dvs. at det følger elevers skrivning i skolen og skolefagene; skrivning uden for skolen inddrages når eleverne i deres tekster eller i deres tale om tekster gør det relevant, og det bidrager til forståelsen af deres skrivning i skolen. Elevskrivning ansues grundlæggende som en social praksis, dvs. en social handling der udføres i skolens tid og rum gennem dialog med én eller flere adressater; denne tilgang er styrende for projektets design som tekstorienteret etnografisk længdestudie. Herigennem bidrager *Faglighed og skriftlighed* med viden om unge elevskrivere og skrivning i dansk

gymnasieuddannelse der ikke er tilgængelig på andre måder, og generelt til udvikling af dansk skriveforskning.

I nordisk sammenhæng er *Faglighed og skriftlighed* især beslægtet med det norske SKRIV-projekt (2006-2010) der imidlertid lægger hovedvægt på forskning i relation til den skoleinstitutionelle ramme, mens *Faglighed og skriftlighed* især bidrager med forskning i elevernes skrive- og skriverudvikling, dvs. med elevperspektivet. I international skriveforskning efterlyses ofte etnografiske længdestudier af denne type som kan bidrage til forståelse af elevers skriveudvikling, men de er sjældne, især forskning der fokuserer på unge skrivere. Her er der stadig huller at udfylde (Krogh 2016). Årsagerne kan dels være at længdestudier kræver stabil finansiering i lang tid, dels at tekstorienterede etnografiske længdestudier byder på både teoretisk-analytiske udfordringer og kompleks og tidkrævende dataindsamling.

Faglighed og skriftlighed har tilrettelagt projektdesign og dataindsamling med fokus på elevdeltagere som selv eller gennem forældre har givet tilsagn om at deltage, og som er blevet fulgt i længere tid. Det mest omfattende datasæt blev grundlagt med folkeskolestudiet i 2009 hvor tre forskere (Torben Spanget Christensen, Nikolaj Elf og Ellen Krogh) begyndte at følge to-tre elever hver gennem et firårigt forløb frem til afslutningen af deres gymnasiale uddannelse sommeren 2013. Tilsvarende datasæt foreligger fra delstudier som er afgrænset til elevskrivning i specifikke fag og fagområder over kortere tidsspand. Fire hf-kursister i faggrupperne Kultur- og samfundsfag og Naturfag er blevet fulgt gennem et toårigt hf-forløb (Peter Hobel). Otte elever i matematik fordelt på stx, hf, htx og hhx er blevet fulgt i ét år (Steffen Møllegaard Iversen). Data består af observationer i felten, af tilbagevendende interviewsamtaler med elevdeltagere og af tilnærmelsesvis komplette samlinger af *konstellationer* i alle fag eller i de fulgte fag. Det er disse datasæt der har leveret det empiriske grundlag for studierne i denne bog. I de fleste studier analyseres data fra elevdeltagere som forfatterne selv har indsamlet gennem flere års feltarbejde.

Kendetegnende for *Faglighed og skriftlighed* er endvidere projektets tværfaglige karakter som kræver forskningskompetencer dels i forskellige aspekter af skriveforskning, dels i gymnasiets fagrække, idet projektet undersøger elevskrivning i forskellige fag og i skrivegenrer og -teknologier på tværs af fag. Denne tilgang betyder at projektet kan sammenholde og sammenligne skrivning i forskellige fag og fagområder som kan give basis for en dybere

forståelse af elevskrivningens vilkår og former i den gymnasiale kontekst. Denne mulighed ligger lige for i publikationen *Elevskrivere i gymnasiefag* men findes også i denne bog.

For at kunne gennemføre sådanne studier er der i projekt *Faglighed og skriftlighed* adgang for alle forskere til de centrale datasæt. Ikke alle forfattere i denne bog har således medvirket ved at etablere de data der ligger til grund for studierne, men alle har bidraget til valg af data der er relevante for studierne temaer, og alle har bidraget til analyse og fortolkning af deres betydning. Selv om de enkelte studier i bogen har individuelle forfattere, er bogen som helhed udtryk for forskergruppens fælles arbejde.

Præsentation af bogens kapitler

Kapitel 1, "Skriveudvikling og skriverudvikling" af *Karen Sonne Jakobsen og Ellen Krogh*, introducerer teorier og metodiske redskaber der er udviklet i projekt *Faglighed og skriftlighed*, og som danner grundlag for projektets længdestudier af skrive- og skriverudvikling i gymnasiale uddannelser. Derudover er formålet at formidle projektets forståelse af skrive- og skriverudvikling, og hvordan de kan udforskes. De enkelte studiers analyser og de mønstre og den diversitet de viser, inddrages løbende. Kapitlet indledes med en refleksion over skrive- og skriverudvikling og en introduktion til projektets sociokulturelle forståelse af udvikling (Vygotsky, Bakhtin). Det metodiske design, etnografiske længdestudier på basis af *New Literacy Studies* og økologisk skriveteori (Barton, Smidt), introduceres ved hjælp af skriverudviklingsmodellen som modellerer projektets systematiske deltagerperspektiv og kontekstualisering af skrivning som skrivehændelser i rum og tid. Forholdet mellem skrive- og skriverudvikling diskuteres på basis af nyere skriveforskning (Ongstad, Andrews & Smith). Der introduceres teoretiske og empiriske redskaber til analyse af skriveudvikling (Lillis, Blommaert, Bläsjo, Kress) og skriverudvikling (Ivanič, Gee), herunder studier af deltagerbaner og kronotoper (Prior) samt tidsskalaer i identitetsprocesser i faglig skrivning (Burgess & Ivanič). Kapitlet afrundes med en diskussion af skriverudviklingsmodellen og den rolle den har spillet for teoretiske erkendelser i projekt *Faglighed og skriftlighed*.

Kapitel 2, "Database og forskningsværktøjer" af *Torben Spanget Christensen*, giver læserne et indblik i datamaterialet i projekt *Faglighed og skriftlighed*

som er indsamlet gennem to-fire års etnografisk feltarbejde, og som ligger til grund for analyserne af elevskrivning og skriverudvikling i gymnasiet i denne og i den forrige bogudgivelse (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). Det drejer sig om databasens omfang, datatyper og optællinger af elevdeltageres afleveringer i fagene. Derudover giver kapitlet et indblik i de forskningsværktøjer der er blevet anvendt i den etnografiske dataindsamling, herunder feltkommentarer, observationer og interview.

Kapitel 3, "De store formater. Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning", handler om de store skriftlige opgaver. *Ellen Krogh*, som har fulgt to elevers skrivning fra folkeskolen til 3. g (stx), undersøger i dette studie elevernes skriverbaner gennem de tre store skriftlige opgaver i gymnasiet og de tegn på skrive- og skriverudvikling der kan iagttages i opgaveforløbet. Med baggrund i Lea og Streets *academic literacy*-model bestemmes opgavernes tvetydige status i det gymnasiale skriveprogram i en gråzone mellem faglige skriftlighedsforestillinger og studieforberedende kompetencer. Studiet forfølger en hypotese om de store formater som en genrepraktik der aktualiserer indbyrdes forbundne erfaringer med tid og rum, dels med skrivning i selvregulerede tidsperioder uden for skolen, dels med de store formaters mulighed for erkendelsesmæssige udvidelser af tid og rum. Centrale teoretiske og metodiske begreber er kronotop (Bakhtin), dvs. forestilling om tid og rum, og positionering (Ivanič, Ongstad, Smidt) som anvendes til analyse af styredokumenter, elevtekster og interview. For begge elevers vedkommende bekræftes hypotesen om at skrivning i de store formatters dobbelte tid/rum-konstruktion er afgørende for kundskabsudvikling og erkendelsesmæssige spring; for den ene elev spiller rummet for selvreguleret skrivearbejde en central rolle, for den anden iagttages en mere konfliktuel udvikling. Studiet afrundes med en diskussion af de to udviklingsforløb som en paradigmatisk dobbeltcase.

I kapitel 4, "Elevnoter og skriverudvikling", undersøger *Torben Spanget Christensen* tre elevers brug af noter som et element i deres udvikling som skrivere i gymnasiet (stx og hxx). Undersøgelsen fokuserer på hvad der er elevernes formål med at skrive noter, og om der sker en forandring eller udvikling i dette formål over tid. På basis af en dialogisk tilgang (Bakhtin) tager undersøgelsen udgangspunkt i forskningsspørgsmålet "Hvad er elevers noteskrivning et svar på?" og opstiller en model til analyse af elevers notepraktikker ud fra tre synsvinkler: noteskrivningens formål, noter som synkron

kommunikation og noter som diakron kommunikation. Elevernes formål med noteskrivning sættes i relation til forskellige tidshorisonter og identifikationsmønstre; noter kan således rumme en forestilling om anerkendelse blandt kammerater og lærere og om en uddannelses- og erhvervsfremtid som eleverne foregriber gennem noteskrivning. På baggrund af en analyse af tre elevers noteskrivning identificeres forskellige notepraktikker, bl.a. noteskrivning som organisering og lagring af faglig viden, som identifikation med akademisk viden og som udvikling af faglig viden. Hos to elever iagttages der et skift i notepraktik fra organisering og lagring til udvikling af viden, et skift der tolkes som en udviklingshorisont som noteskrivning potentielt åbner for eleverne.

I kapitel 5, "Teknologi i elevers skrive(r)udvikling", introducerer *Nikolaj Elfen* udvidet forståelse af skriftlighed. Med baggrund i socialsemiotisk teori (Kress) går studiet ud fra at elevers brug af teknologi og semiotiske ressourcer i og uden for skolen har indflydelse på deres skrive- og skriverudvikling. Undersøgelsen fokuserer på hvordan to elever (stx og htx) approprierer teknologi, og hvordan de identificerer sig med teknologi som aspekter af deres skrive- og skriverudvikling fra 1. til 3. g. Analysen, som omfatter observation, elevtekster og interviewsamtaler, viser to forskellige udviklingsforløb; hos den ene elev ses et radikalt skift i teknologibrug, fra digital til analog teknologi, som sættes i relation til ændrede deltagelsesformer (Prior); hos den anden elev ses en udvikling i teknologibrug mod multimodal og æstetisk orienteret skrivning som sættes i relation til en ændring i faglige identifikationer. Undersøgelsen konkluderer at teknologi er medskabende i elevernes skrive- og skriverudvikling men ikke i nogen altoverskyggende betydning; eleverne approprierer og identificerer sig med teknologier der forekommer dem produktive, og forholder sig generelt kritisk og reflekterende til brug af teknologi. Studiet er således et nuancerende korrektiv til alt for optimistiske eller pessimistiske forestillinger om teknologiens betydning i skriftlighed og uddannelse.

I kapitel 6, "Skriverudvikling i fagligt samspil på hf", præsenterer *Peter Hobel* et længdestudie af to hf-kursister der begge er begyndt på hf efter nogle år på arbejdsmarkedet. I studiet undersøges kursisternes skriverbaner og skriverudvikling gennem to år i Den naturvidenskabelige gruppe (NAT) og Kultur- og samfundsfagsgruppen (KUL) med udgangspunkt i spørgsmålet: Hvordan ændrer kursisterne over tid deres forståelse af sig selv som fagli-

ge skrivere i fagligt samspil? Skriverudviklingen undersøges gennem analyse af skriveridentitet og skriveridentifikation (Ivanič, Sommers & Saltz). De primære data er interview med kursistdeltagerne, herunder "talk around text"-interview (Lillis). Analyserne viser de to kursisters forskellige udviklingshistorier; for dem begge gælder at de kommer i konflikt med modsigelsesfyldte forventninger i den lærerfaglige skriftkultur men på forskellige måder. Den ene kursist identificerer sig som en skriver der vil tilegne sig og bruge viden til undersøgelse og problemløsning, en identifikation der er koblet til hendes uddannelsesplaner, men tilpasser sig strategisk til skrivekulturerne forventninger. Den anden kursist fastholder en skriveridentitet fra sin erfaring som soldat og yder modstand mod de lærerfaglige skrivekulturer, en strategi der lykkes i NAT, ikke i KUL. I et skrive- og fagdidaktisk perspektiv konkluderes at lærerne ikke faciliterer en proces der gør det muligt for kursisterne at skabe en ny faglig skriveridentitet.

Kapitel 7, "To skriverudviklinger i danskfaget på tværs og på langs", er et studie af to elevers forskellige skriverudviklingsveje i danskfaget (hhx og stx). *Anke Piekut* undersøger hvordan sproglig kreativitet udfolder sig hos to elever, især hvilke narrative strategier de benytter, og deres betydning for elevernes skriverudvikling. Undersøgelsen baserer sig på teori om tidsskala (Wortham), om narrativer som erfaringsorganisering (Bruner) og 'små fortællinger' (Bamberg & Georgakopoulou) samt på teori om genrekompetencer (Piekut). Hovedvægten ligger på analyse af et repræsentativt udvalg af elevernes skriftlige afleveringer i dansk gennem tre gymnasieår. Analysen viser at den ene skriver benytter sig af forskellige skrivestrategier afhængigt af genre, en legende og narrativiserende over for en formel og stereotyp fremstilling som ikke forandrer sig; hans skriverudvikling beskrives som en "indvikling", en metafor for tilpasning til fagets genrer. Den anden skrivers udvikling beskrives som mere dramatisk; hans tekster viser et ekspressivt sprog og narrative kompetencer som kommer i konflikt med fagets genrenormer, men som i 3. g transformeres til faglige fortællinger. Det konkluderes at skriverudviklingerne viser at det fortællende er en ressource for faglig udvikling, og at narrative kompetencer der kultiveres ind i faget, vil give elever bedre betingelser for deres skriverudvikling.

I kapitel 8, "Skriveudvikling og skriverudvikling i matematikfagene", præsenterer *Steffen Møllegaard Iversen* et studie af elevers brug af skriftligt verbalsprog i matematikfaglig skrivning. Undersøgelsen trækker på data og

analyser fra et etnografisk længdestudie af otte elevers skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag over en toårig periode (htx, hhx, hf og stx) (Iversen). Studiet bygger bl.a. på teori om identitet som social konstruktion (Gee), om skriveridentitet og stemme (Ivanič) og på økologisk teori om skriveudvikling (Smidt). Med udgangspunkt i spørgsmålet om hvordan elevers identitetsarbejde bidrager til at forme deres matematikfaglige skrivning og skriveudvikling, fokuseres der på hvordan to elever gennem konstruktioner af forskellige sproglige stemmer i deres matematikfaglige tekster indtager forskellige skriveroller og derigennem "banker på" til forskellige matematikfaglige diskurser. Analysen viser hvordan den ene elev konstruerer skriveridentitet som matematikelev i sine besvarelser, dvs. en identitet hvor hun fremtræder som en elev der demonstrerer at hun ved hvordan de stillede matematikopgaver skal løses; hos den anden ses en skriverudvikling mod skriveridentitet som matematiker hvor det er matematikken selv der er i centrum. Det konkluderes at et identitetsperspektiv på skrivning og skriftlighed kan bidrage til forståelsen af hvad elever vil opnå med deres matematiske tekster, og hvordan de forstår skrivningens rolle og funktion i matematikfaget.

Kapitel 9, "Kreative skriveopgaver – kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedsprogene", sætter fokus på kreativitet i skrive- og skriverudvikling. *Karen Sonne Jakobsen* undersøger to elevers skrivning af kreative opgaver i engelsk og tysk (stx) ud fra den antagelse at kreative skriveopgaver bidrager til elevernes udvikling af skrivning som en kreativ aktivitet der er relevant for skrivning generelt, også for faglig skrivning. Kreative skriveopgaver giver derudover mulighed for skriverudvikling som "identitetsudkast" hvilket antages at være centralt for unge skrivere. Undersøgelsen bygger på teori om kreativitet i hverdagsprog (Maybin & Swann), om kreativitet i et udviklingsperspektiv (Vygotsky) samt om tidsskala (Burgess & Ivanič). I analysen indgår kreative skriveopgaver i fiktive genrer (digt, eventyr, fortælling), opgaver i eksamensgenrer (synopsis, paper, essay) samt interview-samtaler fra 1. til 3. g. Analysen viser at kreative skriveopgaver har en central men forskellig betydning i de to elevers skrive- og skriverudvikling; begge elever bruger opgaverne til kreativt arbejde med sprog, skrivning og identitet, for den ene som et "helle" der kun undtagelsesvist forbindes med faglig skrivning, for den anden som et "laboratorium" for generel skrive- og skriverudvikling. Forskellene tolkes ud fra elevernes forhold til skoleskrivning og kreative skriveopgavers didaktiske status i undervisningen.

Kapitel 10 af *Peter Hobel* og *Anke Piekut* handler om ”Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver” som kan uddrages af bogens studier. Målet med dette kapitel er at skabe et forskningsbaseret grundlag for skrivedidaktiske diskussioner blandt lærere, i faggrupper, i samspilsteam og i pædagogiske ledelsesfora. Kapitlet behandler seks temaer: Identitet og identifikation, Overgange, Genrer og faglig styring, Skrivningens funktioner, Responsformer samt Elevstyrede skrivepraktikker og kreativitet i elevskrivning. Hvert afsnit rummer en introduktion til temaet med udgangspunkt i forskning, tre korte skrive(r)fortællinger om *Fagligheds og skriftligheds* elevdeltagere som på forskellige måder belyser temaet, og en diskussion af de problemstillinger der rejses i fortællingerne, og de didaktiske perspektiver som de udpeger. I det afsluttende afsnit vises hvordan de modeller og analysebegreber der er udviklet i *Faglighed og skriftlighed*, kan anvendes som refleksions- og analyseværktøjer i arbejdet med at udvikle den skrivedidaktiske praksis.

Kapitel 1

Skriveudvikling og skriverudvikling

Af Karen Sonne Jakobsen og Ellen Krogh

Med denne indledning introducerer vi teorier og metodiske redskaber som er udviklet i projekt *Faglighed og skriftlighed*, og som danner grundlag for projektets længdestudier af skrive- og skriverudvikling i gymnasiale uddannelser. I bogen præsenteres længdestudier af ti gymnasie- og hf-elever der er blevet fulgt 2-4 år, de fleste gennem hele deres gymnasiale uddannelse. Et fælles kendetegn er analyser af skrive- og skriverudvikling med fokus på projektets hovedproblemstilling, at belyse sammenhængen mellem udvikling af skriveridentitet og skrivning. Men derudover er studierne forskellige, dels pga. forskellige temaer, dels – og måske nok så interessant – pga. elevernes og studieretningernes forskelligheder. Et formål med denne indledning er derfor også med baggrund i denne diversitet at nå frem til en differentieret forståelse af skrive- og skriverudvikling i de gymnasiale uddannelser, og hvordan de kan udforskes.

Udvikling er et hovedtema og samtidig et omstridt begreb med en rig metaforik der er vokset ud af forskellige opfattelser og interesser i hvad udvikling er. Vi indleder derfor med en refleksion over skrive- og skriverudviklingsbegreber, hvor vi dels trækker på diskussioner i det norske skriveforskningsmiljø, dels på egne indsigter fra projektets studier. *Faglighed og skriftligheds* forståelse af udvikling bygger på *sociokulturel teori* i traditionen fra Vygotsky og Bakhtins semiotiske kommunikationsteori, og vi introducerer de begreber der har størst betydning for de enkelte studier. Det metodiske design, *etnografiske længdestudier* der er inspireret af *New Literacy Studies* og økologisk skriveteori, introduceres ved hjælp af *skriverudviklingsmodellen*, projektets vigtigste teoretiske og metodiske værktøj, som modellerer to metodologiske grundpiller, dels et systematisk *deltagerperspektiv*, dels en systematisk *kontekstualisering* af skrivning og tekster i rum og tid. Herefter vendes blikket mod skriveforskningen med fokus dels på *skrive- og skriverudviklingsprocesser*, dels på teoretiske

begreber for skrive- og identitetsprocesser der indgår i analyserne. To studier der i særlig grad bidrager til forståelse af skrive- og skriverudvikling, trækkes frem: Priors studie af *deltagerbaner* og *kronotoper* og Burgess & Ivanič' studie af *tidsskalaer* i identitetsprocesser i faglig skrivning. I det afsluttende afsnit vender vi tilbage til skriverudviklingsmodellen og den rolle den har spillet for teoretiske erkendelser i projekt *Faglighed og skriftlighed*.

Vi har valgt en fremstillingsform hvor teoretiske refleksioner og metodiske modeller og greb løbende flettes sammen med observationer, tolkninger og resultater fra projektets studier, både i denne bog og i andre publikationer fra projektet.

Udviklinger og udviklingsteorier

For denne bogs tema, skrive- og skriverudvikling, er forestillinger om udvikling centrale, ikke alene som begreber der er knyttet til skrivning og skriftlighed i snæver forstand, men også i deres mere omfattende samfundsmæssige betydninger. Udvikling er et modsætningsfyldt og omdiskuteret begreb. På den ene side er udvikling en positivt konnoteret metafor som er knyttet til forestillinger om personlig dannelse og samfundsmæssige fremskridt. At lære at læse og skrive er vigtigt fordi det bidrager til den enkelte elevs udvikling, fagligt, personligt og som samfundsborger, og til samfundets udvikling som helhed. Læser man gymnasiets formålsparagraf som den lyder i dag, er det tydeligt at den bygger på en sådan forståelse af udvikling med rødder i europæisk dannelsestradition (Klafki 2001). På den anden side er udviklingsbegrebet gennem de senere tiår blevet problematiseret både gennem politiske tiltag og i forskning; det er ikke selvfølgeligt og i alle tilfælde et begreb der kræver at der redegøres for dets forudsætninger og indhold.

I kompetencedagsordenen, som siden årtusindskiftet har spillet en dominerende rolle i uddannelsestænkningen, er forestillinger om udvikling om ikke forsvundet, så dog reduceret til en mere instrumentel betydning. Perspektivet er her at skriftkyndighed – *literacy* – er én af flere nøglekompetencer som fører til "succes" for såvel individet, dvs. højere indkomst, mulighed for deltagelse m.v., og for samfundet som helhed i form af økonomisk vækst, mere demokrati, bedre sammenhængskraft etc. (Rychen & Salganik 2003). Som etnografisk literacy-forskning har vist, er det i høj grad diskutabelt om

skriftlighed i sig selv har en sådan betydning, uafhængigt af sociale og samfundsmæssige betingelser for brugen af skriftlighed i øvrigt (Street 1984). For denne bogs tema er det især interessant at hæfte sig ved fraværet af udviklingsbegreber. Således noterer Ongstad at i kølvandet på PISA ”synes ideen om mer individuelle veier til skrivekompetanse å være svekket” (Ongstad 2006: 133 f.). Han konstaterer endvidere at emnet skriveudvikling er beskedent repræsenteret i forskningslitteraturen sammenlignet med den status det havde i 1970’erne, en vurdering der deles af Andrews & Smith som noterer at også i læringsteori synes udvikling at spille en mere tilbagetrukket rolle (jf. Andrews & Smith 2011: 29 f.).

Når vi i denne bog taler om skrive- og skriverudviklinger, er det for at fastholde at skrivning i skolen ikke kan reduceres til spørgsmål om erhvervelse af skrivekompetencer i instrumentel forstand. Elevers skriveudvikling er tæt sammenhængende med deres skriverudvikling, dvs. deres udvikling af skriveridentiteter; gennem skrivning sker der forandringer ”ikke bare i ’ordet’, men også *med* personen” (Ongstad 2006: 140), forandringer som er indbyrdes afhængige. Flertalsformen har vi valgt for at signalere at der ikke findes én alment gældende udviklingsvej men flere veje som kan være individuelle, men som også er begrundet i elevernes sociale og kulturelle liv som unge og den rolle skriftlighed spiller her, og i de skriveerfaringer de gør i undervisningen. Skrive- og skriverudvikling, både i og uden for skolen, er indlejret i kulturen og dens skrivekulturelle praksisser, eller mere alment formuleret ”[...] people develop as participants in cultural communities. Their development can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change” (Rogoff 2003: 4).

Udviklingsbegreber er ikke neutrale; de tager farve af den kontekst de anvendes i, og de interesser der er investeret i dem. Forestillinger om udvikling som *linear* hvor eleven lægger byggesten på byggesten frem mod et stadigt højere niveau, er sandsynligvis farvet af et uddannelsessystem der er indrettet på denne måde (Evensen 2006). Fra udviklingspsykologien (Piaget, Vygotsky) stammer forestillinger om udvikling som *spring*, enten som gennemløb af forskellige stadier eller som en kvalitativ forandring, hvor nye erfaringer fører til en rekonstruktion af det eleven tidligere har lært og kan, i en slags *spiral*. Literacy-forskning som tillægger kontekster afgørende betydning for at lære at skrive, har foreslået metaforen *orkestrering*, dvs. at man forestiller sig skrivere der – tilsyneladende frit – bruger alle ressourcer der er til rådig-

hed, for at skabe mening. Som Evensen påpeger, rejser radikale udgaver af en kontekstualistisk tilgang spørgsmålet om man overhovedet meningsfuldt kan tale om udvikling som andet end rent individuel og afhængig af den til enhver tid givne kontekst (Evensen 2006). I løbet af de sidste ca. ti år har økologiske literacy-teorier igen sat spørgsmål om udvikling på dagsordenen men med andre metaforer. Den vigtigste er forestillingen om *emergens*, dvs. at nye mønstre opstår af eksisterende uden at de kan reduceres til de forudgående; det nye mønster er af en anden art og kvalitet. Et eksempel kan vi finde i Bartons beskrivelse af hvordan børn lærer hvad skrift bruges til, og hvad skrift er, nemlig ved at deltage i sociale situationer hvor skrift indgår; med andre ord: Børns skriftkyndighed emergerer – vokser ud af – social skriftpraksis (Barton 2007: 140 ff.). Med særligt fokus på den individuelle skriverudvikling har Andrews og Smith foreslået beslægtede metaforer (se s. 39).

Studierne i denne bog afsøger hvad udvikling kan betyde i de forløb vi har undersøgt – hvordan kan vi forstå de forandringer der sker med elevskrivning og elevskrivere gennem de 2-4 år vi har fulgt dem? For eksempel kan vi se at skriveerfaringer fra folkeskolen ikke glemmes men har betydning for elevernes skrivning og skriveridentiteter i gymnasiet på komplekse måder. Der er ikke tale om nogen simpel, lineær progression hvor eleverne fra det ene år til det andet nødvendigvis bliver dygtigere skrivere eller bedre til at leve op til de krav skolen stiller til deres skrivning, selv om vi også ser det. Det vi ser, kan bedre beskrives som dynamiske udviklingsprocesser hvor der ved overgangen fra en skoleform til en anden eller fra et skoleår til et andet optræder kriser, brud og spring i elevers skriveudvikling og i deres identifikation med nye skriveopgaver. Det kan være oplevelser af tab af skrivepraktikker som har været en del af elevernes skriveridentitet, men som ikke længere tæller i skoleforløbet, for eksempel af legende og kreative praktikker (kapitel 9), eller gevinster hvor eleverne kombinerer modaliteter og teknologier de møder i og uden for skolen, til nye multimodale udtryksformer i deres faglige skrivning (kapitel 5). Der kan være perioder hvor der tilsyneladende ingen forandring sker, og mod slutningen af gymnasieforløbet kan der dukke overraskende nye udviklinger op, fx i forlængelse af de store skriveopgaver (kapitel 3).

Som basis for at forstå sådanne komplekse udviklinger trækker vi på sociokulturel teori der bygger på Vygotsky og Bakhtin, og som udgør en

grundstamme i økologisk literacy-teori (Barton 2007; Smidt 2009). For både Vygotsky og Bakhtin gælder at tegn og sprog er et omdrejningspunkt i deres tænkning om udvikling men med en forskellig accentuering; mens Vygotsky først og fremmest er central for at forstå individets udviklingshistorie, er Bakhtin central for en forståelse af udviklingens indlejring i dialoger i tid og rum (Wertsch 1991; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998).

Udvikling gennem semiotisk mediering. Vygotsky

For en økologisk orienteret skriveforskning har Vygotskys teori fået fornyet aktualitet. For det første fordi hans teori indlejrer menneskelig læring og udvikling i et samspil mellem individet og dets omgivelser (Barton 2007: 29). Vygotskys hovedinteresse er, som Holland, Lachicotte, Skinner & Cain noterer (1998), udvikling gennem *semiotisk mediering*. Tegn, eller mere specifikt sproglige tegn, er kollektivt skabte; gennem sprog får mennesker andel i den sociale kulturhistorie og bliver samtidig meningsskabende, handlende mennesker, dvs. at den semiotiske mediering går begge veje. For det andet fordi Vygotsky opfatter udvikling som en rekonstruktions- eller *transformationsproces* hvor det nye niveau ikke direkte kan afledes af det tidligere, dvs. det *emerge* (van Lier 2004: 18). I unges skriveudvikling sker der kvalitative forandringer; de skrivepraktikker de har lært tidligere, forsvinder ikke men transformeres til nye. Om unge fx lærer at bruge narrativer i faglig formidlingsskrivning beror både på deres deltagelse i en skrivekultur hvor denne form for faglig skrivning praktiseres, og på deres evne til at fortælle en historie som de har lært tidligt i livet (jf. kapitel 7).

Studierne i denne bog bygger især på to begreber i den sociokulturelle forskningstradition efter Vygotsky, det ene er *medierende redskaber*, det andet *appropriering*. I den Vygotsky-inspirerede skriveforskning betragtes sproglige og andre semiotiske ressourcer som *medierende redskaber* (Wertsch 1993), dvs. som symbolske redskaber der formidler mellem individet og dets omverden. For *Faglighed og skriftlighed*s fokus, at lære fag gennem skrivning og skrivning gennem fag, er skrivning som medierende redskab for faglig begrebsudvikling og ny erkendelse central (Krogh 2003). Et eksempel er noteskrivning hvor elever udbygger deres skriftsprog med nye faglige begreber (kapitel 4). Et andet er undersøgende skrivning hvor elever bruger skrivning ikke alene til at danne begreber, men også som redskab for undersøgelser, dvs. til at præcisere begreber, spørgsmål, konklusioner etc. I elevers skrive-

og skriverudvikling er der her tale om en transformation af skrivning til et niveau hvor skrivning er redskab for at udvikle viden og dermed også for nye erkendelser og handleperspektiver (kapitel 3; kapitel 6).

En vigtig dimension af skrivning i ungdomsårene er således skrivning som redskab for udvikling af *kreativitet*. Skrivningens dynamik og potentiale beror på en sammenfletning af kognitiv udvikling og – med Vygotskys formulering – *imagination*, forestillingsevne, en sammenfletning der er kendetegnende for udvikling af kreativitet i ungdomsårene (Vygotsky 1994). Kreativitet er altså ikke et resultat af kognitiv udvikling alene men også af følelser og fantasi som indgår forbindelser med den kognitive udvikling og skaber motiver til forandring, rettet mod spørgsmål indad om hvem skriveren er og gerne vil være, eller udad mod den verden som skriveren lever i og er på vej ud i; dvs. spørgsmål der har med skriveridentitet at gøre. I denne forstand er skrivning et medierende redskab både for unges kreative tænkning og afprøvning af skriveridentiteter (kapitel 9). Elevers udvikling af skrivning som medierende redskab i fagene uddybes s. 42.

Udvikling som den er beskrevet ovenfor, er en proces hvor eleven ”gør et medierende redskab til sit eget”, dvs. *approprierer* det (Wertsch 1998: 53). Approprieringsbegrebet bygger på Vygotskys grundlæggende tanke at højere mentale funktioner som tænkning og sprog har en social oprindelse, og det bidrager til at konkretisere hvordan man skal forstå samspillet mellem det indre, mentale på den ene side og det ydre, sociale på den anden. Wertsch lægger vægt på at fremhæve individet som aktivt handlende med medierende redskaber som basis for appropriering (Wertsch 1991: 33). Med en stærkere betoning af det sociale har Rogoff introduceret appropriering som deltagelse i praksisfællesskaber, *participatory appropriation* (Rogoff 1995; se også s. 45 f.). Perregaard (2002) tilføjer en yderligere dimension ved at spørge efter hvordan vi kan skelne mellem udvikling og ydre tilegnelse af de i praksisfællesskabet gældende normer – hvilke redskaber gør eleven til sine egne, hvilke sorterer eleven fra? (Perregaard 2002: 171 ff.). Spørgsmålet dukker op på forskellig vis i skriveforskningen generelt og også i flere bidrag i denne bog hvor det diskuteres som spørgsmål om *strategisk* deltagelse (Berge 1988) eller *procedural display* (jf. s. 45 f.). Med henvisning til Bakhtin (jf. nedenfor) foreslår Perregaard at appropriering forstås som et dialogisk *sva*r på de ord og genrer som elever møder i undervisningen, et svar som er formet både af konteksten og af elevernes hidtidige erfaringer og selvopfattelse. Hermed

knyttes spørgsmål om hvad der approprieres og hvordan, atter sammen med spørgsmål om identitet, en bærende forestilling i alle studier i denne bog (jf. s. 43 ff.).

Skrive- og skriverudvikling gennem dialog. Bakhtin

Selv om udviklingsbegreber ikke spiller nogen central rolle i Bakhtins tænkning, er hans dialogiske sprogsyn – *dialogisme* – og hans begreb om *stemme* betydningsfulde for forestillinger om udvikling og udviklingsprocesser i skriveforskning (Prior 1998; Lillis 2001). I denne bog trækker vi endvidere på Bakhtins begreb om *kronotoper* i vores forståelse af tid/rum i elevers skrivning (se s. 46 ff.).

Bakhtins grundtanke at ytringer altid er *ytringer i dialog*, har inspireret økologisk teori om skrive- og skriverudvikling (Smidt 2009). Enhver ytring – som kan være en tekst – er kendetegnet af *adressivitet*, dvs. at den på én gang er en konkret og individuel henvendelse til en dialogpartner og samtidig typificeret som en social talegenre inden for givne samfundsmæssige normer og magtforhold (Bakhtin 1986). For en økologisk teori om skrive- og skriverudvikling er dette dobbelte perspektiv karakteristisk. Det har især bidraget til at forstå skrivning i skolen som en *dobbelt dialog*, dels som en dialog mellem elever og lærer om den konkrete tekst, dens indhold og kommunikative intention, dels som en dialog med de genrenormer teksten er skrevet i forhold til (Evensen 2002). Flere studier i denne bog beskæftiger sig med hvordan denne dobbelthed skaber rum for udvikling, dvs. hvordan elever balancerer genrenormer og -eksperimenter, og hvordan balancerne forskydes over tid, fx fra elevernes udfordring af skolegenrerne grænser til udnyttelse af deres fleksibilitet (kapitel 7).

Begrebet *stemme* er grundlæggende i studier af skrive- og skriverudvikling. Med *stemme* menes at en ytring, hvad enten den er talt eller skrevet, altid udtrykker forfatterens perspektiv, begrebslige horisont, intention og verdenssyn (Wertsch 1991). Stemme kommer til udtryk i tekstuelle valg (Ivanič 1998). Også stemmen er dialogisk; i enhver tekst er der altid mindst to stemmer, den individuelle stemme og talegenrens sociale stemme, ifølge Bakhtin en grundbetingelse for at skabe mening. I elevtekster høres ikke alene skriverens stemme men også de stemmer skriveren taler til og med, fx lærerens stemme og stemmer i teksten som elevskriveren er i dialog med. I elevtekster forventer vi således at finde mange stemmer, også stemmer der

er "fremmede", som ikke er approprierede, og som kan støde sammen med andre stemmer (Andersen 2002). Elevens "egen", individuelle stemme er således ikke en stemme der i en eller forstand eksisterer på forhånd og "udtrykkes" i teksten, den skabes i dialogen med skolens og fagenes stemmer og med andre stemmer som er vigtige for eleven, fx fra kammeratskabsgrupper, medier eller politisk engagement. For forståelse af elevtekster i et udviklingsperspektiv er dette samspil mellem mangestemmighed og egenstemme og navnlig spørgsmålet om hvilke stemmer eleven identificerer sig med, et omdrejningspunkt (om stemmebegrebet i skriveforskning se s. 43 ff.).

Det Bakhtin især føjer til Vygotskys forståelse af udvikling, er blikket for at udvikling ikke foregår i et magtfrit rum. Det der ovenfor blev kaldt "et fremmed ord", kan være et autoritativt ord eller det kan være "det indre, overtalende ord" som ikke støttes af ydre autoritet, privilegium eller anerkendelse. Hvor det autoritative ord ifølge Bakhtin er lukket, ikke tilgængeligt for diskussion, er det indre overtalende ord ufærdigt, åbent; det kan indgå i nye dialoger og vise "nye måder at betyde" (1981: 345-46). I hvilket omfang skolens ord er autoritative eller overtalende, viser sig i dialoger mellem lærer og elever. Der er i vores data eksempler på lærerrespons der af elever opfattes som autoritative; hvad enten de accepterer dem eller afviser dem, er det et karakteristisk træk at de er monologiske, ikke dialogiske; de forbliver "fremmede" ord i elevens tekster, ligefrem "volapyk" (jf. kapitel 6: 166). Det indre overtalende ord er også et "fremmed ord", men indgår i en dialog med elevens egne, det sætter tanker i gang. Elevtekster er fyldt med andres ord, som i varierende grader er "fremmede" eller "egne". *En intern overtalende diskurs* kalder Bakhtin en sådan sammenvævning af egne ord med fremmede ord. Kreativiteten og produktiviteten viser sig når den "organiserer store mængder af egne ord" (1981: 345-46; vores overs.). Den interne overtalende diskurs forbliver ikke statisk og isoleret, men indgår i dialoger med egne og andres ord.

Både autoritative og overtalende diskurser former individet på grundlæggende måder; Bakhtin taler om individets *tilblivelse*, en tankegang der er parallel til Vygotskys om udvikling gennem semiotisk mediering men med en anden accentuering. Begge bidrager til at forme en forståelse af udvikling som på én gang indlejret i skolens og skrivekulturens sociale rum og som mulighed for transformation over tid.

Etnografi og analyse med udvikling i fokus

Denne bogs undersøgelse af skrive- og skriverudvikling bygger på etnografiske længdestudier. De blev designet under inspiration af *New Literacy Studies* og det norske projekt SKRIV. Fra *New Literacy Studies* hentede vi den økologiske grundforståelse af skrivning som en social praksis der altid er indlejret i bredere sociale og kulturelle processer (Barton 1994). SKRIV inspirerede os til den dobbelte interesse for elevers skriveudvikling inden for rammen af skolens faglige skrivekulturer (se bl.a. Smidt 2010).

Designet af de etnografiske længdestudier bygger på to metodologiske grundpiller. Den første er det systematiske *deltagerperspektiv*. Det indebærer at hovedinteressen var at følge elevdeltagerne så tæt som muligt over lang tid og at prioritere indsamling af data der kunne belyse deres skriverbaner og deres erfaringer med skrivning i fagene (Christensen, Elf & Krogh 2014). En beslutning der blev en konsekvens af deltagerperspektivet, var at vi fravalgte lærerinterview som datakilde. Vi indsamlede så vidt muligt alt hvad elevdeltagerne skrev i regi af skolen, og gennemførte løbende interview med dem om skriveerfaringer og tekster og om deres udvikling som skrivere i de forskellige fag.

Den anden metodologiske grundpille er den systematiske *kontekstualisering i rum og tid* dels af elevdeltagernes skrivning, dels af deres tekster. Kontekstualiseringen af elevdeltagernes *skrivning* indebærer kulturorienteret etnografi (Wolcott 2008) som byggede på fysisk og virtuelt feltarbejde på elevdeltagernes skoler. Det fysiske feltarbejde bestod i månedlige sessioner med hele dages deltagende observation i elevdeltagernes klasser. Det virtuelle feltarbejde bestod i løbende indsamling af relevante data på skolernes læringsplatforme. Kontekstualiseringen af elevernes *tekster* indebærer tekstorienteret etnografi (Lillis 2008). Det bestod i indsamling af skriveordrer og andre relevante kontekstuelle data samt lærerrespons til elevdeltagernes tekster. De dele af interviewene med elevdeltagerne som fokuserede på deres tekster, "talk around texts" (Lillis 2008), er vigtige data til dette kontekstualiseringsperspektiv.

Elevdeltagerne blev rekrutteret af de enkelte forskere gennem direkte invitation af elever efter anbefaling af og i nogle tilfælde formidlet af deres lærere. Udpegningen af elever i 9. klasse tog primært hensyn til om vi kunne forvente at de ville søge en gymnasial uddannelse og gennemføre den. Vi søgte

elever og kursister der ville kunne opretholde en langvarig samarbejdsrelation med en forsker, herunder stille sig til rådighed for løbende observation og interview. Da vi i vore folkeskolestudier kunne observere kønsmærkede mønstre i elevskrivekulturerne (Christensen, Elf & Krogh 2014) og antog at der også kunne være kønsrelaterede mønstre i et udviklingsperspektiv, valgte vi derudover at søge en nogenlunde ligelig kønsbalance mellem elevdeltagere.

Andre mulige udvælgelseskriterier trådte dermed i baggrunden. Vi har således ikke søgt at repræsentere et spektrum af højt og lavt præsterende skrivere, ligesom vi ikke har anlagt sociologiske kriterier med henblik på fx at repræsentere forskellige uddannelsesniveauer hos de valgte elevers forældre. Vi kan derfor ikke på baggrund af vores analyser og fund sige noget om forskelle i udviklingsveje hos elever der blev vurderet som henholdsvis højt og lavt præsterende i folkeskolen. Vi har heller ikke muligheder for at udtale os generelt om hvilken rolle elevdeltagerens sociale baggrund spiller for deres skrivning og udvikling.

Det er imidlertid en vigtig metodologisk pointe at disse fravalg har skabt muligheder for observationer og analyser som *kunne* være blevet overlejet af et fokus på præstationsniveau og social baggrund. Det er således vores vurdering at interessen for det individuelle elevdeltagerperspektiv over lang tid har gjort det muligt at få øje på mønstre som vil have relevans for et bredere spektrum af elevskrivere.

Et vigtigt fund er således at der har vist sig store variationer i den enkelte elevskrivners præferencer og præstationer på tværs af fag, og lige så vigtigt, at vi ser forandringer i disse mønstre over tid (kapitel 4; kapitel 7; kapitel 9). *Fag* har således stor betydning for elevdeltagerens skriveridentiteter og for deres identifikationer med konkrete opgaver; disse identifikationer kan skifte over tid, men forekommer at være ganske afgørende betingelser for skrive(r)udvikling (jf. også Christensen 2015; Elf 2015).

En anden betydningsfuld parameter for skrive(r)udvikling er elevers forhold til *skole* og deres opfattelse af skoleskrivningens betydning for deres liv uden for skolen. Også her er der tale om mønstre der kan ændre sig over tid (kapitel 3), men som ikke nødvendigvis gør det (kapitel 7). Vi finder syn på skole og skoleskrivning som tvang og kolonisering af livsverdenen hvor skrivning ikke tilskrives personlig betydning eller forlenes med engagement (kapitel 3). Omvendt ser vi også elever og kursister der generobrer et truet

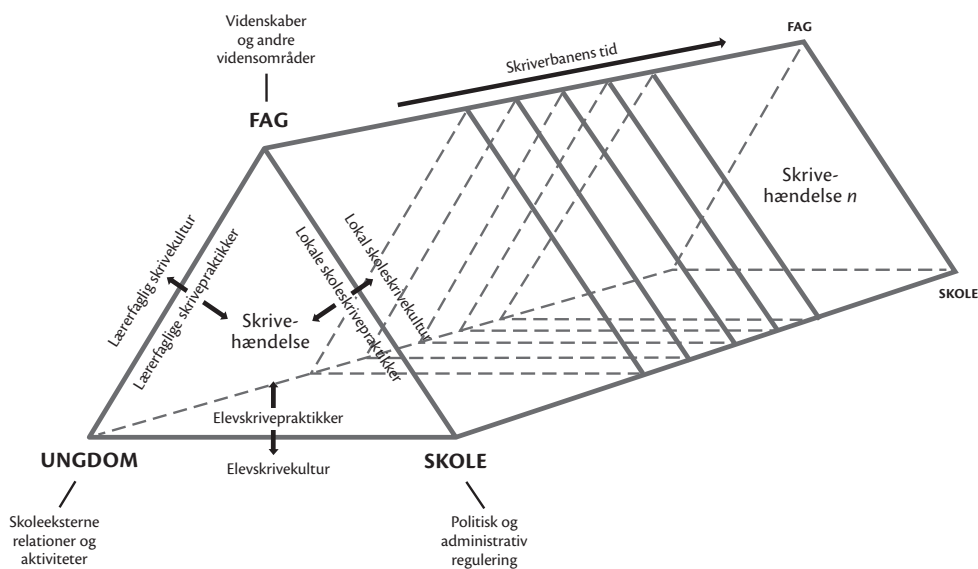
engagement i skolen, fx ved at erobre deres eget arbejdsrum gennem en personlig notatpraktik (kapitel 6). Det interessante er imidlertid at forestillinger og mønstre sjældent står alene hos den enkelte skriver og slet ikke over de lange tidsrum hvor de har været fulgt i *Faglighed og skriftlighed*.

I denne bog optræder ti elev- og kursistdeltagere, nogle bare i en enkelt artikel, andre i flere artikler. Vi har udvalgt elever og kursister med henblik på at kunne belyse artiklernes specifikke temaer og give et nuanceret billede af elevers forskellige skrive- og skriverudviklinger. Et gennemgående design i artiklerne er en kontrasterende undersøgelse af to elevers udviklingsforløb. Formålet med det er at synliggøre hvor forskellige elevskrivers udviklingsbaner er, og gennem kontrasten at fremhæve det enestående hos den enkelte. Også nedslag i elevtekster og interview er udvalgt med henblik på at dokumentere det særlige udviklingsforløb. Her drejer det sig om på den ene side at vise skift og forandringer som de træder frem i en tekst eller et udsagn, og på den anden side at dokumentere hvad der forekommer stabilt og gentagende, og om der er signaler om at forandringer får permanent.

Dataanalyser i projekt *Faglighed og skriftlighed* hviler på heuristikker som udspringer af tre indbyrdes sammenhængende modeller. Forud for denne bogs studie af skrive- og skriverudvikling går to tidligere publikationer som danner studiets bredere referencerum. Her undersøgte vi først skrivekulturer på basis af en model af skrivehændelsen i dens kontekst, *skoleskrivemodellen*¹ (Christensen, Elf & Krogh 2014). Siden satte vi fokus på elevdeltagernes skrivning i fagene; her byggede studierne på den såkaldte *konstellationsmodel* som giver en heuristik for undersøgelse af konstellationer af skriveordre, elevtekst, lærerrespons og ”talk around text”-interview (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015).

De analysemetodiske greb som specifikt sigter mod at indfange aspekter af skrive- og skriverudvikling, knytter sig især til *skriverudviklingsmodellen*. Som det fremgår af figur 1.1 nedenfor, indeholder skriverudviklingsmodellen (som vi populært har kaldt ”Tobleronen” pga. dens form, jf. også senere) de to andre heuristikker men indarbejder dem i en tidsorienteret logik der udpeger skriverbaner og udvikling over tid som den fokuserede undersøgelsesinteresse.

1 Skoleskrivemodellen har vi tidligere kaldt triademodellen.



Triadisk analyse	Konstellation	Skriveordre	Elevtekst	Lærerkommentar	Elevinterview
Tekst					
Fagdiskurs					
Social handling					

Figur 1.1. Skriverudviklingsmodellen.

Skriverudviklingsmodellen sætter *skrivehændelsen* i fokus. Skrivehændelser omfatter elevskrivning i dens umiddelbare, iagttagelige kontekst som den er defineret af skolesituationen: skriveordre og lærerrespons. Skrivehændelser indgår i tidsmæssigt kortere forløb – konstellationer – der omfatter tekster der er i dialog med og kommenterer hinanden; de starter med skriveordren og slutter med lærerresponsen og elevens refleksion i interviewet. Modellen viser at skrivehændelser indgår i en bredere kontekst der rækker ind i og ud over skolesituationen: Skrivningen formes af unge skrivere og er forbundet med deres *ungdom* i og uden for skolen. Der skrives inden for *fag* der er formidlet af lærerfaglige skrivekulturer, og i en lokal *skoleskrivekultur* der reguleres af *skolens* regulativer og retningslinjer. Modellen illustrerer at sri-

vehændelser indgår i individuelle *skriverbaner* hen over et tidsmæssigt forløb som i projekt *Faglighed og skriftlighed* strækker sig fra udkolning i 9. klasse til afslutning af den gymnasiale uddannelse; den lægger op til at undersøge om skrivehændelser forandrer karakter over tid, og hvordan disse forandringer kan forstås.

Med skriverudviklingsmodellen sættes der således fokus på rækken af skrivehændelser hen over et tidsforløb, og samtidig rettes den analytiske opmærksomhed mod det som *samler* rækken af skrivehændelser, nemlig elevdeltagerens skriverbane inden for en afgrænset tidsramme. Denne enhed repræsenteres i skriverudviklingsmodellen i pilen foroven. Her er der tale om *skriverbane*, dvs. skriverens erfaringer med skrivehændelser af forskellige typer og i forskellige fag inden for skolens tid og rum. Skriverbaner og erfaringer får vi adgang til i de narrativer og refleksioner om skrivning og tekster som træder frem i elevtekster og interview.

Hvor pilen repræsenterer skriverbanen på *den individuelle udviklings* (ontogenetiske) tidsskala som alle skrivehændelser kan analyseres i forhold til, så kan hver enkelt skrivehændelse i modellen også analyseres ud fra *opgaveskrivningens* kortere tidsskala. Konstellationens tidsforløb – fra skriveordre over elevens opgaveskrivning og til teksten tilbageleveres med lærerrespons – er kun i meget abstrakt form synlig i skriverudviklingsmodellens markering af den udvidede skrivehændelse. Den har imidlertid givet anledning til metaforen 'toablerone-model' som illustrerer at skrivehændelser kan ses som afgrænsede tidsforløb der forbindes af den individuelle skriverbane. Disse tidsforløb løftes ud og gøres til genstand for selvstændige undersøgelser ved hjælp af den såkaldte konstellationsmodel. Opgaveskrivningen kan anskues som et *skriveudviklingsforløb* i mindre skala hvor teksten udvikles i en dialogisk proces. Denne proces indlejrer sig i Bakhtinsk forstand i elevdeltagerens *skriverudvikling* idet processen både peger tilbage mod tidligere skriveerfaringer og frem mod kommende erfaringer og dialoger (Bakhtin 1986; jf. også Burgess & Ivanič 2010). I konstellationsmodellen er det opgaveskrivningens tidsskala der udgør analysens perspektiv og den samlende analyseenhed for studier af elevtekster.

Skriverudviklingsmodellen rækker således på den ene side ud mod *skriverudviklinger* gennem studierne af skriverbaner og skrivererfaringer og på den anden side ud mod *skriveudviklinger* gennem studier af elevtekster og dialogiske opgaveskrivningsforløb. Den viser at skriver- og skriveudvikling må forstås i et økologisk perspektiv (Barton 2007; Smidt 2009), og at de er

indbyrdes forbundne. Men modellen og det økologiske perspektiv illustrerer også at udviklingsaspekterne og forbindelsen mellem dem rummer stor kompleksitet.

Udviklingsbegreber i skriveforskningen

Skriveudvikling og skriverudvikling

I nyere skriveforskning diskuteres forholdet mellem skrive- og skriverudvikling og betydningen af et øget fokus på skriverudvikling både som en konceptualisering af forskningsområdet og som et metodologisk spørgsmål. Der er tale om et forskningsfelt der både hvad angår teori, metodologi og empiri, er stærkt underudforsket (Ongstad 2006; Andrews & Smith 2011).

Det økologiske perspektiv på elevers skriveudvikling som anlægges i projekt *Faglighed og skriftlighed*, udfoldes hos Smidt (2009) i en beskrivelse der ganske vist ikke tematiserer forholdet mellem skrive- og skriverudvikling, men som begrundet interessen for spørgsmålet. Han knytter således økologimetaphoren til en analyse der er inspireret af Bakhtins dialogforståelse. Elevers skrivning og skriveudvikling finder sted dels under indflydelse af andre deltagere i de kontekster der skrives i – fx kammerater og lærere – og dels under indflydelse af de kulturer og normer der er repræsenteret. En vigtig pointe er at skrivere fortolker og forhandler, eksperimenterer og kæmper med de kulturelle genrer, normer og værdier som de skriver ind i (Smidt 2009: 122).

Også Andrews & Smith (2011) argumenterer for at det er nødvendigt ikke bare at fokusere på skriveudvikling men også på skriverudvikling ("developing writers") for at etablere et grundlag for en samtidsrelevant skriveforskning og skrivedidaktik. De begrundet deres teori med at skriveudvikling er et livslangt projekt og finder sted såvel i som uden for skole og uddannelse. Skrivere udvikler sig gennem sociale erfaringer: "we recognize that developing as a writer means being open to influences that may change one as a person – and therefore as a writer" (op.cit.: 42). Skriverudvikling i denne forstand er ifølge Andrews & Smith underudforsket og mangler i særlig grad relevante begreber for udviklingsmønstre: "New notions of development are needed if changes over time in writing – as has been noted in theories and

foundational research studies – are indeed idiosyncratic, unpredictable, and intricately tied to context” (op.cit.: 95).

For at nærme sig en teori om skriverudvikling undersøger Andrews & Smith udviklingsprocesser i tre andre kontekster, fotografi, musik og kompleksitetsteori, og overfører metaforisk disse processer på aspekter af skriverudvikling. I præsentationen af disse nedenfor afsøger vi i hvilken grad metaforene har forklaringskraft også i *Faglighed og skriftlighed*.

Fremkaldelsesprocessen af et fotografi involverer at fotopapir behandles i en række kemiske bade der giver fotografiet forskellige farver. Denne fremkaldelsesmetafor kan ifølge Andrews & Smith bidrage til at forstå processer hvor kontekstuelle erfaringer har bestemte virkninger i elevers skrivning, men igennem umærkelige og gradvise processer. I vore data ses denne type udviklingsprocesser i overgange fra folkeskolen til gymnasiet hvor identitetsbærende skriveerfaringer og tekststrategier skifter ”farve” og betydning (Christensen 2015; Elf 2015; Krogh 2014; Krogh & Piekut 2015). Fremkaldelsesmetaforen retter også opmærksomheden mod at samtidige forandringsprocesser i skrivning kan betyde at nogle aspekter ”falmer” og træder i baggrunden i forhold til mere dominerende aspekter. Hos Iversen (kapitel 8) diskuteres det hvordan udvikling af stemmer i matematiske tekster må beskrives på denne måde.

Andrews & Smith henter en anden udviklingsmetafor i *musikalsk komposition* hvor temaer udvikles gennem gentagelse, kontrapunktiske teknikker eller gennem forstærkning af rytmiske mønstre. Andrews & Smith finder at denne musikmetafor kan kaste lys over skriverudviklingsprocesser over tid hvor gentagelse og udvikling af temaer kan iagttages og fortolkes. I studier i denne bog finder vi gentagne temaer fx i Sofias systematiske notatpraksis gennem skoleårene (kapitel 4) og i Rasmus’ gentagelse af identiske indgangstemaer i sin skrivning i dansk (kapitel 7). Hos Christensen tolkes Sofias praksis som en stabil fastholdelse af en akademisk ambition, mens gentagelserne i Rasmus’ skriftlige opgaver hos Piekut beskrives som ”indvikling” og stagnation. Vi finder også temaer der udvikles over tid, når Sofia hos Krogh & Piekut (2015) i tilbageblik omtolker en frustrerende overgangserfaring og ser den som et ”wake-up call”.

En sidste metafor hentes i videnskabelig *kaos- og kompleksitetsteori* som viser at organiske, foranderlige systemer, om end komplekse, uregelmæssige og uforudsigelige, også er ordnede i dynamiske, organiske vækstmønstre.

Andrews & Smith finder at "Complexity science [...] suggests that organic, changing systems – e.g. teenagers learning in and out of school – while complicated, erratic and unpredictable, are also patterned and ordered" (2011: 98). Komplexitetsteorien kan således inspirere til at søge mønstre på forskellige niveauer i multiple data over tid. Den økosociale udviklingsteori som blev introduceret tidligere i dette kapitel (se s. 28), bygger med forestillingen om udvikling som emergens netop på system- og kompleksitetsteori. Emergerende mønstre træder frem i mange cases i *Faglighed og skriflighed*. Et eksempel kan være undersøgelsen af Jens' skriveudvikling i de store former. Her finder vi emergerende mønstre på detailniveau når en personligt og kreativt formidlende stemme i *historieopgaven* kun høres når Jens skriver ud fra private erfaringer og synspunkter, mens man i *studieretningsprojektet* hører en personligt formidlende stemme i Jens' præsentation af sit faglige projekt. Det er selvfølgelig ikke til at vide ad hvilke veje denne præsentation konkret er kommet i stand, men på baggrund af de foreliggende data om Jens' skriveerfaringer og de faglige skrivekulturerer han skriver ind i, tyder meget på at dette kan beskrives som et emergerende træk der forbinder sig med udviklingsmønstre på andre niveauer og i andre faglige kontekster (jf. kapitel 9).

De økologiske, semiotiske og metaforiske tilnærmelser til skrive(r)udvikling modsvares således af såvel empiriske som metodologiske fund i *Faglighed og skriflighed*. De understøtter desuden projektets ambition om at bidrage til at belyse forholdet mellem skrive- og skriverudvikling. I det følgende afsøger vi i skriveforskningen udviklingsbegreber der leverer mere konkrete analyseværktøjer til skrive- og skriverudvikling.

Analytiske udviklingsbegreber

Vi retter først blikket mod de kognitive, semiotiske og materielle *repertoarer* og de *medierende redskaber* som skrivere udvikler og realiserer i tekster. Med begreberne *skriveridentitet* og *-identifikation* fokuserer vi på skriveres intentioner, motivation og affilieringer. De viser sig i valg og positioneringer i skriveprocesser og i tekster men også i skriveres mere overordnede identifikationer, manglende identifikationer eller modsatrettede identifikationer med skoleskrivningens fag og praktikker. Den dominerende tidsramme er her opgaveskrivningens tid. Med begrebet *deltagelsesbaner*, som vi oversætter til

skriverbaner, retter vi opmærksomheden mod skriveres individuelle udviklingsprocesser over længere tid og mod de kontekstualiseringer som de aktualiserer i deres skrivning. Afsluttende griber vi fat i selve fænomenet *tid* og tidslige processer som er grundlæggende og identificerende for udviklingsbegreber. Vi ser på tid i et *systemisk* perspektiv med fokus på elevdeltagernes håndtering og koordinering af forskellige tidsskalaer og de forandringer og muligheder for permanens vi finder på dette niveau i elevtekster og i samtaler med elevdeltagere.

Udvikling af potentialer for at udtrykke sig og kommunikere. Ressourcer, repertoarer og medierende redskaber

Både nyere sociolingvistik og socialsemiotik har bidraget med forskning og begrebsdannelse som peger på at *skriveudvikling* betyder *en udvidelse af elevskriverens skriftlige ressourcer og repertoarer* og en øget bevidsthed om tekst og skriveprocesser i faglige og sociale kontekster. Skriftlige ressourcer omfatter mange forskellige slags der anvendes i skrivning i og uden for fagene, herunder ikke-verbale, "multimodale" ressourcer som billeder, grafer m.m. og brug af digitale teknologier (Kress 2010; Andrews & Smith 2011). Udvikling af ressourcer kan på mikroniveau beskrives som processer af transformation og subjektivering (jf. Ongstad 2006). Når den skrivende eller talende, drevet af interesse i at kommunikere noget bestemt, tager en ressource i brug, transformeres ressourcen og bliver skriverens egen og en del af skriverens subjektive repertoire (Kress 1997), dvs. den *approprieres*.

Repertoarer er den enkelte skriters "forråd" af skriftsproglige ressourcer og kompetencer, forstået som komplekser af ressourcer som elever faktisk besidder og bruger (Lillis 2013; Blommaert 2010). Repertoarer består typisk af heterogent udviklede ressourcer afhængigt af skriverens biografi og skolegang; de kan være veludviklede på nogle områder, fx håndtering af kommunikationsteknologier og kendskab til genrekonventioner, og rudimentære på andre, fx skriftsproglig nøjagtighed. Elevskriveres repertoarer er sammensat af ressourcer der udvikles i fællesskaber uden for skolen, fx i fritidsaktiviteter, arbejds erfaring og på de sociale medier, såvel som i skolen og i skolefag. Vi antager at der, også hvad angår udvikling af repertoarer, er en snæver sammenhæng mellem skriver- og skriveudvikling, dvs. at identifikationsmuligheder i de sociale kontekster skrivning indgår i, er afgørende for elevskriveres udvikling af repertoarer.

Interessen i denne bogs analyser er rettet mod ressourcer der anvendes som *medierende redskaber* i faglig skrivning. Blåsjö fremhæver at medierende redskaber kan være af mange slags og på mange niveauer, det afgørende er synsvinklen, fx kan ”texttyper och språkhandlingar [...] ses som medierande redskap *i de fall* de används återkommande med gemensam funktion inom en social praktik eller praktikgemenskap” (Blåsjö 2004: 33, vores kursiv). Også ifølge ”Skrivehjulet” – udviklet af norske skriveforskere – kan forskellige typer af semiotiske ressourcer betragtes som medierende redskaber i det øjeblik de anvendes til et givent formål (Berge, Evensen & Thygesen 2016). Tilsvarende vil man i denne bog finde eksempler på forskellige medierende redskaber, fx noter, narrativer, opgavegenrer og ikke-verbale udtryksformer, der kvalificeres som medierende redskaber i og med at de betragtes som (element i) en skrivepraktik. Medierende redskaber er ikke skarpt afgrænset, men snarere indlejret i hinanden på forskellige niveauer (Blåsjö 2004: 32), fx kan noter være et medierende redskab for at skrive en opgave, som igen kan være redskab for at lære historie (jf. kapitel 4).

For at undersøge skriveudvikling i fagene kan man dels spørge efter, om elever udvider deres repertoire af medierende redskaber, fx med nye opgavegenrer, dels hvor godt de mestrer dem i forhold til de normer der gælder i skolen. I et udviklingsperspektiv gælder det især om at undersøge om elever udvikler brug af medierende redskaber til et nyt niveau, som fx når en elev udvikler narrativen til et fleksibelt medierende redskab og anvender det til forskellige faglige formål eller går fra at arbejde ud fra en given problemformulering til selv at fremstille den med mere eller mindre støtte af en lærer. Elevers udvikling af et medierende redskab indebærer at hun eller han kan bruge det med stigende grad af selvstændighed og tilpasse det til egne formål i forskellige kontekster og dermed gøre sig mindre afhængig af de givne omstændigheder. I bogens studier, eksempelvis af skrive(r)udvikling i fremmedsprog (kapitel 9) og i teknologisk perspektiv (kapitel 5), er et centralt fokuspunkt elevernes muligheder for at bygge på de repertoarer og identifikationer de bringer med sig ind i skolen, og for at afprøve og udvikle dem til medierende redskaber for faglig skrivning og derigennem udvikle nye identiteter og repertoarer.

Udvikling af stemmer og agens i skrivning. Identitet og identifikation

Det er i skriveforskningen veldokumenteret at skrivers identifikation med skrivningens kontekst og med skriveopgaven er afgørende for skrive(r)udvikling (Smidt 1996, 2009; Gee 2003; Ivanič 1998, 2006, 2012; Sommers & Saltz 2004; Andrews & Smith 2011). Også tidligere studier i *Faglighed og skriftlighed* med fokus på elevskrivers overgang fra folkeskole til gymnasiet dokumenterer at identifikation og udvikling er tæt forbundne (Christensen 2015; Elf 2015; Krogh 2014; Krogh & Piekut 2015).

Skriveridentitet er ikke en tilstand men en kontinuerlig proces af *identifikation* (Ivanič 2006). Identitet er koblet til deltagelse i sociale praksiser og til de relationer og netværk som man indgår i. Den konstrueres og rekonstrueres diskursivt gennem skrivning og bredere semiotiske processer. Skriveridentitet er således forbundet med *identitetsarbejde* og løbende *identitetsudkast* (Jakobsen 2015; kapitel 9: 222).

Identitetsarbejde kan imidlertid have både en svagere og en stærk og aktiv betydning. Hos Gee (2003, 2005) beskrives identifikation som et begær efter at identificere sig og blive fuld deltager i aktiviteten. I denne stærke betydning er identifikation det som iværksætter identitetsarbejde (Ivanič 2006: 21). Identifikation er en nøglefaktor i læring, og identitetsarbejde i den stærke betydning er afgørende for om dyb læring, dvs. *appropriering*, finder sted (Ivanič 2006: 22). I skolesammenhænge har læring således ikke bare med viden, forståelse og færdigheder at gøre, men også med de diskursive rekonstruktioner af identitet (op.cit.: 26).

Hos skrivere kan multiple og somme tider kontradiktoriske identiteter sameksistere. Hen over et skoleforløb vil identiteter blive forandret af de aktiviteter som skrivere deltager i, som fx faglige skriveaktiviteter. Forandringer er måske ikke varige men kan ses som et led i den stadige redefinition af skriveridentitet som finder sted.

Identitet og identifikation kan undersøges i tekster ved at studere udtryk for skrivers positioneringer (jf. Krogh 2015) igennem *stemmer* (Iversen 2014; kapitel 8, s. 205 f.; Krogh & Piekut 2015; se også s. 31 f.). Ivanič (1998) har udmøntet et sæt analysebegreber til at studere skrivers identifikationer og stemmer. De *socialt tilgængelige muligheder for selvbed* er de kontekstuelle ressourcer og tilbud om positioneringer som skrivere har til rådighed for deres skrivning, i skolen typisk i skriveordrer, tekstmateriale og undervisning. Til skriveakten bringer skrivere desuden deres *selvbiografiske*

selv, deres oplevelse af hvem de er, hvad de ved og kan, og de erfaringer, færdigheder og kundskaber som de kan trække på. I tekster indskriver elevskrivere *stemmer* som diskursive repræsentationer af deres identitetsarbejde. Gennem sproglige og indholdsmæssige valg affilierer de sig med bestemte diskurser og positioner men ikke nødvendigvis med dem som stilles til rådighed i skriveordrer og andre skoleressourcer. Ivanič skelner mellem *den diskursive stemme* som et udtryk for hvordan skriveren gerne vil lyde i sin tekst, og *den autoritative forfatterstemme* som et udtryk for synspunkter og holdninger (op.cit.: 23 ff., jf. også introduktion i Krogh 2015).

Ivanič afviser forestillingen om at en skriver skulle have sin 'egen' stemme der går forud for enhver skriveakt, men hun finder også gennem empiriske studier at skrivere har en fornemmelse af selv, det 'rigtige mig' som de gerne vil give udtryk i deres skrivning (Ivanič 1998: 215 f.). Hun foreslår at beskrive denne selv-fornemmelse som *ejerskab*. Skrivere kan *eje* diskurser som de, i det mindste midlertidigt, kan identificere sig med, og de kan omvendt fornægte diskurser som de foretrækker at distancere sig fra. Herigennem fokuseres der på de flydende identifikationsprocesser som er følsomme for sociale relationer og magtforhold: "I prefer to refer to this as the writer's 'owned voice': the writer's choices, from among many competing socially available discourses, of ones s/he is willing to be identified with" (op.cit.: 54 f.).

Skriveudvikling knytter sig til udvikling af agens og ejerskab til diskurser i elevers tekster. Den kan undersøges i udtryk for diskursive og autoritative stemmer i elevtekster, set i forhold til de socialt tilgængelige muligheder for selvhed som skriverne har haft til rådighed. I bogens studier sker det i form af sammenlignende konstellationsanalyser (se s. 37 og 52) som vi ser det hos fx Iversen (kapitel 8) og Piekut (kapitel 7). *Skriverudvikling* knytter sig til undersøgelser af elevers og kursisters beskrivelser og refleksioner over deres skrivning. Her sættes der fokus på skrivers grad af identifikation og mangel på samme for at beskrive udvikling (eller afvikling) af skriveridentitet. Et eksempel er Hobels studie (kapitel 6) af to stærkt ambivalente kursistskriveridentiteter som kun i beskeden grad kan siges at udvikle sig gennem deres skoleskrivning. Hos Piekut (kapitel 7) og Jakobsen (kapitel 9) møder vi Michael der som det mest markante eksempel i vores materiale demonstrerer Gees stærke beskrivelse af identifikation og identitetsarbejde (se ovenfor).

Udvikling gennem faglige deltagelsesbaner. Kronotoper

Hos Prior (1998) knyttes udvikling til praksislæringsteoriens begreb om *deltagelsesbaner* (trajectories of participation) og situeret læring. Skrive(r)udvikling kan med dette rammeværk undersøges som former for deltagelse i heterogene praksisfællesskaber (Prior 1998: 99 f., jf. Lave & Wenger 1991). Deltagelsesbaner er individuelle og særlige, men også socialt typificerede, og Prior finder i sine undersøgelser af studerendes "literate activity" tre genkommende *deltagelsesmåder* ("modes of participation") i akademiske fagfællesskaber: "passing", "procedural display" og "deep participation" (op.cit.: 100 f.), eller på dansk: at bestå, at spille spillet og at deltage. De tre måder beskriver stigende niveauer af adgang til og engagement i faglig aktivitet.

Den deltagelsesmåde der er rettet mod at *bestå*, defineres af et rent institutionelt perspektiv hvor et bureaukratisk regnskab med opgaver, karakterer o.a. omsættes i offentlighedens syn på uddannelse som en social certificering. Den spiller en rolle for alle studerende og elever men er ikke nødvendigvis dominerende. Den deltagelsesmåde der er rettet mod *procedural display*, et svært oversætteligt udtryk, defineres af et kulturelt perspektiv. Det drejer sig om at 'gøre studier' eller 'gøre opgaver' på en måde som i den kulturelle sammenhæng anerkendes som den acceptable. Man kunne sige: at spille spillet. Denne deltagelsesmåde kan rumme muligheder for substantiel læring men kan også udøves som et rituelt mål i sig selv. Prior fremhæver imidlertid at "procedural display" er en deltagelsesmåde der knytter sig til kollektivt etablerede aktivitetsnormer, og at den indebærer praktikker som afstemning ("alignment") og koordinering der er centrale i kommunikation, læring og aktivitet (op.cit.: 101) og dermed også relevante for alle elever og studerende. Endelig åbner den tredje deltagelsesmåde, *dyb deltagelse*, vejen for fuld deltagelse i et fagligt kommunikationsfællesskab. Den bliver synlig i de roller deltagere indtager i fællesskabet, i deres relationer til andre deltagere og i kvalitative aspekter af deres engagement i relevante praktikker (op.cit.: 103). Studier i denne bog viser hvordan elevers forskellige deltagelsesmåder er forbundet med deres identifikationer med faglige skrivepraktikker, fx noteskrivning (kapitel 4) og brug af teknologi og multimodale udtryk (kapitel 5).

Muligheder for skriftlig deltagelse og skriftlige deltagelsesmåder og deltagelsesbaner rammesættes i skolens institutionelle rammer og gennem lærernes didaktiske praksis. Men det mulighedsrum som elever, lærere – og forskere – agerer i, formes også af deres kulturelle forestillinger om skrivning.

Sådanne forestillinger kan beskrives som *kronotoper* (Bakhtin 1981). Kronotoper er hos Bakhtin genkommende og typificerede mønstre af tid og rum der udfoldes i litteraturen som konkrete begivenheder der involverer personer, tider, steder og handlinger. Typificerede kronotoper fremmaner således fulde narrative verdener, gennemsyret af sociohistoriske livsformer (Prior 1998: 247). Prior beskriver fem kronotopiske forestillinger som organiserer vores forestillinger om skrivning og forfatterskab (op.cit.: 140).

Den ensomme digter/skriver på loftskammeret har sit grundlag i romantiske forestillinger om kunst og kunstnerisk virksomhed. Det er en kulturelt dominerende kronotop om skrivning, også i specialiserede faglige diskurser. Den isolerede skriver på loftskammeret glider ind over en anden kulturelt magtfuld kronotop, *skrivning som konversation*. Dens sociale mønster er den kommunikative dyade mellem skriver og læser. Her ser vi en skriver der udarbejder en tekst for at dele erfaringer eller viden, underholde eller overtale en læser.

Mens disse to kronotoper er almene kulturelle grundforestillinger, udvikler Prior yderligere tre forestillinger om skrivning knyttet til specifikke sociale institutioner som har særlig interesse for hans forskning. De er også relevante for teorien om skrive(r)udvikling.

Kronotopen om *skrivning i skolen* indskrives både den ensomme skriver og skriver-læser-dyaden men med forskydninger.² Skoleskrivningens narrative forløb er organiseret fra lærerens perspektiv omkring opgaveskrivningen som en tekstualiseret version af klasseværelsets faste diskursmønster, Initiative, Response, Evaluation (IRE) (Mehan 1979). Det er *læreren* der er drivkraften i dette univers. Læreren motiverer skriveren og strukturerer skrivningen ved at stille opgaven, styre arbejdet og levere en afsluttende bedømmelse af skriver og tekst. Den symmetriske konversation er således brudt op af asymmetrien i elevernes skrivning til læreren. Skrivescenen kan være klasseværelset, men i de fleste tilfælde er opgaveskrivningen forlagt til hjemmet og usynlig i skolens grundfortælling. Her er det teksten der tæller. Tekster får en selvstændig eksistens når de, løstrevet fra skrivescenen, indgår i skolens bedømmelsesregime. Her har de ikke kommunikativ betydning men er ”magiske spejle” som lærere stirrer i for

2 Beskrivelsen af skoleskrivningens kronotop inddrager i vores fremstilling elevskrivning i hjemmet. Den indgår ikke i Priors beskrivelse.

at bedømme elevers intelligens, viden, færdigheder, holdninger og indsats (op.cit.: 142).

Kronotopen om *skrivning på arbejdspladsen* fremmaner skriveren der sidder på et kontor sammen med kolleger og producerer dokumenter til cirkulation i et hierarkisk system hvor et dokument ofte signeres af andre end den der har skrevet det. Forfatterpositionen er derfor nedtonet eller undertrykt. Tekster har her socioretorisk kraft som magtfulde værktøjer der udvirker noget i verden og vurderes efter deres effekt. Prior peger på at kronotopen om skrivning på arbejdspladsen spiller en stor rolle i skolen hvor der er konstrueret en diskurs om arbejdspladsskrivningens autenticitet som udstiller skrivningen i skolen som irrationel og meningsløs (ibid.).

Kronotopen om *skrivning i disciplinerne*, den akademiske skrivning i videregående uddannelser, skaber forestillinger om skrivning der ligesom på arbejdspladsen formes af en diskurs om det virkelige. Tekster designes til at effektuere forandringer i verden, særligt forandringer i faglig viden og i anvendelsen af denne viden. I modsætning til arbejdspladsskriveren er forfatteren i denne kronotop fremtrædende som den der gennem lange, opdagende arbejdsprocesser frembringer ny viden.

De fem kronotoper har lidt forskellig status eftersom forestillingerne om skolen, arbejdspladsen og academia kan ses som varianter og bøjninger af de to grundkronotoper ind i de specifikke kontekster. Kronotoperne er hybride, og de interagerer med hinanden. Fra skolens perspektiv knyttes der særlige diskurser både til arbejdspladsskrivningen og til skrivningen i academia der hver på deres måde aktualiserer uopnåelige idealer for skoleskrivningen.

Et kritisk træk er den gennemgående forestilling om skriveren som en individuel skriver der formulerer sig i verbalsprog. Kollaborativ skrivning og skrivning i andre modaliteter end verbalsprog er således usynlige i kronotoperne. Derudover begrænser de også på andre måder hver for sig og som et samlet forestillingsmønster skrivning som kulturel og social konstruktion. De er stærke kulturelle narrativer der ikke bare findes *repræsenteret* i kulturens tekster men også må ses som *kropsliggjorte* forestillinger der regulerer tanker og handlinger hos elever, lærere, forældre, politikere og forskere. Kulturens kronotoper om skrivning gør det således vanskeligt at få øje på alt det som de ikke omfatter, så som ressourcer, kontekster og processer, multimodale

og digitale kommunikationsformer og kollaborative former for tekstproduktion. Forskningen møder kronotoperne i aktørernes forestillingsverden og ikke mindst i de rutinerede og trivialiserede institutionelle versioner. Også vore elevdeltagere har således kunnet undre sig over at forskerne ser så stor betydning og relevans i skoleskrivningen. I studiet af de 'store formater' (kapitel 3) undersøges dels kronotopiske forestillinger om skrivning der ligger bag gymnasiets skriveprogram, dels den betydning de store formaters særlige konstruktion af skrivning i tid og rum har for elevernes skrive- og skriverudvikling.

Teorierne om deltagelsesbaner og kronotoper implicerer at skrive(r)udvikling drives frem af deltagelse, altså social aktivitet, og at deltagelsesbaner i faglige kontekster er individuelt unikke, men at de også samler sig i typificerede deltagelsesmåder der kan levere analytiske blikke på den enkelte deltagelsesbane. De peger endvidere på at kronotopiske forestillinger om skrivning kan blokere for at forstå mangfoldigheden og kompleksiteten i skrivning og skrive(r)udvikling, både for skriverne selv og måske i særlig grad i skoleinstitutionelle kontekster hvor udvikling typisk forbindes med lineære og standardiserede progressionsforestillinger.

Skrive(r)udviklingers tid. Identitet som proces og koordinering af tidsskalaer

Tid er et nøglebegreb for udvikling, og også for skrive(r)udvikling, men altid i et samspil med rum. I skriverudviklingsmodellen er tid og rum organiserende kategorier. *Skriverbanens tid* er synliggjort som en selvstændig dimension i modellen. Med placeringen af skrivehændelsen i centrum af modellen anskueliggøres det videre at skrivning er en social praksis der er situeret i sted og rum. *Stedet* henviser til det konkrete fysiske sted hvor skriveprocessen realiseres. Skoleregulerede skrivehændelser finder sted i skolen og/eller i hjemmet, og vores data viser at balancen mellem de to skrivesteder veksler fra fag til fag og fra opgavetype til opgavetype. *Rummet* er det mere abstrakte og objektiverede rum som den skrivende aktualiserer igennem skrivningen, i teksten og i samtaler om teksten. Det har både en social og en epistemisk dimension. Når Ivanič (1998) taler om "de socialt tilgængelige muligheder for selvhed", henviser hun således til de "rum" som står til rådighed for den skrivende, både i form af potentialer for valg af stil og genre og i forhold til tilgængelige fagdiskurser og kundskabskilder.

I det følgende undersøger vi teori og forskning der bidrager til at forstå udviklingsprocesser knyttet til skrivningens processer og til koordinering af tidsskalaer i elevtekster og i samtaler.

Burgess og Ivanič (2010) udbygger Ivanič' teorier om skrivning og identitet (jf. ovenfor) med en teori om identitets*udvikling*. Deres interesse retter sig mod hvordan skriveridentitet kan udvikles og forandres gennem *skrivningens processer*. Udvikling og forandring af identitet skal forstås gennem den enkelte skriveakt ("act of writing") som involverer koordinering af mangfoldige processer på forskellige tidsskalaer.

Burgess & Ivanič søger at rekonstruere hvad det er skriveren *gør i skriveakten*, og hvordan forskellige processer og relationer – på forskellige tidsskalaer – indgår i identitetskonstruktionen. De udpeger således et sociohistorisk niveau som er specificeret til at være diskursernes og de sociale identiteters tid (fx klasse og køn), et mesoniveau som er den sociale og institutionelle konteksts tid (fx skole), et ontogenetisk niveau som er den individuelle udviklings tid, og et mikrogenetisk niveau som er skriveaktens og det diskursive selvs tid, som alle kan indgå i skriveakten: "An act of writing thus coordinates sociohistorical, mesolevel, ontogenetic, and microgenetic timescales as discourses and social relationships are brought onto the page or screen through the medium of a person's life history" (op.cit.: 247). Den *enkelte* skrivehændelse koordinerer altså forskellige typer af processer og tidsskalaer i konstruktionen af skriveridentitet. Med disse begreber kan vi også studere den udvidede skrivehændelse, opgaveskrivningens konstellation.

Lemke (2000, 2002), hvis økosociale systemiske perspektiv har inspireret Burgess & Ivanič, ser læring og identitet som *processer* af identitetsarbejde der udfolder sig på og i samspil mellem forskellige tidsskalaer. Ikke desto mindre skaber mennesker alligevel "the *sense of* a relatively coherent, recognizable identity" (Lemke 2002: 76). Det gør de ved at *koordinere* de forskellige identiteter som de konstruerer i forskellige situationer. Læring og identitetsudvikling kan i det lys forstås som forandringer i elevskriveres inddragelse af tidsskalaer og i deres koordineringsmønstre.

Hvordan kan teorier om skrivningens processer og tidsskalaer bidrage til en sammenhængende forståelse af skrive(r)udvikling? Teorierne om tid kan integreres i og uddybe skriverudviklingsmodellen. Med denne som heuristisk værktøj kan vi således studere både skriveaktens processer og tidsskalaer

og de længere skrive- og skriverudviklingsprocesser. I centrum står elevers skrivning i en række udvidede skrivehændelser (konstellationer) der realiseres hen over timer, dage og uger, på *opgaveskrivningens tidsskala*. Modellen viser imidlertid også at skrivehændelser aktualiserer andre og større kontekster og tidsskalaer, nemlig *ungdom*, *fag* og *skole*. Her adresseres adolescensens ontogenetiske, biografiske skriveridentitetsskala, skoleinstitutionens lange, sociohistoriske tidsskala og de faglige kundskabers endnu længere epistemiske tidsskalaer. Flere studier i denne bog viser hvordan elever koordinerer forskellige tidsskalaer, fx ved at integrere 'små fortællinger' der bygger på personlig erfaring, i deres faglige skrivning (kapitel 7), eller ved at udnytte de muligheder tværfaglige projekter giver, for at forbinde personlige interesser som ungt menneske med faglige og samfundsmæssige perspektiver i deres skrivning (kapitel 3; kapitel 9).

Som analyseværktøj for skrive(r)udvikling udpeger modellen også mulige skift i vægtningen af henholdsvis ungdommens, fagets og skolens tidsskalaer gennem elevers skrivning. Forandringer af skriveridentitet kan fremanalyses ud fra spørgsmålene: Hvilke processer og hvilke tidsskalaer inddrages og koordineres – og ændres koordineringsmønstrene? Således viser studierne hvordan elever og kursister over tid både kan fastholde kendte skrivepraktikker og -identiteter (kapitel 6), udvikle nye praktikker og identiteter som kursist eller gymnasieelev og foregribe fremtidige praktikker og faglige identiteter der peger ud over skole og skoleskrivning (kapitel 4; kapitel 8). Med tidsskala som analyseperspektiv studerer vi således skrivningens potentiale for at bidrage til udvikling ved at koordinere rum og tid og derigennem skabe sammenhænge i den individuelle udviklings tid: før, nu, fremtid og forestillede rum og tider.

Projektets teoretiske erkendelser

Projektets teoretiske erkendelser udspringer af en dialogisk proces hvor empiriske erfaringer og data blev reflekteret og analyseret i lyset af teorier om skrivning, læring og udvikling. De udmøntes først og fremmest i de tænkemodeller og analytiske heuristikker som blev præsenteret ovenfor (s. 35 f.). I det følgende beskriver vi dynamikken i disse erkendelsesprocesser og sammenfatter dernæst de centrale teoretiske erkendelser med afsæt i skriverudviklingsmodellen.

Det som har drevet både teoristudier og tænkemodeller frem i *Faglighed og skriftlighed*, er det etnografiske feltarbejde. Feltarbejdet har således fungeret som det Theresa Lillis (2008) kalder "ethnography as deep theorizing".

Lillis (2008) undersøger hvad etnografi kan bidrage med til studiet af akademisk skrivning. Hun skelner mellem tre niveauer for etnografisk feltarbejde i denne kontekst. På det første niveau ses etnografi som en *metode* til at kontekstualisere studier af studerendes tekster, hyppigst i form af "talk around text"-interview. Problemet med denne anvendelse af etnografi er at den kun giver usikre og sporadiske glimt ind i teksternes kontekst, og at den kan forlede til at overfortolke den viden som interview kan give, og generalisere på et usikkert grundlag. På det andet niveau, etnografi som *metodologi*, involverer den etnografiske tilgang inddragelse af en mangfoldighed af datakilder og forskertilstedeværelse gennem længere tid i skrivningens kontekster. Etnografien giver således forskeren adgang til at udforske de dynamikker, praktikker og betydninger som konstituerer skrivningen som en social praksis i en bestemt kontekst. Som metodologi indebærer etnografien ontologiske og epistemologiske grundantagelser der anfægter en tekstvidenskabelig tilgang til akademisk skrivning. Med det etnografiske blik anskues tekster således som en social praksis, mens teksternes struktur og form gøres usynlig og irrelevant. Ud fra denne analyse konkluderer Lillis at der er behov for at udvikle etnografi på et tredje niveau som tager udgangspunkt i den ontologiske kløft mellem tekstvidenskab og etnografi i skriveforskningen og søger at bygge bro over den. Med forskning på dette niveau, som Lillis kalder "etnografi som dyb teoretiseringen", er projektet at udvikle analytiske begreber og heuristikker der konceptualiserer relationen mellem tekst og kontekst på måder der gør det muligt at opretholde sansen for de dynamiske logikker i både tekst og kontekst og samtidig forbinde dem. Lillis udpeger selv i artiklen to analysebegreber (jf. også nedenfor), nemlig *indeksering* og *orientering*, som kan indfange forbindelserne mellem kontekst og tekst.

Vi ser arbejdet i *Faglighed og skriftlighed* som et bidrag til udvikling af en tekstorienteret etnografi og til det projekt som Lillis betegner etnografi som dyb teoretiseringen. Metodologisk har projektet bevæget sig fra en kulturorienteret etnografi til en tekstorienteret etnografi, ikke som et produkt

af metodologiske beslutninger som sådan, men fordi forskningsinteressen gjorde det nødvendigt. Den teoriudvikling som forbandt sig med denne bevægelse, blev løbende omsat i modelleringer af genstandsfeltet og analytiske heuristikker og begreber.

Et helt centralt metodologisk fund i forskningsprocessen var således udviklingen af den tredimensionale skriverudviklingsmodel (jf. ovenfor s. 36) som tidligt forelå som en grundlæggende forståelsesramme for skole-skrivning, og som gennem tætte, kollaborative arbejdsprocesser over 6-7 år er blevet kvalificeret som en teoretisk og praktisk analytisk heuristik. Metodologisk er bevægelsen i projektet gået fra studier af skolers skrivekulturer til fordybelse i analyser af elevtekster i faglige kontekster, frem til den foreliggende bog hvor kultur og tekst er udvidet tredimensionalt med tid og skriverbane som omdrejningspunkt. Skriverudviklingsmodellens 'forside' (*skoleskrivemodellen*) blev udviklet som led i de etnografiske studier af skrivekulturer i folkeskolens 9. klasse. Her fremtræder skrivning og tekster som social praksis (hændelser og praktikker) eftersom forskningsinteressen rettede sig mod at beskrive de dynamikker der driver skrivning i udskolingsfag. De nye teoretiske bidrag ligger for det første i modellens konceptualisering af skrivning i skolen som hændelser der altid på samme tid aktualiserer fag, skole og ungdom. Enhver skrivehændelse i udskolingen knytter sig til en form for faglighed, dens funktion er relateret til skolen, og den formes af at den skrivende er et ungt menneske på vej mod voksenlivet. For det andet bidrager modellen med begreber for de skrivekulturer som skrivningen formes af og selv bidrager til at forme: skoleskrivekulturen, de lærerfaglige skrivekulturer og elevskrivekulturerne (Christensen, Elf & Krogh 2014).

Et afgørende metodologisk og teoretisk spring fandt sted da kulturstudierne blev afløst af systematiske længdestudier af elevskrivere og deres tekster (Christensen, Elf & Krogh 2014; Krogh 2015). Skoleskrivemodellens teori om skoleskrivning som social praksis understøttede ikke undersøgelser af elevskrivning som tekst, og det blev derfor nødvendigt at *udvide* det teoretiske perspektiv med en tekstorienteret metodologi, men netop med en metodologi som kunne forbindes med det etnografiske perspektiv.

Konstellationsmodellen (s. 36 f.) er et første svar på den udfordring. Den repræsenterer en teori om elevteksten som en mangestemmig dialogisk konstruktion. Det nye ligger igen dels i modellen som en konstruktion af

opgaveskrivning og analytisk heuristik, dels i analysebegreber for aspekter af teksterne. Analyseenheden er her ikke længere skrivehændelsen i sig selv men den udvidede skrivehændelse som opgaveskrivningen i skolen udgør. Opgaveskrivningens standardformat, skriveordre, elevtekst og lærerrespons samt et opfølgende "talk around text"-interview (s. 51), studeres med konstellationsmodellens heuristik som en dialogisk kæde af tekster. Analysen af det dialogiske forløb ledes af spørgsmålene om hvordan elevteksten responderer på skriveordren og den bredere faglige kontekst som vi har adgang til via de etnografiske data, og hvordan den adresserer sin læser. Denne dialog kvalificerer vi gennem en systematisk undersøgelse af elevteksten som *tekst*, som *fagdiskurs* og som *social handling*, dvs. som struktur, som udsagn om fag og som adressiv handling. Undersøgelsen er styret af interessen i skriverens tekstuelle *valg* der *indekserer* (Lillis 2008) sociale og faglige stemmer i konteksten og skriverens *positioneringer* og *orientering* i forhold til disse stemmer.

I *skriverudviklingsmodellen* sammentænkes skrivehændelse, tekstdialog og udvikling i en teori om skrivning i skolen som et uforudsigeligt samspil mellem *skriverudvikling* og *skriveudvikling*, et samspil som går begge veje. Metodologisk udpeger modellen et stadigt heuristisk dobbeltgreb: Vi forfølger *kontekstualiseringer* af tekster gennem studier af skrivers tekstuelle valg, og vi forfølger *skrivepraktikker* som vi får adgang til især gennem interview og observationer. Analyser af konstellationer sammenholdes med henblik på at undersøge aspekter af forandring over tid. Det nye bidrag ligger for det første i at modellens overgribende begreb er *skriverbanen*, dvs. skriverens biografiske tidsperspektiv. Derigennem udpeges relationen mellem skriverudvikling og skriveudvikling som et grundlæggende tema for studiet af elevers skrivning over tid. Modellen bidrager for det andet med begrebsliggørelsen af de forskellige tidsdimensioner (skrivehændelsens tid, opgaveskrivningens tid, skriverbanens tid).

Skriverudviklingsmodellen repræsenterer således teoretiske erkendelser, analytiske heuristikker og analysebegreber som har været drevet frem af en stadig vekselvirkning mellem det etnografiske feltarbejde og teoriudvikling i forskergruppen. Det der karakteriserer "ethnography as deep theorizing", er netop dobbeltheden af forpligtethed over for de empiriske data og den løbende kritiske dialog med et komplekst teorilandskab.

At lære sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag

Forandringer over tid har vi i dette kapitel knyttet til udviklingsbegrebet. Læringsbegrebet har været nævnt flere steder, men interessen har været rettet mod den læring der investeres og realiseres i skrive- og skriverudvikling. At lære sig skrivning på det gymnasiale niveau indebærer at *appropriere* relevante semiotiske og faglige ressourcer og medierende redskaber og at gøre stadige og reflekterede erfaringer med at anvende dem i faglige sammenhænge. Identitetsbegrebet er også her centralt. Skriftlige læreprocesser indebærer forandring ikke bare af ressourcer og tekster men også af skrivere, og identifikation er en nøgelfaktor i læring (Ivanič 2006). Når elever investerer aktivt *identitetsarbejde* i skrivningen, er der større sandsynlighed for at læring får permanent over tid.

Såvel skrive(r)udvikling som læring er på det gymnasiale niveau tæt forbundet med fag og faglighed. Det har været en grundantagelse i projekt *Faglighed og skriftlighed* at elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Den antagelse styrkes i projektets studier og finder et generaliseret udtryk i analysemodellernes udpegning af faglighedens stærke rolle på alle niveauer. At lære sig fagenes skriftlige genrer og praktikker indebærer en *faglig socialisering* som en vigtig side af skrive(r)udvikling i gymnasiet. Eleverne er selektive i deres identifikationer med fagene, og deres skrive- og skriverudvikling er heterogen. Eleverne kan ikke karakteriseres som 'dårlige' eller 'gode' skrivere slet og ret; deres skriveridentifikationer og skrivning varierer med kontekster, og her er fag og fagenes skrivekulturer en af de vigtigste. Det er et tydeligt mønster. Samtidig har vi set at disse identifikationer forandrer sig gennem de tre gymnasieår, i nogle tilfælde dramatisk, i andre upåfaldende, hvor de indgår som et moment i forskelligartede og uforudsigelige skrive- og skriverudviklinger. Den kundskabsudviklende skrivning i gymnasiet skaber særlige muligheder for både faglig udvikling og skrive(r)udvikling og kan åbne for erfaringer og erkendelse der rækker ud over skolens rum; også her finder vi et mønster. Disse erfaringer kan forbindes med gymnasieskolens *dannelsesmål* (jf. s. 26). Selv om den personlige betydning af faglighed og kundskab kan drukne i rutinerede skoleskrivepraktikker, og ofte gør det, viser vores studier også at når elever udfordres til selvstændig kundskabsudvikling, når der skabes friere rammer for skrivearbejdet, og når opgaver skubber dem ud over faglige og personlige grænser, udvikles der engagement og stærke identifikationer, selvstændige kampe med stoffet og

nye og betydningsfulde faglige indsigter som forbinder sig med skrive- og skriverudvikling og også med en udvidelse af den personlige horisont som kan beskrives som dannelse.

Kapitel 2

Database og forskningsværktøjer

Af Torben Spanget Christensen

Formålet med dette kapitel er for det første at give læserne et indblik i det datamateriale der ligger til grund for analyserne af elevskrivning i gymnasiet og skrive-, henholdsvis skriverudvikling i gymnasiet i denne og i den forrige bogudgivelse, *Elevskrivere i gymnasiefag* (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015), fra projekt *Faglighed og skriftlighed*. For det andet skal kapitlet give læseren et indblik i de forskningsværktøjer der er blevet anvendt i den etnografiske dataindsamling.

I projekt *Faglighed og skriftlighed* (FoS) er der på grundlag af fire forskeres etnografiske feltarbejde i gymnasieskrivning i tre år etableret en database som udgør det primære grundlag for de empiriske analyser i denne bog og i øvrige FoS-publikationer. Ud over FoS-data indgår der data fra et sideløbende ph.d.-projekt om elevskrivning i matematik; disse data er ikke inkluderet i databasen men er indsamlet som en del af FoS-projektet og med brug af de samme etnografiske principper som det øvrige FoS-projekt. FoS-databasen indeholder systematisk indsamlede skriveordrer, skriftlige elevbesvarelser med og uden lærerrespons, elevnoter, observationer, feltkommentarer og interview med elever fra treårige gymnasieforløb (2010-2013) og fra toårige forløb for 4 hf-kursister (2010-2012). Hertil kommer data fra en 1. g stx-elev (alle fag) og en 3. g stx-elev (religion) for perioden 2010-2011.

Databasen giver både mulighed for længdestudier hvor enkelte elevers skrive- og skriverudvikling følges, og tværgående studier hvor der fx fokuseres på skrivning på tværs af fag, skrivning ved brug af analog og digital teknologi eller skrivning i bestemte skriftlige genrer, fx tværfaglig skrivning, skrivning i store formater, elevnoter mv.

Databasens omfang og datatyper

De centrale FoS-data knytter sig til elever der blev udvalgt i 9. klasse, som indvilgede i at lade en forsker følge sig tæt i deres gymnasieforløb, og som forblev i forskningsprojektet alle årene. Det drejer sig om seks elever: Amalie (htx), Rasmus (hhx), Jens (stx), Sofia (stx), Michael (stx) og Martin (stx). Navnene er pseudonymer. Elevernes valg af gymnasieretning, studieretning og valgfag blev bestemmende for hvilke data det var muligt at indsamle. Deres valg betød at alle de treårige gymnasieretninger men ikke alle studieretninger er inkluderet. Disse seks elever fordelte sig på fem forskellige gymnasier i tre forskellige regioner (Hovedstaden, Syddanmark og Midtjylland). Jens og Sofia gik i samme klasse på samme gymnasium. Elevernes studieretning fremgår af tabellerne nedenfor.

En overordnet opgørelse viser at databasen indeholder en meget stor datamængde. I figur 2.1 nedenfor er der en opgørelse over omfanget af de centrale datatyper hvoraf nogle er indsamlede og andre er forskerproducerede.

Datatype		Antal data i databasen
Indsamlede data (minima)	Skriftlige elevbesvarelser	1363
	Skriveordrer	855
	Elevnoter	544
Forskerproducerede data	Observationsskemaer	406
	Samtaler med elever	196
	Feltkommentarer	497
Dataregistrering	Feltlogbøger	42

Figur 2.1. Antal data i FoS-databasen.

Opgørelsen for indsamlede data er gennemført som minimumstal hvilket er udtryk for at det faktiske antal data kan være større end opgørelsen viser, da nogle registreringer dækker over bunker af data. Det gælder især elevnoter. De indsamlede data er arkiveret uredigeret. Digitale tekster er ganske enkelt gemt som forskerne har modtaget dem, det gælder fx elevbesvarelser med lærercommentarer som er afleveret på skolens elektroniske platform. Hånd-

skrevne tekster, fx elevtekster med håndskrevne lærerkommentarer, håndskrevne noter etc., er scannet. En skriveordre kan være en opgaveformulering givet til en skriftlig afleveringsopgave, eller det kan være en mundtlig eller skriftlig instruktion til et arbejde eleverne skal lave, og som involverer at de skal skrive noget, fx en instruktion til et gruppearbejde.

De forskerproducerede data har forskellig karakter. Der er benyttet et og samme standardskema til alle observationer af undervisning (se nedenfor) hvilket betyder at alle observationsskemaerne er forskerudfyldte skabeloner med bestemte fokuseringspunkter. En samtale med en elev skal forstås som et interview der er lydoptaget og transskriberet. Samtalerne varierer i længde, men de er stort set alle over en halv times varighed, og mange er op mod en times varighed. Feltkommentarer er forskernes løbende skriftlige refleksioner over feltarbejdet.

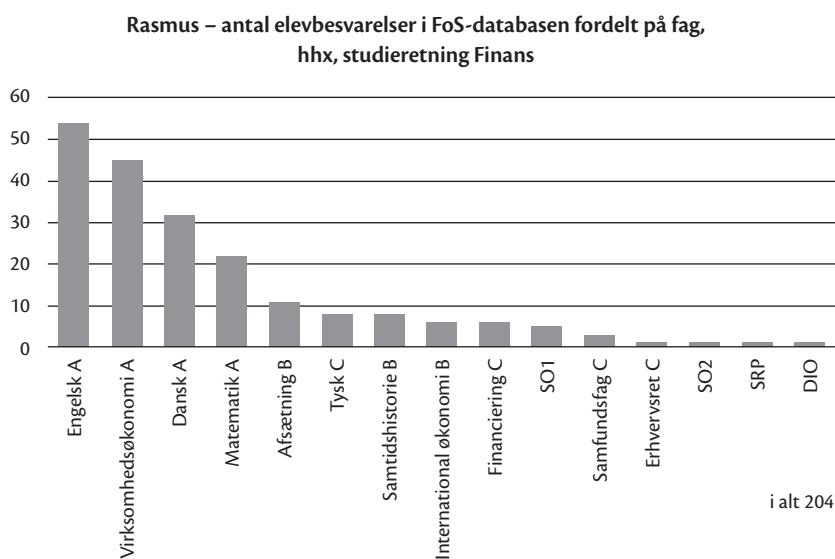
Ud over de data som direkte knytter sig til den enkelte elevs skrivning i fagene, blev der også indsamlet andre datatyper. Det drejer sig om skolerelaterede data af forskellig slags, herunder fx skolernes generelle instruktioner til større skriftlige opgaver mv. Endelig er der blevet ført feltlogbøger over alle arkiverede data.

Elevdeltagernes opgaveskrivning i fagene

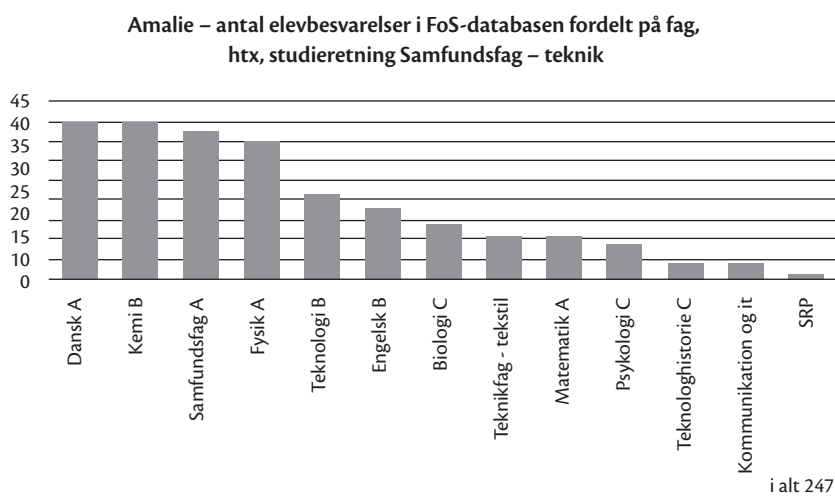
Nedenfor er opgørelser over hvor mange skriftlige elevafleveringer vi har registreret for de seks elevdeltagere som har været fulgt gennem tre år, og hvis skrivning i alle fag er indsamlet. Opgørelsen bygger på en bred definition af hvad en elevaflevering er. Hovedparten af de registrerede afleveringer er opgaver hvor der er tildelt elevtid, dvs. traditionelle skriftlige afleveringer. Der findes imidlertid, især fra det første år, andre skriftlige produkter som eleven har udarbejdet på grundlag af en skriftlig eller mundtlig skriveordre, og som er indgået i undervisningen, fx test og screeninger. Ved slutningen af det første år besluttede vi imidlertid hovedsageligt at registrere afleveringer med elevtid. I tilknytning til en stor del af elevafleveringerne indgår en skriftlig lærerrespons.

Som det fremgår af opgørelserne, er der i databasen store forskelle på antal opgaver pr. elev. Det kan der være flere forklaringer på. Dels er der den mulighed at eleverne faktisk skriver et forskelligt antal opgaver, dels har

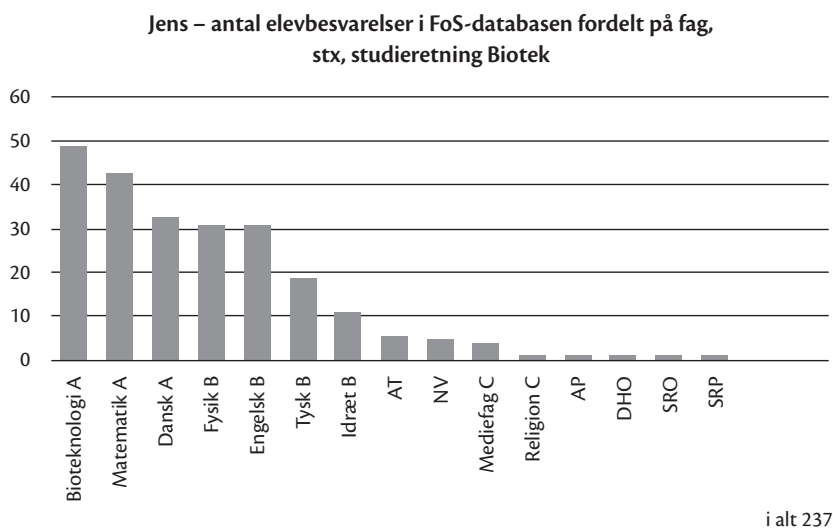
nogle elever flere A-niveaufag end andre, dels kan opgaverne være større og færre på nogle skoler/studieretninger end på andre, dels kan nogle elever have undladt at aflevere alle opgaver til skolen og/eller til forskeren, endelig kan forskerne have en forskellig registreringspraksis. Alle disse grunde må vi regne med har spillet ind på de endelige tal. Det er også således at der er forskel på det totale antal elevtimer til skriftligt arbejde i de treårige gymnasieuddannelser. Som et fagorienteret eksempel kan det nævnes at Jens, Sofia og Michael alle gik på en studieretning med bioteknologi. Hvor Michaels opgaver i bioteknologi var integreret i både biologi og kemi, var Jens' og Sofias frem til 3. g opdelt i de to fag hver for sig. Michael er derfor registreret med et færre antal opgaver, og tager vi højde herfor nærmer hans opgaveantal sig de andre elevers. Sofia der er den klare topscorer mht. antal af opgaver, har ud over det høje antal opgaver i bioteknologi et ekstra A-niveau og er desuden en elev der var meget påpasselig med at aflevere alle sine opgaver og at aflevere alt til forskeren. Michael der scorer lavest med antal opgaver i databasen, selv med et tal der er korrigeret for de integrerede bioteknologiopgaver, var mindre omhyggelig mht. at aflevere alt til skolen og til forskeren. Endelig er det vigtigt at sige at antallet af opgaver ikke nødvendigvis siger noget om hvor meget tekst den enkelte elev har skrevet. Nogle opgaver kan være meget korte og andre meget lange. Med alle disse forbehold ser det ud til at eleverne afleverer mellem 200 og 250 opgaver i deres gymnasietid.



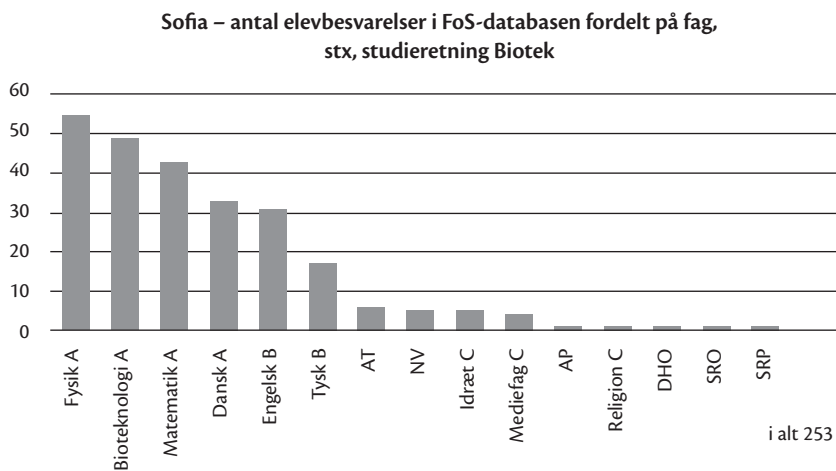
Figur 2.2. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Rasmus.



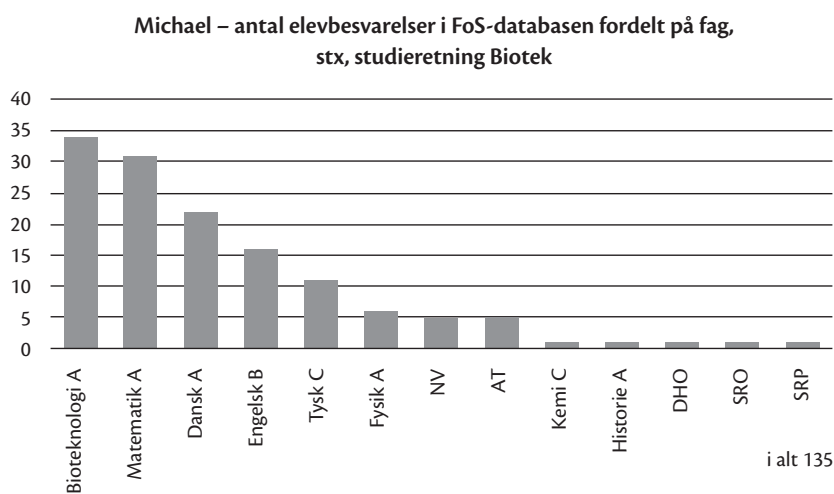
Figur 2.3. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Amalie.



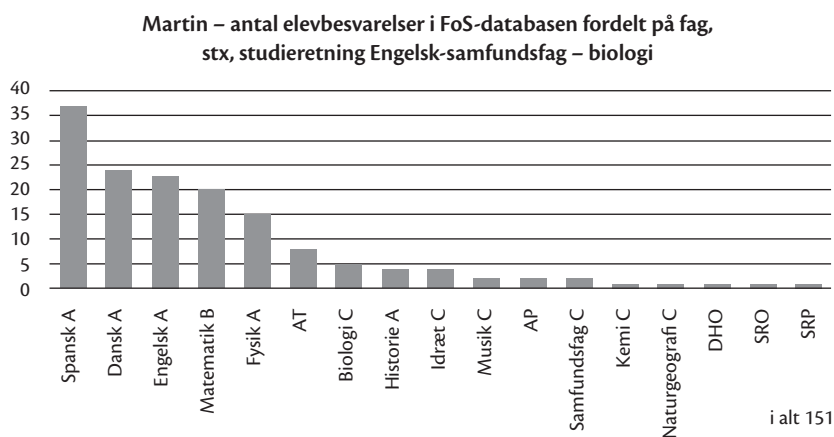
Figur 2.4. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Jens.



Figur 2.5. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Sofia.



Figur 2.6. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Michael.



Figur 2.7. Antal elevbesvarelser i FoS-databasen, Martin.

Forskernes værktøjer

I dette afsnit vil vi invitere læseren ind i den etnografiske skriveforskers værksted og præsentere centrale værktøjer til forskernes arbejde med at generere og organisere data.

Feltlogbogen

Den enkelte forsker førte som nævnt en systematisk feltlogbog og registrerede således i logbogen hver gang data blev arkiveret. I figur 2.8 nedenfor vises et uddrag af en feltlogbog. Her registreres dato for indsamlingen, hvilken empiritype der er tale om, hvilket format data foreligger i, og nogle nøgleord for de pågældende data. Ved hjælp af feltlogbogen kan vi således ret enkelt orientere os om data og finde de data der søges.

Feltlogbog (forskeraktivitet) Klasse 6 – hhx – studieretning: Finans – Rasmus – f2012

Dato	Empirityper	Format (tekst, lyd, billede, video mv.)	Nøgleord for indhold, herunder fag
09.01.12	Elevnoter	Tekst	Dansk – gysergenrer
11.01.12	Elevbesvarelse uden respons	Tekst	Samtidshistorie
11.01.12	Elevbesvarelse med respons	Tekst plus diagrammer	Finansiering – Respons i særskilt fil. Respons består af rettelser
16.01.12	Elevbesvarelse uden respons	Tekst, tabel, graf	SRO – 5 filer

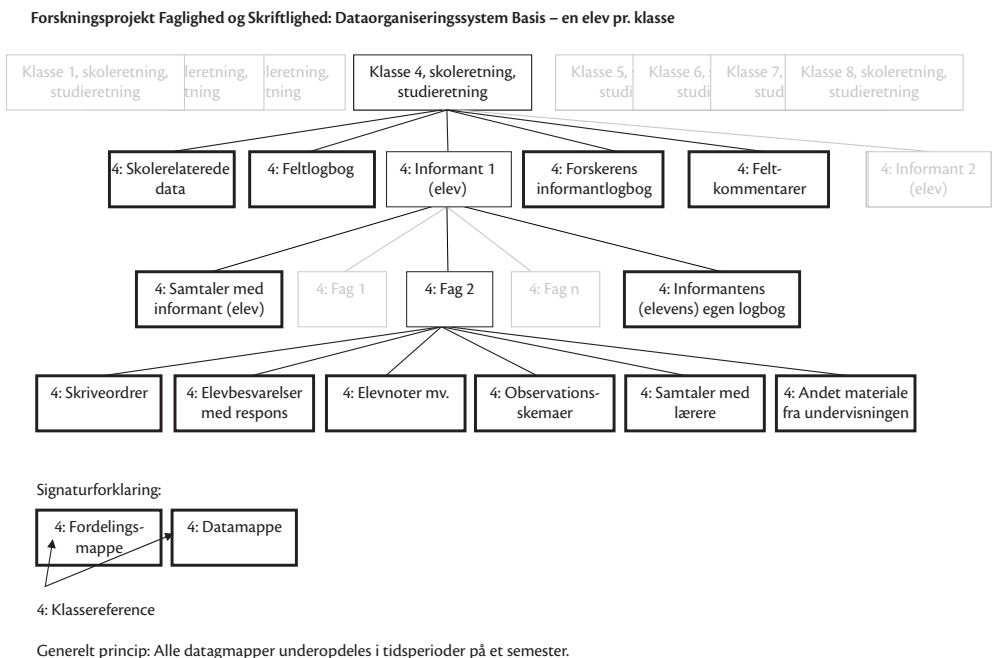
Figur 2.8. Uddrag af en udfyldt feltlogbog.

Dataorganiseringssystemet

Eftersom vi fra starten sigtede på at etablere en fælles database hvor det var muligt for forskerne at *dele* data, var det nødvendigt med et helt ensartet registreringssystem for data. Som det allerede fremgår af eksemplet med feltlogbogen, opererede vi således med helt bestemte betegnelser samt dataangivelser for de forskellige typer af data. I figur 2.9 over dataorganiseringssystemet kan man se både hvilke typer af data og hvilke betegnelser for data der blev anvendt, samt ikke mindst efter hvilket system data blev arkiveret i den fælles base.

Data er, som det fremgår af diagrammet, arkiveret for hver elev for sig og dernæst i forhold til fag. Nogle af de forskerproducerede data, samtaler med eleven og observationsskemaer, er også arkiveret i forhold til den enkelte elev. Diagrammets betegnelse ”Informant n (elev)” blev i projektet hurtigt omdøbt til ”elevdeltager n” fordi eleverne viste sig at spille en langt større rolle end blot og bart som informanter. Projektet lagde op til at de selv skulle reflektere med, hvilket de ofte gjorde.

Øvrige data er arkiveret uafhængigt af den enkelte elev. Ud over det viste diagram arbejdede vi med et udvidet diagram når vi observerede to elever i en klasse. Men principperne for dataarkivering var de samme.



Figur 2.9. Dataorganiseringssystem for arkivering af data i FoS-databasen.

Feltkommentaren

Feltkommentaren består af forskerens refleksioner over det der foregik i det etnografiske feltarbejde. Feltkommentarerne er skrevet løbende under feltarbejdet eller umiddelbart efter. De viste sig at være et meget betydningsfuldt værktøj, både i dataindsamlingsfasen, til efterfølgende at danne sig et overblik over dataindsamlingen og ikke mindst til i forbindelse med de efterfølgende analyser at orientere sig om hvilke overvejelser forskerne gjorde sig under feltarbejdet, hvilke analytiske ideer der blev udklækket, hvilke kontekstuelle forhold der havde betydning, etc. Feltkommentarerne blev delt mellem forskerne i projektet og meget ofte kommenteret umiddelbart. Det betød at der løbende igennem hele perioden dialog og udveksling mellem forskerne om dataindsamlingen. Det der fangede den ene forskers opmærksomhed hos en elev eller i et fag på en skole, kunne umiddelbart give anledning til at forskere på andre skoler fokuserede på om det samme kunne iagttages hos andre elever. Nedenfor er først et uddrag af en række feltkommentarer. I den første reflekterer forskeren over en af deltagerleverne, i den næste er der fokus på den fysiske skolekontekst, i den tredje fortolker forskeren i forhold til FoS-projektets begrebsapparat, i den fjerde er der fokus på hvordan feltforskeren bliver set af lærere og elever, og i den femte reflekterer forskeren over adgangen til felten og over forhold i den etnografiske metode.

Feltkommentar 17.6.12 Interview med Jens – ”Afsluttende årsinterview”

Også Jens stillede op, tog op på skolen for at møde mig en mandag i læseferien kl. 10. Det er faktisk værd at notere sig når jeg nu ind imellem er så bekymret for om de gider blive ved. Vi talte sammen i omkring 50 minutter, se interviewguide nedenfor.

De væsentligste punkter er at Jens bruger skrift når skolen tvinger ham, til nødvendig kommunikation i hverdagen og til praktiske formål på sit arbejde, men i det store og hele ikke ser sig som et skrivende menneske.

Feltkommentar 23.8.11 Skolen er stadig en byggeplads. Lige inden sommerferien var det helt kaotisk, men nu er der ved at være facon på det. Jeg gik fra morgenstunden ind på lærerværelset, hvor jeg traf en god bekendt blandt lærerne, og han sagde at nu er der i hvert fald felter på skolen der er færdige. Bl.a. lærerværelset som lignede et udbombet lokale da jeg var der sidst.

Feltkommentar 23.5.11 For det første siger Daniel at han betragter både noter fra timerne og rapporterne som ”noter”. Det er noter han og gruppen skriver for at have noget at holde sig til når de skal læse til eksamen. Her er vi i brugs-spidsen af triaden form - indhold - brug. For det andet er Daniel kritisk over for biologilærerens diskurskommentarer. Biologilæreren lægger stor vægt på at kursisterne skal anvende et biologifagligt begrebsapparat og skal anvende begreberne entydigt – også i forbindelse med faglige forklaringer. Daniel mener at nogle af disse kommentarer er flueknepperi, men på den anden side siger han at nu har han da lært hvad det er for begreber NN gerne vil have at han bruger til eksamen. En strategisk tilgang.

Feltkommentar 25.10.12 Observationen starter med at jeg ankommer lidt tidligt på skolen. Går over i arbejdsrummet og stiller mine ting, derefter over på lærerværelset og tage en kop kaffe og hilse på. Både spansk- og idrætslæreren som skal undervise Martin i dag, er der. Det første modul er idræt, og de skal lave det samme som sidst, flagfootball, uden nogen form for skriftlig aktivitet. Så jeg vælger blot at hilse på læreren i lærerværelset, gå med over i omklædningsrummet og melde min ankomst over for Martin, hvorefter jeg går tilbage til arbejdsrummet. På vej til omklædningsrummet fortæller læreren i øvrigt at han bruger mig som eksempel når han på AT på første år skal fortælle om måder at undersøge på. Jeg er eksemplet på en kvalitativ forsker der interviewer over tid, altså laver længdestudier. Eleverne er typisk meget chokerede over at sådan en som mig der forsker på den måde, findes. Interessant at man – og vi som projekt – bliver reflekteret og får betydning i et metaperspektiv på skolen.

Feltkommentar 27.1.12 Efter timen skal jeg have en samtale med Michael om en engelsk stil. Jeg har valgt at bede ham om at fortælle historien om stilen, sådan som Lillis foreslår. Michael reagerede meget positivt på dette ved at maile tilbage til mig, at det syntes han lød som en sjov måde og det ville han gerne være med til. Han har selv valgt hvilken opgave han vil tale om, og det er en af dem, der betyder noget for ham på det personlige plan, det er helt tydeligt. Jeg har den der fornemmelse af, at Michael har sin egen forskning parallelt med min. Det gør det hele vanvittig interessant, men også lidt svært lige at gennemskue. Min tilgang er, at jeg ikke skal bestemme hvad der skal siges og gøres, så jeg må bare følge med, komme med forskningsbegrundede input og registrere, hvad der sker.

Tilsammen giver uddragene fra feltkommentarerne et billede af bredden i disse og ikke mindst af deres funktion som løbende refleksion af forskningen undervejs i processen. De giver desuden mulighed for at rekonstruere feltundersøgelsernes forløb samt at undersøge hvilke kontekstuelle forhold der gjorde sig gældende for elevernes skrivning. Dermed bliver feltkommentarerne vigtige kilder for de efterfølgende analyser.

Observationer og observationsskemaer

En central del af data i databasen er observationsdata. En observation svarer til at forskeren har observeret en time eller et modul i et fag. Observationerne er blevet foretaget af undervisning som deltager eleverne har deltaget i. Alle observationer er nedskrevet i et standardskema som har sikret en vis ensartethed på tværs af de forskellige forskeres observationer og på langs i hele undersøgelsesperioden. Skemaet (se side 69, figur 2.10) er delt i en registreringsdel og en fortællende del. Denne opdeling handler om at der både er brug for en registrering af bestemte forhold såsom elev, tid, sted, fag, formål etc., men også om at mindre direkte registrerbare elementer af hvad der foregår i en undervisningstime, bliver noteret. Den fortællende del blev således brugt til at nedskrive relevante observationer, udsagn og andet. I praksis sad forskerne stort set og noterede hele tiden for at indfange og kunne huske situationer og interaktioner i klasserummene. I pauser noterede forskerne under 'Andet/kontekst' bl.a. samtaler med lærere på vej til og fra klasserummet eller på lærerværelset samt hvad der ellers skete uden for den egentlige undervisning.

Interview

Samtalerne med eleverne blev gennemført løbende. Der er tale om interview der både tog udgangspunkt i forhold som forskeren havde observeret, og i de tekster eleven havde skrevet. Mange af samtalerne er gennemført som "talk around texts" (Lillis 2008), dvs. at der ved samtalerne ligger et skriftligt produkt som eleven har lavet, på bordet, evt. med lærerrespons, og samtalen har drejet sig om elevens erfaringer med at skrive teksten, om elevens valg af form og indhold i teksten og om lærerens bedømmelse og respons. Samtalerne byggede efterhånden også på referencer til det der blev talt om i tidligere samtaler, de kunne handle om personligt begrundede "kriser" eller tvivl som optog eleven, og de kunne handle om kommende skriveopgaver. I semestret

Klasse:

Fag:

Dato:

Observatør:

Registrering	
Modulets forløb (dets sekvenser, evt. angives det, hvilken lektie eleverne har for til timen)	
Formål (begrundelse): Lærer / Elev	
Læringsressurser:	
Skriveordre: Mundtlig instruktion / Skriftlig instruktion / Ingen entydig instruktion	
Medier og modaliteter:	
Opgavegenrer: Feltets egne betegnelser, hvis ingen, vores egne	
Skrivehandling: Feltets egne betegnelser, hvis ingen, vores egne	
Fortælling	
Skrifthændelse: Beskrivelse af situationer, hvori skriftlige aktiviteter indgår	
Publikum / modtager	
Andet / Kontekst	

Figur 2.10. Observationsskema.

forud for studentereksamen talte forskerne med deltager eleverne om deres skriveerfaringer i de større skrivefag. Nedenfor ses således en interviewguide til en samtale med Sofia om skrivning i dansk som inkorporerer en ”talk around text”-samtale om en bestemt aflevering.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Rangering af fagenes betydning.	Hvornår er det sjovt at skrive? Hvornår betyder det noget for dig at skrive? Er der nogen opgaver der er særligt udfordrende eller interessante for dig? Lav en slags rækkefølge for hvilke fag det er mest interessant at skrive i.
Hvad gør det interessant at skrive i dansk? (teksterne, opgaverne, måden at skrive på) – relateret til opgaven fra januar – og i almindelighed?	Opgaven fra januar: Hvorfor den opgave? Hvad var godt ved den tekst du valgte at skrive om? Fortæl om hvordan du skrev stilen? Fortæl mig hvordan den er bygget op? Er der særligt gode steder eller formuleringer? Er du glad for opgaven? Kommenter lærerkommentarerne. Forandrede karakteren opgaven for dig?
Hvad betyder det at skrive i dansk? Reflekterer det fagets genstandsområde og vidensform?	Er der noget du særligt kan lide ved at skrive i dansk? Er det indholdet, opgaverne, måden du skriver på? Hvad vil du helst skrive om i dansk? Kan du sige noget om måden du skriver på i dansk? Er du inspireret af danskundervisningen når du skriver i dansk? Af de tekster I læser?
Skriverhistorien i dansk: Er der en udvikling, en læring, en bevægelse, nogle spring – hvilke opgaver betyder noget?	Se tilbage på din skriverhistorie i dansk. Er der opgaver du særligt husker – for det gode eller det dårlige? Fortæl om din udvikling som skriver i dansk. Hvad er det vigtigste du har lært? Kunne du bedre lide at skrive dansk i folkeskolen? Hvordan var overgangen fra folkeskolen?
Hvad betyder danskfaget for skriverudviklingen?	Betyder den danskfaglige skrivning noget ud over skolen? Kan det du lærer, bruges i andre fag? I de store opgaver? Hvad har danskfaget betydet for din udvikling som skriver?

Figur 2.11. Interviewguide.

Kapitel 3

De store formater

Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning

Af Ellen Krogh

Indledning

Det danske gymnasiale skriftlighedsprogram har to sider. Den ene side er den skrivning der foregår i fagene, den anden er den skrivning der organiseres overfagligt, dels i tilknytning til de obligatoriske rammer for fagligt samspil, dels i form af de såkaldte store skriftlige opgaver. Disse opgaver forbindes i særlig grad med det gymnasiale skriveprograms studieforberevende formål, og den afsluttende opgave, studieretningsprojektet, der skrives i 3. gymnasieklasse, indgår i elevernes studentereksamen. Som genre indebærer de store skriftlige opgaver ikke blot bestemte omfangskrav og særlige faglige forventninger til indhold og tekst men også andre arbejdsformer end traditionelle skriftlige opgaver. Det er denne mere omfattende genrepraktik og dens betydning i skolens skrivekultur der er i fokus for dette kapitel, og som indfanges i betegnelsen 'store formater'.

Kapitlets centrale undersøgelsesinteresse retter sig mod to gymnasieelevers skriverbaner gennem de tre store skriftlige opgaver og de tegn på skrive- og skriverudvikling som kan iagttages i de tre opgaveforløb. De to elever, Jens og Sofia, uddannede sig i en naturvidenskabelig studieretning på en treårig almengymnasial uddannelse (stx) med hovedfagene bioteknologi, matematik og fysik.

Undersøgelsen bygger på et mindre forstudie af Jens' og Sofias skriveerfaringer med store opgaver fra folkeskolen og op gennem gymnasiet (i Dysthe, Hertzberg, Krogh & Norberg Brorsson 2016). Her var det et centralt fund at

tværfaglige ”forskningsbetonede” opgaver har væsentlige lærings- og dannelsespotentialer, både set fra styredokumenternes og fra elevernes perspektiv, og at disse potentialer er knyttet til projekternes undersøgende karakter. I interview fremhævede eleverne to særlige kvaliteter ved opgaverne. Den ene var praktisk og organisatorisk: at opgaverne gav muligheder for selvregulering og valgfrihed. Den anden kvalitet knyttede sig til projekternes kundskabsdimension. Her pegede de på erfaringer med at mestre udfordringer og udforske viden. Der kunne observeres et skift fra at de organisatoriske dimensioner blev vægtet i folkeskolen til større vægt på de kundskabsmæssige dimensioner i gymnasieforløbet.

Den hypotese der forfølges i dette kapitel, udspringer dels af forstudiet og dels af observationen af den særlige tid/rum-konstruktion i de store formater. Jeg antager at de store formater kan aktualisere to indbyrdes forbundne erfaringer med tid og rum, og at disse erfaringer vil være centrale for de skrive- og skriverudviklinger som kan iagttages og beskrives. Det drejer sig på den ene side om erfaringer med at skrive inden for længere, selvregulerede tidsperioder uden for skolen, og på den anden side om erfaringer med at skrivning i de store, undersøgende formater muliggør ’epistemiske’ udvidelser af tid og rum.

Baseret på denne antagelse vil jeg undersøge de to elevers positioneringer og identifikationer i relation til deres skriverbaner i de store formaters dobbelte tid/rum-konstruktion. Jeg er endvidere optaget af hvordan denne undersøgelse kan bidrage til at kvalificere forståelsen af skrive- og skriverudvikling hos unge skrivere i gymnasiet.

Baggrund

Betegnelsen ’store formater’ henviser som nævnt ikke bare til tekstomfang men også til tidsinvesteringen og det faglige rum som formaterne forventes at åbne adgang til. De store formater har en særlig status såvel i styredokumenter som i skolens skrivekulturer hvor de tilskrives stor betydning som opgaver der giver adgang til faglig fordybelse og selvstændigt undersøgende skrivning, og som herigennem mimer de akademiske genrer som eleverne vil kunne møde i deres videre uddannelse (Drejer 2015; Dysthe, Hertzberg, Krogh & Norberg Brorsson 2016). Organisatorisk understreges denne status

gennem allokeringen af vejledningstimer og undervisningsfri skriveperioder samt gennem introduktionskurser og publicering af støttematerialer på skolars læringsplatforme. Opgaverne tilskrives yderligere betydning som flagskib for det tværfaglige samspilsprojekt som har profileret de danske gymnasiale uddannelser siden gymnasireformen i 2005 (Zeuner 2011).

Opgavernes kulturelle status er imidlertid også tvetydig, netop i kraft af at de ligger uden for og ved siden af de almindelige faglige skriveopgaver. I forhold til fagundervisningen aktualiseres de i et parallelrum der har mere flydende fysiske og strukturelle rammer, og den integration med skrivningen i fagene der forudsættes i styredokumenterne (BEK nr. 776, Bilag 4) kan være krævende at realisere i skolernes fagorienterede skrivekulturer (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009). Omvendt vanskeliggøres den overfaglige progression i de store skriftlige opgaver af at den enkelte opgave formes af de specifikke lærerfaglige skrivekulturer som den forvaltes af (Drejer 2015). På den måde mimes i gymnasieskolens store formater ikke bare den akademiske tekstgenre men også en særfagligt orienteret akademisk skriftlighedskultur (Blåsjö 2004; Delcambre & Donahue 2012).

Med deres studieforberedende formål forbereder de store formater eleverne til de arbejdsformer de vil møde på videregående uddannelser (Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen nr. 776, Bilag 7, Vejledning 2013). De skal udvælge emne og problemstilling inden for givne faglige rammer, gennemføre en undersøgelse og formidle analyser og fund i et argumenterende ræsonnement og med anvendelse af klassiske akademiske genretrekk som dokumentation og referencer (BEK nr. 776, Bilag 4). Man kan altså her identificere en skoleversion af relativt universelle akademiske genretrekk. Akademisk skriftlighed er imidlertid ikke et entydigt fænomen. Ifølge Lea & Street (1998) kan der identificeres tre modeller for akademisk skriftlighed. Når akademisk skriftlighed ansues som *studiefærdighed*, fokuseres der på skrivningens individuelle og kognitive dimensioner og på beherskelsen af sproglige overfladefænomener uafhængigt af faglig sammenhæng og indhold. Det drejer sig om grammatisk og formel kundskab og om tekniske og instrumentelle færdigheder der kan trænes op, og som dernæst antages uden videre at kunne overføres til andre sammenhænge. Når akademisk skriftlighed ansues som *akademisk socialisering*, fokuseres der på skrivningen som medie for indføring i en ny akademisk fagkultur og på skriverens tilegnelse af de måder hvorpå der tales, skrives, tænkes og anvendes 'literacy'

i et givet fagfællesskab. Antagelsen er her at fagkulturens genrer og diskurser er så relativt stabile at skriveren, når fagkulturen er tilegnet, vil være i stand til at reproducere den uden problemer. Den mest vidtgående model, *academic literacies*, anskuer den akademiske skriftlighed i lyset af aspekter som betydningsskabelse, identitet, magt og autoritet. Skrivning forstås som et medie for erkendelse og identitetsskabelse og også som bærer af magtfulde diskurser der udstikker hvad der er passende og anerkendt kundskab i bestemte fagfællesskaber. Her fremhæves således den institutionelle dimension af hvad der tæller som kundskab. Denne model ligner den akademiske socialiseringsmodel, men den ser processen med at appropriere passende og effektive skrivekompetencer som mere kompleks, dynamisk, nuanceret og situeret eftersom den involverer både epistemologiske problemstillinger og sociale processer, og herunder magtrelationer mellem mennesker, institutioner og sociale identiteter. Ifølge Lea & Street er de tre modeller ikke indbyrdes udelukkende men må ses som delvist overlappende, med *academic literacies*-modellen som den der kaster det mest omfattende analytiske blik på skrivningen.

Selv om analysen hos Lea & Street refererer til universiteternes skrivekultur, har disse kulturelle modeller også relevans for de gymnasiale versioner af akademisk skriftlighed. Som grundforestilling om faglig skrivning i bredere forstand kan *academic literacies*-modellen paralleliseres med den modellering af faglig skrivning på det gymnasiale niveau som er udviklet i projekt *Faglighed og skriftlighed*, den såkaldte skoleskrivemodell.¹ Her ses skrivning i skolen som situerede hændelser der aktualiserer både faglig kundskab, skriveridentitet og institutionel forankring gennem komplekse kulturelle processer (Christensen, Elf & Krogh 2014; Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). Lea & Streets studie understreger særligt den institutionelle dimension og de magtforhold som bliver synlige i det perspektiv. Dette fokus er relevant for undersøgelsen af de store formater der netop aktualiserer en delvist uafgjort skrivekulturel gråzone mellem faglige skriftlighedsforestillinger og institutionelt etablerede forestillinger om studieforberedende skrivekompetencer. *Academic literacies*-modellerne har således også forklaringskraft for opfattelser af akademisk skrivning i danske gymnasiale skrivekulturer.

1 I de tidligere publikationer blev denne model kaldt triademodellen.

Teori og analysebegreber

Kapitlet udgår fra at udvikling kan identificeres i skift og forandringer over tid, og den bygger på den forståelse af skrive- og skriverudvikling som er udviklet i den såkaldte skriverudviklingsmodel (kapitel 1: 36). Hvad angår tid og sted, adskiller de store formater sig fra den ordinære skoleskrivning. Institutionelt rammesættes henholdsvis tre dages skrivetid (dansk/historie-opgaven og studieretningsopgaven) og to arbejdsuger (studieretningsprojektet), og eftersom der ikke er undervisning i de afsatte skriveperioder, regulerer elevskriverne selv både sted og tid for skriveprocesserne. Det kundskabsrum som den skrivende aktualiserer igennem skrivningen, antages i styredokumenterne at manifestere sig i faglig fordybelse (se s. 78).

Ser vi på de store formater som skoleskrivepraktik, samler tid og sted/rum sig i et dobbeltmønster. Den ene side af mønsteret er skriveprocessens konkrete og fysiske udfoldelse i selvregulerede forløb uden for skolen. Den anden side af mønsteret er den potentielle aktualisering af større epistemiske tid/rum-skalaer. Bakhtin (1981) anvendte begrebet *kronotop* om faste tid/sted-mønstre i litteraturen, og hos Schryer (2002) omsættes kronotop til et analysebegreb for studiet af genrer i arbejdslivet. Kronotoper er kombinationer af forestillinger om tid og sted/rum der er bærere af bestemte værdier. Ved at undersøge genrens kronotopiske grundformer kan man således fange glimt af det 'kronotopisk ubevidste', Schryer (2002: 76), dvs. uudtalte antagelser om tid og rum der er mere dybtliggende end ekspliciterede ideologiske og normative konstruktioner af genrens tid og rum. Relevant for dette studie er også Priors (1998) beskrivelse af kronotopiske forestillinger om skrivning. Prior beskriver to kulturelle grundforestillinger om skrivning: den ensomme skriver på loftskammeret og skrivning som konversation. Han viser videre hvordan disse grundforestillinger på forskellige måder omtolkes i kronotopiske forestillinger om skrivning i skolen, på arbejdspladsen og i academia (se kapitel 1: 46 f.).

Mit projekt er at undersøge herskende kronotopiske forestillinger om skrivning i de store formater for at forstå de muligheder for skrive- og skriverudvikling som denne genrepraktik stiller til rådighed for de to elevskrivere. Begrebet *genrepraktik* anvendes her som et begreb for de store formaters særlige konstruktion af formaliseret tekstgenre og institutionelt reguleret skrivepraktik. Jeg undersøger de kronotopiske forestillinger om de store formater

i styredokumenter for at se hvilke muligheder for selvhed, positioneringer, kundskabssøgen og udvikling der stilles til rådighed for elevskriverne. Videre undersøger jeg hvilke antagelser om tid/rum der aktualiseres i elevtekster og i interview med elevskrivere, hvordan elevskriverne positionerer sig i forhold til dem, og om disse positioneringer ændrer sig igennem de tre opgaveforløb.

Det teoretiske nøglebegreb for analyserne af elevtekster og interview er *positionering*. Her vil analysen trække på flere, men indbyrdes kompatible teoripositioner (jf. Krogh 2015: 39 ff.). Ivanič' (1998) diskursteoretisk inspirerede teori om skrivers positioneringsprocesser leverer analyseværktøjer til at beskrive elevskrivernes identifikationer og modstandsformer når de fortolker og aktualiserer de socialt tilgængelige muligheder for selvhed som stilles til rådighed i de store formater. Til analysen af elevteksterne leverer Ongstad (2002, 2004) og Smidt (2008) et mere specifikt analyseapparat baseret på Bakhtins kommunikationsteori og rettet mod elevteksten som en ytring i Bakhtinsk forstand. Pointen er at den skrivende indtager positioner i ytringen (teksten) gennem opbygningen af indholdet (referentialitet), gennem en følelsesmæssig holdning til indholdet (ekspressivitet) og gennem henvendthed mod nogen (adressivitet). Ytringens kommunikative potentiale realiseres igennem genren og altså i dette tilfælde gennem de store formater som en institutionel og kulturel genrepraktik. Med dette analyseapparat analyseres positioneringerne i elevteksterne, og disse relateres til opfattelserne af de store formater i skolens skrivekultur.

Datagrundlag og design

Analysens primærdata er tre opgaveforløb fra henholdsvis Jens og Sofia med efterfølgende interview. For dansk/historieopgaven og studieretningsprojektet foreligger flere versioner af opgaverne og mailkommunikation med eleverne undervejs i skriveprocesserne. Sekundærdata er det samlede etnografiske datasæt for hver af de to elevdeltagere: de skriftlige arbejder i fagene, en lang række interview samt observationsdata fra månedlige besøg på skolen gennem tre år. Analysen af de store formater i styredokumenter og i skolens skrivekultur bygger på bekendtgørelser og skoledokumenter.

De primære data er samlet i nedenstående figur:

	Jens	Sofia
Dansk/historieopgaven 2. g, feb. 2012	Historie <i>Den amerikanske revolution</i> (10 s. inkl. foto-illustrationer). En tidligere version samt mailkorrespondance i processen. Interview med begge 26.1.12 (10 min.). Interview 2.3.12 (26 min.).	Dansk <i>Danskhed</i> (8 s., inkl. reklame som analyseres). To tidligere versioner samt mailkorrespondance i processen. Interview med begge 26.1.12 (10 min.). Interview 23.2.12 (35 min.).
Studieretningsopgaven 2. g, april 2012	Bioteknologi og fysik <i>ELISA analysemetodens virkemåde og anvendelse</i> (14 s. inkl. diagrammer og fotodokumentation). Interview 10.5.12 (33 min.).	Matematik og fysik <i>Det skrå kast</i> (24 s. inkl. omfattende matematisk notation samt grafer). Interview 26.4.12 (60 min.).
Studieretningsprojektet 3. g, dec. 2012	Bioteknologi og matematik <i>Populationsdynamiske modeller</i> (28 s. inkl. grafer, diagrammer og foto-illustrationer samt matematisk notation). Daglige versioner og mailkorrespondance. Interview 14.1.13 (27 min.).	Bioteknologi og dansk <i>Klamydia</i> (30 s. inkl. diagrammer, tabeller, grafer og et foto). Daglige versioner og mailkorrespondance. Interview 8.1.13 (36 min.).

Figur 3.1. Oversigt over data.

Kapitlet indledes med en analyse af de store formater som kronotopisk genrepraktik i styredokumenter. Ærindet er at komme under vejrs med 'det kronotopisk ubevidste' med fokus på antagelser om skrive- og skriverudvikling. Dernæst følger en præsentation af Jens' og Sofias skriverprofiler. Kapitlet afsluttes med undersøgelser af Jens' og Sofias skriverbaner gennem de tre opgaver, baseret på analyser af *konstellationer af skrivehændelser* hvor dialogen mellem skriveordre, elevtekst og lærerkommentar forfølges og kommenteres i opfølgende "talk around text"-interview (Lillis 2008) med eleverne. I analysen af elevteksterne fokuseres der på indledningerne.

De store formater som genrepraktik

De store formater² regelsættes i uddannelsesbekendtgørelsen for stx³ i to særskilte fagbilag. Studieretningsprojektets hovedformål er at eleverne fordyber sig fagligt. Variationer over 'faglig fordybelse' optræder således syv gange i det tre sider lange fagbilag. I den indledende passage siges fordybelse at forstærkes af forskellige faglige tilgange og discipliner:

Formålet med studieretningsprojektet er, at eleverne arbejder selvstændigt med at fordybe sig i og formidle en faglig problemstilling inden for et selvvalgt område i tilknytning til deres studieretning. Ved at kombinere forskellige faglige tilgange og discipliner, som forstærker den faglige fordybelse, skal eleverne demonstrere, at de er i stand til selvstændigt at udvælge, inddrage og anvende relevant baggrundsstof, og at de er i stand til at gennemføre en kritisk vurdering på et fagligt og metodisk grundlag. I arbejdet med studieretningsprojektet styrker eleverne således deres studiekompetence ved, at de gennem skriftlig fremstilling skal dokumentere, at de er i stand til at overskue, bearbejde, disponere, sammenfatte og formidle en faglig og kompleks problemstilling. (BEK 776, Bilag 7)

Denne passage har klare intertekstuelle referencer til uddannelsesbekendtgørelsens mål om almindelse og studiekompetence (op.cit., Kapitel 1, stk. 2 og 3). Studieretningsprojektet inkarnerer således gymnasieuddannelsens overordnede mål og fremtræder som en form for slutmål for den faglige og studierettede side af uddannelsen. De øvrige dannelsesmål for gymnasieud-

2 Sammenfatning af rammer og mål:

1. g eller 2. g Dansk/Historieopgaven. Skrives i enten dansk eller historie eller i begge fag. Bekendtgørelsesmål: studieforberedende skrivekompetence inden for en faglig problemstilling (BEK nr. 776, Bilag 4). Individuel opgave under vejledning. 3 dages skrivetid. Elever vælger emne inden for faget/fagene. Omfang 7-10 sider.

2. g Studieretningsopgaven. Skrives i to fag inden for den valgte studieretning. Bekendtgørelsesmål: studieforberedende skrivekompetence inden for en flerfaglig problemstilling (BEK nr. 776, Bilag 4). Individuel opgave under vejledning. 3 dages skrivetid. Omfang 7-10 sider.

3. g Studieretningsprojektet. Bekendtgørelsesmål: faglig fordybelse og formidling samt styrket studiekompetence (BEK nr. 776, Bilag 7). Flerfaglig opgave. Indgår i studentereksamen med eksternt censur. Skrives individuelt. 10 skoledages skrivetid. Omfang 15 sider.

3 Studieretningsprojektet (Bilag 7) og Elevernes studieforberedende skrivekompetencer (Bilag 4).

dannelsen, personlig myndighed og medborgerdannelse (Kapitel 1, stk. 4 og 5) adresseres ikke i Bilag 7.

I fagbilagets indledningspassage kan man udlede en form for heuristik for de store formater som genrepraktik. Vi føres gennem en bevægelse i tid og rum (jf. Schryer 2002). Primært forventes skriveren at fordybe sig selvstændigt i et fagligt rum, forstærket af at flere fag og discipliner kombineres. I dette rum positioneres skriveren således som kundskabssøgende i en epistemisk bevægelse nedad og indad, bort fra overfladen og det ydre. Bevægelsen bliver synlig i og med at eleverne udvælger, inddrager og anvender relevant baggrundsstof og gennemfører en kritisk vurdering på et fagligt og metodisk grundlag. Den siges at bidrage til studiekompetence, men først i og med at den dokumenteres gennem skriftlig fremstilling. Den skriftlige fremstillings konkrete, ydre, tidslige proces er imidlertid ikke synlig i Bilag 7. Skrivningen og teksten repræsenteres kun som produkt ("skriftlig fremstilling") og i form af de kognitive kompetencer som aktualiseres (bearbejde, disponere, sammenfatte og formidle).

To kronotopiske forestillinger om skrivning strides i Bilag 7. Kronotopen om *skrivning i akademien* fremmaner billedet af den forskende skriver der sidder i sit studerekammer, fordybet i at søge kundskab og frembringe ny viden gennem skrivning af tekster der kan forandre verden. Men den strides med kronotopen om *skrivning i skolen* hvor elevens usynlige skrivning i hjemmet er rettet mod at producere en tekst der skal bedømmes, og hvor tekstens betydning ikke ligger i dens meddelelse, men i dens evne til at dokumentere kompetence, viden og indsats (Prior 1998: 142, jf. kapitel 1: 46 f.).

Denne ambivalens i Bilag 7 betyder at der i bilagets "kronotopisk ubevidste" vendes rundt på værdsætningen af den faglige fordybelsesproces til fordel for synliggørelsen af den. Ved at fremhæve dokumentationen af den faglige fordybelse og anskue den som et produkt reducerer læreplansteksten opdagelsesprocessen på de lange epistemiske tidsskalaer til skoleopgavens bedømmelsesformat og gør studiekompetence frem for almindelse og faglighed til det centrale ærinde.

Når fremstillingsprocessen kobles fra fordybelsesprocessen, afkobles også den temporale proces fra den epistemiske, og skriveprocesserne fra "arbejde". Den faglige fordybelsesproces udfolder sig ikke i tiden og den fremvoksede tekst men kun i tanken. Skrivningen fremstår som en isoleret ydre færdighed der tjener den funktion at dokumentere fordybelsen. Det som skal

dokumenteres, er det kognitive produkt, ikke en tekstlig genreheuristik som repræsenterer skriftbårne faglige erkendelsesprocesser.

I Bilag 7 konstrueres skrivning således som *studiefærdighed*, dvs. som en individuel og kognitiv færdighed der aktualiseres uafhængigt af faglig sammenhæng og indhold (Lea & Street 1998). Denne læsning bestyrkes af Bekendtgørelsens Bilag 4, "Elevernes studieforberedende skrivekompetencer", hvor studieforberedende skrivekompetence bestemmes gennem opregningen af en bullet-liste af løsevne færdighedsmaal.⁴ I Bekendtgørelsesteksterne er målet med de studieforberedende opgaver at elever opnår en generisk studiekompetence der kan overføres til en fremtidig studiekontekst. Den faglige fordybelse som tematiseres så stærkt i Bilag 7, *kunne* forbindes med forestillingen om studieforberedende skrivning som *akademisk socialisering*, eller i skolens version som en vægtning af elevers erfaringer med at skrive sig ind i faglige vidensfællesskaber og relatere sig til deres større epistemiske tids- og rumskalaer. Her ville man også kunne åbne mod bekendtgørelsens bredere dannelsesmaal eftersom skrivningen ville blive knyttet til engagement i rum- og tidsskalaer der rækker ud over skolen. Denne kronotopiske forestilling om faglig skrivning realiseres imidlertid ikke i Bilag 7 og Bilag 4.⁵

Jens og Sofia, to skriverprofiler

Jens og Sofia gik i samme klasse i folkeskolen i en større provinsby i Østdanmark. De to var og forblev gode venner, valgte den samme studieretning og fulgte ad i bioteknologiklassen på Østgymnasiet. De har imidlertid ganske forskellige skriverprofiler (jf. også Jakobsen 2015; Dysthe, Hertzberg, Krogh & Norberg Brorsson 2016). Datagrundlaget for denne præsentation er interviewserien med de to fra folkeskolens 9. klasse til 3. g, for Sofia 21 interview, i alt 11 timer og 42 min., og for Jens 20 interview, i alt 10 timer og 47 min.

Jens og Sofia har begge omfattende fritidsaktiviteter ved siden af skolen. Sofia er elitesvømmer og træner syv gange om ugen, Jens spiller fodbold tre

4 Listen opregner: genrebevidsthed, sproglig korrekthed, disposition, argumentation, anvendelse af citater, figurer, illustrationer m.v., præsentation, relevante henvisninger, noteapparat og litteraturliste.

5 Bekendtgørelsens personlige og sociale dannelsesmaal udfoldes imidlertid i læreplanen for Almen studieforberedelse.

gange om ugen, dyrker roning og fitness og har desuden et tidskrævende job i et supermarked. Men hvor Jens i samtalerne markerer et skarpt skel mellem fritid og skole og ser fritidslivet som det egentlige og identitetsbærende, identificerer Sofia sig i højere grad med skolen som uddannelsesprojekt.

I interviewsamtalerne er Jens nærværende og optaget af at imødekomme forskeren. Samtidig er emnet for samtalerne ikke noget som han er vant til at tale om, eller som umiddelbart interesserer ham. Det kan vise sig i små kreative ordspil som Jens er en mester i, og som markerer en diskret humoristisk distance. Det kan også vise sig mere direkte som når Jens giver korte svar så de temaer som forskeren forsøger at sætte på dagsordenen, i begrænset grad gribes og udvikles i samtalen.

Skrivning er for Jens først og fremmest forbundet med skolearbejde og tvang, mens lyst hører hjemme i fritiden og dens selvvalgte aktiviteter. I 9. klasse fortæller han:

Jens: [...] i starten af skolen der kunne jeg rigtig godt lide at skrive. Der gjorde jeg det også frivilligt.

Interviewer: Ja, hvad skrev I dengang?

Jens: Bare et eller andet vi fandt på. Det var sådan bare lave en historie på computeren eller et eller andet.

Interviewer: Ja

Jens: Eller bare sidde og skrive.

Interviewer: Det syntes du var sjovt?

Jens: Ja

Interviewer: Hvornår holdt det op?

Jens: Det var – jeg tror det var i 3. eller 4. eller sådan noget ... Fordi så begyndte vi ligesom selv at skulle skrive sådan nogle stile der, og der blev jeg jo sat til det af læreren. (Samtale, Jens, marts 2010)

Den tidlige, lystbetonede skrivning var noget der foregik hjemme. Jens *markerer* genkommende i samtalerne at skrivning siden har været forbundet med skolens tvang, og at den ikke er identitetsbærende for ham. Men helt så enkelt er det alligevel ikke. Samtalerne dokumenterer *også* at skolen og skoleskrivningen giver Jens adgang til faglige erfaringer og kundskab som han værdsætter meget, særligt i de naturvidenskabelige fag. Han sætter også pris

på de opgaver i sprogfagene hvor han kan udfolde sin sproglige kreativitet, og især når de indebærer kollektivt arbejde (kapitel 9).

Det er således en pointe at Jens foretrækker skrivning der er forbundet med social aktivitet. De vigtigste sider af skolelivet er i det hele taget det sociale liv med kammeraterne, timerne og relationer til lærerne. Skolens værdi knytter sig for Jens til det kropslige og det relationelle, til nu og her frem for til den personlige fremtids større tids- og rumskala.

Jens' *forestillinger* om skrivning er i samtalerne formet af kronotopen om skrivning i skolen hvor både skrivningens praksis og skrivningens indhold er uden selvstændig værdi eftersom tekster først og fremmest er medier for bedømmelse af kompetence, viden og indsats. Men Jens fortæller også om skriveerfaringer der sprænger denne kronotop og peger på sammenhænge på større tid/rum-skalaer. Selv om denne ambivalens af og til bliver synlig i samtalerne, forbliver den dog oftest udfoldet som *spør* af en mere nuanceret forestilling om potentialer i skoleskrivningen.

Forskersamarbejdet med Sofia er præget af at hun ansvarligt og samvittighedsfuldt har påtaget sig opgaven at være deltager i forskningsprojektet. I interviewsamtalerne er hun opmærksom og optaget af at give gode og ordentlige svar. I modsætning til Jens interesserer Sofia sig meget for skrivning, og hun strækker sig gerne for at gribe temaer og udfolde dem videre i samtalerne.

Samarbejdet spejler Sofias tilgang til skolearbejde som er præget af selvstændighed, selvdisciplin og præstationsorientering. Det er oplagt at se en forbindelse til Sofias fritidsinteresse. Den omfattende svømmetræning kræver en selvkontrol som Sofia også aktualiserer i skolen.

Sofia er glad for at skrive og finder i skoleskrivningen lystfyldte muligheder for at udfolde sig som skriver. Hun har altid været glad for at tegne, og det forlænger sig for hende ind i skrivningen:

Det synes jeg er meget rart, ja. Det er lidt ligesom at tegne, ja, lave noget. Det synes jeg er meget godt. (Samtale, Sofia, marts 2010)

Det der er tiltrækkende for Sofia ved at skrive, er at "lave noget", at udfolde sig kreativt, noget som hun i folkeskolen i særlig grad kan udfolde i de danskfaglige fiktionsopgaver. Opgaver som retter sig mod faglige kundskaber, "faktaer", finder hun derimod kedelige. De interesserer

hende kun som mulighed for at præstere fagligt (Krogh & Hobel 2012; Krogh 2014).

Ved overgangen til gymnasiet taber Sofia adgang til den frie og kreative skrivning i dansk. I gymnasiets danskfag møder hun sagorienterede genrer og krav om tekstanalyse (Krogh, 2014). Overgangen bliver samtidig en erfaring med tab af genresikkerhed og kontrol. Sofias skrivning i dansk i gymnasiet drejer sig således i høj grad om at genvinde genrekontrol og at lære sig at skrive analytisk om tekster (Krogh & Piekut 2015). Begge dele lykkes. I 3. g gør Sofia således erfaringer med at integrere genrekontrol med en anden form for kreativitet, knyttet til tekstanalytisk begrebsudvikling (jf. Vygotsky 1994).

Hun møder ikke tilsvarende genreudfordringer i de naturvidenskabelige fag hvor skrivningen er kollaborativ og tæt stilladseret. Her er det ikke skrivningen men det faglige indhold der frembyder udfordringer for at kunne præstere i top.

Sofias skriverprofil formes af dynamikker der udspringer af spændet mellem kontrolsøgen og præstationsorientering på den ene side og kreativ og epistemisk erfaringsdannelse på den anden side. Skolen er for Sofia et personligt strategisk rum for konkurrence med sig selv og andre om at præstere og dermed skabe fremtidige uddannelsesmuligheder. Kronotopen om skole-skrivning er dermed en klar identifikation for hende. Men ligesom for Jens gælder det også for Sofia at forestillingen sprænges af hendes skriveerfaringer. I folkeskolen udfordres skoleskrivningskronotopen af narrative udvidelser af forestillinger om selvet og det sociale. Og i gymnasiet udfordres den af epistemiske erfaringer med at bevæge sig analytisk ind i andre tekstverdener (Krogh & Piekut 2015).

De store formater i skoleskrivekulturen

Arbejdet med de store formater blev for Jens' og Sofias årgang afviklet i et koncentreret forløb over et år, fra februar i 2. g til december 3. g: dansk/historieopgaven i februar 2012, studieretningsopgaven i april 2012 og studieretningsprojektet i december 2012.

Eleverne blev i december 2011 introduceret til tekstbehandling i programmet Word og til opgavetekniske rammer for store skriftlige opgaver.

Kurset byggede på en vejledning med øvelser der lå på gymnasiets hjemmeside. Eleverne arbejdede med en "meningsløs tekst" og blev på kurset ført igennem en stor skriftlig opgaves standardafsnit (feltkommentar, EK, 5.12.11). I vejledningen indgik korte afsnit om "afhandlingens" hovedafsnit, herunder indledningen med problemformulering:

Her skrives opgavens problemformulering på en side for sig selv. Hvad drejer opgaven sig om? Hvad er det, du vil arbejde med i forhold til dit materiale? Problemformuleringen skal lægge op til et bredt udsnit af de taksonomiske niveauer, herunder redegørelse, analyse, fortolkning, vurdering, diskussion og perspektivering. (Word-vejledning i at skrive større skriftlige opgaver, Østgymnasiet)

Forud for hver opgave publicerede skolen desuden en formel skriftlig instruktion for den relevante opgave. Instruktionerne henvendte sig til eleverne, "du", og var underskrevet af den ansvarlige ledelsesrepræsentant, men de var holdt i en formel stil, organiseret i nummererede delafsnit og indeholdt hovedsageligt uddrag fra bekendtgørelsesteksterne samt såkaldte "køreplaner" for arbejdet frem mod opgaven.

I disse instruktioner positioneres elevskriveren som en der skal besvare en faglig opgave der konstrueres på en sådan måde at der sikres "faglig dybde". Mht. tekstens udformning henvises der til materialet fra førromtalte word-kursus. Omfang og formalia samt bedømmelseskriterier angives med en høj detaljeringsgrad. Det markeres herigennem at opgaven som social praksis har status af den form for selvreguleret eksamen som kendes fra videregående uddannelser. Elevskriverne positioneres således også som studerende in spe.

Jens – jeg tager det som det kommer

I dansk/historie-opgaven skrev Jens i historie under titlen "Den amerikanske revolution". Opgaven fyldte 10 sider, inklusive farvefotoillustrationer, og blev bedømt til middelkarakteren 4-7.

Jens' opgave indfrier de overordnede skoleforventninger. Der præsenteres i indledningen en problemformulering som regulerer opgavens disposition. Opgaven redegør først for grundlæggende viden om den tidlige amerikanske

kolonihistorie, byggende på en grundbog, og dernæst undersøges udvalgte kilder som danner grundlag for Jens' afsluttende vurdering af baggrunden for løsrivelsen fra England.

I indledningen taler to distinkt forskellige stemmer. Jens positionerer sig i de åbnende passager med en markant personlig ejerstemme (jf. kapitel 1: 44) der opererer inden for den livshistoriske erfarings rum og tid:

I dag er Amerika et af de mest markante lande i verdenen og man hører om landet hele tiden. [...]

Jeg synes det er imponerende hvor hurtigt Amerika er blevet til en supermagt i verden, og ønsker at kende til begyndelsen af dette land. Altså hvad baggrunden er.

Jeg har selv været i USA og synes det er et fedt land og når man ser på hvad de har bygget på lidt mere end 200 år landet har eksisteret, kan man ikke lade vær med at nikke anerkendende.

Herefter følger et abrupt stilskeft til en faglig skriverstemme der i en formel akademisk sprogtone affilierer sig med skriveordrens positionering af den fagligt undersøgende studerende:

Grunden til at jeg har valgt dette emne er fordi jeg vil undersøge hvilke tanker de amerikanske kolonier havde, der ligger til grund for valget om at løsrive sig. Derfor lyder min Problemstilling med problemformulering [...]

Både den usikre sprogbrug ("Grunden til ... er fordi") og konstruktionen af indledningen som helhed signalerer at Jens her skriver sig ind i en ny og uprøvet genre.

I samtalen med Jens fortæller han at det vigtigste han fandt ud af i opgaven, var at løsrivelsen fra England handlede om penge, ikke om politik:

Ja og altså da jeg læste en af kilderne ikke, det var faktisk en meget god kilde synes jeg, der argumenterede han for hvorfor at de skulle betale skat og så videre, og jeg synes at det lød meget fair at de skulle betale skat, så der lød Amerika som de onde, men hvorimod når man hører det så synes man at [...] så synes jeg England lyder som de onde. Men det synes jeg ikke de gjorde lige i den kilde der. Det synes jeg også var meget interessant faktisk.

Mens Jens således tilskriver opgaven betydning som læringserfaring, afviser han at den har nogen *personlig* betydning:

Interviewer: Vil du også sige at den har betydet noget for dig personligt? Har du lært noget som du synes er interessant at vide?

Jens: Det tror jeg faktisk ikke. Det er jo bare en opgave i gymnasiet tror jeg.

Her modereres således både indledningens signaler om personlig relevans og Jens' nye erkendelse om baggrunden for revolutionen idet de lukkes inde i den kronotopiske forestilling om skoleskrivningen og afvisningen af dens relevans for den øvrige livsverden.

Men opgaven har alligevel givet Jens en erfaring med opgaveprocessen som et tredje rum der udskilles fra skoleskrivningen:

Man har ligesom mentalt sat sig op til det, så jeg synes faktisk det var sjovere at skrive den der end dansk stil, også fordi vi fik tiden til det. I en dansk stil skal du gøre det efter skole eller et eller andet. Altså så synes jeg også at man camperede bare derhjemme, man kom jo ikke ud overhovedet, man sad bare med kaffe og fik lidt at spise engang imellem, og så ellers så sad man bare og skrev. Det var da meget sjovt.

Hvor Jens definerer skoleskrivningens konception af hjemmeskrivning som "efter skole", dvs. som skolens kolonisering af fritiden, associerer han metaforisk denne opgaves udvidede og selvregulerede arbejdsrum med fritidslivet og tilskriver dermed dette rum en værdsat kvalitet.

I studieretningsopgaven fik Jens' og Sofias klasse valget mellem tre opgaver, formuleret af lærerne i studieretningsfagene, hvor deres tre studieretningsfag blev kombineret to og to. Jens valgte den opgave der kombinerede bioteknologi og fysik, og som havde titlen "ELISA analysemetodens virkemåde og anvendelse". Opgaven fyldte 14 sider inkl. diagrammer samt fotodokumentation og grafik af forsøgsresultater. Den blev bedømt til den næsthøjeste karakter, 10.

Skriveordren positionerer Jens som en elev der skal løse en relativt detaljeret beskrevet opgave med anvendelse af viden og metoder fra to fag, men uden at den tekstlige struktur er tydeligt angivet.

I indholdsfortegnelsen til Jens' opgave figurerer overskriften "Problestilling" som indledning. Men det viser sig at Jens ikke har skrevet

en indledning, men blot kopieret lærernes opgaveformulering ind under denne overskrift. Problemformulering var ikke forventet i denne opgave (samtale, Jens, 10.5.12).

Samtalen med Jens om studieretningsopgaven fandt sted før opgaven var blevet bedømt (10.5.12), og Jens regner ikke med nogen god karakter. Alle de grupper der gennemførte forsøget, havde store vanskeligheder med fysikdelen af opgaven. Jens håber på 7, men forventer snarere 4 ”også fordi fysikdelen den glippede så rimelig meget”.

Jens syntes at emnet og forsøget var spændende men tilskriver ikke opgaven stor betydning. Det er bare en ikke særlig vellykket skoleopgave. På spørgsmålet om hvad han kan tage med sig til studieretningsprojektet, reagerer han med humoristisk distance og signalerer at strategiske overvejelser over fremtiden ikke er hans prioriterede format:

Jens: Det er måske en meget god erfaring at have, det der med at der er noget der ikke lykkedes, og hvad man så gør.

Interviewer: Men ved du så deraf hvad man så gør?

Jens: Så græder man snot, krydser fingre, beder en stille bøn mod Mekka og håber på det bedste. Der er ikke så meget andet at gøre.

Interviewer: Ikke i det her tilfælde, men det kunne måske godt give anledning til en strategi, altså at man har mere end ét forsøg.

Jens: Måske kommunikere lidt bedre med lærerne. Det vil nok være det rigtige at gøre.

Om *skriveprocessen* beretter Jens at han ikke så frem til opgaveskrivningen, men trivedes godt med arbejdet da han først var kommet i gang:

Jeg tror, op til jeg skal skrive den, der har jeg det sådan meget, det bliver en dræber, eller jeg kommer til at kede mig ihjel eller et eller andet, og det bliver hårdt for mig selv. Men mens jeg skriver den, kan jeg godt synes det er meget hyggeligt at skrive en opgave. Det er meget sjovt alligevel.

I studieretningsprojektet valgte Jens at skrive i bioteknologi og matematik. Han undersøgte populationsdynamiske modeller og afleverede 28 sider, inkl. fotos, matematiske modeller og løsningsmetoder, diagrammer og grafer. Projektet fik karakteren 7.

I sit valg af emne og fag var Jens inspireret af et forløb om populationsgenetik i Almen Studieforbereelse. Jens var kun i beskeden grad involveret i udviklingen af problemstillingen:

Jeg snakkede lidt med P. og så forklarede han at ham og PD de havde snakket lidt om noget Lotka Volterra-differentialligninger og sådan noget, og så spurgte han om det var fint nok, og så sagde jeg ja, det var det. (Samtale, Jens, 14.1.13)

Set i et fagdiskursivt perspektiv angav skriveordren ganske detaljerede indholdsfordringer:

Problemformulering:

Hvordan defineres en population? Gør rede for væsentlige biotiske og abiotiske faktorer, der har indflydelse på populationers størrelse? Beskriv og diskutér populationsdynamiske sammenhænge i et predator-byttedyr system, og forklar med udgangspunkt i den generelle evolutionsteori, hvordan begrebet coevolution finde anvendelse på et sådant system.

Du bør forsøge at lave en model over kendte observerede predator-byttedyr populationer. Du er velkommen til at variere på modellerne, ved for eksempel at indfører ekstra led i modellerne.

Du skal i matematik redegøre for, hvordan man numerisk løser Lotka-Volterra differentiaalligningerne. Du skal i den forbindelse forklare Euler og Runge Kutta algoritmerne. Du skal opstille forskellige Lotka Volterra modeller og biologisk samt matematisk forklare de indgående størrelser.

Du bedes endelig redegøre for, hvilke forventninger man generelt kan have til en matematisk model og endvidere at forholde sig kritisk til disse modeller såvel biologisk som matematisk

Figur 3.2. Skriveordre til Jens' studieretningsprojekt.

Jens positioneres i skriveordren som en elev/studerende in spe der skal udføre en detaljeret beskrevet faglig undersøgelse af et kompliceret tværfagligt vidensområde, dels ved at udrede kundskab, dels ved at opstille modeller og forklare dem, og endelig ved kritisk at diskutere disse modeller i et tværfagligt perspektiv.

Jens' projekt har titlen "Populationsdynamiske modeller". Det er opbygget med et abstract på engelsk, en indholdsfortegnelse, opgavetekst og

litteraturliste. I opgaven gør Jens rede for teori om populationer, arter og evolution samt for flere matematiske modeller til at beregne populationsudvikling. Han anvender de matematiske modeller på et eksempel, sneharen og lossen som prædator-byttedyr-system. Afsluttende gør han ganske kort rede for matematiske modellers fordele og begrænsninger i relation til biologiske forhold.

I indledningen (figur 3.3) positionerer Jens sig med en tydelig ejerstemme og personlig autoritet både i forhold til tekstuelle valg, fagdiskurs og social handling. Som *tekst* er indledningen struktureret med en introduktion til emnet og en præsentation af opgavens indhold og opbygning. Stilen er populært formidlende med anvendelse af narrative og retoriske virkemidler. I de åbende passager er agens markeret gennem stilen. En autoritativt formidlende fortællerstemme opregner eksempler på dyrearter, stiller og besvarer retoriske spørgsmål og skaber spænding og drama gennem sætningsemner og gentagelser. Denne indledning fungerer som tematisk og stilistisk rammesætning for den efterfølgende præsentation af opgaven hvor pronominet 'min' og efterfølgende anvendelser af 'jeg' markerer at det nu er opgaveforfatteren der taler. Overgangen er imidlertid utvungen idet der også i denne sekvens holdes en fortællende stil hvor læseren medinddrages ("kan gives os et indtryk"). Med de tekstuelle valg affilierer Jens sig med populærvidenskabelige stemmer, muligvis i den litteratur han har læst, men måske også som et udtryk for et selvbiografisk skriverjeg (jf. Ivanič 1998) der behersker denne form for personliggjort faglig fremstilling. Denne tolkning bestyrkes ved en sammenligning med historieopgaven hvor et tilsvarende tekstuel overskud kom til syne, men dog kun i den sekvens der trak på private erfaringer. I indledningen til studieretningsprojektet er referencerummet fagligt, og Jens integrerer stilistisk sikkert problemformulering og opgaveintroduktion.

Indledning

På Jorden har der levet og lever stadig mange forskellige dyrearter. Både til lands og til vands. Til lands er der mange pattedyr, fugle, krybdyr, padder, insekter og edderkopper, mens til vands er der mange fisk, krebsdyr og bløddyr.

Hvordan har alle disse klaret de ændringer der må have været i deres miljø? Og hvorfor er der nogle arter som ikke klarede den og er uddøde?

De dyrearter der har tilpasset sig, de ændringer deres omgivelser har foretaget, har en unik evne. En evolutionær evne, som de kan og har draget fordel af i rigtig mange år.

Min opgave har til hensigt at forklarer hvordan populationer hænger sammen, hvilke forhold der har indflydelse på størrelsen, og hvordan de enkelte individer i en population igennem en række generationer kan udvikle sig, hvorfor de udvikler sig og stadig gør det.

Derudover vil jeg se nærmere på populationsdynamiske sammenhænge i et prædator-byttedyr system.

Jeg vil beskrive og forklarer nogle matematiske modeller, som kan gives os et indtryk af hvor stor en bestemt population vil være i fremtiden, beskrive enkelte led og hvad de har af betydning for resten af modellen og ved hjælp af denne, forklarer hvor stor indflydelse de enkelte faktorer har. Dette er meget svært da det er meget komplekst, usandsynligt og kompliceret.

Til sidst vil jeg forsøge at løse disse modeller numerisk, ved hjælp af Euler og Runge Kutta algoritmer, sammenligne disse og afbillede dem i grafer.

Figur 3.3. Indledning til Jens' studieretningsprojekt.

Anskuet som *fagdiskurs* bæres indledningen af en autoritativ stemme. Sammenholder vi Jens' præsentation af opgaven med skriveordren, fremtræder en skriver der gennem sin fortolkning af skriveordren markerer ejerskab og tydelige valg og fravalg. Vi ser fx at Jens ikke har inddraget den kritiske diskussion som skriveordren forlanger. Som *social handling* etablerer indledningen i kraft af den fortællende og underholdende fremstilling en symmetrisk kommunikation med sin læser (Togeby 2014). Også på denne måde positionerer Jens sig med en selvstændig forfatterstemme i forhold til skriveordrens asymmetriske positionering af ham som elev.

Som nævnt griber Jens ikke skriveordrens afsluttende fordring om at forholde sig kritisk til de matematiske modeller. Men han adresserer alligevel

fordringen. I indledningen skriver han: ”Jeg vil beskrive og forklarer nogle matematiske modeller [...] og ved hjælp af denne forklarer hvor stor indflydelse de enkelte faktorer har. *Dette er meget svært da det er meget komplekst, usandsynligt og kompliceret*” (min kursiv). Dette udsagn med den treleddede adjektivkonstruktion optræder fire steder i opgaven: i det engelske abstract, i indledningen, i afslutningen af biologidelen (med reference til lærebogen) og i konklusionen. Udsagnet får således karakter af et mantra der med affektivt ladet emfase markerer en personlig og kritisk stemme som Jens enten ikke har formået eller ikke har haft tid og overskud til at formulere i et mere akademisk ræsonnement.

Samtalen med Jens om studieretningsprojektet finder sted i januar (14.1.13) efter at han har afleveret projektet lige før jul, og længe inden han får sin karakter (i marts).

Jens’ store udfordring i projektet var matematikken:

Jeg har læst det en milliard gange synes jeg selv. Det var sådan lidt i perioder: så læste jeg lidt på det, så lavede jeg noget mere på min SRP der ikke handlede om matematikken så meget, og så læste jeg lidt mere på det, og til sidst tror jeg jeg forstod Eulers princip en lille smule, og så, efter jeg ligesom havde tænkt lidt mere over det og sådan noget, så forstod man det til sidst, og så kunne man lige som godt, så blev Runge Kutta-metoden sådan lidt mere forståelig. Men jeg synes først det var til allersidst jeg forstod det, sådan klokken nul fem om morgenen den dag vi skulle aflevere, det var så åndssvagt.

Men matematikken var også det mest spændende:

Interviewer: Men hvad vil du sige var det mest spændende ved at skrive denne opgave?

Jens: Altså det tror jeg var matematikken.

Interviewer: Hvorfor var det matematikken?

Jens: Jeg ved ikke om det var. I hvert fald det jeg var glædest for at skrive da jeg var færdig med den, fordi der var det lidt som sådan en sejr at have forstået matematikken og sådan noget. Der var jeg glad for at jeg havde lavet det.

For Jens var studieretningsprojektet en langt mere krævende opgave end de andre store opgaver:

Det var en helt anden slags opgave fordi man skulle tænke meget mere over hvad man skrev-agtigt, og stoffet var bare sværere, så man fik slet ikke kylet lige så mange tegn af som man gjorde til DHO og SRO.

På trods af den hårde kamp med skrivningen og stoffet fremhæver Jens i en mailudveksling undervejs i processen at han trives med friheden og det selv-regulerede og lyststyrede i arbejdsprocessen:

Jeg har kørt lidt død i matematikken [Eulers princip, EK] og har brugt meget lang tid på den, så idag har været en af de mindre sjove dage, indtil jeg fik knækket matematikken og kunne skrive. Derudover så nyder jeg friheden under SRP :)

Jeg har ikke rigtig nogen plan. Jeg tager det som det kommer, og skriver på det jeg lige har lyst til at skrive om :) (mail fra Jens, 18.12.12)

I samtalen om projektet er det ikke længere kronotopen om skoleskrivning der dominerer Jens' refleksioner, men snarere kronotopen om skrivning i academia. Det slidsomme tænke- og skrivearbejde bærer lønnen i sig selv: det epistemiske spring og erfaringen med at knække koden. Selve tiden og skrivetvangen er en afgørende side af erfaringen: erkendelsesspringene fremtvinges af skrivningens nødvendighed og gøres mulige af den lange skrivetid.

Jens positionerer sig snarere som studerende end som elev. Det handler ikke om en strategisk fremtidsorientering, men om en dybere identifikation med den undersøgende arbejdsform. Jens afviser i samtalen at lægge fremtidsplaner for uddannelse og arbejdsliv. Han underkender som så ofte før forskerens dagsorden med humoristiske afledninger og afværgende svar. Men i et usædvanligt glimt åbner han alligevel for en identifikation med et dybere og længerevarende biografisk tidsperspektiv som han ellers i samtalerne har afvist at forholde sig til:

Interviuer: Har du fået appetit på mere af den slags. Jeg tænker på altså ...

Jens: [taler ind over] jeg tror jeg er mæt.

[...]

Interviuwer: Så du har simpelthen ingen planer med hvad du kunne tænke dig?

Jens: Jeg vil tænke lidt over det, men det er overhovedet ikke noget ... Nu tager vi den til sommerferien og så et år frem, så må vi se.

Interviuwer: I virkeligheden spørger jeg heller ikke hvad du kunne tænke dig, men mere om den her måde at arbejde på, altså hvor man ligesom skal til at skrive og forske ...

Jens: Jo men det har jeg ikke noget problem med. Det kunne jeg godt.

Sofia – så skulle det være det rigtige der stod der

Sofia valgte i dansk/historie-opgaven at skrive i dansk. Opgaven havde titlen ”Danskhed” og drejede sig om offentlige taler. Den fyldte 8 sider og fik topkarakteren 12.

Sofia redegør i opgaven for begrebet danskhed ud fra opslagsbøger på nettet og gennemfører derefter sammenlignende retoriske analyser af et ugebrev af formanden for Dansk Folkeparti, Pia Kjærsgaard, dronningens seneste nytårstale, en valgannonce for Dansk Folkeparti samt Oehlenschlägers ”Der er et yndigt land”, med henblik på at vise deres opfattelser af og holdninger til danskhed. Afsluttende diskuterer hun formidlingen af danskhed i teksterne.

Indledningen på Sofias opgave består af to dele med overskrifterne ”Begrundelse for emnevalg” og ”Problemformulering”. I første del høres både en personlig og en mere konventionel stemme. I den indledende sætning taler en engageret ejerstemme der i en ligefrem, hverdagsproglig syntaks gør rede for hvorfor Sofia har valgt at skrive i dansk:

Jeg har valgt at skrive min opgave i faget dansk, fordi jeg synes det er spændende, hvordan tekster kan have flere lag – de er lige som løg: man kan skrælle lag efter lag af, indtil man kommer ind til kernen: budskabet og temaet.

Identifikationen udsiges direkte og demonstreres yderligere i det lille metaforiske narrativ der elegant fører frem til fagbegreberne, ”budskabet og temaet”. I den følgende sætning følger en mere klichepræget argumentation:

Mit fokus ligger på begrebet *danskhed* [...]. Jeg synes danskhed er en vigtig faktor for danskerne, fordi vi vel inderst inde alle sammen er stolte af, at vi kommer fra netop Danmark [...].

Her indekseres, måske især i det lille forbehold ("vi vel alle sammen er stolte af") snarere herskende kulturelle forestillinger end den personlige forfatterstemme fra første afsnit.

I afsnittet Problemformulering taler en akademisk og formel stemme med anvendelse af fagbegreber og en taksonomisk række af skrivehandlinger: redegøre for, analyse, fortolke og sammenligne, perspektivere, diskutere. Sofia positionerer sig her som danskfaglig skriver af en akademisk, formelt problemstyret opgave.

I en samtale med Sofia forud for danskopgaven (25.1.12) fortæller hun at det er læreren der har fået hende til at skrive om temaet danskhed, og at hun i designet af opgaven har lagt sig tæt op ad et tidligere forløb i Almen studieforberedelse om offentlige taler:

Det syntes vi passede meget godt, og det var rimelig nemt at skrive om, og så kunne vi måske også tænke lidt på det vi havde lavet og sådan noget, så det er ikke så svært. Det er ikke sådan at vi starter helt forfra.

I denne og den senere "talk around text"-samtale (23.2.12) indekseres diskursen om *let/svær* gentagne gange.

Det var også et ret nemt emne synes jeg, det er ikke så videnskabeligt så det er ikke sådan at man skal altså betegne det på en bestemt måde. Det er mere op til dig selv sådan, hvad har jeg lyst til at sige om det her, det var ikke, det var ikke så svært. (Samtale, 23.2.12)

Sofia har aldrig tidligere skrevet en længere rapportlignende opgave, og som den strategiske skriver hun er, har hun i denne opgave først og fremmest været optaget af at sikre sig at hun kan præstere godt. Det er imidlertid ikke tilfredsstillende for hende at få en god karakter for enhver pris, Sofia er ikke kun strategisk, men også personligt ambitiøs med sin skrivning. På spørgsmålet om hvad opgaven betyder for hende, svarer hun således:

Sofia: Jeg synes ikke den betyder så meget.

Interviewer: Hvorfor?

Sofia: Det er fordi jeg, det ved jeg ikke, jeg tror bare jeg synes at emnet var for nemt, tror jeg bare. Ellers så føler man sig altid sådan klogere bagefter. Det var ikke fordi jeg fandt ud af så meget jeg ikke vidste i forvejen, men jeg er selvfølgelig glad for at få tolv, så den er da meget god.

I samtalen dokumenterer Sofia at hun har investeret måltrettet i at nå til at beherske den nye fagligt-akademiske genre og derigennem som skriver at udvide sit *repertoire* (Blommaert 2010, se kapitel 1: 41). Vi får desuden indblik i en personlig konflikt i Sofias skriveridentitet mellem strategisk præstationsinteresse og personlig ambition om *reelt* at lære af at skrive. Den kronotopiske model for skrivning som Sofia orienterer sig efter, er hovedsageligt *skrivning i skolen*, indrammet af skolens tidsskala. Men konflikten *antyder* at skrivning for Sofia også kan aktualisere kundskab på tidsskalaer der rækker ud over skolen og forbinder sig med livshistoriske erfaringer.

I studieretningsopgaven valgte Sofia den opgave der kombinerede fysik og matematik. Opgavens titel var "Skrå kast og kinematik med luftmodstand". Sofia afleverede 24 sider hvor de dominerende semiotiske ressourcer var matematisk symbolsprog og grafiske opstillinger. Opgaven blev bedømt til 7.

Skriveordren var omfattende (2 sider) og meget detaljeret. I opgavens første del skulle der gives en teoretisk og eksperimentel redegørelse for det skrå kast uden luftmodstand. I anden del skulle eleven analysere et tilfælde af skrå kast med luftmodstand.

Sofia løser første del af opgaven men kun i beskeden grad anden del. I indledningen sammenskriver hun skriveordrens omfattende instruktioner til en beskrivelse af sin opgaves struktur. Hun anvender førstepersonspronomen og fremtidsformer ("jeg vil") og manifesterer herigennem sin ejerstemme i forhold til den efterfølgende tekst. Hun redegør i perfektum og præteritum for de eksperimenter og målinger hun har gennemført, og positionerer sig derigennem som en sprogligt sikker skriver. Beskrivelsen af anden del af opgaven er kort og markeret af et sprogligt skift til passivformer samt et sammenbrud af den syntaktiske logik:

I anden del af opgaven løses følgende ligning for det vandrette kast:

$$\frac{dv}{dt} = \frac{k}{m} \cdot v^2, \text{ og forklare, hvorfor der kommer en integrationskonstant.}$$

I samtalen med Sofia (26.4.12) fortæller hun at hun ikke valgte denne fagkombination og opgave af særlig interesse men snarere som et fravalg af de to andre opgavemuligheder. Foruden Sofia var der kun én anden elev der valgte denne opgave. De havde begge store vanskeligheder med at løse opgaven, og de måtte helt opgive at løse væsentlige dele af opgavens anden del.

Det er en gentagen kommentar i samtalen at Sofia ikke synes hun har fået ret meget ud af at skrive studieretningsopgaven. Med en revideret tolkning af diskursen om nem/svær markerer hun at studieretningsopgaven var for *svær* – også selv om det er bekræftende at det overhovedet kan lade sig gøre at skrive så meget i matematik:

Jeg synes det er meget fedt jeg har lavet så lang en opgave i matematik, for det har jeg bare tænkt at det kan man ikke, men det kan man så godt åbenbart. Så det er lidt en bekræftelse i at det godt kan lade sig gøre [...] ellers har jeg ikke fået så meget ud af det for jeg synes den har været så svær så det er ikke sådan et boost at have lavet den på samme måde som dansk-historie-opgaven for den var bare, den sad, den var virkelig nem ikke.

Det nye var at udfordringen var så stor at Sofia ikke har kunnet klare den ved at *gøre sig umage*. Grunderfaringen med skriveprocessen var stress og frustration:

Det var lidt stressende når man ikke ... jeg følte bare hele tiden at jeg når ikke at blive færdig, jeg ved bare at jeg ikke kan finde ud af det der, og nu springer jeg det over, og til sidst så bliver man nødt til at kigge på det alligevel, og det, det er ikke særligt fedt at skrive synes jeg.

Studieretningsopgaven er imidlertid for Sofia først og fremmest en erfaring med kontroltab i matematik. Hun tolker den ikke som en *skriveerfaring* men som en erfaring med matematisk problemløsning. Når hun ser frem til stu-

dieretningsprojektet, er det klart for hende at hun skal skrive i fag hvor det er lidt mere skrivearbejde og ”ikke så meget bare hard facts”.

I studieretningsprojektet valgte Sofia at skrive i bioteknologi og dansk. Hun skrev om sygdommen Klamydia og to kampagner for sikker sex. Hun afleverede 30 sider, inkl. diagrammer, tabeller, grafer og illustrationer. Projektet fik karakteren 10.

Ud over de officielle skoleressourcer som blev stillet til rådighed på Østgymnasiets læringsplatform, brugte Sofia den nyligt publicerede *SRP-bogen*⁶ som giver tæt vejledning til studieretningsprojektet.

Sofia havde oprindeligt tænkt sig at skrive om en anden infektionssygdom, men da bioteknologi-læreren virkede kritisk over for ideen, valgte hun i stedet Klamydia. Hun indgik kun lidt i forhandlinger om indholdet i opgaven, og det synes hun er helt som det skal være. Hendes forventninger fremmaner kronotopen om skoleskrivningen hvor læreren er omdrejningspunktet, og det drejer sig om at *klare* at skrive en god opgave:

Jeg havde også mest regnet med at lærerne ville sådan give en problemformulering. Det er jo bare et emne. De andre havde tænkt rigtig meget over hvordan de præcis hvad de gerne ville lave, og jeg var mere sådan, det var lige meget. Det skulle jeg nok klare, og det synes jeg var okay. (Samtale, Sofia, 8.1.13)

Skriveordren (figur 3.4) angiver en struktur for opgaven, gennem en taksonomisk bevægelse fra det redegørende over det forklarende og analyserende og til det vurderende. Det ses at skrivehandlingstaksonomien redegøre, analysere, vurdere som er mest genkendelig i samfunds-faglige og humanistiske fagkulturer, her sættes sammen med det vokabular som er genkendeligt i naturvidenskabelige fagkulturer: beskrive/redegøre og forklare. Der er en klar opdeling mellem de to fagdele. Skriveordren positionerer Sofia som en elev/studerende in spe der skal besvare en flerfaglig opgave med en vis frihed i fremstilling og indholdsvalg og uden at skulle forholde de to fagligheder til hinanden. Hun skal inddrage bioteknologisk teori men udføre en danskfaglig analyse.

6 Se <http://www.studienet.dk/srp-bogen>.

Opgaveformulering:

Beskriv sygdommen Klamydia /Chlamydia trachomatis) og gør specielt rede for dens spredning og virkninger på længere sigt.

Forklar, hvordan vores immunsystem søger at bekæmpe bakterielle infektioner og gør rede for, hvilken medicin man bruger til behandling samt hvordan den påvirker sygdomsbakterien.

Lav en danskfaglig analyse af kampagnen fra Sundhedsstyrelsen:
"Kun med kondom" <http://www.youtube.com/watch?v=aPds8bW7avc> og
"Kære kvinde" <http://www.youtube.com/watch?v=gMnRFCDcx8> fra organisationen Sex og Sundhed

Vurder effekten af kampagnerne ud fra danskfaglige og biologiske argumenter set i relation til målgruppen. Du må gerne inddrage andet materiale i din besvarelse.

Figur 3.4. Skriveordre til Sofias studieretningsprojekt.

Sofias projektopgave er struktureret hen over opgaveformuleringens dele. Efter indledningen gør hun på de første 13 sider rede for sygdommen Klamydia og for immunsystemet. På de følgende 3 sider analyserer hun de to kampagner, derefter følger 6 siders vurdering af effekten af kampagnerne samt en sides konklusion. Sofia tolker således skriveordren sådan at den bioteknologifaglige del skal have kvantitativ hovedvægt i projektet.

Indledningen er ifølge Sofia struktureret over anvisningerne i førnævnte SRP-håndbog:

I indledningen står der jo hvad der skal stå i indledningen. Man skal starte lidt med det abstrakte og så det lidt konkrete og så om hvad der skal stå i opgaven, og så skal man også vise lidt om sig selv, men det fik jeg ikke så godt med synes jeg. (Samtale 8.1.13)

Opgavens indledning (figur 3.5) falder i to hoveddele. Første del informerer om seksuelt overførte sygdomme i en generaliserende fremstilling. Anden del præsenterer projektopgavens indhold og struktur.

I første del taler flere stemmer. Der er en alment autoritativ, men også moraliserende stemme (kursiveringen *overleve*, "burde kunne undgås") der måske affilierer sig med en af de kampagnestemmer der taler i Sofias kampagnemateriale. Og der er en fagligt autoritativ, informativ stemme ("Bak-

terien C.t. er årsag til sygdommen klamydia”) der snarere affilierer sig med stemmerne i den faglitteratur som Sofia trækker på. I anden del taler Sofia i første person og påtager sig således autoriteten for både denne passage og projektopgaven. Autoriteten markeres i de første to sætninger gennem en akademisk stil og faglige udtryk. Derefter glider fremstillingen over i det populariserende gennem anvendelsen af hverdagssproglige udtryk (”et af befolkningens yndlings medier”, ”noget videre biologisk information”, ”slå en knude”). Der er således også i denne passage en uafklarethed i stemmeføringen, her mellem en tekstligt autoritativ stemme og en personlig, underholdende stemme.

Indledningens uafklarede positioneringer skyldes muligvis en bestræbelse på at følge en skabelon fra SRP-bogen som Sofia ikke helt har kunnet integrere. I citatet giver hun udtryk for at hun ikke helt fik vist noget om sig selv. Sammenholdt med den første sætning i indledningen til Sofias danskopga-

Indledning

I dag har man i Danmark et forholdsvis let syn på sex, og mange folk skifter ofte sexpartnere. At have et frit og varieret sexliv er i dag en værdi, som mange danskere anser for meget vigtig og associerer med frihed. Dog betyder disse udskiftninger af partnere, at seksuelt overførte sygdomme i dag har lettere ved at *overleve*, og de forsætter deres spredning blandt specielt de yngre aldersgrupper i Danmark og andre vestlige lande.

Bakterien *Chlamydia trachomatis* er årsag til sygdommen klamydia, der i dag er den mest udbredte seksuelt overførte sygdom i Danmark. Sygdommen har gode betingelser på trods af, at dens primære smittevej er gennem ubeskyttet sex, som forholdsvis let burde kunne undgås.

Jeg vil i denne opgave redegøre for sygdommen klamydia, med fokus på spredning og virkninger på længere sigt, derefter vil jeg redegøre for immunsystemet, og hvordan det søger at bekæmpe bakterielle infektioner (som sygdommen klamydia er). Derefter vil jeg analysere kampagnerne *Kun med Kondom* og *Kære Kvinde*, som begge er eksempler på, at man gerne vil have fokus på sex og sundhed i Danmark, og transmitteredes derfor også gennem et af befolkningens yndlings medier, nemlig fjernsynet. Om der er noget videre biologisk information i disse kampagner, vil jeg finde ud af. Jeg vil til slut vurdere effekten af disse kampagner, og i dette afsnit vil jeg forsøge at koble de to fag bioteknologi og dansk. Endelig vil jeg samle op i en konklusion, hvor jeg vil forsøge at slå en knude på alle de tidligere nævnte afsnit.

Figur 3.5. Indledning til Sofias studieretningsprojekt.

ve giver denne kommentar god mening. I indledningen til projektopgaven mærker man ikke en skriver der er engageret i sit emne og identificerer sig med sit skriveprojekt.

I ”talk around text”-samtalen med Sofia (8.1.13) understreger hun at studieretningsprojektet var en meget større udfordring end de tidligere opgaver: ”Jeg synes i hvert fald det var rigtig svært. [...] Man skulle virkelig sætte sig meget mere ind i tingene, man skulle ikke bare skrive for at skrive.”

Denne erfaring hænger sammen med tidsperspektivet for opgaveskrivningen og med opgavens omfang. Kvantitative strategier slog for Sofia om i kvalitative fordringer og faglige ambitioner:

[...] i starten tænkte jeg meget på det bare skulle være de 15 til 20 sider-agtigt [...] og så kom jeg i gang, og så var 20 sider jo ikke særlig meget, og så tænkte jeg ikke rigtig på at det bare skulle fylde, så skulle det være det rigtige der stod der.

Projektet har givet Sofia en kundskabserfaring som hun tilskriver stor betydning, også som en indsigt der ikke bare vedrører hende selv. Hun finder således en forskningsartikel på biblioteket der dokumenterer at Klamydia kan medføre infertilitet:

[...] de der virkninger på længere sigt, det brugte jeg ret lang tid på, fordi der havde jeg fundet sådan en artikel på biblioteket der var rigtig god, om at man kunne blive infertil hvis man havde Klamydia, så det brugte jeg ret lang tid på. Det synes jeg var noget af det mest spændende, også fordi der er ikke så mange der ved det at kan medføre infertilitet.

Sofia er også optaget af betingelserne for denne type kundskabsproduktion. Hun har hæftet sig ved de etiske problemer der kunne rejse sig hvis man vil le gennemføre forsøg med placebomedicin til Klamydia-ramte, netop fordi langtidseffekterne af manglende behandling kan være infertilitet.

Hvor denne erfaring således åbner såvel et epistemisk som et socialt tid/rum-perspektiv der sprænger sig ud over skolens tid og rum, giver arbejdsprocessen også stærke *personlige* oplevelser med kampen med stoffet og kognitive spring der omsættes i skrift. Sofia beretter om hvordan hun kæmpede med at forstå teori om immunsystemet, men fik hjælp af sin storesøster:

[...] da hun forklarede det, så kunne jeg godt forstå det der stod i bogen. Så havde jeg det helt som om: hvorfor forstod jeg det ikke før-agtigt, og så fik jeg det bare: jeg er bare herregod til at skrive det ned og sådan, og hvor naiv jeg var-agtigt.

Sofia får yderligere en ny erfaring med at 'eje' stemmen i fremstilling af faglig kundskab da hun i projektopgaven inddrager engelsksproget litteratur som skal oversættes og transformeres i hendes tekst:

Ja, normalt synes jeg egentlig at jeg selv bestemmer mere i dansk, for så kan man lege lidt med ordene. Det gør man jo også lidt mere, men til gengæld synes jeg man skulle tænke rigtig meget over det fordi der var så meget der stod på engelsk som man så skulle have oversat. Der synes jeg også jeg brugte lang tid til at tænke over hvilke ord skal jeg bruge her og [...] hvordan jeg skrev det.

Selv om Sofia således i samtalen demonstrerer at erfaringen med at skrive studieretningsprojekt på flere måder har været både grænsesprængende og fagligt og personligt udbytterig, har skriveperioden ikke været lystfyldt, men tværtimod fyldt med indre, ustyrlig modstand:

Det var helt vildt svært at tage sig sammen at lave noget hver dag. [...] Jeg snakkede med en af mine veninder, hun gik ud sidste år. Hun plejede at få rigtig gode karakterer. Hun havde fået syv i sin SRP, og det er jo ikke dårligt, men hun sagde at hun havde bare ikke kunnet tage sig sammen, og hun vidste ikke hvad der ville ske, for sådan plejede det aldrig at være. Og så havde jeg bare haft det sådan, nej det forstår jeg ikke. Og så tænkte jeg bare på det rigtig meget selv. Hun fortrød rigtig meget at hun ikke havde gjort noget mere ud af det, så jeg tænkte hele tiden, nu skal jeg ikke gøre det samme.

Sofia giver ikke selv nogen fortolkning af denne kriseerfaring. Men den er antagelig baggrunden for at hun i samtalen lodret afviser at have appetit på mere af denne type lange, forskende skriveprocesser.

I samtalen bliver det således synligt at Sofia er i bevægelse og forandring som faglig skriver, og i de store formaters længere perspektiv er det muligt at forfølge spor af skriver- og skriveudvikling på flere niveauer, som spring,

skift, tilbageslag og konfliktende erfaringer. Kronotopen om skrivning i skolen er en etableret værdibase for Sofia, den legitimerer hendes disciplinerede strategiske præstationsorientering og giver den mening. Men i danskopgaven gjorde hun en erfaring med at strategisk orientering kan blokere for faglig læring og for ambitioner der rækker ud over gode karakterer. Studieretningsopgaven anfægtede på anden måde tilliden til at skolen honorerer den der gør sig rigtig umage. Studieretningsprojektet dokumenterer ikke nødvendigvis, når vi ser på indledningen til Sofias projekt, større sikkerhed eller et udvidet repertoire. Men de erfaringer som Sofia beretter om i samtalen, peger på nye epistemiske og sociale orienteringer og nye erfaringer med kundskab og kundskabsformidling som må tolkes som stærke tegn på *skriverudvikling*. Den kritiske erfaring med ikke at kunne tage sig sammen kunne måske ses som et tegn på en krise for det strategiske beredskab. Beskrivelsen er under alle omstændigheder et stærkt indicium for at de store formater rummer betydningsfulde potentialer for forandring af skrivere og deres skrivning.

Formater, kronotoper og skrive(r)udvikling

Et vigtigt fund i dette kapitel er at de store formater rummer store fagdidaktiske og skrivedidaktiske potentialer. De rammesatte for Jens og Sofia investeringer i faglighed og skriftlighed som bibragte dem lærerige erfaringer med at udvikle kundskab i skrift og betydningsfulde oplevelser af epistemiske spring. Skrivning i de store formater bidrog desuden i betydelig grad til at udvide Jens' og Sofias skriftlige repertoarer med studieforberedende akademiske ressourcer.

Studiet bekræfter således styredokumenternes fremhævelse af den faglige fordybelse som et omdrejningspunkt for studieretningsprojektets almindelige og studieforberedende mål. Der er ikke noget der tyder på at elevskrivernes erfaringer matcher styredokumentets undertekst hvor der gives prioritet til produktet som dokumentation af studiekompetence. Tværtimod viser samtaler med elevskriverne at det som de tilskriver betydning, er kampene med stoffet, kundskabsudviklingen og skriveerfaringerne.

Den hypotese som har drevet studiet, er således blevet bekræftet og dokumenteret. Der er ingen tvivl om at den dobbelte tid/rum-konstruktion i de store formater har været afgørende for de to elevskriveres erfaringsdannelse

og skrive(r)udvikling. Særligt i studieretningsprojektet har den fysisk-organisatoriske tid/rum-konstruktion været en betingelse for den kundskabsudvikling i skriften og for de oplevelser af epistemiske spring som elevskriverne beretter om. Men det omvendte har også gjort sig gældende. Kundskabs- og skriveerfaringerne har for de to elevskrivere givet betydning og indhold til et langt tids-rum som måske ellers kunne være gledet ud i fritidssysler (Jens) eller have udviklet sig til en traumatisk oplevelse af kontroltab (Sofia).

Analyserne viser at den dobbelte tid/rum-konstruktion forskubber Jens' og Sofias kronotopiske forestillinger om skrivning. De gør begge erfaringer med at løfte sig ud over fokuseringen på læreren og på præstationsdimensionen i takt med at kundskabsudviklingen i skriften tager over. Det studieforberedende knytter sig ikke bare til deres akademiske skrivekompetence, men måske i endnu højere grad til den respekt for og ydmyghed over for kundskabsudviklingens betingelser som hos Jens kommer til udtryk i hans beskrivelse af kampen med at forstå de matematiske teorier, og hos Sofia i hendes beskrivelse af truslen om kontroltab.

Forholdet mellem skriveudvikling og skriverudvikling viser sig i dette studie at være kompliceret og vanskeligt at afgøre. Hvad studiet imidlertid tydeligt viser, er at denne distinktion er analytisk frugtbar. Det kan fx hævdes at Sofias stilistiske usikkerhed og formulerede vanskeligheder med at "få sig selv med" i indledningen til studieretningsprojektet sandsynligvis er et tegn på identifikation med akademiske stemmestrategier som hun endnu ikke helt behersker, og altså et tegn på skriverudvikling. Jens' modstræbende tilkendegivelse af at han i fremtiden måske godt kunne tænke sig at arbejde med forskende skrivning, et tegn på *skriverudvikling*, kan omvendt ikke tolkes som et tegn på, men formentlig nok som en *forudsætning* for *skriveudvikling*.

Analyserne af Jens' og Sofias fascinerende skriverbaner gennem de store formater har ikke haft særskilt fokus på de skolekulturelle rammer som de udfoldede sig inden for. Med et *academic literacies*-perspektiv (Lea & Street 1998, jf. ovenfor s. 73 f.) bliver det imidlertid synligt at der er systematiske modsigelser og uklarheder på færde i den gymnasiale skoleskrivekultur. Som vist (s. 79 f.) abonnerer læreplanen for studieretningsprojektet på forståelsen af akademisk skrivning som *studiefærdighed*. Ser vi på den konkrete realisering af de tre opgaver, finder vi imidlertid at de lærerfaglige skrivekulturer domineres af synet på akademisk skrivning som *faglig socialisering*. Anskuer

vi disse praktikker som *academic literacies*, får vi øje på hvordan disse modsigelser forplanter sig til uklarheder i skriveordrer og usikkerhed hos elevskriverne om *hvad der tæller* i opgaverne.

En paradigmatiske dobbeltcase

Analysen af Jens' og Sofias skriverbaner i de store formater bygger på et naturligt afgrænset datasæt med reference til omfattende tekstlige og etnografiske baggrundsdata der delvist er tilgængeliggjort i andre publicerede analyser. Analyserne er således hver for sig tæt dokumenterede, og de styrker og validerer desuden hinanden i kraft af at Jens og Sofia delte skolehistorie og -kontekst, og at deres skriverbaner derfor kan spejles i hinanden. Som en sådan dobbeltcase har de to parallelhistorier muligvis også paradigmatiske træk. Som Flyvbjerg (2010: 477) peger på, udpeges paradigmatiske cases intuitivt, og deres paradigmatiske karakter må retfærdiggøres gennem analysen og derigennem kunne give mening for det akademiske samfund og offentligheden.

Det paradigmatiske knytter sig til at de to skriverbaner både har fælles og kontrasterende træk. Det fælles træk er at et opgaveforløb uden tydelig didaktisk progression bliver omsat i to skriverbaner hvor kundskabsudviklende skrivning er omdrejningspunkt for nye erkendelser og for udvidelser af elevskriverens repertoarer af skriftlige ressourcer. Det peger som nævnt på at de store formater har særlige fag- og skrivedidaktiske potentialer, men en vigtig, supplerende pointe er at kundskabsudviklende skrivning antageligt har helt særlige betingelser i adolescence. I denne livsperiode bliver kreativitet og imagination ifølge Vygotsky intellektualiseret og forbundet med begrebsdannelse (Vygotsky 1994; jf. kapitel 9).

Kontrasterne mellem Jens og Sofia er imidlertid også meget fremtrædende. Jens' skrive(r)udvikling stimuleres i særlig grad af de store formater fordi de skaber et rum for selvreguleret og lyststyret skrivearbejde om emner der interesserer ham. Det "kronotopisk ubevidste" i hans praktik er værdsættningen af såvel de undersøgende arbejdsprocesser som de epistemiske erfaringer, uafhængigt af styredokumenternes og skolekulturens prioritering af studieforberedelse og præstationer. Jens åbner i et glimt i 3. g-samtalen for en strategisk, fremadrettet identifikation med denne erfaring.

Sofias skrive(r)udvikling er umiddelbart mere konfliktuel. Hendes identifikation med skoleskrivningens præstationsorientering og den deraf følgende stadige satsning på ”at gøre sig umage” underløbes undervejs i hendes skriverbane både af selvkritiske refleksioner og negative erfaringer med begrænsningerne i denne position. Det kronotopisk ubevidste i Sofias praktik og det der driver hendes skrive(r)udvikling, er den fascination af lære- og erkendelsesprocesser som for hende i højere grad end for Jens knytter sig til skrivningens formgivende dimension (jf. også Krogh 2014; Krogh & Piekut 2015). Den fysiske tid/rum-organisering af de store formater antager i studieretningsprojektet næsten dæmonisk karakter for Sofia, måske fordi hverdagens succesfulde præstationsstrategi realiseres i en hypereffektiv styring af en opsplittet skolehverdag og fritidsliv. Sofias strategiske beredskab omfatter således investering i præstationer der sikrer fremtidige uddannelsesmuligheder men ikke nødvendigvis de lange kundskabsudviklende processer som en akademisk karriere vil indebære.

Spørgsmålet er om vi i en kontrastering af de to cases får øje på paradigmatisk kønsmærkede mønstre der knytter sig til bestemte, kulturelt stimulerede måder at være pige og dreng på i dagens gymnasieverden. En aktuell undersøgelse dokumenterer at køn og kønsforskelle har væsentlig betydning for unges deltagelse og læring i ungdomsuddannelserne (Hutters, Nielsen & Görlich 2013). En observation er her at drenge og piger forholder sig forskelligt til skolens rammer. Hvor mange piger forbinder det at være dygtig med at arbejde hårdt, at være flittig og få gode karakterer, forbindes dygtighed hos drengene med at være klog. Drenge forholder sig således mere afslappet og piger mere bekymret til deres uddannelse. I studiet af Jens’ og Sofias skrivning i de store formater finder vi måske en variant af disse observationer. Studiet kan ikke omsættes i enkle generaliserende udsagn, og det er indlysende at der også vil findes andre kønsmønstre – som vi fx ser det i analyser af andre skriverbaner i projekt *Faglighed og skriftlighed*. Men denne dobbeltcase indfanger måske paradigmatisk kønsmærkede tilgange, realiseringer og forestillinger om skrivning i gymnasiets kundskabsudviklende skrivning der kaster lys over muligheder og betingelser for unge skriveres udvikling i gymnasiet.

Kapitel 4

Elevnoter og skriverudvikling

Af Torben Spanget Christensen

I dette kapitel undersøges elevers brug af noter som et element i deres udvikling som skrivere i gymnasiet. Dette kapitel fokuserer på to stx-elever, Sofia og Michael, og i mindre omfang en hhx-elev, Rasmus. Rasmus' noteskrivning er også behandlet i artiklen "Student notes as a mediating tool for learning in school subjects" (Christensen 2016). Kapitlet kortlægger elevernes notepraktikker som analyseres med henblik på at identificere deres formål med at skrive dem. Interessen gælder også udvikling i deres notepraktik, og om vi i deres noteskrivning kan spore identifikationsmønstre, fx med rollen som gymnasieelev og/eller identifikation med forestillinger om fremtidig uddannelse og erhverv, dvs. forestillede verdner (Bartlett og Holland 2002; jf. kapitel 9).

Hvad siger forskningen om elevnoter?

Elevnoter kan forstås som elevtekster uden eksplicitte skriveordrer skrevet i tilknytning til undervisning. Der gælder hverken bestemte genrekrav eller ortografiske krav. Elevnoter må opfattes som indtekster (Liberg 2008) eller udtryk for selvkommunikation (Berge og Herzberg 2005), dvs. tekster eleven skriver til sig selv. De to begreber, indtekster og selvkommunikerende tekster, er også møntet på andre teksttyper, men benyttes her til karakteristik af ofte forekommende træk ved noter, nemlig at de ikke er beregnet for andre end forfatteren selv. Denne snævre definition er ikke i stand til at indfange alle former for noter. Michael skriver således noter i 1. g som fint kan rummes inden for definitionen, men i 2. g må vi enten sige at han holder op med at skrive noter, eller også må vi udvide definitionen. Han taler således om sine noter i 2. og 3. g selv om han stort set holder op med at skrive noter i

klasseundervisningen. De noter han taler om, er i stedet integreret med de opgaver og projekter han laver. Det kan også se ud til at Sofia i 2. og 3. g skriver noter der er mere integreret med opgaver og projekter, men hun fortsætter med at skrive noter i forhold til klasseundervisningen. Et problem ved den snævre definition er at den forudsætter en traditionelt tilrettelagt undervisning hvor læreren taler og skriver på tavlen mens eleverne lytter og skriver noter. Denne notepraktik er blevet kritiseret for at være meget lidt krævende for eleverne og for at være udtryk for en bevidstløs kopiering af lærerens tavle og derfor af meget lille værdi for elevernes læreproces (Wellington & Osborne 2001). Denne kritik vender vi tilbage til nedenfor.

Ud over den ovenfor omtalte undersøgelse af Rasmus' noter findes der enkelte nordiske undersøgelser af elevnoter der falder inden for den snævre definition, dels en norsk undersøgelse af skrivning i ungdomsskolen (Lykkesnes & Smidt 2009 og 2010) som undersøger de noter eleverne i 10. kl. skriver i notesbøger i naturfag, dels en undersøgelse af noter i naturfag i 8. kl. i en svensksproget skole i Finland (Danielsson 2010), og endelig en finsk undersøgelse af effekten af spontane noter (Slotte & Lonka 1999). Anvender vi en bredere definition, må vi antage at aspekter af noteskrivning indgår i større eller mindre omfang i forskellige undersøgelser af skrivning i skolen. Internationalt foreligger der imidlertid en ret omfattende forskningslitteratur om noter som falder inden for den snævre definition. Forskningen er primært gennemført på collegeniveau og anlægger oftest et kognitivt-psykologisk perspektiv. Endvidere er brug af eksperimentelle designs og kvantitative målinger af noteskrivningens funktion som redskab til at huske, lagre og afkode information fra lektioner udbredt (Moos 2009; Kobayashi 2005; Boch & Piola 2005; Slotte & Lonka 1999; Kiewra, Benton, Kim, Risch & Christensen 1995; Anderson & Glover 1981; Santa, Abrams & Santa 1979; Rickards & Friedman 1978). En enkelt undersøgelse fokuserer på studerendes forståelse (konceptualisering) af formålet med at skrive noter (Badger, White, Sutherland & Haggis 2001). En del studier fokuserer på hvad der sker når noter gøres til genstand for refleksion i undervisningen, enten individuelt eller på klassen, dvs. ved genlæsning af noter og lærer- og peerrespons på noter (Çetingöz 2010; Castelló & Monereo 2005; Kiewra, DuBois, Christian, McShane, Meyerhoffer & Roskelley 1991). Der er ligeledes en del undersøgelser der fokuserer på noternes reproduktive kvalitet forstået som deres overensstemmelse med hvad der er sagt i undervisningen (Eskritt

& McLeod 2008; Boch & Piolat 2005; DeZure, Kaplan & Deerman 2001; Anderson & Glover 1981).

Kobayashi (2005) har inden for den psykologisk-kognitive tradition gennemført et metastudie af 57 studier som undersøger effekten af noteskrivning ved at teste noteskrivere over for ikke-noteskrivere. Han konstaterer at der er forskningsmæssigt belæg for at noteskrivning både er en af de mest udbredte studieaktiviteter i undervisningssituationer, og at noteskrivning generelt har en positiv men beskeden effekt. Anden forskning viser at konventionel (elevstyret) noteskrivning medfører færre og mindre sammenhængende noter og i ringere grad understøtter elevernes evne til at huske det stof de er blevet undervist i, end lærerstyret noteskrivning (Kiewra, Benton, Kim, Risch & Christensen 1995). Kiewra et al. har fokus på elevernes evne til at gengive det lærte stof i en efterfølgende test inden for en kort tidsskala fx et undervisningsforløb. I en anden undersøgelse har Kiewra et al. (1991) vist, at en refleksivt rettet strukturering som består i at læse (reviewing) noter fra en lektion (ens egne, kammeraters eller lærerens) har stor betydning for effekten. Castelló & Monereo (2005) antager i forlængelse heraf at det er gavnligt med en passende strukturering af noteskrivningen. Spørgsmålet er selvfølgelig hvad der skal forstås ved "passende". Et eksempel på en lærerstrukturering er undersøgt i et tyrkisk studie hvor de studerende som en del af en mere omfattende strategi for noteskrivning fik udleveret "korrekte" noter efter at de havde lavet deres egne noter i et præfabrikeret skema, så de kunne finde egne fejl. Efter fejlretningen gennemførtes en diskussion på klassen (Çetingöz 2010). Også Wellington & Osborne (2001) som finder at konventionel noteskrivning dominerer i naturfag, foreslår flere former for stilladsering så eleverne ikke bare skriver af fra lærerens tavle.

Lykknes & Smidt (2009) konstaterer i deres undersøgelse at eleverne i udstrakt grad skriver af fra lærerens tavle, men i modsætning til Wellington & Osborne har de blik for at denne proces kan være positiv for elevernes læreproces, idet der er tale om en rekonstruktualiseringsproces hvor tekster (lærerens tavle) sættes ind i en ny sammenhæng (elevernes noteshæfter), og deres analyser viser at der finder en udvælgelse sted i denne rekonstruktualiseringsproces. Ikke alt kommer med, og nogle gange har det der kommer med, vanskeligt ved at stå alene. Danielsson (2010) finder i sin undersøgelse i 8. klasse at elevnoterne i naturfag i det store og hele er afskrift af lærerens tavle, og at det også er hvad læreren forventer. "By copying the teacher's notes, the

students made their own, short textbook, based extensively on the teacher's rewording of the content. In an interview with the teacher he confirmed that he regarded his notes on the blackboard an attempt to create a textbook." (op.cit.: 15).

Clerehan (1995) spørger til hvordan studerende strukturerer deres noter, og hvilken relation de har til den faglige diskurs. Hun spørger ikke til læringseffekten af noterne. Med Clerehans studie er vi ovre i et mere sociologisk og sociokulturelt perspektiv hvor fokus i højere grad er på noteskrivning som et redskab for elevens tilegnelse af fagdiskursen end på noteskrivningens kognitive effekter. En række studier der abonnerer på dette perspektiv, interesserer sig for de studerendes egne udsagn om noteskrivning, og fokus i disse studier er på noteskrivning som et redskab til at organisere et fagligt stof, et redskab til at fastholde et fagligt stof og/eller et redskab til at nærme sig indhold og fag (Teng 2011; Castelló & Monereo 2005; Badger, White, Sutherland & Haggis 2001; Harklau 2001). Teng finder i sin undersøgelse fra Taiwan at den mest udbredte strategi for noteskrivning i undervisningen er at prøve at notere "as much of what is said as possible" (Teng 2011: 482). Harklau følger studerende og noteskrivning i sprogfag over tid og i overgang fra High School til College og har fokus på noteskrivning som del af kulturforandringen i en sådan overgang.

Nærværende undersøgelse ligger inden for den sociokulturelle tilgang og har fokus på noters rolle for elevernes skriverudvikling. Interessen for noter og noteskrivning udspringer af en undren over at jeg kunne iagttage en stor og eksplicit opmærksomhed på noteskrivning hos de elever jeg fulgte i starten af 1. g, men at ikke alle eleverne faktisk producerede noter i det omfang deres opmærksomhed herpå burde tilsige. På samme måde som i Harklaus undersøgelse er der hos 1. g-elever tale om en overgang fra en skoleform til en anden og en hermed forbundet kulturforandring som de må forholde sig til. Observationer i klasserum og samtaler med elever kunne tyde på at noteskrivning var en af de få muligheder de havde, for selv at arbejde med denne kulturforandring, for at vise at de nu var selvstændige gymnasieelever og ikke længere folkeskoleelever, hvilket kan forklare denne opmærksomhed og måske også at den for nogle elever kunne være vanskelig at omsætte i praksis.

Forskningsspørgsmål

Undersøgelsens overordnede forskningsspørgsmål lyder: Hvad er elevers noteskrivning svar på?

Formålet med undersøgelsen er at blive klogere på hvorfor eleverne skriver noter (eller ikke skriver noter) i undervisningen, og hvilke formål de har med at skrive noter, uanset om de er bevidste om deres formål eller ej, samt hvordan de udvikler sig som noteskrivere. Udvikling undersøges som forandringer i elevernes notepraktikker. Det er meget vanskeligt at afgøre om en forandring er en forbedring eller ej. Dels er det svært at sige hvad der kan regnes for en forbedring, dels kan skift simpelthen være udtryk for et skift i formål eller for en vækst i antallet af formål, hvor det oprindelige formål sagtens fortsat kan være virksomt i nogle situationer selv om nye formål dominerer i andre. Ved at fokusere på skift og tilvækst i notepraktikker tager undersøgelsen ikke stilling til om den ene praktik er bedre end den anden.

Elevnoter – formål og funktion

I praksis kan det være vanskeligt at skelne mellem formål og funktion af noteskrivning fordi der er tale om aspekter der altid er til stede samtidigt, men teoretisk kan vi forstå formålet som elevens intention med noteskrivningen, og med funktion kan vi forstå noteskrivningens kobling til fagene.

Elevnotens funktion i fagene

Ifølge literacy-forskningen (Shanahan & Shanahan 2012; Wellington & Osborne 2001; Lykknes & Smidt 2009, 2010) har fokus de senere år været på at der er afgørende forskelle på fag mht. formål, genrer, symbolske artefakter, kommunikationstraditioner, kvalitetsmål, krav til præcision, sprogbrug mv. De argumenterer derfor for nødvendigheden af en *disciplinary literacy* (fagspecifik skriftkompetence) som modstykke til en generisk skriftkompetence. Som et eksempel nævner Shanahan & Shanahan fagenes terminologi hvor matematik og naturfagene terminologi har til formål at etablere præcision, mens terminologien i samfundsfaglige fag, historie og litteratur (ofte) har til formål at sammenfatte bredt sammensatte udviklingstendenser i overordnede betegnelser, fx middelalder og modernitet. Som et andet eksempel nævner de betyde-

ningen af forfatteren i fagtekster. I matematik er forfatteren uden betydning, i naturfag har forfatteren kun mindre betydning og i fx historie har forfatteren meget stor betydning. Begge eksempler viser at fagene stiller ganske forskellige krav til skrivning i fagene. Man skal lægge mærke til, at der kun er tale om eksempler på forskelle, andre forskelle ligger som nævnt i de symbolske artefakter eller modaliteter (brug af verbalsprog, grafer, tabeller, diagrammer etc.), genrer, brug af skrivehandlinger, krav til sproglig variation mv. Sondringen mellem en generisk og en fagspecifik literacy omtales i nordisk sammenhæng undertiden med betegnelserne G-faktorer og F-faktorer (Lorentzen 2008). Hvis vi følger den tankegang, må vi forvente at der er forskel på elevnoters funktion i forskellige fag og dermed en forskel på elevernes notepraktik i forskellige fag.

Elevnotens formål

Ifølge Bakhtins dialogiske tilgang til sprog er ethvert udsagn, også elevnoter, svar på noget. Der er ifølge Bakhtin-traditionen to aspekter i al kommunikation, et synkront og et diakront (Ajagán-Lester, Ledin & Rahm 2003). Det synkrone aspekt er den sociale interaktion mellem afsenderen (skriveren) og en adressat. Den diakrone kommunikation er kommunikation bagud og fremad i tid. Når elever skriver noter, gør de det umiddelbart som svar på noget der sker omkring dem her og nu, dvs. synkront, og det vil ofte være det aspekt eleven selv er bevidst om. Der sker noget i undervisningen, og det interagerer de med i form af noteskrivning. Men mere grundlæggende forholder de sig også til spørgsmål der har en lang historie, og som andre har forsøgt at besvare før dem. Hvis en note fx handler om en definition af et fagligt begreb, handler den om en kulturhistorisk udviklet viden og benytter sig af et kulturhistorisk fagsprog som denne viden er formuleret i. Elevnoter kan også ses som udtryk for identitetsudkast (Jakobsen 2015), dvs. som en kommunikation der retter sig mod forestillede verdner forstået som fortolkningsrum hvor bestemte karakterer og aktører anerkendes, hvor bestemte handlinger tilskrives betydning, og hvor bestemte værdier er fremtrædende (Bartlett & Holland 2002: 12). Et sådant fortolkningsrum kan være en forestillet uddannelses- og erhvervsfremtid, en kunstnerisk verden eller andet en elev tænker sin skrivning ind i, men det kan også være en forestilling om anerkendelse for sin skrivning blandt kammerater og lærere. Dvs. at der både er et bagudrettet og et fremadrettet, dvs. et diakront, aspekt i noten, også selv om eleven ikke har gjort sig det klart.

Elevens note er ikke kun udtryk for et fagligt indholdssvar som udspringer af et behov hos eleven, altså et svar på hvad eleverne skal stille op med al den faglige viden der strømmer imod dem, og som de ved de bliver stillet til regnskab for ved eksamen. Med inspiration fra skrivehjulet (Evensen 2010) kan vi opstille to grundlæggende forskellige ”behovssvar” eller formål med noteskrivning: *organisering og lagring af viden* og *udvikling af viden*. Med Ivanič (1998) der analyserer skriveridentitet, og Bartlett og Hollands begreb om forestillede verdner, kan vi tilføje *identifikation med/mod viden* som et tredje grundlæggende ”behovssvar” eller formål. Selv om disse tre grundkategorier er forskellige, er der ikke noget i vejen for at en konkret note kan indeholde aspekter fra alle tre.

Noteskrivningen foregår i en konkret skrivehændelse hvor den refererer til det der sker i undervisningen, men den foregår også i skolen, og dermed refererer den til det der sker i skolen, bl.a. til eksamen, endelig foregår den i fag og i elevens eget liv, dvs. i fagdiskursernes og den individuelle udviklings tid. Selv om eleven ikke er bevidst om det, spiller disse tidshorisonter med når eleven skriver, i form af engagement i det der sker i undervisningen, fokus på eksamen, brug af fagsprog, forestillinger om hvad det hele skal bruges til.

Opstilling af analysemodel

Når elevnoter undersøges som praktikker (notepraktikker) der udvikles over tid, bliver det relevant at bruge skriverudviklingsmodellen (kapitel 1: 36). Skrivepraktikker er udtryk for genkommende mønstre der er indlejrede i bagvedliggende skrivekulturer, hvor modellen skelner mellem den lokale skoleskrivekultur, den lærerfaglige skrivekultur og elevskrivekulturen. Strukturering af noter må i skriverudviklingsmodellens terminologi forstås som strukturering i relation til skolekultur, lærerfaglig kultur og/eller elevkultur. Der er ingen tvivl om at både skolen og lærerne kan påvirke notepraktikkerne for organisering og lagring af viden og udvikling af viden. Men når det kommer til elevens identifikation, kan skolen og lærerne, som Ivanič formulerer det, tilbyde større eller mindre muligheder for elevens selvhed, men det er i sidste instans eleven selv der udvikler notepraktikken.

De præsenterede begreber sammenfattes i nedenstående analysemodel.

Noteskrivningens formål	Organisering og lagring af viden	Udvikling af viden	Identifikation med/mod viden
Noter som synkron kommunikation (skrivehændelsens tid)	At huske, at beskrive og organisere og strukturere stof	At afkode, at omformulere, at reflektere, at forstå	At positionere sig socialt og i forhold til tekster i undervisningen
Noter som diakron kommunikation (skolens tid, livshistoriens tid, fagdiskursernes tid)	Noter som kobling til allerede eksisterende faglig viden (bagud i tid) Noter som brug af viden til projekter mv. (frem i tid)	At koble til fagsprog, fagdiskurs (bagud i tid) At anvende fagsprog og fagdiskurs (frem i tid)	Identifikation med rollen som gymnasieelev. Identifikation med og imod fag og faglige fællesskaber (forestillede verdner)

Figur 4.1. Model til analyse af elevnoter (med inspiration fra Skrivehjulet, 2016).

Spørgsmålet om funktion har en lidt anden karakter. Her er det nemlig i høj grad faget eller fagdiskursen, og ikke eleven eller læreren, der er bestemmende for notepraktikken (jf. Lykknes & Smidt 2009, 2010; Shanahan & Shanahan 2012; Wellington & Osborne 2001). Elevens formål med noteskrivning må derfor ses som påvirket af noternes funktion i fagene, dvs. hvilken form for noter der anerkendes som fagligt relevante i fagdiskurserne.

Endnu en teoretisk bestemmelse ligger i termerne *note taking* og *note making*. Den grundlæggende antagelse er at der altid er et skabende aspekt ved noteskrivning, uanset om der er tale om copy-paste. Antagelsen støtter sig på Gunther Kress (og Bakhtin-inspirationen) som argumenterer for at vi altid skaber sprog når vi bruger det, og gør det til vores eget ved at bruge det (Kress 1997; Bakhtin 1986). Overført til undersøgelse af elevnoter betyder det, at vi altid må lede efter hvad elevens note er svar på, dvs. making-elementet. Det er en beslægtet pointe Lykknes & Smidt har, når de taler om rekontekstualisering af tekst. "Slik forstått er også avskrift av setninger fra lærebok eller tavlegjennomgåelse til arbeidsboka en rekontekstualisering" (Lykknes & Smidt 2010: 192). Making-perspektivet peger på elevens valg (seleksjon), og rekontekstualiseringsperspektivet tilføjer et fokus på notetekstens betydning i den nye kontekst den optræder i.

Sofia om sin noteskrivning

Sofia taler i starten af 1. g som en selvfølgelighed om at hun tager mange noter, og hun (og klassekammeraten Jens) finder det ret uoverskueligt at skulle aflevere alle disse noter til forskeren. Sofia siger: "... jeg tænker bare, altså, hvis man skal have alle notater med ... der ligger rigtig mange", og Jens istemmer: "Der ligger rigtig mange løse notater" (interview, Sofia og Jens, 27.8.10). Deres udsagn viser at de fra starten af 1. g skriver mange noter, eller i hvert fald har en forestilling om at de vil komme til at skrive mange noter, hvilket er helt i overensstemmelse med analyser af både Rasmus' og Michaels forestillinger ved starten af 1. g (Christensen 2016). Udsagn fra Sofia viser også at hendes foretrukne notepraktik i starten af gymnasiet er *elevnoter i forhold til lærerens tale og tavle*. Denne praktik er så selvfølgelig at hun ikke problematiserer den. Om sine noter i samfundsfag siger Sofia at "der tager jeg også nogle noter af det han [læreren] siger, fordi han skriver tit på tavlen, og så kan man skrive det ned ... Der er nogle gange så ved man ikke om det her er vigtigt nok til at skrive ned, men han skriver alt det vigtige op på tavlen, og så siger han at det synes han man skal skrive ned, og det synes jeg er meget rart, egentlig" (interview, Sofia, 14.10.10).

Noten nedenfor fra almen sprogforståelse (AP) kan tolkes således at Sofia skriver "vigtige ting fra tavlen" til sig selv. Hun gør ikke noget ud af at forklare hvilken sammenhæng noten indgår i, hvilket ville være naturligt hvis den var henvendt til en fremmed læser.

d. 5/9-10 GRAMMATISKE GRUNDBEGREBER		
* sætningens kerne = hvad der sker - verballed * til dette led er der knyttet et subjekt * forbindelsen mellem verballed og subjekt kaldes NEXUS. (betyder "forbindelse") → findes i enhver sætning * konjunktioner = "forbindere", som <u>for</u>, <u>og</u>, <u>men</u>, <u>sa</u>, <u>fordi</u>, <u>når</u>		
SÆTNINGENS BYGGEKLODSE: tegn		
ANALYSETEGN	verballed	V O
	subjekt	S X
	direkte objekt	DO Δ
	indirekte objekt	IO □
	subjeks prædikat	SP @
	objeks prædikat	⊙
	adverbialled	ADV ~~~~
	konjunktionalled (bindsled)	→ ↓
relativt pronomen (stedord) fx, han, der...		

Figur 4.2. Elevnote fra almen sprogforståelse (AP) fra begyndelsen af 1. g.

Sofias note er klart rettet mod at reproducere og at lagre viden idet den består af faglige definitioner på "sætningens byggeklodser", men der er også et refleksivt element i form af nogle forklaringer, fx forklaringen på nexus. Om noterne i AP siger Sofia: "i AP, der skulle vi også til eksamen, ikke en rigtig eksamen, sådan en slutttest der, og der synes jeg i hvert fald også, når vi skulle læse op, så var det nemmest bare lige at læse sine noter" (interview,

3.2.11). Et refleksivt element træder også frem i et interview godt en måned efter. Her siger Sofia om sine noter i dansk: ”Jeg synes der er ret mange begreber – sådan nogle semantiske skemaer man skal kunne, og så skal man kunne noget med appelformer og sådan nogle handlinger – satellithandlinger og kernehandlinger og sådan nogle ting. Så der er mange ting man egentlig burde kunne huske, som man er nødt til ligesom at skrive ned som notater.” (interview, 14.10.10).

I starten skriver Sofia også noter til lektierne, en notepraktik som vi ikke ser brugt nær så konsekvent hos andre elever i projekt *Faglighed og skriftlighed*, og hun går også lidt bort fra den senere i 1. g. Når hun skriver noter til lektierne, er hun meget velforberedt til timerne og oplever det derfor som unødvendigt når historielæreren både udleverer sine egne noter og gennemgår dem på tavlen. Hun siger: ”Hvis jeg nu ikke havde taget noter derhjemme, så kunne jeg jo i princippet bare skrive alle de noter ned som hun [læreren] alligevel har lavet.” (interview, Sofia, 3.2.11). Men i samme interview siger hun også at hun har dæmpet brugen af denne notepraktik: ”Altså, jeg er begyndt ikke at tage så mange noter til når vi skal hen til timerne, måske mere så at tage dem derovre.”

Halvvejs gennem gymnasiet siger Sofia direkte at hun ”godt kan lide at gemme sine ting”, og hun henviser til klassekammeraten Jens som netop ikke gemmer sine noter, hvis han overhovedet skriver noter, som hun antyder. I kemi har Sofia en delemappe med sin søster og en tredje elev, alle går i samme klasse hvor de gemmer noter fælles fordi det er vanskeligt at nå at få det hele med i timerne. ”Der skiftes vi til at tage keminoter, fordi vi vil egentlig bare skrive det hele ned” (interview, Sofia, 15.12.11). Notefællesskabet fungerer via en delemappe på Dropboks. Selv om Sofia er flittig til at skrive noter i alle fag, prioriterer hun ikke fagene lige højt. ”Jeg tager nok flest noter i kemi, tror jeg, og fysik” (interview, Sofia, 7.6.12) hvilket stemmer godt overens med hendes studieretning som er bioteknologi.

Læreren har stor betydning for noteskrivning, siger Sofia i slutningen af 2. g. Hun foretrækker at lærerne skriver på tavlen, og det er der nogle lærere der ikke gør, og så hjælper det hvis læreren fokuserer på om eleverne skriver noter. Hun skriver således ikke særlig mange noter i engelsk fordi læreren ikke holder ”øjeblik med hvad man laver”, og fordi hun ikke bruger tavlen ret meget: ”Hvis hun skriver ting på tavlen, så skriver jeg det selvfølgelig ned, men ellers så plejer hun bare og stå og snakke.” Biologilæreren ”skriver nogle

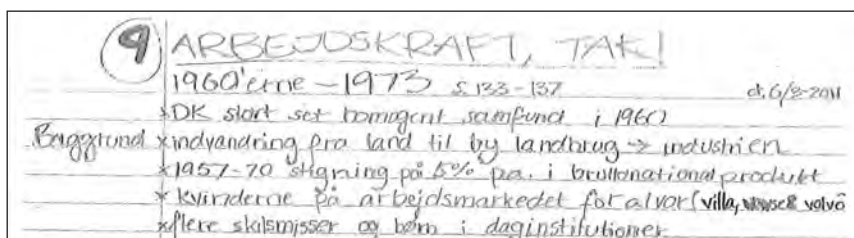
gange, det er bare ikke altid han skriver ned". Det er omvendt i historie hvor læreren beder eleverne om at lukke computeren hvis ikke de tager noter. Sofia siger at "jeg tør ikke åbne den [computeren], hvis jeg ikke tager noter rigtigt." (interview, 7.6.12). I starten af 3. g roser Sofia sin nye fysiklærer for at være meget præcis med sine tavlenoter, "man skal bare skrive præcist hvad han skriver, så har man noter man godt kan bruge, det synes jeg er rigtig rart" (interview, 20.9.12).

I flere samtaler forsøger intervieweren at få Sofia til at svare på om hendes noter rummer andre elementer end det der skrives på tavlen, altså om hun selv tilføjer noget, fx i forhold til det læreren siger, eller nogle refleksioner. I forbindelse med kemi spørger intervieweren således Sofia direkte om hun kun skriver det læreren skriver på tavlen, eller om hun også skriver ting han siger. Sofias svar falder prompte: "Alt det han siger, næsten, skriver han på tavlen" (interview, 7.6.12). Svaret tyder på, at Sofia ikke selv tilføjer noget.

Sofias noter

I løbet af gymnasiets tre år har Sofia samlet et så stort notearkiv at det har været nødvendigt at foretage et mindre udvalg til analyse. Valget er faldet på historie. Det kunne have været et andet fag, men for historie tæller at det er treårigt, og at det er et vigtigt eksamensfag. Selv om Sofia angiver at hun ikke er særlig interesseret i faget: "... jeg synes ikke det interesserer mig, ikke så meget vil jeg sige," skriver hun ifølge eget udsagn noter til *alt*, "... i historie der er det sådan lidt, så tager man jo noter til alt sammen nu, ikke, og det er sådan lidt, man kommer jo ikke til at bruge det alt sammen" (interview, 3.2.11). I Sofias historieundervisning finder vi en stærk lærerstrukturering af elevnoterne hvilket kan betyde at vilkårene for elevstrukturerede noter er vanskelige.

Fra 1. g har vi adgang til Sofias håndskrevne historienoter. Der er i alt tale om 24 noter hvoraf langt hovedparten er kortere eller længere punktopstillinger over faktuelle forhold. Der er også et forløb om kildekritik og holocaustbenægtelse. Der er kun få begrebsdefinitioner og en enkelt kommentar i forbindelse med indvandringshistorien "ARBEJDSKRAFT, TAK!", der står som en overskrift. Om det er Sofias formulering ved vi ikke, men hun har i hvert fald valgt at skrive den med blokbogstaver. Udtrykket "villa, vovse og volvo" i næstnederste linje i uddraget kan også tænkes at være hendes eget og at være udtryk for en refleksion hun har gjort.



Figur 4.3. Uddrag af Sofias note fra historie (6.3.2011).

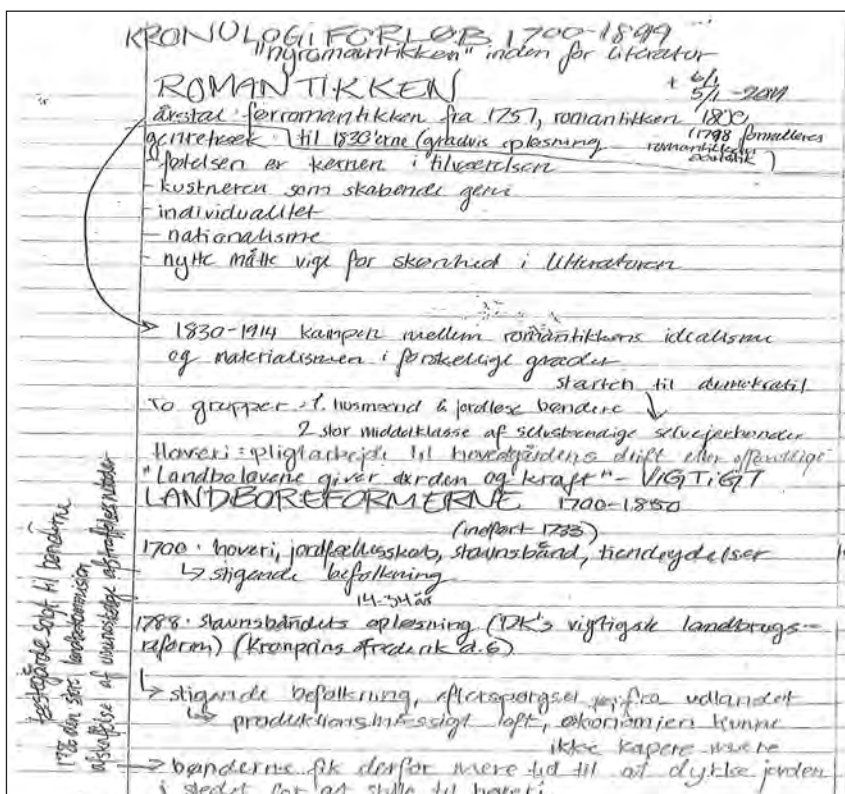
I 2. g går Sofia over til at skrive noter på computer, og det bliver herefter meget vanskeligt at skelne hendes egne noter fra gruppenoter og fra lærerens noter. Det skyldes dels at Sofias genkendelige håndskrift forsvinder, dels at hun skriver i dokumenter hvor læreren har forberedt en struktur i form af overskrifter og/eller ved at stille ret præcise skriveordrer. Da Sofia ofte ikke selv har dateret sine digitale noter, kan de kun dateres meget grovkornet via Dropboks-oplysninger. Nedenfor er et eksempel på en lærerstrukturering af et gruppearbejde som er fra 2. g, og som både omfatter hjemmearbejde og gruppearbejde i klassen, og som indeholder klare skriveordrer.

Her følger et lille gruppearbejde om 11 temaer vedr. den industrielle revolution i DK. Fremgangsmåden skal være denne

- o I læser hver især **hjemme** jeres lille artikel
- o I bruger lektionen på at forberede en fremlæggelse af artiklen for resten af klassen
- o I skal inddrage billederne, som I – hvor det er relevant – bruger den tidligere gennemgåede billedanalysemodel på
- o hvis I ikke når at blive færdige, skal I gøre det færdigt derhjemme
- o I fremlægger den følgende lektion

Figur 4.4. Uddrag af historielæreren skriftlige instruktion til elevernes gruppearbejde.

I eksemplerne nedenfor ser vi en systematisk punktopstilling af faktuelle oplysninger, helt på samme måde som i eksemplerne ovenfor. Det første eksempel er fra et kronologiforløb i dansk og historie midt i 1. g hvor Sofia skrev i hånden, og det andet er fra et forløb om den industrielle revolution i 2. g hvor Sofia skrev på computer. Hun har dateret den første note to gange hvilket må tolkes sådan at hun har redigeret den, hvilket også ses af de pile



Figur 4.5. Sofias håndskrevne note fra historie (5.1.11 og 6.1.11).

der er indføjet, og den margintekst der er skrevet til. Og vi er ikke i tvivl om at det er Sofia der har skrevet noten.

Vi kan ikke med samme sikkerhed afgøre om Sofia er forfatteren til noten om den industrielle revolution nedenfor. Det grafiske layout kan ikke skelnes fra lærerens, og eventuelle redigeringer i teksten er ikke synlige.

Vi kan dog se at noten er særdeles systematisk hvilket er karakteristisk for Sofias noter, og vi kan se at systematikken ligner systematikken i noten overfor. Der er derfor grund til at antage at det er Sofias egen note. Og vi kan med sikkerhed sige at Sofia har valgt at lade noten indgå i sit notearkiv hvilket er betydningsfuldt i lyset af distinktionen mellem *note taking* og *note making*. Under alle omstændigheder er selektionen udtryk for et making-aspekt og ligeledes et eksempel på *rekontekstualisering* af tekst. Uanset om Sofia er

Den industrielle revolution i England

Den industrielle revolution i England tabel 1-2, 4-5, 7-9, 12-13, 16, 18-20 på sp.117-sp.126 (bog)

Revolutionen generelt:

- Landbruget moderniseredes
- Demografiske forskydninger: folketallet steg, og der var indvandring fra Irland og Skotland
- I 1740'erne skete en kraftig vækst i produktion, men 1780 anses som starten på revolutionen
- I et u-land i dag behøver der ikke være samme forudsætninger som England havde (markedet, kapital, råstoffer, arbejdskraft og en samfundsramme for individuelle), for at en industrialisering kan finde sted
- Et centraliseret og autoritativt styre både i politisk og økonomisk henseende, kan være en nødvendighed for at starte og fastholde den enorme proces

Figur 4.6. Sofias computerskrevne note fra 2. g.

den direkte forfatter eller ej, anvender hun den som *sin* note (making), og den optræder i en anden kontekst end den oprindelige.

En mindre grundig gennemgang af Sofias noter i andre fag viser den samme systematiske opbygning af et notearkiv. Et eksempel på en keminote fra starten af 2. g hvor Dropboks angiver at en anden elev end Sofia har redigeret noten, ses nedenfor. Notens har samme systematik med brug af overskrift og systematisk punkttopstilling af faktuelle oplysninger som de noteuddrag

Kemi generelt
18. august 2011

Organisk kemi

➤ **Carbonhydrider (kæder)**
Desto flere bindinger, desto mere energi!

- 1. Alkaner**
 - Enkelbindinger
 - Ender på: -an
 - Almen formel: C_nH_{2n+2}
- 2. Alkener**
 - 1 stk. Dobbeltbinding
 - Ender på: -en
 - Almen formel: C_nH_{2n}

5.buthyl-6.ethyl-2.8.trimethyl-4.propyl-non-1-en

Navn	Molekylformel	n	Antal isomerer
Methan	CH_4	1	—
Ethan	C_2H_6	2	—
Propan	C_3H_8	3	—
Butan	C_4H_{10}	4	2
Pentan	C_5H_{12}	5	3
Hexan	C_6H_{14}	6	5
Heptan	C_7H_{16}	7	9
Octan	C_8H_{18}	8	18
Nonan	C_9H_{20}	9	35
Decan	$C_{10}H_{22}$	10	75
Undecan	$C_{11}H_{24}$	11	159
Dodecan	$C_{12}H_{26}$	12	355

De angivne navne gælder for de uforgrenede alkener.

Figur 4.7. Uddrag fra elevnote i kemi skrevet i et notefællesskab mellem tre elever.

der er vist ovenfor. Den har et særdeles professionelt grafisk udtryk, og der er indsat en tabel fra en lærebog. Alt sammen bidrager det til, at den ude af kontekst er umulig at identificere som en elevnote. Denne note er ikke bare multimodal, den er også kollaborativ. Men trods dens kollaborative karakter har Sofia valgt at lade den indgå i sit notearkiv hvilket både er et making-aspekt og udtryk for en rekontekstualisering der gør noten til hendes.

Sammenfattende om Sofias noteskrivning

Den fremherskende praktik hos Sofia er noteskrivning i forhold til lærerens tale og tavle. Vi ser et mønster med at hun skriver mange noter til alle fag. I 1. g skriver hun mange noter til lektierne, senere går hun over til primært at skrive noter i timerne, men oplever ikke at det betyder at hun skriver færre noter. Formålet er primært organisering og lagring af viden. Systematikken og omfanget af hendes noter vidner om brug af noter som en mediering mellem hendes opmærksomhed på det faglige indhold i undervisningen (skrivehændelsens tid – synkron kommunikation) og hendes egen opmærksomhed på hvad der kræves til eksamen (skolens tid – diakron kommunikation). Der finder uundgåeligt også en mediering sted mellem hendes hverdagssprog og fagsprogene, jf. Lykknes & Smidts pointe om rekontekstualisering, men den er ikke umiddelbart synlig i noterne fordi hun ret konsekvent benytter sig af fagsprog og dermed ikke for alvor viser sit hverdagssprog. En mindre dygtig elev ville næppe kunne undgå at benytte sit hverdagssprog. Sofia kobler sig således til de faglige diskurser. Det mest bemærkelsesværdige er dog, at hendes ambitiøse projekt med opbygning af et omfattende notearkiv peger på en stærk identifikation med akademisk viden som vigtig, og at hun i hvert fald strategisk tillægger denne viden autoritet. Vi får også en antydning af at Sofias notepraktik egner sig bedre til fysik og kemi (og grammatikundervisningen i AP) end til historie (og engelsk), jf. både pointen om en fagspecifik skriftkyndighed (Lykknes & Smidt 2009, 2010; Shanahan & Shanahan 2012 og Wellington & Osborne 2001) og Tengs (2011) pointe om at notere så meget som muligt af det læreren siger.

Det er umiddelbart svært at se andre identifikationselementer hos Sofia end identifikationen som gymnasieelev der skal leve op til skolekulturens (eksamens)krav. Der antydes dog to andre identifikationer. Den ene er at Sofia prioriterer noter i kemi og fysik. Den anden er at Sofia som deler noter med forskeren på Dropboks, siger at det er meget sjovt at tænke sig at forskeren

kan se dem, men at "det jo er mine noter" (interview, 3.10.11). Den lille bemærkning rummer en indikation af at der er noget personligt ved noterne selv om de primært er afskrift af lærerens tavle. Det personlige element kan både ligge i making-aspektet og være udtryk for Sofias projekt med at opbygge et arkiv af tekster til eksamen (rekontekstualiseringsaspektet) hvilket er ganske ambitiøst, samtidig med at det også er et afgrænset projekt. At der er tale om et selvstændigt projekt som Sofia har sat sig for, vidner både omfanget af og systematikken i noterne om. Man kan næsten høre Sofia sige at refleksioner ikke hører hjemme i dette arkiv. Den viden hun *indsamler*, skal lagres så urørt og korrekt som muligt så den ligger klar til senere (eksamens)brug. På den måde er der en adskillelse mellem den indsamlede viden og Sofias egen læreproces. Hendes noteskrivning er ikke primært en tænkeskrivning, den er primært en organisering og lagring af viden som hun kan trække på. Derfor har hun også et enormt ambitiøst selektionskriterium for hvad der skal noteres, nemlig alt, og at det skal være korrekt. Det forklarer også hendes kritik af de lærere der ikke er helt tydelige og ikke skriver tingene på tavlen.

Andre elevers notepraktikker og notebrug

Det er formentlig usædvanligt at finde en elev der som Sofia gennemfører et projekt med opbygning af et notearkiv, men måske er det ikke helt så usædvanligt at finde elever der tænker i de samme baner, men blot ikke gennemfører projektet. Det betyder ikke at de samme elever ikke også kan arbejde med refleksive og kritiske elementer som vi finder i processkrivningen. Det er bare ikke en del af deres notepraktik fordi deres noter skal bruges til eksamen, og der gælder det om at have korrekt viden.

Dele af det mønster vi ser hos Sofia, finder vi i forskellige varianter hos andre elever. Både Rasmus og Michael peger i starten af deres gymnasieforløb på at de er nødt til at skrive mange noter, og at det er dem selv der tager initiativ hertil, ikke lærerne. Hos Rasmus ser vi tydelige forsøg på at arbejde med noterne som et redskab til læring. Han ønsker nemlig at selvstændiggøre noter ved at omformulere formuleringer fra lærebogen (en sproglig rekontekstualisering). Selv om dette måske ikke kan kaldes en genuin refleksion, rummer hans forsøg på at omformulere en autoritativ tekst (lærebogen) til eget sprog væsentlige træk af refleksion. Rasmus siger om sin notepraktik:

TSC: Plukker du noget ud fra teksten som du skriver?

Rasmus: Blandt andet ... og så med egne ord. Det er mere en blanding når jeg skriver.

TSC: Altså en blanding af tekstens ord og dine egne ord?

Rasmus: Ja.

TSC: Hvorfor blander du dem?

Rasmus: Det er fordi at det kan være svært, til tider, at omformulere en god sætning.

TSC: Jo, jo, men så kan du jo bare tage den gode sætning. Hvorfor tager du så ikke bare den?

Rasmus: Jah ... det kan også være jeg gerne vil have noget uddybet omkring ... som læreren har sagt, ud over hvis vi har noget specifikt, så lige få uddybet lidt. Så skriver jeg det med egne ord. (Interview, 29.9.10)

Rasmus kan sagtens se at lærebogens formulering er den bedste, alligevel insisterer han på at omskrive den i sit eget sprog (rekontekstualisere den sprogligt). Tolkningen er at formålet er udvikling af viden, og at noteskrivning her fungerer som et medierende redskab mellem Rasmus' hverdagssprog og fagdiskursernes sprog og derfor må forstås som et væsentligt element i hans faglige læreproces. Det der ligner afskrift rummer altså et helt centralt element af note-making, både i selektionen og i omformuleringen (den sproglige rekontekstualisering) af lærebogsteksten.

Hos Michael finder vi en udtalelse som peger på at notepraktikken har at gøre med at huske, men det antydes også at den har at gøre med at forstå, idet det er begreber og ikke faktuelle forhold han trækker frem.

Det der rigtigt fik mig i gang med at skrive [var] på grund af at jeg ikke kunne huske alle de der begreber, om det så er inden for dansk, eller om det er inden for matematik, eller om det er inden for samfundsfag eller latin, eller hvad det nu er. Der er simpelthen så mange ting som man skal huske. (Interview, 27.9.10)

Der kan knytte sig andre formål til noteskrivning end dem der direkte har med tilegnelse af det faglige stof at gøre. Det kan være en måde at identificere sig med rollen som gymnasieelev på – i hvert fald i overgangen fra folkeskole til gymnasium – og sammenhængende hermed kan det være en måde hvorpå en elev

kan positionere sig i klasserummet som en seriøs studerende, eller det modsatte. Et udsagn fra Michael viser at han allerede efter meget kort tid i gymnasiet har observeret at der er nogle af hans klassekammerater der ikke skriver noter, men at størstedelen gør, og at han tillægger det værdi at skrive noter.

Der er også nogle fra min klasse som, hvad hedder det, som ikke tager særlig mange notater eller tager notater i hånden, men altså størstedelen de tager notater på computeren, og det kan jeg også godt se at det er simpelthen bare nødvendigt. (Interview, 26.8.10.)

Både Rasmus og Michael holder op med systematisk at skrive noter. De holder ikke fuldstændigt op, men den forestilling som især Michael gjorde sig til talsmand for i starten af 1. g, og som er helt på linje med Sofias projekt om at opbygge et arkiv af noter, forlader han relativt hurtigt, hvis det overhovedet kan siges at komme i gang. Han holder helt op med at aflevere noter til forskningsprojektet i 2. g. Om det er udtryk for at han ikke længere skriver noter i den snævre betydning, kan vi ikke være helt sikre på, men meget tyder på det. Helt i starten taler han om at tage noter i OneNote og ikke mindst at det er nødvendigt at tage mange noter i gymnasiet "... det [OneNote] er simpelthen så let og så praktisk når du skal sidde og tage mange notater, som jeg så skal her i gymnasiet." (interview, Michael, 26.8.10). Men allerede et halvt år senere problematiserer han det med noter, undtagen i naturvidenskabelige fag. I en samtale midt i det første semester bekræfter han det med naturfagenes rolle, og at han i sin noteskrivning i det naturvidenskabelige grundforløb primært skriver noter for at organisere og lagre viden: "der prøver jeg sådan at få det meste med i hvert fald, men det er jo ikke altid sådan til lige at kunne få" (interview, 27.9.10). Et tjek i hans OneNote-arkiv fra samme periode viser netop at han tager sporadiske noter i de fleste fag, men er ret omhyggelig i naturfagene. Senere på semesteret siger han: "... det er mere ovre i de naturvidenskabelige fag, der skal du tage notater, for hvis du ikke gør det så kan du ikke huske det to uger efter. Og i de humanistiske fag eller sproglige fag der er det sådan lidt mere ... igen ... fordi du har ikke så mange sådan konkrete begreber du skal holde styr på. Der er det mere meninger og så videre." (interview, 8.12.10).

I starten af 3. g kommer Michael ind på noter igen, men her er det i dansk og historie, og det er noter som refleksion af faglige spørgsmål. På samme

måde er Michaels svar på hvad noter i historie er: "Altså det, hmm [...]. Det er svært at definere [...] men der er jo det, at lærerne ofte skriver ting op på tavlen, og nogle af de ting bearbejder vi så selv. Og så skriver vi det om til noter, som vi kan bruge." (interview, 3.9.12). Noten er ikke lærerens tale og tavle men Michaels omskrivning heraf. Det fagligt refleksive element ser vi også i forbindelse med Michaels arbejde med sit studieretningsprojekt (SRP) i fagene matematik og biologi om udvikling af influenzaepidemier. Her siger han: "Men det, altså, det jeg gjorde praktisk talt, det var at læse uhyggelige mængder af materiale om det og lave noter til det, og så udvælge dele af det" (interview, 19.12.12). Det er ikke noter forstået som klassenoter men noter forstået som arbejdsnoter i et fagligt projekt. Michael her taler om, og der er klart tale om noter til udvikling af viden men også om noter som identifikation med et fagligt fællesskab. Det er især identifikationen med naturvidenskab som har været et kendetegn for Michael i hele hans gymnasietid. Hans far er naturvidenskabsmand, og direkte adspurgt siger han at "det har jo givet mig en interesse for det og de problemstillinger man bliver sat overfor indenfor den verden." (interview, 22.5.12). Det er også klart at de noter han taler om, ikke træder frem som elevnoter i den snævre forstand men som noter integreret i større faglige opgaver. Det er ikke helt den samme form for integrerede noter som vi så hos Sofia i historie, men der er det fælles træk at noterne ikke har den klassiske form hvor det er lærerens tale og tavle der noteres i forhold til. Michael har formentlig ingen noter som separate tekster som han kan aflevere, men han taler alligevel om at han skriver noter. Det gør han faktisk flere gange i samtalerne i løbet af 2. g, og udtrykket "en masse noter" går igen flere steder. I forbindelse med en opgave i kemi i 2. g siger han stort set det samme som han siger om noter og SRP: "Altså, det jeg gør, det er jo at jeg skriver sådan en liste meget mere specifik end den vi har fået udleveret, hvor jeg skriver helt præcist hvad jeg vil have hvor, og jeg får styr på den der formel der, den reaktion der jeg skulle skrive om. Jeg får styr på alt det hele, og jeg skriver lige sådan en hel masse små notater til hvad er det egentlig jeg skal skrive om, sådan så jeg har det, og det kan måske sådan fylde sådan i notatform en side eller sådan" (interview, 22.3.11). Noten er også her integreret i den skriftlige opgave. Den har en funktion i forhold til at løse opgaven, og opgaven – ikke noterne – bliver hermed den tekst han kan benytte til eksamen. Noterne er redskaber undervejs i processen.

I 3. g siger Michael: ”Jamen det åbenlyse formål med noter er jo at kunne sætte sine tanker og minder om ... sin viden, kan man sige, sin viden ned på papir, fordi man ikke kan rumme alting. Så har du det på papir, og så kan jeg læse på det senere.” (interview, 3.9.12). Noter i den forstand har kun perifert til formål at organisere og lagre viden, der er primært tale om noteskrivning til udvikling af viden og til identifikation med viden.

Sammenfattende om Michaels noteskrivning

Der er to tydelige notepraktikker hos Michael. I starten af 1. g skriver han, som Sofia, noter i forhold til lærerens tale og tavle, men allerede i løbet af 1. g skifter han notepraktik og skriver nu i højere grad noter som en integreret del af forskellige opgaver, undtagen i naturfagene hvor han i nogen grad opretholder den første notepraktik. Det kan diskuteres om der er tale om en ny notepraktik, eller om at han simpelthen holder op med at skrive noter. Det afhænger af hvordan noter defineres. Under alle omstændigheder betoner han selv i høj grad at hans noter har til formål at udvikle viden, og det fremgår også at han i naturfagene også skriver noter for at organisere og lagre viden. Endelig er det tydeligt i naturfagene at noteskrivning er udtryk for en identifikation med faglig viden. Michaels ”lunkne” forhold til noter i de humanistiske fag kan måske forklares med at noteformatet ikke passer ham særlig godt i de fag. Andre analyser i denne bog viser Michael som en særdeles kreativ skriver i engelsk (jf. kapitel 9) og som en skriver der kæmper med at acceptere genrekravene i dansk men til slut faktisk formår at udnytte dem meget konstruktivt (jf. kapitel 7). Som vi så det hos Sofia, kan vi også hos Michael se en forskel på notepraktikken i de forskellige fag, jf. Lykknes & Smidt 2009 og 2010, Shanahan & Shanahan 2012 og Wellington & Osborne 2001. I dansk og historie handler noter ikke primært om at registrere hvad lærerne siger, men om at bearbejde det lærerne siger, altså om udvikling af viden.

Hos Michael er noter i snæver forstand som afskrift af lærerens tale og tavle nærmest fraværende. Derfor bliver making-aspektet i hans notepraktik meget let at få øje på da hans noter processuelt indgår i de opgaver og projekter han arbejder med, og ikke fysisk har en form der arkiveres i et notearkiv, som hos Sofia. Rekontekstualiseringen af tekst fra lærerens tavle og tale og fra lærebogen foregår således også integreret i opgaver og projekter fordi han ganske enkelt ikke benytter den traditionelle klassenote som en tekstmæssig

mellemstation, i hvert fald ikke som en mellemstation vi som udenforstående kan få adgang til.

Hvad kan vi sige om elevnoter, skriveudvikling og skriverudvikling?

Analysen af elevnoterne viser at elever både har forskellige formål og forskellige praktikker for deres noteskrivning, og at disse formål og praktikker har en sammenhæng med hvilke fag det drejer sig om. I en eller anden forstand skriver alle de undersøgte elever noter med henblik på at organisere og lagre faglig viden, som vi kan sige er et svar på skoleskrivekulturens fokus på eksamen og bedømmelse. Eleverne skriver noter for at holde styr på informationer og for at leve op til de krav der forventes af dem i skoleskrivekulturen, og for at demonstrere over for sig selv og andre at de er seriøse gymnasieelever.

Eleverne skriver også noter fordi de skal bruge dem til eksamenslæsning. Noterne skal derfor være korrekte og formålet med dem er at organisere og lagre viden. Hverken Michael eller Rasmus gør det særligt systematisk, og i 2. g holder de stort set op med at skrive noter, i hvert fald i snæver forstand. Sofia, derimod, laver noter der i høj grad lever op til dette formål, og i naturfagene har Michael til dels samme formål.

Vi kan også spore et formål om at skrive noter som udvikling af faglig viden. Der er her tale om et lidt mere komplekst krav, nemlig at eleverne skriver noter som en del af deres faglige refleksive processer. Eleverne skal her markere sig som fagligt tænkende og dermed ikke kun være fagligt reproducerende. Sofias noter viser kun i mindre grad en sådan faglig refleksion. Det betyder ikke at hun ikke er fagligt refleksiv, men blot at hun ikke bruger noterne til det formål. Rasmus har en omformuleringspraktik der tydeliggør den sproglige rekontekstualisering der finder sted i hans noteskrivning, og Michael taler om en faglig refleksivitet i sine noter, især i de humanistiske fag.

Endelig kan vi også konstatere at noteskrivning er en måde hvorpå elever kan arbejde med deres faglige interesser og dermed udvikle identifikation med fagområder og/eller faglige fællesskaber, eller det modsatte. Noteskrivning er i en vis forstand svar på faglige diskurser som hører hjemme i elevernes forestillinger om fremtidigt liv, herunder uddannelses- og erhvervsmu-

ligheder i bred forstand. Dette er i høj grad synligt i forbindelse med Michael og Rasmus som bærer tydelige identifikationer som hhv. økonom og naturvidenskabsmand/forfatter med ind i gymnasiet, og for hvem disse identifikationer styrkes når de arbejder med fagene i gymnasiet. Det kan tolkes som en skriverudvikling. Som skriveudvikling kan vi tale om at de holder op med at lave elevnoter i snæver forstand, men de arbejder med noter som integrerede dele af faglige projekter hvor noterne ikke længere har reproducerende karakter men snarere er delprocesser i større faglige projekter. Hos alle eleverne er det muligt at forbinde deres noteskrivning med deres identifikationer.

For Sofias vedkommende kan vi ikke spore sådanne meget stærke faglige identifikationer i hendes notepraktik der forbliver stabil i hendes gymnasieforløb. Men netop i gennemførelsen af hendes projekt med opbygning af en notearkiv der er brugbart til eksamen, ligger formentlig en meget stærk identifikation med skolens akademiske viden. Hendes holden fast i at skrive noter i historie, selv om hun ikke viser den store interesse i faget og heller ikke er særlig tilfreds med den (snævre) ramme læreren sætter for noteskrivningen i faget, viser i første omgang hendes formål med at have brugbare noter til eksamen, men i næste omgang viser dette måske netop hendes identifikation med skolens akademiske viden som middel til realisering af fremtidige muligheder. Der sker for så vidt ikke nogen skriveudvikling for Sofia i forhold til noter idet hendes notepraktik stort set er uændret fra start til slut, og vi kan derfor heller ikke via noteanalysen identificere en skriverudvikling hos hende.

Undersøgelsen viser at eleverne i deres notepraktik har forskellig vægt på analysemodellens tre kategorier, organisering og lagring af viden, udvikling af viden og identifikation med/mod viden. Den viser også et skift i notepraktik hos de to drenge der indgår i undersøgelsen fra *organisering og lagring* til *udvikling af viden*. Sofia har derimod et stabilt fokus på noter som organisering og lagring af viden, men alene omfanget og systematikken i hendes noteskrivning peger på at der er et mere langsigtet formål hermed hvor den lagrede viden skal bringes i anvendelse i forhold til videreuddannelse.

Analysen viser også at det er meningsfuldt at undersøge noteskrivning både som synkron og som diakron kommunikation. Gennem denne distinktion er det muligt at få øje på funktioner ved noteskrivningen som eleverne formentlig ikke selv er fuldt bevidste om. Selv om de koncentrerer sig om den synkrone kommunikation (skrivehændelsens tid) i form af engagement

i det der foregår i undervisningen og måske også med et fokus på eksamen (skolens tid), ledes de alligevel ind i en diakron kommunikation med fag og egne forestillede verdner (livshistoriens tid, fagdiskursens tid) fordi de benytter fagsprog og forholder sig til faglige spørgsmål der har en lang historie, og fordi deres engagement/disengagement i undervisningen og fagene grundlæggende er drevet af deres forestillede verdner. Selv om analysen ikke direkte viser meget om elevernes udvikling som skrivere, peger dette fokus på den diakrone kommunikation på en udviklingshorisont som noteskrivning potentielt åbner for eleverne.

Kapitel 5

Teknologi i elevers skrive(r)udvikling

Af Nikolaj Elf

Hvorfor fokus på teknologi?

Teknologi har inden for en kort årrække udvidet forståelsen af skriftlighed. Vi kan ikke længere blot tale om verbalsproglig skriftlighed; skrivning er også at udtrykke sig med billeder – og andre repræsentationsformer – sammen med ord. Det får konsekvenser for vores teorier og antagelser om skrive- og skriverudvikling. I denne bog forstår vi således *skriveudvikling* som elevernes udbygning af deres *semiotiske* ressourcer i de gymnasiale skrivegenrer og *skriverudvikling* som forandringer i deres identifikationer som skrivere gennem uddannelsesforløbet, hvilket bl.a. relaterer sig til deres identifikation med *skriveteknologier* i bred forstand (jf. kapitel 1).

Dette udvidede blik på teknologi og elevens skrive(r)udvikling blev mulig- og lovliggjort i praksis fra og med gymnasiereformen 2005. I evalueringsrapporten *Ny skriftlighed* slås det fast at der med reformens formuleringer om skriveundervisning lægges op til en udvidet semiotisk forståelse af skriftlighed; det konstateres imidlertid også at denne forståelse endnu ikke er udviklet eller praktiseres i nævneværdig grad (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009).

I dansk, nordisk og international forskning ved vi noget om hvad teknologi mere alment betyder for udvikling af skrivepraktikker i skolen, men meget lidt om hvad teknologi betyder for *elevens* skrive- og skriverudvikling (jf. Elf 2014a og senere). I dette studie skal fokus imidlertid netop være på teknologi og skriftlighed i et elevperspektiv. Nærmere bestemt skal det undersøges hvilken betydning teknologi har i to elevers skrive- og skriverudvikling. De to elever er *Martin* og *Amalie* som jeg har fulgt indgående i et etnografisk feltarbejde over fire år, fra de gik i 9. kl. til de fortsatte på henholdsvis det almene gymnasium, *stx*, og det teknisk-naturvidenskabelige gymnasium, *htx*.

Studiet bygger således generelt på den metodologi der er anvendt i projekt *Faglighed og skriftlighed*, og specifikt på tidligere undersøgelser i vores projekt som rummer et teknologiperspektiv, hvis fund kort skal skitseres:

I folkeskolestudiet *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh 2014), som Martin og Amalie også var en del af idet de gik i samme 9. kl. på Sydvestskolen 2009-2010, fandt vi i en kvantitativ delundersøgelse af de tre undersøgte folkeskolars 9. klasse-årgange at der var en markant diskrepans mellem elevernes teknologibrug i og uden for skolen – eleverne oplevede stort set ingen sammenhæng. Folkeskolestudiet fandt også, måske mere overraskende, at eleverne nogle gange syntes de brugte for lang tid på elektroniske medier i fritiden, og at nogle elever ikke nødvendigvis opfattede det som et problem at skolen ikke inddrog de teknologier de bruger i fritiden.

I et andet mere tekstorienteret studie der gik tættere på *Martin* som skriver, fandt vi hos ham – interessant for et teknologiperspektiv – for det første en stor brug af den bærbare computer som han brugte meget hjemme til spil og sociale medier, men som han kun medbragte på skolen ved særlige lejligheder der var styret af den lokale skoleskrivekultur; for det andet så vi i hans elevskrivning en optagethed af at inddrage og lege med semiotiske ressourcer fra fritidslivet i den faglige skrivning, fx gennem en høj grad af billedbrug hentet og remixet fra internettets bugnende billedreservoir i en fysik/kemi-rapport (Elf, 2014b).

I et lignende tekstorienteret studie der gik tæt på *Amalies* udvikling som skriver fra folkeskolen til slutningen af 3. g på *btx*, finder man hos hende – igen interessant i et teknologiperspektiv – spor af en skrive- og skriverudvikling der handler om at hun bliver i stand til at udnytte flere multimodale ressourcer i naturfagene (Elf 2016). Det blev fx tydeligt i den afsluttende Studieretningsopgave (SRP) i 3. g der undersøgte ”Atomkraft i Danmark” fra samfunds- og fysikfaglige perspektiver. Interview med Amalie om processen med at skrive opgaven før, under og nogle måneder efter hun skrev den, tyder på en større grad af bevidstgørelse om og identifikation med en fagligt mere multimodal (dvs. semiotisk righoldig) måde at skrive på. Hun gennemgår ikke kun en *skriveudvikling* i den forstand at hun udbygger sine multimodale skriverressourcer i en bestemt faglig skrivepraktik og genre, hun gennemgår også en *skriverudvikling* i den forstand at hun engagerer og identificerer sig anderledes med brug af multimodale ressourcer og som sådan ændrer ”skriveridentitet” (Ivanič 1998).

Men som Ivanič og andre skriveforskere der interesserer sig for udvikling, påpeger, må man hele tiden spørge sig selv hvor *permanent* denne udvikling af skriveridentitet er, og inden for hvilke *tidsskalaer* og *rum* der tales om udvikling (Burgess & Ivanič 2010; se også kapitel 1: 48). Der er ikke nødvendigvis sammenhæng mellem udvikling på kortere og længere tidsskalaer; eller sagt på en anden måde: Der er dynamik og foranderlighed i det man kan kalde elevens ontogenetiske skriverudvikling, dvs. dennes evne til at bruge og reflektere over skrivning som del af en udviklingsproces.

Teknologi, skrivning og identitet – en socialemiotisk teoriramme

Baggrunden for at ville studere teknologibrug i relation til elevers skrive- og skriverudvikling er at vi i *Faglighed og skriftlighed* i udgangspunktet antog at den teknologiske udvikling grundlæggende har ændret skriftlighedens karakter og praksisformer, og at dette vil indvirke på elevers deltagelsesmåder og skriverbaner i skolen. Det er en tese der bygger på socialemiotiske tilgange til og empiriske studier af teknologi i brug, ikke mindst i uddannelseskontekster (Kress 1997; Jewitt 2011). En sådan tilgang forstår teknologi som socialt formede og formende semiotiske ressourcer – eller mere præcist multimodale repræsentations- og kommunikationsformer, såsom verbalsprog, billeder, figurer, diagrammer, spatiale organiseringer af tekst mv. samt samspillet mellem disse – som mennesker nærmest fra de er født, bruger til at skabe mening og udvikle sig med i sociale praksisser i og ikke mindst uden for skolen.

I den politiske uddannelsesdiskurs om teknologi ses en stærk – og problematisk – tendens til at anlægge en normativ forståelse af teknologiudvikling som en determineret og determinerende lineær fremadskridende, positiv bevægelse der vil trække alt og alle, inklusive elevers skrive(r)udvikling, med sig i alle sammenhænge, også deres faglige skrivning (Elf 2014a; Erixon 2014; Selwyn 2011). En sådan udviklingsforståelse kan *ikke* genkendes i den empiri der findes i de syv cases der udgør *Faglighed og skriftlighed* (jf. kapitel 10), den er *ikke* et udgangspunkt for denne bog, og den finder heller *ikke* belæg i skriveforskning med et teknologiperspektiv.

Som Andrews og Smith alternativt hævder i *Developing Writers: Teaching and Learning in the Digital Age*, må elevers skrive(r)udvikling snarere betrag-

tes som "idiosyncratic, yet patterned" (2011: 158). Det nye ved skrive- og skriverudvikling i en digital tidsalder, hævder Andrews og Smith, er at de semiotiske ressourcer der kan tages i anvendelse, er blevet langt mere komplekse i et undervisnings- og læringsperspektiv, og at disse ressourcer i stadig stigende grad betyder meget for unges og elevers identitetsudvikling, som i høj grad er forankret i populærkultur. Gee, der forsker i feltet mellem literacy, læring og populærkultur, har principielt karakteriseret udviklingen på denne måde: "We live, then, in an age of convergent media, production, participation, fluid group formation, and cognitive, social, and linguistic complexity – all embedded in contemporary popular culture" (Gee 2010: 14).

I et mere håndfast analytisk perspektiv foreslår Andrews og Smith at man skelner mellem to typer *værktøjer*: analoge og digitale. Endvidere at man opererer med en *multimodal* forståelse af skrivning, og at man medtænker teknologiers såkaldte *affordances*, dvs. den måde deres materialitet og funktionalitet privilegerer bestemte former for meningsskabelse i sociale praksisser og kulturer. Og endelig, som allerede antydnet, at man medtænker *identitetsperspektivet* (Andrews & Smith 2011: 19 ff.).

Hvad angår identitet, er Ivanič uden tvivl den skriveforsker der mest systematisk har arbejdet med at undersøge og præcisere hvad skriveteknologier i bred semiotisk forstand betyder for elevers og studerendes identitet. Hendes grundlæggende tese er at elevers brug af skriveteknologier – det hun bevidst kalder *writing* for at understrege skrivningens multimodale karakter – er relateret til elevers engagement i og diskursive konstruktion af skriveridentitet (Ivanič 1998). Som Lillis (2013) udlægger Ivanič med fleres interesse for teknologi, med henvisning til et nyere studie: "Ivanič et al. (2009) distinguish between mode and technologies in their research setting out to explore the kinds of resources and practices in which people engage inside and outside formal contexts of learning." (Lillis 2013: 30). Ivanič har understreget at identitetskonstruktion er foranderlig og måske snarere skal begrebsliggøres som *identifikationsprocesser* knyttet til specifikke kontekster hvis tilgængelige semiotiske ressourcer elever – eksempelvis Martin og Amalie – approprierer gennem deres skriverbaner og herigennem konstruerer skriveridentitet med (Ivanič 2006). Den sociokulturelle skriveforsker Prior har almengjort denne pointe med den flotte fremtidsorienterede formulering: "writing is ever more connected to who we are and who we will become." (Prior 2006: 64), idet han også henviser til mangfoldige semiotiske ressourcer som er blevet en

vital del af vores "deltagelsesmåder" (Prior, 1998) der fletter sig ind og ud af skolen i det moderne liv.

Forskningsspørgsmål og analysestrategi

Der er altså, som vi har set, både teoretiske argumenter og empiriske indikationer fra tidligere studier, bl.a. i *Faglighed og skriftlighed*, som peger på at teknologi har betydning for elevers skrive- og skriverudvikling. Men som det også fremgår, har dette teknologiperspektiv kun været undersøgt meget lidt empirisk og i *Faglighed og skriftligheds* datamateriale kun som et delaspækt og på en kort tidsskala der drejer sig om de to elever Martin og Amalies skrivning over timer, dage og, i tilfældet Studieretningsprojekt (SRP), uger og måneder hvor der bliver skrevet og reflekteret af skriveren med inddragelse af teknologi. I dette studie er ambitionen at studere hvad teknologi betyder for de to elevers skrive- og skriverudvikling i et bredere livshistorisk perspektiv knyttet til deres gymnasietid. Forskningsspørgsmålet lyder derfor: Hvordan approprierer Martin og Amalie teknologi, og hvordan identificerer de sig med teknologi som aspekter af deres skrive- og skriverudvikling i løbet af gymnasietiden fra 1. til 3. g?

I det følgende skal der kort redegøres for studiets metodologi og den analysestrategi der har været benyttet til at besvare dette spørgsmål (se i øvrigt kapitel 1: 33 ff.).

Metodologisk har jeg benyttet mig af deltagende observation, interview og dokumentindsamling, typisk for feltarbejde. På Martins og Amalies skoler har jeg således foretaget henholdsvis 29 og 27 heldagsobservationer jævnt fordelt over de tre gymnasieår. Observationsdagene førte til omfattende feltnoter hvor jeg bl.a. systematisk har noteret de læringsressourcer eleverne anvendte i forbindelse med skrivehændelser observeret i lektionen. Under de jævnligt gennemførte interview med eleverne om deres skriftlige arbejde (for Martins vedkommende 14 interview fordelt på 451 min.; for Amalies 16 interview fordelt på 567 min.) har jeg systematisk spurgt til elevernes brug af og identificering med teknologi. Den indsamlede tekstmængde for de to elever er omfattende: For Martins vedkommende 156 skriveordrer og 106 afleveringer fordelt på alle fag, hvoraf mange afleveringer også rummer lærerrespons; for Amalies vedkommende 248 skriveordrer og 171 elevtekster.

Endelig har jeg løbende skrevet feltkommentarer; for begge elevers vedkommende seks fyldige dokumenter a ca. 25-30 sider for hvert semester i deres treårige gymnasietid. I feltkommentarerne optræder bl.a. forskerrefleksioner over teknologibrug.

Analytisk har interviewene og feltkommentarerne været brugt som en første indfaldsvinkel til at udvælge skrivehændelser og -praktikker knyttet til specifikke data. I interviewanalysen anlagde jeg den systematiske deduktive søgestrategi at søge efter ordene it, computer, bærbar og pc; derudover oprettede jeg undervejs i søgeprocessen mere induktive kategorier såsom 'skriverudvikling' og 'teknologisk perspektiv'. I genereringen af en 'oversigt over feltkommentarer' søgte jeg på tilsvarende vis systematisk efter kommentarer der handlede om teknologi, skriftlighed og udvikling, og samlede disse i et databearbejdningssdokument med samtlige kommentarer om dette for Martin og Amalie og de pointer jeg kunne udlede af disse mange kommentarer. Det gjorde det muligt at udarbejde analyser af de to cases og vælge specifikke data ud til nærmere analyse og dokumentation.

Fremstillingen er i det følgende tilrettelagt på den måde at der først fremlægges to adskilte analyser af henholdsvis Martins og Amalies skrive- og skriverudvikling. Dernæst sammenfattes og diskuteres de to analyser samlet. Analyserne vil studere hvordan Martin og Amalie approprierer og identificerer sig med teknologi som aspekt af deres skrive- og skriverudvikling i løbet af deres gymnasietid fra 1. til 3. g. Hermed lægges der op til at studere udvikling med et elevorienteret livshistorisk og ontogenetisk fokus. Analysen vil veksle mellem at fremhæve på den ene side typiske skrivepraktikker fra 1. til 3. g og på den anden side særligt vigtige skrivehændelser som analysen af det samlede materiale tyder på har stor betydning for elevernes skrive- og skriverudvikling. I *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* argumenterede vi metodisk på tilsvarende måde ved at fremhæve kritiske begivenheder (Christensen, Elf & Krogh 2014: 56 f.) der har eksemplarisk karakter og betydning for analysen i sin helhed. En kritisk begivenhed kan være begrundet hos eleven selv, fx gennem et udsagn i interview med mig, eller af forskerens analyser og tolkninger.

Teknologi i Martins skrive(r)udvikling

I Martins tilfælde giver det god mening at lave en simpel tidsinddeling i to tidsperioder eller rettere to entiteter af tid/rum – nemlig første halvdel og anden halvdel af gymnasietiden – for at forstå hvordan han approprierer og identificerer sig med teknologi som aspekt af egen skrive- og skriverudvikling. Tidsinddelingen konstruerer Martin selv retrospektivt i anden halvdel af sin gymnasietid; den kommer som sådan til at repræsentere en ”orientering” (Lillis 2008) i hans koordinering af tidsskalaer der rammesætter hans skrive- og skriverudvikling i et teknologiperspektiv. Skellet knytter sig til en kritisk begivenhed omkring midten af 2. g som fører til et bevidst *fravalg* af digital teknologi i undervisningen. Det værktøjsvalg bliver definerende for hans deltagelsesmåder og identifikation med teknologi indtil slutningen af 3. g.

Generelt kan den digitale teknologibrug i Martins lokale stx-skoleskrivekultur karakteriseres som *værende i sin vorden*; det er noget man så småt er begyndt at eksperimentere med blandt lærere – tilskyndet forsigtigt af ledelsen. Martin og resten af klassen udsættes af og til for det man kunne kalde *komplementerende* måder at bruge digital teknologi på i faglige skrivepraktikker. I mine nær-observationer af Martin i gymnasiekonteksten er det i første omgang hans brug af og identifikation med teknologi som værktøj der springer i øjnene. Jeg observerer fra starten af august 2010 at Martin konsekvent medbringer sin bærbare computer i undervisningen. Det er – i modsætning til folkeskolen – fuldstændig legitimt og noget han er glad for: Endelig får han lov!

Martin opdager imidlertid også ret hurtigt i sit daglige skriftlige arbejde på skolen at det varierer en del hvor meget og hvornår de forskellige fag gør det relevant at bruge bærbar computer. Fx uddeles mange *papirer* af lærere som en vanlig del af de lærerfaglige skrivepraktikker. Martin beskriver (interview, 5.11.10) hvordan de samles i mapper, hvortil han så også skriver håndnoter – når han ikke gør det på computer som han egentlig foretrækker fordi det er hurtigere og mere samlet. Men som han også bemærker: så pludselig ”brød hans computer sammen” (samme interview), eller også er det skolens netværk der bryder sammen, og så opdager og anerkender han en af papirets grundlæggende affordanser: dets stabilitet. Hans værktøjsstrategi bliver således hurtigt at han må veksle mellem at bruge analoge og digitale teknologier. Det accepterer han generelt.

Martin brygger dog også løbende på en kritisk diskurs hvad angår fagenes og skolens teknologiske praktikker, uanset om de er analoge eller digitale. Fx bemærker Martin om sin 1. g-matematiklærers ønske om at eleverne bruger det matematiske softwareprogram Maple at ”det synes jeg ikke er særlig godt, for det tager hundrede år, og vi skal ud at finde de forskellige formler, og så kan jeg meget bedre lide bare at lave det i hånden, det går hurtigere” (samme interview). Her er den analoge papirteknologi altså den mest hensigtsmæssige, som Martin oplever det, til at appropriere den faglige mening der arbejdes med i faget.

I gymnasiekonteksten bliver Martin udsat for diverse muligheder for at udvikle sin skrivning og sig selv som skriver i mere multimodal og også mere lærer- og fagstyret retning. Det er i den forbindelse interessant at bemærke at *visuelle ressourcer* som Martin allerede var nysgerrigt optaget af at bruge i folkeskolen (jf. Elf 2014a), også er i fokus i de mere eksperimenterende momenter i hans gymnasiefags skrivepraktikker. Det ses fx i aspekter af skriveordrer og elevtekster til fagene NV (et introfag til naturvidenskab), naturgeografi og fysik, altså naturfagene, hvor tegning og visualisering inddrages som fagligt meningsskabende semiotisk ressource. For eksempel har jeg noteret følgende fra en time i faget naturgeografi:

Undervejs i timen afleverer eleverne en afleveringsopgave i NG. Læreren forklarer at de i opgaven blandt andet har skullet ”skitse” et naturgeografisk fænomen. Det har været vigtigt for ham at understrege at det ikke skulle være en fin og forkromet figur lavet på computer. Det vigtige har været at de skulle prøve at formidle deres procesforståelse visuelt til læreren, og det gør man typisk bedst med blyant og papir i udgangspunktet. (Observation 1.4.11)

Eller som jeg har noteret i starten af 2. g om en skrivehændelse i dansk:

Én central skrivehændelse: De arbejder med at besvare spørgsmål til *Riget*. Man kunne kalde det en multimodalt og mediedidaktisk inspireret opgave, fordi de bl.a. skal analysere og producere billedsekvenser til besvarelsen. I Martins gruppes besvarelse afleverer de både skrevne svar og filmklip der fungerer som belæg for besvarelse. (Feltkommentar, efterår 2011)

I begge tilfælde er der altså tale om analoge og/eller digitale konstellationer af skrifthændelser som ikke bare rummer et receptivt men også et *produktivt*

multimodalt tekstaspekt. Vi ved fra anden forskning at det ikke er overraskende at særligt naturfag privilegerer brugen af visuelle ressourcer som en del af et multimodalt fagligt ensemble (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis 2001), og det er altså også tilfældet her i Martins case, både i analog og digital forstand. Som sådan giver fagene Martin mulighed for at videreudvikle en fagligt situeret multimodal *skriveudvikling*, hvor han udbygger de ressourcer han har til rådighed for at udtrykke sig fagligt. Det stimulerer potentielt også hans *skriverudvikling* i den forstand at han har mulighed for at videreføre sin 'legende' folkeskoleidentifikation med skrivning af andet og mere end ord.

Spørgsmålet er imidlertid hvor stærk denne visuelle identifikation er i gymnasieskrivningen. Det er svært at afgøre entydigt ud fra empirien. Eksempelvis observerer jeg ofte at han på eget initiativ laver visualiserende noter i undervisningen, både på papir og computer; men omvendt forsøger jeg i interviewet marts 2011 at få ham til at reflektere over sin visualiserende skrivning, hvor han afværger. Martin taler generelt ikke så meget og så længe om sig selv som skriver. Martins identifikation med visuelle ressourcer er måske kun rudimentær og kortvarig, knyttet til afgrænsede tid/rum-konstellationer.

Den kontekst hvor Martin udvikler stærkest identifikation med teknologi i første halvdel af sin gymnasietid, er en mere elevstyret skrivepraktik, nemlig brug af det sociale medie Facebook til både sociale og faglige formål. Martin er, typisk for hans interesse for sociale medier, initiativtager til at lave en Facebook-gruppe for klassen. Han fortæller her, i forbindelse med skrivning af en engelsk-aflevering, hvordan det er organiseret:

NFE: Har I ikke sådan et Facebook-*community* nu?

Martin: Jeg har bare ... Jeg er venner med alle fra min klasse på Facebook, og så har jeg bare skrevet dem ind i sådan nogle grupper på min chat, og så kan jeg bare gå op og så se hvem der er på, og så kan jeg bare spørge dem.

NFE: Okay. Kører der i det hele taget samtaler på Facebook om skriftligt arbejde?

Martin: Ja, ja, det kører der næsten hele tiden, det er ret smart.

NFE: Om alle fag simpelthen?

Martin: Ja ja.

NFE: Er det en god ide eller hvad?

Martin: Altså, det plejer at virke rigtig godt med ... altså jeg ved fx Rune han

plejer at spørge mig om man ikke vil sende ham sin opgave ”til inspiration”. Så jo, jo, så sender man opgaven til ham, og så bliver han glad. Så det fungerer meget godt.

NFE: Du siger ”til inspiration” i gåseøjne?

Martin: Ja, altså han bruger det kun til inspiration, jeg tror ikke han kopierer.

(Interview, 1.3.11)

Interviewet vidner om at Martin er med til at etablere en lang række skrivehændelser og – over tid – en skrivekultur der ligger i et felt mellem elevskrivepraktikker og lærerfaglige skrivepraktikker (jf. *Faglighed og skriftligheds* model for skriverudvikling, se s. 36). Hans og andres individuelle afleveringer understøttes af kollaborative skriveprocesser hvor netværksteknologien understøtter kollaborationen og særligt idegenereringsfasen ved elevafleveringer. Det sker angiveligt uden at der er tale om plagiering, som antydtes af Martin da jeg går ham lidt på klingen. Det felt kan han – og klassekammeraterne – lide at være deltagere i fordi det kommer til at fungere som et medierende rum for hans og andres skriverudvikling og skriveudvikling. Elevskrivepraktikken understøtter teoretiske antagelser og andre empiriske undersøgelser om digitale teknologiers potentialer for en mere deltager- og netværksorienteret multimodal læring gennem gensidig udveksling af information (Dohn & Johnsen 2009); eller det blog-teoretikerens Bruns (2008) kalder *produsage* der har en anden meningsskabende karakter end simpel plagiering (jf. Tække & Paulsen 2016). I et specifikt skrive(r)udviklingsperspektiv kunne man kalde det en form for ’deltagende appropriering’ (Rogoff 1995; jf. kapitel 1: 30).

Martins brug af sociale og andre internetmedier er imidlertid et tveægget sværd for hans skrive(r)udvikling. Han bruger også computeren til andet end faglige formål, nemlig at spille og kommunikere Messenger-beskeder af mere hyggeagtig karakter. Som jeg fx noterer i en feltkommentar fra efteråret 2. g: ”Martin er nok en af de mest computerspillende elever i klassen. Han lader til at kunne følge med i diskussioner, markerer ofte, typisk ved diskussionsrunder. Men han følger ikke med i læsestof, fx i historie.” (1.11.11).

Det socialiserende og hyggeorienterede aspekt af sociale medier er således også en del af de teknologiske elevskrivepraktikker og mere generelt af elevskrivekulturen i hans klasse, hvilket vi i øvrigt observerede i alle cases i *Faglighed og skriftlighed*. Det er en veletableret del af elevskrivekulturen.

Denne elevskrivekultur, Martins deltagelse i den og lærernes vurdering af den kommer til at få ret stor betydning for hans videre skriverudvikling.

Det jeg således ovenfor refererede til som den kritiske begivenhed for Martins skriverudvikling, det som kommer til at sætte et skel for ham i tid og rum, handler om at han fra omkring midten af 2. g og fremefter i stadig stigende grad af lærerne bliver set og positioneret som en elev der *misbruger* sin computer til hygge og underholdning. Det omtaler han blandt andet i et interview i 3. g hvor vi kigger retrospektivt tilbage på hans skriverbane gennem gymnasiet. Martin beskriver her, lettere anfægtet, hvordan en anden elev i klassen bliver opfattet anderledes end ham, og opfatter det som et mønster:

Rasmus, han sidder tit ved siden af mig, og han sidder ikke og laver noget på den computer, og han bliver aldrig taget i det, og hvis jeg sidder med en computer, bliver jeg slået ned på det med det samme, jeg ved ikke hvad det er, jeg må udstråle et eller andet. (22.3.13)

På det tidspunkt har Martin opgivet at bruge den bærbare computer i undervisningen. Men sådan har det ikke været hele tiden. I begyndelsen af gymnasietiden mener han sagtens han både kan være på Facebook eller fx i matematik ”spille et lille spil” fordi ”jeg ved godt hvad det der oppe [på tavlen; red.], det giver, og hvad det er for noget” (interview 05.11.10). Martin mener altså godt han kan være fagligt aktiv samtidig med at han opererer på flere platforme. Det hænger godt sammen med hans øvrige brug af og identifikation med digitale platforme. Frem til cirka nytår i 2. g udtrykker han tillige, som antydnet ovenfor, løbende en vis modstand mod og kritik over for skolens tilgang til digitale praktikker, som han oplever som problematisk. Han mener at lærerne har nogle relativt meningsløse forståelser af faglig it-brug i bestemte faglige kontekster. Fx fortæller han om en kritik han fik for at ville bruge og henvise til Wikipedia som kilde i sin dansk-historie-opgave:

Martin: [...] jeg har brugt en bog som vi har brugt i historie, og jeg har brugt et kompendium vi har, og så har jeg brugt to forskellige hjemmesider, men så må man jo ikke linke til Wikipedia [...]

NFE: Hvorfor må man ikke linke til Wikipedia?

Martin: Det ved jeg ... Det er fordi Wikipedia er ”brugerskrevet” (antyder at dette ord er sagt af lærer). Men det er sådan lidt åndsvagt, for det er [utyde-

ligt]. Jeg ved ikke altså ... Alternativt hvis man nu fx skal have om slaveri, så googler man det, og så kommer Wikipedia, og så må man jo godt læse alt det her som kilde og så tage de her kilder som Wikipedia [har lagt frem] ... Det er fuldstændigt åndsvagt, men det må man simpelthen ikke.

NFE: Hvem siger det?

Martin: Jamen det er bare sådan en generel aftale mellem lærere at man må ikke bruge Wikipedia. Det må man heller ikke i eksamenssituationen, der må man aldrig nogensinde bruge Wikipedia!

NFE: Okay, det er vildt.

Martin: Det er mærkeligt. (20.12.11)

Martin har altså på flere måder svært ved at se meningen med de overvejende analoge og *ikke*-netværksorienterede lærerfaglige skrivepraktikker som lærerne anerkender. Den teknologiskrivekultur har Martin svært ved at identificere sig med. Ikke desto mindre underlægger han sig den i stigende grad i gymnasietiden. Særligt efter nytår i 2. g, hvor han tager den relativt drastiske beslutning, på anbefaling fra samfundsfagslæreren, konsekvent at lade sin bærbare computer blive hjemme. Alle noter han fra da af skriver i skolen, er analoge og findes i kinabøger. Hvis han skal deltage i gruppearbejde med brug af computer på skolen, er det nødt til at være med brug af andres computere. Dette adgangstab tolker han selv ambivalent, som antydnet ovenfor, men faktisk overvejende positivt og gavnligt for sin skriveudvikling, bl.a. forstået som en kognitiv evne til at koncentrere sig og huske. Som han siger i et interview i efteråret 3. g:

[...] for det første er mine karakterer steget fordi når jeg har computer med, kan jeg overhovedet ikke koncentrere mig. Så her i år har jeg købt ti af sådan nogle kinabøger, og så har jeg bare en til hvert fag, og så kan jeg bare sidde og skrive ned. Det virkede rigtig godt i starten, men nu er det så ved at drysse lidt af igen, men det går rigtig meget bedre med det med at tage notater i hånden, så jeg tager bare notater i hånden, og så skriver jeg lige det vigtigste ned, og så kan jeg huske det. (25.10.12)

Der er altså, i Martins egen optik, sket en ret markant forandring og også *forbedring*, særligt hvad angår hans skriveudvikling, på grund af det analoge værktøj han er gået over til at benytte. Ved det sidste interview i slutningen

af 3. g hvor vi kigger retrospektivt tilbage, ender han i en position hvor han ønsker at gøre sin egen analoge vending til et alment budskab for gymnasial skrivekultur, ja, hele verden! – som han siger:

Martin: [...] jeg anbefaler det varmt til hele verden at lade være med at tage computer med. Altså hvis man virkelig kan finde ud af det så er det et godt redskab at have med ...

NFE: Ja ... men hvad skulle der til for at det kunne blive et godt redskab for dig? (18.6.13)

Det sidste spørgsmål kan Martin ikke rigtig svare på. Dette ikke-svar er bemærkelsesværdigt i et livshistorisk udviklingsperspektiv når man sammenligner det med hans fire år tidligere udtrykte og udviste folkeskoleglæde ved brug af sin bærbare computer og de digitale skriverbaner i og uden for skolen han selv var initiativtager til og deltager i. Det identificerer Martin sig tydeligvis ikke længere med. Han ender snarere med at konstruere en kritisk tilbage til de gode gamle analoge dage-identitet når han skal fortolke sin skrive(r)udvikling i et teknologisk perspektiv.

Det er måske endnu mere bemærkelsesværdigt at Martin i det allersidste interview efter eksamen (18.6.13) ender med at konkludere at han ikke er synderligt glad for at skrive i nogen fag og vægter det mundtlige mere end det skriftlige. Han konstaterer bl.a.: ”i forhold til skolearbejde og det skriftlige vi laver, det er jo fuldkommen rettet imod at vi skal til eksamen i det.” Fagenes invitationer til at eksperimentere med semiotiske multimodale former snævrer ind i løbet af gymnasietiden, som Martin oplever det. Tendenser til et egentligt teknologiregimente knyttet til helt bestemte skrivepraktikker og former der skal følges i fag, findes allerede i 1. g, men særligt det sidste år, eksamensåret, giver Martin udtryk for at han opfatter sig som en elev der skal reproducere fagenes ”store ord”, som fx i denne samtale fra 25. september i 3. g hvor han taler om sine skriveambitioner for resten af gymnasietiden: ”det er mit 3. år, det er nu det bliver vigtigt i forhold til eksamen, det er nu jeg skal lære de store ord som man kan bruge.” Med ”store ord” hentyder Martin til fagenes anerkendte faglige diskurs og tekstformer, som det altså handler om at underlægge sig – hvilket han så gør efter bedste evne men ikke med største begejstring.

Hvis vi således skal sammenfatte Martins skrive- og skriverudvikling i et teknologiperspektiv, kan man sige at Martins appropriering af og identifi-

kation med skriveteknologi i gymnasietiden mere bliver en *afviklingshistorie* end en udviklingshistorie. Facebook bliver gjort til fanden der frister og skal undgås, også hvis dette kræver et bærbar-cølibat i skrivepraktikker på skolen. Et kritisk spørgsmål ligger imidlertid lige for, til åben diskussion: Kunne det være gået anderledes? Er der en sammenhæng mellem Martins efterhånden veludviklede ikke-identifikation med skriftlighed i stx, og så det forhold at han undervejs ikke får mulighed for at appropriere og identificere sig med skriveteknologi i bred semiotisk forstand?

Teknologi i Amalies skrive(r)udvikling

Amalie har fra folkeskolen en lettere indifferent attitude over for teknologi; det er ikke noget hun går særligt op i ved indgangen til htx. Men teknologi spiller ikke desto mindre en permanent og – ikke overraskende – stor rolle i denne teknisk-naturvidenskabelige gymnasieuddannelse. Min tese om Amalies skrive- og skriverudvikling i htx-konteksten er at den kommer til at foregå på en måde hvor hun løbende er optaget af hvordan semiotiske ressourcer i fag kan approprieres til at skabe faglig mening og dermed bruges til at leve op til fags genrekrav. Jeg vil tillige vise at hun særligt tilskriver *formdimensionen* – dvs. det æstetiske aspekt – betydning for sin skrive- og skriverudvikling. Som et andet interessant aspekt af hendes skriverudvikling konstruerer hun også efterhånden en kritisk og distancerende position i forhold til bestemte aspekter af de omsiggribende kommunikationsteknologiske praktikker der findes i skrivekulturen, hvilket hun formår at integrere i sin skriveudvikling i 3. g.

Men for nu først at starte ved Amalies indgang til htx i efteråret 2010 var et karakteristisk træk ved den htx-skrivekultur hun mødte, at der var *permanent* og også systematisk fokus på integration af kommunikationsteknologiske praktikker både i den lokale skoleskrivekultur og i en lang række lærerfaglige skrivepraktikker. Det iagttager jeg meget konkret ved mit første feltbesøg i starten af september 2010 hvor *alle* elever har medbragt og bruger deres bærbare computer i stort set alle timer (i Martins stx-case var det måske halvdelen). Det mønster fortsatte alle tre år. Jeg iagttager også at en række af Amalies fag tematiserer og integrerer dette teknologigennemsyrende fokus mere eller mindre eksplicit, ikke mindst i fagene Kommunikation og it,

Teknologi, det tværgående Studieområde (SO), som bl.a. betoner at skabe en udvikling i elevers refleksion over kommunikative kompetencer, og senere i 2. og 3. g i fagene Teknologihistorie og Teknik – tekstil og produktion. Teknologi udgør gennem selve fagsammensætningen et større og konstant pres på elevskrivekulturen og indlejres i den lokale skoleskrivekulturs forventninger til elevers skrive- og skriverudvikling, heriblandt også for Amalie. Et interessant fageksempel at studere det første år, er Amalies c-niveau-fag Kommunikationsteknologi og it (forkortet Kom-it), hvor den første skriveordre ser ud på følgende måde:

Beskrivelse af delopgave: I skal i et tekstbehandling program, kort beskrive jer selv. [lave et kort CV]
Desuden skal I beskrive jeres IT kompetencer (kort).
Det kan være kompetencer inden for brugen af tekstbehandling, f.eks. automatiske funktioner, skabeloner, etc.
Det kan også være at I har lært at lave hjemmesider, programmere, lave powerpoint, automatiske funktioner i excel og så videre.
Beskrivelsen af jeres IT kompetencer skal afleveres i portfolien.
PS. I skal i CVet, også placere et billede af jer selv!
PPS. Husk gode arbejdsrutiner, som bl.a. er at navngive jeres dokumenter hensigtsmæssigt, have navn på alle sider, etc.

Figur 5.1. Skriveordre i Kommunikationsteknologi og it (12.8.10).

Det er tydeligt i denne skriveordre at fagets værktøjsorienterede og fagligt refleksive diskursive fokus på it-kompetencer er slået an fra første færd. Amalie afleverer et fint opsat CV, der giver et interessant indblik i hendes selvbiografiske selv hvad angår hendes syn på egen teknologikompetence:

Mine computer-/IT kompetencer er helt okay. Jeg er ikke nørdet eller noget, men jeg kan det jeg skal bruge. Jeg er ret stærk i de "brugte" programmer som Word, Excel, Powerpoint osv. Jeg bruger min computer meget, og surfer rundt på forskellige sider. Jeg har min egen blog, så det er vel på en måde min egen "hjemmeside".

Figur 5.2. Uddrag af Amalies elevtekst i Kom-it (12.8.10)

Som vi ser, betegner Amalie her sig selv som en kompetent men ”ikke nørdet eller noget”-it-bruger. Så er tonen ligesom slået an hvad angår hendes identifikation med faget og teknologi mere bredt.

Senere bliver skriveordrerne i faget langt mere avancerede. Amalie lærer bl.a. om kommunikationsmodeller, som er en del af fagets faglige diskurs, og at bruge det avancerede billedbehandlingsprogram PhotoShop, bl.a. med det formål at kunne bruge det når der er behov for billeder i andre fags elevafleveringer. I grupper laver hun i løbet af året flere ret omfattende præsentationer og rapporter, hvilket går godt. I februar observerer jeg en gruppepræsentation som Amalie har været med til at lave. Jeg noterer i en feltnote at: ”Deres oplæg hedder Emballage og dens betydning. Det virker meget overbevisende. Det rummer til sidst en metarefleksion over deres egen powerpoint. Feedback efterfølgende, som er meget positiv” (10.02.11). Efter præsentationen laver jeg et kort uformelt interview med Amalie om opgaven, hvor hun giver udtryk for at den har været ”sjov”. Også her ser vi altså at Amalie gennemgår en lille skriveudvikling i den forstand at hun udbygger de semiotiske ressourcer hvormed hun kan udtrykke sig fagligt i dette fag – og i andre fag. Vi kan også konstatere at hun identificerer sig positivt med skrivehændelsen, og at den formentlig har virket positivt på hendes skriveridentifikation i forhold til teknologi.

Da hun når frem til eksamensprojektet i faget, som er at lave en folde, går det imidlertid ikke som ventet, hvilket hun fortæller om her:

Amalie: [...] min Kommunikation og it-eksamen, der fik jeg fire, det var bare mega mærkeligt, for jeg kom ud med en helt vild god følelse af at det bare var gået pissegodt, og så kom jeg ind ... Nå, nå fire? Det er da også en karakter.

Lidt efter uddyber hun eksamensoplevelsen og sit generelle syn på faget:

NFE: Men hvad var dit eget indtryk af den proces?

Amalie: Jeg synes faktisk det var fint ... lidt kedeligt, det er fordi jeg ikke interesserer mig for Kommunikation og it, det er et mærkeligt fag.

NFE: Hvorfor?

Amalie: Fordi jeg kan ikke finde ud af Photoshop og computere og sådan

noget. Jeg kan lige finde ud af PowerPoint, og så klarer jeg den derfra. Men jeg synes, det er ikke det værste at skrive om, overhovedet, synes jeg ikke

NFE: Der er også nogle kreative dimensioner?

Amalie: Det er jeg bare ikke så god til. Jeg er ikke så kreativ.

NFE: Du er ikke så vild med det kreative?

Amalie: Jeg kunne godt undvære det, hvis altså, jo, det mest kreative jeg laver i mine rapporter, det er en eller anden tegning af en forsøgsopstilling. Så der kan man ligesom se hvor langt jeg er.

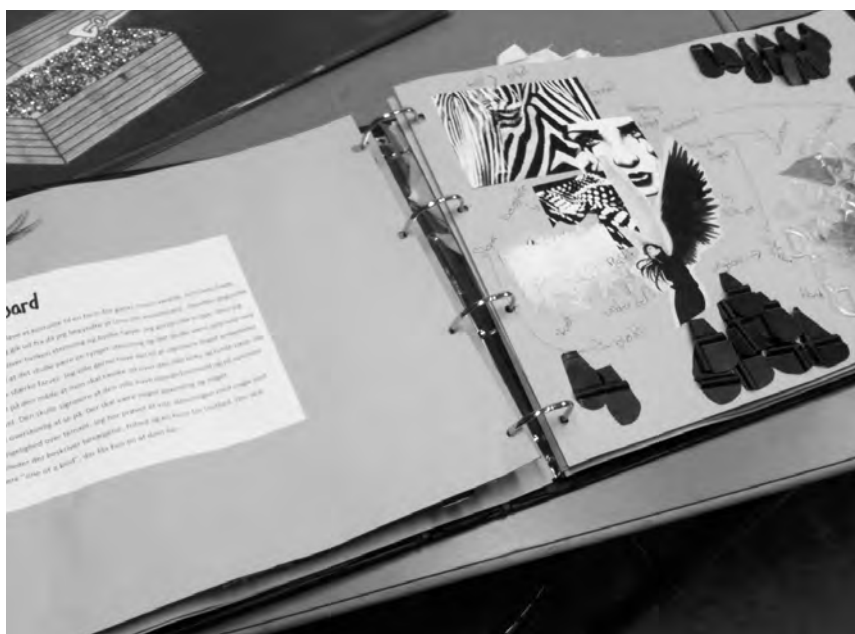
Amalie er tydeligvis ked af sin eksamenskarakter som hun ikke kan få til at give mening – den er ”mega mærkelig” og kom som lidt af et chok. Hvad angår hendes skriveudvikling, er hun pludselig efter eget udsagn ikke særlig god til PhotoShop. Hun antyder i det hele taget at hendes skriveudvikling hvad angår brugen af specifikke it-ressourcer, er regredieret. Hvorvidt det rent faktisk er tilfældet, er svært at afgøre og forekommer umiddelbart at være en selvmodsigende fortolkning, for hun fortæller jo faktisk også om at hun kan bruge it-programmer til at tegne ”forsøgsopstillinger” i andre fags genrer hvilket tyder på en skriveudvikling i mere semiotisk retning. Men sammenlignet med den positive februar-skriveerfaring indtager Amalie her en anderledes ambivalent og (selv)kritisk holdning til Kom-it og sin egen udvikling i faget. Eksamenshændelsen får i den forstand karakter af kritisk begivenhed idet den får hende til at genfortolke sin egen skriverudvikling negativt både i fagets rum og i et bredere livshistorisk perspektiv: Amalie går fra august-cv’ets selverklærede ”styrke” over februar-oplevelsen af at it er ”sjov”, til eksamensoplevelsen der ikke anerkender den udvikling hun selv troede havde fundet sted! Samlet set illustrerer de tre hændelser ganske godt at skriverudvikling set fra elevperspektiv ikke altid tolkes lineært, fremadgående og som en progression. Snarere udvikler den sig, som Andrews og Smith siger, ”idiosynkratisk, men mønstret”. Set fra Amalies perspektiv efterlader det hende ved indgangen til de næste to gymnasieår med en skriveridentitet der nedtoner hendes tidligere glæde over og identifikation med Kom-it og det hun kunne have brugt faget til i andre kommende fag.

Studerer vi Amalies skrive- og skriverudvikling i 2. g, er der imidlertid ingen tvivl om at de digitale og multimodale ressourcer hun har fået adgang til og mulighed for at udvikle i Kom-it, bringes videre i en skrive- og skriverudviklingsproces i andre fag. Det ses ikke mindst i det store obligatoriske htx-

fag Teknologi som rummer omfattende skriveopgaver, bl.a. et afsluttende eksamensprojekt. Her afleverer Amalie sammen med en makker rapporten "Vitamindrink" på 39 sider (11.5.12). Elevbesvarelsen rummer en avanceret brug og kombination af en lang række semiotiske ressourcer, heriblandt tabeller, mindmaps, billeder, "flowcharts" m.m. som de har lært at lave i løbet af året. Rapporten rummer – qua fagets krav – kreative æstetiske elementer (se i øvrigt Jakobsens kapitel i denne bog for en diskussion af kreativitet i skrivning). Underoverskriften er "Daydrink", et vitamindrink-koncept som Amalie og hendes makker har fundet på og argumenterer for – både verbalt og visuelt – i deres eksamensrapport. Karakteristisk for htx rummer denne eksamensgenre også krav om selvrefleksion over skriveprocessen. Her skriver de to elever først sammen og så hver for sig. Amalie indleder sin individuelle refleksion med følgende: "Jeg synes helt overordnet projektet er meget vellykket! Vi har formået at få fremstillet nogle rigtig flotte produkter, der lever op til de krav vi har stillet." (s. 26). Udsagnet vidner om at Amalie har arbejdet kreativt-produktivt, men det vidner også og måske vigtigere om hendes identifikation med "rigtig flotte produkter" hvorved Amalie signalerer en tydelig optagethed af den æstetiske dimension – dvs. formsiden – af teknologibrug. I samtaler med mig antyder Amalie at hun godt kan lide fagets produktive, æstetiske dimension. Så i hendes egen udviklings tid – og i et livshistorisk perspektiv der kigger både bagud og sammenligner med hendes skrive(r)udvikling efter 1. g og fremad mod det sidste år – ser det ud til at noget af hendes tro på egne teknologiske styrker og interesser er genvundet.

I 3. g på htx er Teknikfag obligatorisk. Det viderefører mange af grundelementerne i faget Teknologi, men man har mulighed for at vælge hvilket perspektiv på faget man ønsker. Her vælger Amalie den fagvinkel der hedder Teknik – *tekstil og produktion*. Faget har rødder i tekstilindustrien i Danmark, bl.a. tøjdesign, og lægger i høj grad op til kreative og æstetiske skriveprocesser i radikalt udvidet semiotisk forstand. Amalies lærer har selv arbejdet i den branche. Første gang jeg laver deltagende observation af en lektion hvor Amalie har faget, er august 2012; her noterer – og fotograferer – jeg:

Vi er i et stort kælderlokale, der er ikke mange elever, 12 stk. Stemningen er lidt *laid back*, det afspejler lidt fagets kreative identitet, tænker jeg. Jeg får lov til at præsentere mig, gør det kort. Og så siger lærer at eleverne jo er i gang med en kreativ opgave, og det får de lidt mere tid til, for det kan hun



Figur 5.3. Moodboard som del af tidligere eksamensprojekt i Teknikfag – tekstil og produktion.

for nemme der er brug for, før de får mere ”teori”. Eleverne går i gang med at arbejde, de arbejder i grupper eller individuelt.

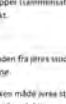
Lærer kommer hen til mig og siger at jeg bare skal spørge ... og det fører til at hun giver mig en introduktion til faget. Vi går ind i et arbejdsværksted fyldt med symaskiner og giner. Der er også samlet sidste års elevers eksamensprojekter, som hun viser mig [se figur 5.3 som viser et såkaldt ”moodboard”]. Her kan man for alvor sige at det giver mening at tale om skrivning i betydningen multimodalt design. Symaskinen er en kommunikationsteknologi! Spørgsmål om materiale-, medie- og modalitetsvalg er helt uomgængelige.

Amalie kan rigtig godt lide den stemning der er i faget, og identificerer sig med skriveudfordringerne i faget. Det indtryk træder bl.a. frem i forbindelse med projektopgaven der har overskriften ”Globalisering og t-shirt – tekstiltryk opgave” (figur 5.4). En analyse af opgaven som del af en konstellation, dvs. skriveordren analyseret som tekst, faglig diskurs og social handling (jf. kapitel 1: 36) viser at der er tale om en yderst kompleks og krævende opgave,

I verbalteksten redegør eleverne for hvad *moodboard* er, nemlig en ”collage, der ved hjælp af forskellige billeder, tekster, farver etc. skal forklare ånden i en kollektion.” Udsagnet er i samspil med selve collagen udtalt multimodalt og æstetisk i sin forklarende diskurs – eller sagt på en anden måde: Skrivehandlingen *forklaring* bliver i dette fag konstrueret som en multimodal æstetisk diskurs.

Som en raffineret skriveridentitetsdetalje ved *moodboardet* og i det hele taget den vinkel på t-shirt-design Amalie og hendes makker vælger at anlægge i opgaveskrivningens tid og rum, begrundes *boardet* på følgende måde

Globalisering og T-shirt - tekstiltryk opgave


Opgaven, der afleveres i gruppen (sammenlagt for hver studieretning) består af 1 tekstil aflevering samt et SO produkt.

SO-produkt:

- I skal kunne formulere jeres viden fra jeres studieretningsfag til teknisk udførelst på en t-shirtstørrelse i forhold til tekstilproduktionen af en t-shirt. Hvorudover frembringes produktet i en globaliseret verden med de positive/negative konsekvenser net her.
- I skal individuelt lave en selvejendokument over projektet som afleveres på PF.

Den tekniske rapport:

- moodboard
- målgruppelayout/beskrivelse
- colorpalette

Produktet er kollektionen med "allover print" = T-shirt med en "passe print"

- Kollektion på 3-4 pieces "all-over print", der vides i forskellige farvesammensætninger
- en passe print i en farve, der trykkes på en t-shirt. I vælger selv farven!
- Hvordan fremstiller i, at jeres t-shirt skal produceres. I skal tage stilling til hvor og hvordan t-shirten skal produceres samt hvilken form for trykmetode og teknik i vil anvende.
- I skal tænke over hvilken tekstil fiber-materiale og tekstil skal frembringes i.
- I skal forholde jer til arbejdsmiljøet og viden om bæredygtighed og livscyklusanalyse. Lav en produktudviklingsplan for den pågældende virksomheds produktionsdase. Dvs. I tilføjer producenter;

Figur 5.4. Skriveordre (30.11.12, s. 1/3).

Peter, Karen og Amalie Tekst! A 3.U 30-11-12

Moodboard

Et moodboard er en collage, der ved hjælp af forskellige billeder, tekster, farver etc. skal forklare jenden i en kollektion. Det kan være rene linjer og romantiske figurer i lyse farver, der skal forklare en kollektion af brudejogler, imens lysende tøj-kolorer og pangfarver kan forklare et børnetextil-kollektion.

Vores moodboard skal beskrive den nærdede HTX-type, der både vægter de naturvidenskabelige fag, og personlige interesse i computerspil højt. Vi har brugt billeder af tal, grater o. lig, for at vise interessen for fysik og matematik, og billeder af forskellige computerspil, browsere og usund mad, for at vise interessen for gaming. Vi har derudover sat et billede af en HTX-studenther ud, for at vise at det ikke blot

Billedet i Vores moodboard er genereret med:

Figur 5.5. Moodboardet i Amalies gruppes elevtekst.

(se figur 5.5, under collagen): "Vores moodboard skal beskrive den nørdede HTX-type, der både vægter de naturvidenskabelige fag, og personlige interesse i computerspil højt." Amalie bruger altså her, med sin gruppe, den faglige opgavegenre til at positionere sig som skriver – og elev – i forhold til htx, med et særligt kritisk blik på skolekulturens teknologipraktikker. Det er ret raffineret. T-shirt-opgaven og mere generelt faget Teknik – tekstil og produktion bliver så at sige en lejlighed og et rum for Amalie til at signalere distance til en skolekultur, herunder en teknologikultur, som hun ikke længere identificerer sig 100 % med og faktisk ønsker at udfordre. Den tidligere teknologi-underdanighed og selvsarkasme der blev vendt indad ved udgangen af 1. g., bliver nu vendt udad og medieret gennem et produkt og en rapport-refleksion der fungerer som en kritisk kommentar til en elev(skrive)kultur hun ikke identificerer sig med og finder problematisk.

Samme kreativt-kritiske skrive(r)udviklingstræk ses i den obligatoriske studieområdeselvevaluering til T-shirt-opgaven hvor hun kritisk konkluderende skriver på egne vegne, men med klar adresse til den lokale skoleskrivepraktik:

Alt i alt synes jeg det har været en[t] spændende og anderledes projekt, der har fået os lidt væk fra computeren og den kedelige rapportskrivning vi har prøvet utallige gange før, og ud og være kreative både i PhotoShop [...], på TEKØ [en videregående tekstilskole] [...], og i forbindelse med messestanden. (3.12.12)

Denne positionering skal ses i lyset af at Amalie på daværende tidspunkt i 3. g er blevet ret kritisk generelt over for den teknisk-naturvidenskabelige elevidentitet. På et personligt plan har hun gjort op med sin egen tidligere naturvidenskabelige skriveridentitet – ikke mindst på grund af nogle ret dramatiske skriveerfaringer i fysik og kemi (se Elf 2015). Hun konstruerer sig derfor nu selv som en samfundsvidenskabeligt interesseret elev, måske ligefrem en humanist der er havnet i den forkerte gymnasiale uddannelse og burde have gået på det almene gymnasium, stx. I løbet af gymnasietiden er hun blevet studenterpolitisk interesseret, og i 3. g. er hun blevet formand for studierådet. Ved et studierådsmøde (feltkommentar, 21.03.12) observerer jeg at hun tager flere skrive- og teknologikritiske temaer op, bl.a. en kritik af skolens læringsplatform som hun mener er amatøragtig og langt dårligere end den man finder på stx.

Sammenfattende ser vi altså at Amalie så at sige lægger fløjlshandskerne og identiteten som den lidt teknologisvage og -accepterende elev på hylden og mere og mere konstruerer sig selv som en mere selvbevidst og kompetent teknologiskriver end tidligere. Og særligt i faget Teknik – tekstil og produktion udtrykker Amalie her med nærmest insisterende *agency* (Janks 2010) og stærk selvbevidsthed et krav om at få lov til at udvikle sig som faglig skriver i et brugbart teknologiperspektiv hun kan identificere sig med og bruge til noget i htx – og videre ud i livet.

Mellem overdreven optimisme og pessimisme – konklusion og diskussion

I overgangen fra folkeskole til to forskellige gymnasieskoler kan det konstateres at de to elever Martin og Amalie begge møder en intensivering af inddragelse af digital teknologi i skrivehændelser knyttet til lokal skrivekultur, lærerfaglig skrivekultur og elevskrivekultur. Der praktiseres i høj grad 'udvidet skriftlighed' forstået som en semiotisk skrivepraktik, men på meget forskellig vis. Der er således meget der tyder på at der er en markant forskel på teknologikulturen i de to gymnasiale skolekulturer stx og htx, og at der er variation fra fag til fag. Endelig – og i fokus for dette studie – kan der konstateres en stor grad af variation fra elev til elev i forhold til hvordan de bruger teknologi i deres skriveudvikling, og hvad den betyder for skriveridentitet og skriverudvikling i et livshistorisk perspektiv.

Martin er på en skole med en mere afprøvende tilgang til nye digitalt understøttede skrivehændelser. Hans i folkeskolen erklærede positive identifikation med digital teknologi udvikler sig til en erklæret ikke-identifikation der får betydning for hans skrive- og skriverudvikling. Det fører ikke til at han ikke kan deltage aktivt i skrivehændelser med fagligt indhold. Tværtimod hævder han at det faktisk styrker hans faglige niveau at skrive med brug af analoge teknologier der skærmer af for de digitale hygge-afledninger.

Amalies appropriering af og identifikation med teknologi er karakteriseret ved en anden logik end Martins, formet som den er af en anden skrivekultur på htx. Ligesom hos Martin er hendes udviklingshistorie også delvist en afviklingshistorie hvad angår teknologis betydning for skrive(r)udvikling. Amalie befinder sig i en gymnasiekontekst gennemsyret af teknologi. Hun

kommer til at identificere sig særligt med den mere multimodalt og æstetisk orienterede skrivning som hun bl.a. oplever i Teknik – tekstil og produktion, hvorimod hun indtager en mere kritisk tilgang til it i dele af skolens skrivekultur knyttet til lokale skole-, lærerfaglige og elevskrivepraktikker. Teknologiens betydning i hendes skrive- og skriverudvikling kan tolkes som et delvist udslag af hendes – i et livshistorisk perspektiv – mere overgribende ændring af skriveridentifikation væk fra en naturvidenskabelig skriver til en humanistisk.

For begge elever virker teknologi altså medskabende på deres fortsatte og tids- og rumligt situerede konstruktion af skrive- og skriverudvikling, uden at den på nogen måde har en determinerende eller altoverskyggende betydning. Noget teknologibrug i konstellationer af skrifthændelser forekommer dem at være produktivt, andet forekommer kontraproduktiv for deres mulighed for at udvikle deres kapacitet til at skrive, dvs. deres skriveudvikling. I den forstand ligner deres skrive- og skriverudviklinger hinanden. De identificerer sig ikke med teknologi som sådan men med teknologipraktikker der giver faglig, personlig og social mening. For Martin er den sociale brug og anerkendelse – først hos kammeraterne, siden hos lærerne – afgørende for hans identifikation med teknologibrug i skolen; for Amalie er det brug af digital teknologi til æstetiske udtryk. Endvidere udviser de begge en kritisk refleksion dels over deres egne teknologivalg men også over teknologibrug på skolen og faktisk også i et større perspektiv, i samfundet, herunder i uddannelsessystemet. Herved kommer de til at realisere en væsentlig kritisk dimension af skriverudvikling, sådan som Ivanič ser det: "The capacity to examine critically their own processes of identification gives people agency and control over the contribution they are making to the circulation of discourses, and ultimately to the potential transformation of their social world." (Ivanič 2006: 26).

Netop i et samfundsmæssigt perspektiv tyder studiets fund på at man må revidere både alt for *optimistiske* og alt for *pessimistiske* antagelser om ny teknologis betydning for elevers mulighed for at lære sig skrivning gennem fag og fag gennem skrivning. Studiet af de to elever tyder ikke på en overdreven elevanerkendelse af teknologis – og slet ikke digital teknologis – betydning for skrive- og skriverudvikling. Sammenlignet med mere teknologioptimistiske diskurser som findes i både politik og forskning, er der således tale om et falsificerende fund. Snarere og i mere positiv forstand har vi i de empiriske

analyser set en lang række skrivehændelser hvori teknologi er en integreret del af lærerfaglige skrivepraktikker der skal facilitere elevers faglige skriveudvikling; og vi har set interessante nye tendenser i fx fagene naturgeografi, dansk og teknik til at undervise i en mere udvidet skriftlighedsforståelse i fagene der giver mulighed for at udtrykke sig på forskelligartet vis. En række observerede skrivehændelser – også i andre *Faglighed og skriftlighed*-cases end Martina og Amalies – tyder generelt på at produktive multimodale, netværksorienterede og æstetiske perspektiver på skrivning er på vej ind i fagene, at det er noget elever identificerer sig med, men også at det udfordrer grundforståelser af hvad faglig tekstproduktion er, hvordan der kan vejledes i den, og hvordan den skal evalueres.

I et større samfundsperspektiv har den amerikanske skriveforsker Deborah Brandt udtrykt en vis pessimistisk bekymring for at markedets globale teknologiske udviklinger lægger et pres på den legitimitet det formelle uddannelsessystem har til at undervise i *literacy* (Brandt 2009). Andre forskere mener omvendt at det netop vil være godt hvis markedets og det civile samfunds udvikling af og adgang til teknologi erstatter et vestligt uddannelsessystem som er ”broken”, dvs. brudt sammen (Gee 2013). Men tendensen i anden nyere forskning i feltet mellem teknologi, undervisning og læring er at positionere sig mere pragmatisk og realistisk, baseret på empirisk forskning (fx Hasse & Andersen 2012; Selwyn 2011), hvilket fundene i dette studie i høj grad understøtter. I dette empiriske studie af elever i en dansk gymnasie-kontekst finder man en vis fornuftig teknologisk træghed i skolekulturene, fagene og blandt elever, der etablerer skrivepraktikker hvori man forsøger at gøre teknologi meningsfuld for elevers skrivning og udvikling, men måske også i nogle sammenhænge, særligt i stx, kommer til at hænge fast i gamle praktikker der unødvendigt fratager eleven *agency*. Hvis ambitionen om ’udvidet skriftlighed’ i egentlig socialsemiotisk forstand skal realiseres i gymnasieskolen, fordrer det et nyt sprog for og en ny forståelse af tekstproduktion og skrive- og skriverudvikling som lærere og ledere vil være nødt til at adressere. I den forstand kommer studiet samlet set til at fungere som et nuancerende korrektiv til de seneste årtiers uddannelsespolitiske forestillinger og til den alt for optimistiske og pessimistiske forskning i krydsfeltet mellem teknologi, skriftlighed og uddannelse.

Kapitel 6

Skriverudvikling i fagligt samspil på hf

Af Peter Hobel

Indledning og forskningsspørgsmål

I dette kapitel undersøges to hf-kursisters skriverudvikling i fagligt samspil på hf. De har begge gået i en klasse for ældre kursister der efter nogle år på arbejdsmarkedet er vendt tilbage for at få en studieforberedende uddannelse. De er unge voksne i begyndelsen af 20'erne. Undersøgelsens udgangspunkt er den antagelse at udvikling af en faglig skriveridentitet er central for hf-kursisternes skriveudvikling. Denne udviklingsproces kompliceres af at de krav der stilles til dem som skrivere i fagligt samspil, opleves som uklare og modsigelsesfyldte.

Kapitlet indeholder et længdestudie der følger to hf-kursisters – Lone og Daniels – skriverbaner (kapitel 1: 37; Prior 1998) og skriverudvikling (Sommers og Saltz 2004) gennem to år i Den naturvidenskabelige faggruppe (NAT) og Kultur- og samfundsfagsgruppen (KUL).

Målet er at undersøge kursistdeltagernes skriverudvikling: Hvordan ændrer de over tid deres forståelse af sig selv som faglige skrivere i fagligt samspil? Undersøgelsen ligger i forlængelse af to tidligere studier (Hobel 2015a, 2015b) der også bygger på data genereret i den klasse som de to kursisdeltagere går i. Intentionen er at tilføje et udviklingsperspektiv til disse studier. Det første studie viste at kursisten Mette positionerer (Bakhtin 1986; Ivanič 1998; Krogh 2015) sig som en kursist der lagrer og strukturerer forelagt viden. Som forfatterselv (Ivanič 1998; Krogh 2015: 38) tilskriver hun det forelagte materiale autoritet, og hendes egen stemme kommer i baggrunden. Mette selv understreger i interview at hun tilpasser sig de lærerfaglige skrivekulturer, samtidig med at hun mener at skoleviden kan kvalificere aktiviteter uden for skolen som avislæsning og diskussioner med kammerater. Det andet studie viste at lærerne i deres skriveordrer positionerer kursisterne

som skrivere der skal lagre og strukturere forelagt viden. Studierne viser at der er en konsensus mellem kursister og lærere om at skrivning er et medie til tilegnelse af viden og ikke til anvendelse af viden i problemorienterede sammenhænge. Kursisterne tilbydes ikke en selvhed som skrivere der kontekstualiserer og anvender viden.

Kursistdeltagernes *skriverudvikling* (jf. s. 38 ff.; Sommers & Saltz 2004) undersøges gennem en analyse af deres *skriveridentifikationer* (Ivanič 1998; Kronholm-Cederberg 2009). Hvilke skriveridentifikationer affilierer de sig med over en periode på to år? Identificerer de sig med de *muligheder for selvhed* som de tilbydes? I et *tidsskalaperspektiv* (jf. s. 48 ff.) er der tale om en analyse af det dialogiske forhold mellem kursistdeltagernes *selvbiografiske selv* og de muligheder for selvhed der skabes i den *lærerfaglige skrivekultur* (Krogh 2015: 38 ff.). Eller sagt på en anden måde: mellem kursisternes individuelle udviklings tidsskala og fagenes sociohistoriske tidsskala.

I dette studie skelnes mellem *skriveridentitet* og *skriveridentifikation* (Ivanič 1998). Skriveridentiteter løber over længere tidsspand og er mere stabile og træge end skriveridentifikationer, men det er her ændringerne sker. En skriver får tilbudt en mulig selvhed og afprøver en ny skriveridentifikation i fagets skrivepraktikker, dvs. genkommende mønstre og måder at anvende skrivning på i skolefagets kontekst. Muligheden for at skriveridentifikationen får permanens, er størst hvis den kobler sig til skriverens mere overordnede forståelse af sig selv, dvs. til skriverens selvbiografiske selv. Hvis en kursist gennem tidligere skolegang eller arbejde har udviklet en skriveridentitet der er relativt stabil, vil det påvirke kursistens identifikationsmuligheder. Tilsvarende vil det have betydning hvis en kursist opfatter sig selv som én der er i en transformationsfase, og forsøger sig med nye tilbudte selvheder som en del af sit identitetsarbejde. På den måde er der en sammenhæng mellem skriverens identitetsarbejde og hendes muligheder for at appropriere (Wertsch 1998) fagenes medierende redskaber.

I begge tilfælde skal kursisten takle skolens dobbelte genreforventning (Togeby 2015: 267 ff.; Krogh & Hobel 2012). På den ene side forventes kursisterne at positionere sig som opgaveskrivere i et asymmetrisk forhold til lærerne. Lærerne oplyser og belærer, og kursisterne gengiver denne viden i deres opgaver. På den anden side forventes de i fagligt samspil at indgå i et symmetrisk debatforhold med lærerne om et fagligt problem. Også dette komplekse genreforhold påvirker kursisternes muligheder for at udvikle nye

skriveridentiteter. Det ser ud til at Mette (Hobel 2015 a) i sine opgaver alene positionerer sig asymmetrisk i forhold til lærerne, men at hun anvender faglig viden til at kunne positionere sig i symmetriske debatforhold med kammerater uden for skolen.

Datagrundlag og design

Kapitlet bygger på data genereret i skoleårene 2010-2012 i en klasse på HF-skolen. De primære data er interview med kursisdeltagerne Lone og Daniel. Interviewene er gennemført som kvalitative, semistrukturerede interview (Brinkmann & Tanggaard 2010) og talk around text-interview (Lillis 2008, 2009; Krogh 2015) og er gennemført over det toårige hf-forløb. Lone er interviewet tre gange i andet semester (den ene gang sammen med sin gruppe) og to gange i fjerde semester. I alt i 2 timer og 14 minutter, mens Daniel er interviewet én gang i første semester, to gange i andet og én gang i fjerde semester. I alt i 1 time og 35 minutter.

Semistrukturerede, kvalitative interview giver adgang til de interviewedes livsverdensforståelse (Brinkmann & Tanggaard 2010), dvs. til deres forståelse af sig selv som skrivere, deres skriveridentifikationer og deres skriverudvikling. I interviewene bliver kursisdeltagerne bedt om at fortælle om hændelser hvor skrivning indgår, og derigennem får vi adgang til deres diskursive forståelse af deres skriverudvikling.

Som talk around text-interview giver de adgang til oplysninger på tre niveauer (Lillis 2008, 2009). For det første leverer kursisdeltagerne informationer om sig selv, alder, skolebaggrund, uddannelsesplaner, osv. Lillis kalder dette for det transparente eller referentielle niveau. Det andet niveau er diskursniveauet eller det indeksikale niveau. Gennem deres fortællinger om skole og tekster får vi adgang til hvordan kursisdeltagerne tilskriver mening til faglig skrivning. Kursisdeltagerne henviser til (indekserer) og orienterer sig mod omverdenen, og derigennem får vi adgang til deres diskursivt medierede forståelse af omverdenen og sig selv som aktører der skriver om denne. Endelig opererer Lillis med et tredje niveau som hun kalder det performative/relationelle niveau. Gennem kursisdeltagernes fortællinger og deres ageren i forbindelse med at blive interviewet positionerer de sig i forhold til forskeren som interviewer. Dette sidste niveau åbner for en forståelse af at kursisdeltagernes udsagn på indeks- og orienteringsniveau er påvirket af kommunikationssituationen. På disse metodologiske præmisser giver in-

terviewene adgang til en forståelse af kursisdeltagernes skriverudvikling og deres forståelse af sig selv som skrivere.

I analyserne indleder jeg med det relationelle niveau, derefter følger det referentielle og endelig indeks- og orienteringsniveauet.

Jeg forstår skriverudvikling som et kulturelt situeret fænomen og må derfor kontekstualisere analysen. Konteksten til kursisdeltagernes ytringer får jeg adgang til gennem:

- yderligere 5 timers interview med andre kursister
- observation af og feltkommentarer fra 60 timers undervisning og uformelle samtaler med lærere og kursister
- Daniels og Lones skriftlige afleveringer med lærerrespons. Inklusiv eksamensprojekter havde klassen 10 afleveringer i NAT og 5 i KUL. Jeg har haft adgang til 8 + 2 af Daniels og 8 + 4 af Lones afleveringer.
- lærernes skriveordrer, undervisningsplaner og -materialer, elevnoter, mv.

Kursisdeltagerne er unge voksne med en arbejds- og uddannelsesmæssig ballast, og dermed en skrivekulturel baggrund, som er anderledes end gymnasieelevers. De går på en uddannelse, som har en sweepfunktion i forhold til unge, der ikke har fået en ungdomsuddannelse i direkte forlængelse af folkeskolen. For dem er hf-uddannelsen nødvendig for at opnå de kompetencer, de skal anvende i forbindelse med deres planer om at ændre livsbane (jf. Ivanic 1998). Dette forhold accentuerer en væsentlig pointe i forhold til det sociohistoriske makroperspektiv (Krogh 2015). Der er tale om et studie i, hvad der sker, når unge voksne med en sammensat baggrund møder de lærerfaglige skoleskrivekulturer og den lokale skolefaglige skrivekultur.

To voksne hf'eres skriverudvikling

Lone

Lone melder sig i august 2010 til at være kursisdeltager, men hun virker alligevel fra starten forbeholden over for projektet, og kommunikationen mellem hende som kursisdeltager og mig som forsker er præget af at hun holder lidt igen, både når det gælder formel og uformel snak og aflevering af data (opgaver, udkast, noter). Det fremgår af mine feltkommentarer at

hun ofte undslår sig når jeg vil indgå aftaler om interview. På trods af at jeg understreger at der ikke er rigtige og forkerte svar, og at min interesse gælder hendes fortællinger, synspunkter og refleksioner, opfatter hun tilsyneladende interviewene som en utidig summativ evaluering. I april 2012 bekræfter hun at det er "dejligt" da interviewet er ved at være forbi. Jeg interviewer hende sidste gang efter hun har været til eksamen i KUL i juni 2012, og ved den lejlighed er hun helt anderledes imødekommende – måske fordi jeg nu ikke mere kan blande mig. På den anden side taler hun fra starten meget åbent til mig om sit forhold til skole, fag, lærere og klassekammerater. I februar 2011 betror hun mig hvilke lærere hun er "glad for", og hvilke fag hun ikke bryder sig om – på grund af lærerne. Det sidste vender hun tilbage til flere gange. Hun siger også at hun ikke bryder sig om at arbejde i grupper med sine klassekammerater. Hun gør det kun fordi det er "sundt for mig at der er en anden der siger: 'Hvordan kan det være, at du synes det?'" Måske er det lærernes stemme og krav man hører her, men det er kun modvilligt at Lone er med på gruppearbejde. Ligesom hun ikke vil evalueres af forskeren, vil hun heller ikke evalueres af klassekammeraterne. I maj 2011 siger hun at hendes prøveprojekt i NAT var noget "sløseri". Og i juni 2012 "erkender" hun at hun har "hentet" inspiration fra sine gruppekammeraters arbejde i forbindelse med eksamenssynopsisskrivningen i KUL – noget hun tydeligvis anser for at tendere snyd. Hun er altså i relationen over for mig som forsker åben i nogle sammenhænge omkring skolearbejdet hvor hun af strategiske grunde måske ikke ville være det i samtaler med lærerne, men samtidig lukker hun også af.

Lone er ældre end den gennemsnitlige hf-kursist. Hun er 22 år i august 2010, og hun har oplyst at hun har flere kuldsejlede gymnasiale forløb bag sig og har haft forskellige ufaglærte job. Hun går på hf fordi hun vil have en samfundsfaglig uddannelse på universitetet, og hun identificerer sig derfor stærkt med hf-projektet. Hun vælger Samfundsfag B som valgfag og giver flere gange udtryk for at hun interesserer sig for centrale, samfundsmæssige problemer. Hun mener at de skal tages op både i KUL og NAT – hvad læreplanerne for de to faggrupper i parentes bemærket også lægger op til (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016). I det første interview (som jeg først får hende til at stille op til i februar 2011) kommer det til udtryk ved at hun lægger vægt på at faggrupperne skal fungere som samspil mellem fagene:

I Religion der har vi talt om hvilken indflydelse kristendommen og islam har på dansk politik ... så det skal gerne være noget der hænger sammen, det hele ... fordi at der er jo én eksamen, og ja, det er jo tværfagligt så det er meget vigtigt. ... Ja, men lige nu har vi om, altså, 'det gode samfund' og snakker om forskellige velfærdsmodeller der er bl.a. i Danmark, i Tyskland og i USA fordi de er meget forskellige fra hinanden, de tre. ... Jeg vil sige at jeg måske har været mest glad for vores første rapport [i NAT] som handler om lys, varme og energi, og jeg synes det er den der har givet mest mening med at alle fag skal blandes sammen. Altså, at der både var noget biologisk, noget kemisk og noget geografisk.

I interviewet lægger Lone endvidere vægt på hvordan KUL-fagene og NAT-fagene i samspil kan bidrage til diskussion af henholdsvis velfærd og fotosyntese, ilt og miljø.¹ Hun understreger det instrumentelle aspekt – at hun skal til eksamen, men synes at have en forventning om at kunne honorere den dobbelte genreforventning: både at arbejde med noget hun er glad for, og noget der leder frem til at hun kan opfylde eksamenskravene. Lone stræber efter dyb deltagelse (Prior 1998; kapitel 1: 45 f.), at blive en accepteret deltager i den faglige kommunikation om samfundsmæssige problemer. Lone finder at kemi er sværere end de andre fag, men hun er opsat på at arbejde sig ind i alle fagene netop fordi de er nødvendige i det faglige samspil. Det virker som om Lone er åben over for at skulle indkultureres i fagene sådan som man skal kunne dem på hf. I den forstand identificerer hun sig som novice (Sommers & Saltz 2004) i forhold til det faglige arbejde og faglig skrivning i fagligt samspil. Hun ser sig som en novice der nu skal realisere det der ikke lykkedes ved de forrige forsøg på ungdomsuddannelserne.

Lone taler ikke om at hun er inspireret af skrivekulturer fra tidligere skolegang, og hun trækker heller ikke skrivepraktikker fra hverdagslivet ind skolen. Hun synes at afbalancere hverdagslivets skriftlige kulturformer med skolens skriftlighed på den måde at hun er åben over for at skulle appropriere de resurser der findes i skolens fag og i de skrivekulturer der er knyttet til dem. Hun forventer at approprieringsprocessen kommer til at foregå tæt

1 Det skal dog tilføjes at Lones gruppes rapport om "lys, varme og energi" består af to adskilte rapporter (geografi og biologi) der afrapporterer standardforsøg om fotosyntese. Rapporten sammenfatter under hvilke betingelser fotosyntesen er optimal.

knyttet til fagligt samspil, og er meget kritisk overfor at NAT-lærerne retter hver deres del af rapporterne. Hvorfor ”kan (de ikke) sætte sig ned” og rette dem sammen? – spørger hun. Lone fortæller at hun skriver mange noter, et emne hun ofte vender tilbage til:

Jeg skriver en hulens masse notater. Skriver alt ned lærerne siger og skriver, og alt hvad jeg ikke forstår, skriver jeg med mine egne ord så jeg kan spørge. [...] men for eksempel så tænker jeg på at jeg altså ville være fuldstændig på bar bund uden mine notater. (Februar 2011)

Lone vil både organisere og lagre faglig viden og via arbejdet med at forklare det faglige indhold for sig selv skrive sig ind i den faglige diskurs. Igennem de to år fastholder Lone sit syn på noter som et vigtigt medie for læring, ikke alene som reproduktion og strukturering af faglig viden men også som tænkeskrivning. Fx siger hun i april 2012:

Jeg skriver jo selvfølgelig en hulens masse noter under undervisningen. Alt hvad der står på tavlen. Alt hvad jeg hører. Alt hvad jeg tænker når jeg læser. Jeg skriver det hele ned. Rigtig mange notater, ja.

I forbindelse med noter er Lone således både reproduktivt orienteret og orienteret mod at forstå og reflektere over det faglige stof. Den omfattende notesamling, som hun er glad for, spiller en stor rolle i forbindelse med den måde hvorpå hun identificerer sig som hf-kursist.

Når Lone taler om rapporter og synopsis, lægger hun vægt på at kunne gengive det faglige indhold med fagenes begrebsapparat. Hun forholder sig bevidst til skriftsproglig form som hun indekserer hierarkisk, og siger at man skal skrive ”professionelt” og ikke i ”babysprog”. Lone udtrykker som sagt interesse for problemorienteret arbejde, men når det gælder hendes skriveridentifikation, træder det at kunne gengive hvad lærerne siger, i forgrunden. Lones skriveridentifikationer er gennem hele forløbet knyttet til både reproduktion og forståelse af fagligt stof, også når hun kommenterer lærernes respons i både KUL og NAT. En stor del af lærernes respons er diskursrettelser: Lærerne ønsker at Lone skal udtrykke sig fagligt helt præcist når hun gengiver stoffet. Lone ikke bare accepterer responsen, hun forklarer også over for mig hvorfor hendes oprindelige formuleringer er mangelfulde.

Lone berører kun spørgsmålet om teksternes og opgavernes form lidt. I forbindelse med begge faggrupperne lægger hun vægt på at følge lærernes matrix for opgaverne, og i forbindelse med NAT lægger hun vægt på at fremlægge de af lærerne fremlagte forsøgsoptillinger, inklusiv de hypoteser der er knyttet til dem. I KUL indekserer hun fagene taksonomisk:

Historie, det er meget, det kan man ikke ligesom diskutere. Det er meget faktumbaseret, og samfundsfag er sådan, det er jo ligesom en form for en måde man kan analysere historierne på, hvor at religion er lidt mere svæven-de. (April 2012)

I juni 2012 fortæller Lone at hun til eksamen i KUL hvor hun havde skrevet om velfærdsydelser i Danmark, har brugt viden fra Historie som den "basale viden", har fremlagt "økonomiske analyser" fra Samfundsfag og har fremlagt tekster fra Religion for at vise at man som politiker står i en etisk "forventningsklemme".

Lone lægger vægt på at reproducere viden. I NAT følger hun rapportmatrixen og fremlægger forsøget og den konklusion hun deduktivt kan udlede med hjælp fra lærebøgerne. I KUL fremlægger hun viden fra de tre fag, men hun indekserer fremlæggelserne i fagene taksonomisk og kalder Historie for "generelt meget redegørende", Samfundsfag for "i virkeligheden meget analyserende" og fremlæggelse i Religion for "meget vurderende og ... lidt dif-fust". I interviewene uddyber hun ikke hvordan de taksonomiske niveauer realiseres som skrivehandlinger, og hun fastholder en skriveridentifikation hvor den anerkendelsesværdige skribent er én der fremlægger forelagt viden. Skriftligt analyserer og vurderer hun ikke – hun fremlægger andres analyser (hentet fra Samfundsfag) og vurderinger (hentet fra Religion).

Men samtidig fastholder hun den skriveridentifikation som hun mødte hf med: at den fremlagte viden skal bruges til undersøgelse og problemløs-ning. I maj 2011 fortæller hun om hvordan hendes eksamensprojekt i NAT handler om ernæringsmæssige forskelle i i- og u-lande, og det ser hun som et globalt samfundsmæssigt problem. Hun siger at hendes gruppe ville "bevise at der er en sammenhæng mellem hvor i verden man bor ... og sygdom-me der kommer sig af fejlnæring", og at de i deres rapport "egentlig [får] snørklet det hele sammen til sidst." I Lones gruppes rapport om osmose fra februar 2011 der også adresserer ernæringsmæssige forskelle i i- og ulande,

er der ikke en sådan sammenfatning, og Lone siger at "det i hvert fald er en fejl". Men i eksamensprojektet peger Lone i konklusionen på at "folk (i ulandene) bliver syge af proteinmangel og dør i en tidlig alder fordi protein fungerer som kroppens byggesten [...]. Den største kilde til protein kommer fra kød, og det er dyrt at producere fordi dyrene fodres med korn som ellers kunne have mættet mennesker." Hun tilføjer at det ikke er et problem i ilandene. Hermed peger hun på et væsentligt samfundsmæssigt problem – global social ulighed – men hun transformerer det ikke til en problemformulering, og hun giver heller ikke et fagligt bud på hvordan problemet kan løses. Året efter arbejder Lone i sin eksamenssynopsis i KUL med et andet samfundsmæssigt problem: velfærdsstaten. Hun skriver bl.a.: "Diskussionen må derfor gå på om hvorvidt der er behov for at minimere statens rolle i det enkelte liv og dermed tillægge enhver ansvaret for sig selv." Lone fastholder således over tid sin oprindelige skriveridentifikation når hun skriver.

I februar 2011 fortæller hun på tilsvarende måde at de i KUL har arbejdet med velfærdsstaten som problem, og i april 2012 at de har arbejdet med EU og Tyrkiet som problem. Og i juni 2012 siger hun:

Problemformulering der er at man, hvad skal man sige, man tager stilling til en situation og så prøver at reflektere over hvad er, hvad er det der er galt ved den her situation, og hvordan kan vi gøre det bedre.

Her dukker Lones skriveridentifikation fra starten af hf-forløbet igen op i interviewet: En anerkendelsesværdig skribent er én der produktivt kan anvende forelagt viden i selvstændigt undersøgende arbejde. Det er også det hun forestiller sig at hun skal i det universitetsstudie hun ser frem til. Men når det kommer til hvad hun har skrevet, har hun afkodet at det i den lærerfaglige skrivekultur anses for anerkendelsesværdigt at fremlægge forelagt stof, og i april og juni 2012 er hun nået frem til at det "optimale" er hvis man skriver en samlet konklusion på en rapport eller en synopsis, men på den anden side er det ikke så vigtigt for lærerne retter den alligevel ikke, og så er det godt nok "at tingene samles inde i hovedet på mig." Hun accepterer nu det faktum at lærerne retter fag for fag, hvilket hun ellers var kritisk mod og frustreret over i februar 2011. Derfor er hun også forundret over at lærerne da hun er til eksamen i KUL i juni 2012, spørger hende om hvad hendes "egen politiske holdning" er til 'det gode samfund' – det tema hun blev eksamineret i.

Lone accepterer de lærerfaglige skrivekulturer i KUL og NAT med de skrivepraktikker og skriveridentifikationer de tilbyder. Samtidig har hun ikke opgivet den skriveridentifikation hun havde med sig, og som dominerer i starten af hf-forløbet. Hun accepterer den skriveridentifikation lærerne tilbyder hende, men er frustreret over den. Samtidig fastholder hun den skriveridentifikation hun identificerede sig med i starten af hf-forløbet, men den kommer ikke til udtryk i hendes tekster. Man kan sige at der i et længdeperspektiv sker en skriverudvikling på det ontogenetiske niveau eller selvbiografiske niveau. Lone er ved starten af hf-forløbet indstillet på at hun skal gennem et aktivt identitetsarbejde, og hun konstruerer en skriveridentifikation som hun forestiller sig den er i de to faggrupper. Senere accepterer hun de skriveridentifikationer som de lærerfaglige skrivekulturer tilbyder. Hun tager aktivt disse to forskellige skriveridentifikationer til sig og sætter dem som mål, men på lidt forskellig måde. Den første identificerer hun sig med, den anden tilpasser hun sig strategisk. Tager man udgangspunkt i lærernes (karakter)respons til hende, lykkes det. I den forstand udvikler hun sig. Lærerne i begge faggrupper anerkender hende som en god skriver, og hun forstår og accepterer deres respons.² Man kan dog også se sådan på det at der ikke foregår en skriverudvikling, men at hun blokerer eller regredierer af strategiske grunde. Af strategiske grunde tilpasser hun sig skrivekulturerne i KUL og NAT og accepterer opgavetypernes genrekrav og positionerer sig i et asymmetrisk forhold til lærerne. Lone sætter sin udvikling i stå i hf for at få den eksamen der kan bringe hende videre i uddannelsessystemet. Hendes deltagelsesmåde bliver procedurel (kapitel 1: 45; Prior 1998). Lone forestiller sig at hun kan udvikle en identitet som undersøgende skriver på en videregående uddannelse. Hvad angår skriveridentitet, er der en parallel til Mette – som vi mødte i artiklens indledning – der mener at hun kan have en identitet som fagligt informeret debattør *uden for* skolen, samtidig med at hun fremlægger forelagt stof *i* skolen.

Daniel

Da jeg i august 2010 spørger i klassen om der er nogen der vil deltage, melder Daniel sig med det samme og er imødekomme over for projektet.

2 Alligevel får hun under middel både i NAT og KUL hvad hun dog ikke kommenterer over for mig. Hendes modstand mod at blive interviewet kan muligvis også hænge sammen med at hun ikke vil afsløre sit niveau.

Han afser fra starten tid til uformelle diskussioner i frikvarterer, og når jeg møder ham på gangen. Han får ikke afleveret alle data (opgaver, udkast, notater) til mig, men hans holdning er positiv. I starten er Daniel meget åben i relationen mellem ham som kursistdeltager og mig som forsker. Han fortæller om sin fortid som soldat på Balkan, og han fortæller at han ikke altid har det lige godt. Endvidere fortæller han meget ligefremt om hvad han mener om fag, undervisning og lærere. Der er lærere der brokker sig, og skriftlige responser der er "ubrugelige" og efter Daniels "mening hul i hovedet". I starten er det som om Daniel bruger vores samtaler som et frirum i skolen. Min understregning af at der ikke er rigtige og forkerte svar i interviewene, får ham til at tale frit fra leveren. Det ændrer sig senere.

Daniel er 24 år da han starter på HF i 2010. Han har hverken i interview eller i andre sammenhænge fortalt om sin tidligere skolegang, men han har dels fortalt at han er uddannet som konstabel og har været udstationeret på Balkan, dels at han ikke har gået i skole i lang tid men nu går på hf for at få en videregående uddannelse. I efteråret 2010 er hans plan at han vil læse idræt.

At Daniel har været konstabel, viser sig at være en central erfaring for ham. Første gang jeg interviewer ham (november 2010), spørger jeg om han har haft et arbejde hvor han har brugt skriftlighed. Han liver helt op og forklarer grundigt om skrivekulturen og skrivepraktikker i militæret:

Da jeg var i hæren der tog jeg noter, ikke [...] man går igennem sådan en fempunktsbefaling,³ hedder det [...] hvis man kommer ind og skal ligge i et beredskabsområde [...] så kommer man ind, og der er befalinger for hvordan man skal ligge, og hvem skal ligge hvor. Så er der befalingsmanden der får befaling af officeren om hvad de skal formidle til konstabelgruppen, der er under befalingsmænd, og så får man at vide hvad man skal gøre, og hvor længe man er der, og der er noget med kendeord [...] og vagtplaner [...]. Men det kunne også være en befaling for en kamppatrulje fx [...]. Man får at vide hvor stor fjenden er, og hvad de har af våben, hvor de er [...], hvad man

3 Befalingen består af følgende punkter: situation, opgave, udførelse, faglig tjeneste og signaltjeneste. På You Tube kan man se at det kan tage 10 minutter for en officer at fremlægge de 5 punkter. Som afslutning beder officeren befalingsmændene om at sikre sig at deres noter er en præcis sammenfatning af hvad han har sagt.

skal forvente. Man skal have nogle radiofrekvenser eller nogle koordinater til nogle samlingspunkter [...]. Jeg har nok mest brugt stikordsform dengang, men det har jeg jo lært lidt af, at det ikke altid er lige godt, for det er jo altså, så bruger jeg de her noter en dag eller to, og så får jeg nogle nye. Så, når jeg har kikket på dem senere hen, så er det rent volapyk. Noget af det altså. Det er derfor jeg synes nu, at jeg siger: Man skal næsten skrive det så enhver kan bruge det.

I den militære skrivekultur der er Daniels baggrund, skriver man for at lagre kundskab og for at holde kontakt med andre i et hierarki. I en fast matrix (form) gengiver man fakta (indhold) der er udpeget som relevante af ens overordnede med henblik på at kunne agere adækvat (funktion). Man anvender en skrivehandling hvor man gengiver hvad man har hørt, i en form som man ikke bare selv men også andre skal kunne forstå. Det er tydeligt at denne genre og skrivepraktik har været funktionelt vigtig og objektivt betydningsfuld for Daniel. Det er en skriveridentitet der er dybt indlejret i ham, og han koordinerer erfaringer fra forskellige tidsskalaer med udgangspunkt i den.

Det er denne skrivekultur Daniel aktiverer når jeg spørger til de skoleeksterne aktiviteter og relationer der er privilegerede i hans liv. Daniel afbalancerer sin medbragte militærskrivekultur med skolekonteksten, og dette er udgangspunkt for hans forhandling med lærerne i KUL og NAT om hvad der er anerkendelsesværdig faglig skrivning igennem det to-årige forløb.

Daniel fastholder denne skriveridentitet. Han forsøger aktivt at tilpasse de lærerfaglige skrivekulturer med deres respektive skrivepraktikker og konventioner for skrivehandlinger til den overordnede forståelse af sig selv som skriver han medbringer fra militæret. Daniel betragter sig altså ikke som novice men som en trænet skriver der skal genanvende skrivepraktikker og skrivehandlinger i et nyt domæne. Daniel insisterer på at hans medbragte skriveridentitet skal anerkendes i skolen, og det fører til at han i sit identitetsarbejde afviser eller er ambivalent over for de skriveridentifikationer som de lærerfaglige skrivekulturer tilbyder. Han finder dem irrelevante netop fordi han ikke kan se den funktionelle nødvendighed af dem. Han tilføjer dog at han i skolesammenhængen er blevet opmærksom på at noter skal skrives så de giver mening lang tid efter og kan bruges af enhver (jf. slutningen af citatet ovenfor). Det hænger sandsynligvis sammen med at Daniels rapporter i

NAT og synopsis i KUL er gruppeprodukter hvor hver deltager har skrevet sin del. Det er altså ikke kun én kursist der skal kunne læse og forstå noterne, og de skal – i modsætning til de militære noter – kunne anvendes lang tid efter de er skrevet.

Daniels strategi kommer til udtryk i den måde han taler om noter på. Noter er en gengivelse af det som læreren har sagt, og de tages med henblik på at kunne afrapportere det stof læreren har fremlagt, ved eksamen. I november 2010 siger Daniel at NAT-rapporternes formelle adressat er lærerne, og at han forsøger at tilpasse sproget i dem til lærerne, men han tilføjer at de reelt er ”til vores små grupper til eksamen”. Denne opfattelse fastholder Daniel men i maj 2011 dog med den tilføjelse at der er grænser for, hvor meget fagsprog lærerne kan forlange:

Altså formålet er jo at det egentlig bare er noter til en selv når man skal op. Nogle gange kan det godt føles som om det ikke er det når man får feedback. Jeg tror faktisk det var den med osmoserapport hvor (biologilæreren) har skrevet noget i stil med at vandet ikke trækkes ud af cellen, men det flyttes. Det er sådan noget mundhuggeri, og når det er noter til en selv så skide være med det.

Daniels noteskrivepraktik er orienteret mod at lagre og strukturere viden ligesom i militæret.

Man kan sige at Daniel har en anden sans for ord, end lærerne har. Det skal forstås på den måde at han finder det uinteressant at overveje hvordan man skal lade sig høre med forskellige stemmer og med forskellige begrebsapparater i forskellige kontekster, og at formen skal afstemmes efter den faglige brug.

Fra militæret er Daniel vant til at anvende skriftmediet til at beskrive og gengive, og det vil han også i hf-sammenhængen, men i løbet af 1. hf viser det sig at der er grænser for hvor meget energi han vil investere i at appropriere fagdiskursen som medie til at forstå og (re)producere faglig viden. Han har ingen strategi for at tilegne sig de tilbudte skriveridentifikationer. Når det gælder konventioner for teksternes form og formål, fastholder han at han vil beskrive fakta. I maj 2011 og marts 2012 spørger jeg Daniel om hvad forskellen mellem skrivehandlingerne ’beskrive’ og ’forklare’ i NAT er, og han insisterer på at ”det er to ord for den samme ting”. I februar 2011

siger han at 'redegørelse' og 'analyse' i Historie stort set er det samme, og at 'diskussion' er "at sætte to redegørelser op mod hinanden." Når det gælder genrekonventioner er der også grænser for hvor meget energi han vil investere i at appropriere dem: Han er glad for den rapportmatrix NAT-lærerne præsenterer, men fastholder at punkterne vel lige så godt kunne komme i en anden rækkefølge "så længe man får de rigtige ting med".

I maj 2011 fortæller Daniel om da hans gruppe var til prøveeksamen i NAT i emnet olie. Selv om Daniel finder kemi meget svært, var det ham der skulle dække kemidelen. Han så stort set bort fra det gennemgæede kemistof og fremlagde i stedet hvordan olieraffinering foregår. Han fremlagde oplysninger han havde fundet på nogle olieraffinaderiers hjemmesider. Han fastholder at fremlæggelsen var relevant selv om det "ikke var særligt dybdegående ... fordi det at raffinere olie åbenbart er en ret kompliceret proces, har jeg fundet ud af." Han fastholder at fremlæggelsen var relevant, selv om kemilæreren kritisk bemærkede at den var rent beskrivende.

Disse eksempler viser at Daniel fastholder sin strategi: Han vil tilpasse skoleskrivningen til den skrivekultur han kender. Når historielæreren fx påpeger at Daniel læser en kilde om korstogene forkert (historielæreren påpeger at det er de riddere og soldater der tager af sted der får syndsforladelse, og ikke kun dem der dør), indvender Daniel: "Ja, det er altså ikke noget som jeg heller vil lægge så meget vægt på. Jeg vil kalde det lidt mundhug, måske, fordi det er en forkert formulering, men meningen er rigtig, ikke." Og når kemilæreren understreger at han skal lave et punktdiagram i stedet for et koordinatsystem, siger han "at det er vel lidt smag og behag, for det er vel et eller andet sted vores egne noter igen, ikke." Daniel går så vidt at han siger at kemilærerens responsbemærkninger "er mere eller mindre ubrugelige." Måske anser Daniel skolearbejdet for langt mindre vigtigt end soldaterarbejdet. Skolearbejdet drejer sig i bogstaveligste forstand ikke om liv og død, og derfor bliver spørgsmålet om faktuel og begrebslig præcision i forbindelse med skrivning mindre vigtig for ham i skolens proxy-verden. For Daniel var dyb deltagelse livsnødvendig i militæret, men dyb deltagelse er næsten meningsløst i skolen, og "procedural display" (Prior 1998; kapitel 1: 45 f.) er for Daniel kun relevant hvis det kan foregå på den militære skrivekulturs præmisser.

På et formelt plan må man dog sige at Daniels strategi lykkes i NAT. Han deltager som nævnt nogenlunde aktivt i undervisningen, får sammen med sin gruppe afleveret de fleste af sine opgaver og får skrevet et eksamenspro-

jekt. Til eksamen får han 10. Jeg har tidligere (Hobel 2015a, 2015b) vist at lærerne anser det for anerkendelsesværdigt hvis kursisterne i rapporterne kan fremlægge gennemgået stof, og på trods af Daniels afvisning af kravet om fagdiskursiv præcision har han alligevel kunnet honorere deres krav ved at, som han siger, beskrive fakta.

I KUL går det derimod galt. I foråret 2011 indleverer Daniel en prøveksamenssynopsis med titlen "Udviklingen af den danske velfærdsstat". Religionslæreren skriver som respons at "selv om du muligvis har fået sat nogle få faktuelle ting på plads, så opfylder dit oplæg ikke kravene til et kul-fagsprojekt", og samfundsfagslæreren bemærker at fagbegreberne ikke er "fyldestgørende behandlet".

I løbet af 2. hf sker der det at Daniels fravær begynder at stige, og han afleverer ikke sine synopser. Relationen mellem Daniel som kursistdeltager og mig som forsker ændrer sig også – han vil ikke tale med mig og undgår mig hvis han kan. Han får sammen med en kammerat skrevet en eksamenssynopsis, men de dumper begge til denne eksamen (han består dog samlet set hf). Hverken før eller efter eksamen ønsker han at give eksamenssynopsen til mig, og han uploader den heller ikke til skolens digitale platform. Det lykkes ikke Daniel at agere anerkendelsesværdigt i den lærerfaglige skrivekultur i KUL med den skriveridentitet han bringer med sig fra militæret – på trods af at KUL-lærerne faktisk også anser det for anerkendelsesværdigt hvis eleverne i KUL fremlægger gennemgået stof.

I mit interview med ham i marts 2012 beder jeg ham om at kommentere på forskellen mellem at skrive i NAT og KUL, og ved den lejlighed konstruerer han diskursivt de to faggrupper på en måde der gør det muligt at forstå hvorfor det går galt for ham i 2. hf og til KUL-eksamen. Daniel siger at det er let at skrive i NAT fordi fagbegreber er "konkrete" og bruges til at beskrive fakta, det objektive, det upersonlige og enkle årsags-virknings-relationer. NAT er interessant: "En personlig interesse på en eller anden måde. Jeg ved ikke. Jeg følte på en eller anden måde jeg kunne bruge det til et eller andet", siger Daniel men uddyber ikke hvad dette "et eller andet" er. Daniel peger også på at det er nemt at formidle NAT-viden fordi det sker i en fast matrix. I modsætning her til opfatter Daniel KUL's fagbegreber som "mærkelige". De anvendes til at beskrive det subjektive og det personlige. KUL beskæftiger sig med "fortolkning", dvs. med årsagsrelationer der ikke er enkle. I KUL har han derfor stort set ikke fået nogen "viden" – han nævner kun "basal viden

om ideologier” som klassen fik tidligt i samfundsfagsforløbet. Så Daniel ved ikke hvad det er han skal formidle, og opgavegenren (synopsen) opfatter han desuden som ”løs”. Sin ambivalens over for faggruppen sammenfatter Daniel ved at sige at ”generelt” finder han KUL ”meget, meget kedeligt – det er meget tørt, meget af det.” Han opgiver ideen om at læse idræt og beslutter sig for at tage et job som sømand og spare sammen til at få en uddannelse som fuldbefaren skibsassistent. Han kommer senere i gang med uddannelsen som faktisk ikke kræver en hf-eksamen.

Daniel har den samme skriveridentitet ved slutningen af forløbet som ved begyndelsen. Når det gælder skriveudvikling, står han sandsynligvis tilbage med en fornemmelse af at den kursistskrivekultur med dens skrivepraktikker som han affilierer sig med, i ingen eller beskeden grad er anerkendelsesværdig i hf, og at hf-forløbet både personligt og i forhold til videre uddannelse har været unødvendigt. Det lykkes ikke for Daniel at koble de tilbudte skriveridentifikationer til den forståelse af sig selv som skriver som han har med fra sin tid i militæret. Altså til hans skriveridentitet. I sit identitetsarbejde gør Daniel modstand mod de lærerfaglige skrivekulturer.

Identitetsarbejde og skrivedidaktik

Hverken Daniels eller Lones udviklingshistorier er forfaldshistorier, og historierne er både ulig og lig hinanden.

Daniel nægter at affiliere sig med de skriveridentifikationer han bliver tilbudt og holder i stedet fast i forsøget på at tilpasse de lærerfaglige skrivekulturer til sin kursistskrivekultur der udspringer af hans erfaringer som soldat. Daniel ser sig som ekspert i skrivning. Ser man på karaktererne, lykkes det i NAT, mens strategien helt mislykkes i KUL. Der er ikke tale om udvikling. Daniel affilierer sig ikke med en ny skriveridentifikation og yder en betydelig modstand mod de lærerfaglige skrivekulturer. Der er tale om en frustration der måske i et selvbiografisk og ontogenetisk perspektiv bliver ophævet da Daniel beslutter sig for at ændre uddannelsesvalg. Daniels skriverbane er uden brud, og hans skriveridentitet forbliver den samme. Han lider nederlag på hf fordi den ikke bliver fuldt accepteret der, men han vælger derefter en uddannelse hvor den bliver accepteret. Daniels forestilling om skrivning og forfatterskab er organiseret af kronotopen (kapitel 1: 46 ff.; Prior 1998)

”skrivning på arbejdspladsen”, og i det lys forekommer skoleskrivningen, i hvert fald i KUL, ham næsten meningsløs.

Lones identifikation er først den problemløsende skriver, og hun har en forventning om at sådan skal skrivere agere i faggrupperne på hf. Hun opfatter sig som en novice der skal tilegne sig en ny skriveridentitet i en ny skolekontekst. Identifikationen er koblet dels til en interesse for samfundsmæssige problemer, dels til hendes uddannelsesplaner. Hun stræber efter dyb deltagelse og faglig-akademisk skrivning. Samtidig lægger hun stor vægt på at kunne tilegne sig det stof som lærerne fremlægger, og som hun mener skal anvendes i det problemorienterede arbejde. Hun ender med at have to konkurrerende skriveridentifikationer. Da hun erfarer at der i begge de lærerfaglige skrivekulturer er en forventning om at skrivning skal anvendes til at lagre og strukturere forelagt viden, retter hun ind efter det og anlægger en parallelstrategi hvor hun accepterer den tilbudte skriveridentifikation, samtidig med at hun fastholder over for sig selv at den hun forestillede sig, hun ville møde, er bedre. Karaktermæssigt klarer Lone sig under middel, men hvad der er den konkrete årsag til dét, giver mine data ikke mulighed for at svare på. Lone har en forhåbning om at hendes oprindelige skriveridentifikation vil blive anerkendt på universitetet. Hun organiserer sin forestilling om skrivning med udgangspunkt i kronotopen ’skrivning i disciplinerne’. I sit identitetsarbejde er Lone frustreret og reelt usikker på hvad der er anerkendelsesværdigt. Fx når lærerne til KUL-eksamen beder hende diskutere holdninger og måske ligefrem bevæge sig på et selvstændigt praktisk-etisk niveau (udtrykke fagligt funderede holdninger til hvordan man bør handle) til eksamen. Hun har jo strategisk tilpasset sig det hun tror, er den lærerfaglige skrivekulturs pointe: at hun skal fremlægge andres viden. På den ontogenetiske tidsskala ændrer Lone sig, men der er tale om en udvikling som hun har et højst ambivalent (Kronholm-Cederberg 2009: 280 ff.) forhold til. Hun accepterer af strategiske grunde en identitet hun ikke kan identificere sig med.

Men der er også lighedspunkter.

Selv om Lone opfatter sig som novice, mens Daniel ikke gør det, kommer de begge til faggrupperne med en skriveridentitet der ikke matcher den der er underforstået i de lærerfaglige skrivekulturer, og de tager ikke umiddelbart imod de skriveridentifikationer de bliver tilbudt. De skriveridentiteter de har med sig, kommer i konflikt med de modsigelsesfyldte forventninger i de lærerfaglige skrivekulturer hvor lærerne lægger vægt på at kursisterne skal

fremlægge forelagt viden, mens læreplanerne lægger vægt på at kursisterne fagligt skal diskutere problemer. Dette forhold synes underdidaktiseret, det vil sige ikke reflekteret af lærerne i forhold til undervisningens mål, indhold og metoder. Derfor kommer lærernes eksplicitte forhandlinger med Daniel og Lone (og deres klassekammerater) og de kursistskrivekulturer de indledningsvist affilierer sig med, aldrig i gang. Lærerne reflekterer den faglige diskurs i skolekonteksten men ikke det forhold at de forhandler (Donato 1994) med unge voksne skrivere.

Endvidere vægter lærerne at kursisterne kan gengive det referentielle indhold i fagdiskursen sådan som de får det fremlagt. Dette krav vender næsten dæmonisk tilbage i Daniels insisteren på alene at gengive fakta – resultatet af hans forhandling mellem kursistskrivekulturen og den lærerfaglige skrivekultur. Men det vender også tilbage når Lone opgivende, men også strategisk, accepterer at nedtone det problemorienterede perspektiv. I den dobbelte genreforventnings perspektiv positionerer både Lone og Daniel sig som opgaveskrivere i et asymmetrisk forhold til lærerne.

Dette sidste peger ud mod et andet forhold der også synes underdidaktiseret, nemlig at undervisningen i faggrupperne ifølge læreplanerne skal være problemorienteret – og at det faglige skriftsprog kan være et medie for problemløsning i en sammenhæng hvor faglig viden bliver anvendt til at forstå problemer og opstille løsningsforslag. Det synes ikke at ske, og dermed får kursisterne ikke tilbudt en skriveridentifikation der gør det muligt for dem at appropriere den faglige diskurs fuldt ud.

Set i denne artikels perspektiv synes undervisningen ikke at tage Lones og Daniels reelle problem op. Det lykkes hverken for Daniel eller Lone eller for lærerne at etablere en eksplicit forhandling mellem de skriveridentifikationer som de to kursister har affilieret sig med, og dem der bliver tilbudt i den lærerfaglige skrivekultur. Lærerne har ikke i et skrive- og fagdidaktisk perspektiv faciliteret en proces hvor Lone og Daniel kunne foretage et eksplicit identitetsarbejde og gennemgå en skriverudvikling og skabe sig en ny skriveridentitet (Sommers og Saltz 2004; Vygotsky 2004; Ivanič 1998). Når der på trods af dette ikke er tale om en forfaldshistorie set fra Daniels og Lones perspektiv, skyldes det at de begge trods alt gennemfører deres hf og fortsætter på en videregående uddannelse.

Kapitel 7

To skriverudviklinger i danskfaget på tværs og på langs

Af Anke Piekut

Indledning

I dette kapitel vises to forskellige skriverudviklingsveje i danskfaget. Vejene blev trådt af to elever, Michael og Rasmus, hvis skriverudvikling over tre år afspejler udviklinger, forviklinger og indviklinger i forhold til det skriftlige arbejde i dansk på stx og hhx. De to unge har i begyndelsen af deres ungdomsuddannelse forskellige perspektiver på det at skrive i dansk og opfatter funktionen og formålet med den faglige skrivning meget forskelligt. I det følgende skal deres identifikationer med det skriftlige arbejde undersøges: Hvordan skriver de to unge igennem ungdomsuddannelsen, hvad synes de om at skrive, og hvilke forandringer og udviklinger kan iagttages?

I kapitlet er der analyser af Michaels og Rasmus' skriftlige afleveringer i dansk i et repræsentativt udvalg. Nedslagene i elevtekster og interview igennem alle tre år skal lyse det interessante og det væsentlige frem i et diakront perspektiv. Et særligt fokus vil være på narrativer hvor der igennem analyser af elevteksterne lægges op til en diskussion af narrativers potentiale til at kvalificere skrive- og skriverudviklinger.

De tre relevante spørgsmål der initierer undersøgelsen er følgende:

- Hvordan udfolder den sproglige kreativitet sig hos de to skrivere, og hvilken betydning har dette for deres skriverudvikling?
- Hvilke narrative strategier og fremstillinger benytter de to skrivere sig af, og hvorfor synes narrativer som fortælling og narrativer som erfaringsorganisering at være vigtige for begge skrivere?

- Hvad kendetegner de to skriveres skrive- og skriverudvikling, og kan udvikling også foregå som en indvikling i faget?

Spørgsmålene tager afsæt i at der er en sproglig og faglig kreativitet i de to elevers skriftlige fremstilling i dansk. Kreativiteten bevæger sig ad forskellige spor der er kendetegnet ved dels en legende og udforskende tilgang til sproget, dels en fortællende, narrativerende tilgang der trækker på hverdags erfaringer og meningstilskrivninger fra andre domæner end de faglige. Om den sproglige kreativitet og det narrative kan være fagligt kvalificerende for både skrive- og skriverudvikling, skal undersøges. I forhold til udviklingsperspektivet er der store variationer i skrive- og skriverudviklinger hos de to elever. Udviklingen følger forskellige bevægelser hvor én bevægelse er ekspansion og sproglig artistteri, og en anden er homogenisering og afprøvning af faste former. Hvordan udvikling og indvikling hænger sammen med skriveridentitet, er et andet perspektiv der skal undersøges.

Den teoretiske ramme – tidsskalaer og narrativer

I det følgende vil jeg kort beskrive og udvide rationale for de ovennævnte perspektiver.

Tid, liv og tidsskalaer

Som fremhævet flere steder i denne bog, må der være et sensitivt forbehold over for at analysere en generel skriveudvikling i forhold til enkeltstående elevbesvarelser eller interview alene. Elevbesvarelser parret med elevinterview leverer et tykkere datamateriale som dele af elevers udviklingsperspektiv men er stadig naturligt begrænset i forhold til det levede liv. Alligevel viser datamaterialet konturer af ændringer, forskydninger og ind- og udviklinger hos de to elever, Rasmus og Michael. Tidsskalaer er et væsentligt koncept hvis man vil forstå elevers skrivebaner og skriverudvikling over tid. For at kvalificere et bredere udsyn på deres udvikling inddrages tidsskalaer således i analysen.

Wortham arbejder med fire tidsskalaer der interagerer med hinanden: den sociohistoriske skala (etnicitet, køn, socialt tilhørsforhold) over årtier eller århundreder, den ontogenetiske skala (den individuelle udvikling over tid) i måneder eller år, en kombineret sociohistorisk og ontogenetisk skala

på mesoniveau (fx et klasserum over uger, måneder og år) og sidst en kombination af alle tre niveauer der kan fastholdes empirisk på mikroniveau (fx en aktivitet i et klasserum, en elevbesvarelse) i sekunder, minutter og timer (Wortham 2004, 2012; Wortham, Murillo & Hamann 2002; Wortham & Rymes). Niveauerne vil indgå i analyserne af skriverudviklingen således at når der analyseres elevtekster som udtryk for begivenheder på mikroniveau så taler de andre niveauer med i den enkelte besvarelse. Længere og vedvarende identitetsprocesser er afgørende for hvad og hvordan unge lærer. De folder sig fortløbende ind i mikro- og mesoprocesser på skole og i undervisningen og er i høj grad betydningsgivende for skriverudviklingen også.

Narrativer som *mode* – en tænkemåde og erfaringsorganisering

I narratologien hævdes der at en narrativ strukturering af verden er grundlæggende for menneskets erfaring og interaktion med andre (Bruner 1986; Clandinin & Connelly 2000; Labov & Waletzky 1967; Ochs & Capps 2001). Da det narrative eller narratologien er et sandt minefelt af definitioner, kræver denne analyse en kort afklaring og placering af anvendelsen af narrativer som en analytisk og deskriptiv kategori. Overordnet kan der skelnes mellem narrative tekster/dele af tekster eller teksttyper og narrativer som *mode*, som en måde at tænke og strukturere erfaringer på (Bruner 1986; De Fina & Georgakopoulou 2012). Begge forståelser skal forfølges i analyserne. Men først til narrativer som *mode*.

Bruner (1986) skelner mellem to grundlæggende tænkemåder, den paradigmatisk og den narrative. Når man undersøger narrativer som måde eller *mode*, er interessen ikke narrativer som tekst eller diskurs men narrativer som en tænkemåde der konstruerer individets realiteter:

The central concern is not on how narrative as text is constructed, but rather how it operates as an instrument of mind in the construction of reality. (Bruner 1991: 5 f.)

Narrativer som *mode* er tænkningens organisering af verden så den giver mening, hænger sammen og får struktur. I forhold til elevtekster kan den narrative *mode* ses aflejret i fx måden at strukturere og samordne genren på, eller i måden hvorpå emnet og tekster får form i genren. Da den narrative *mode* optræder som en naturlig narrativ kompetence der formentlig blev lært

simultant med vores første sprog (Herman 2007: 112), er vi tilbøjelige til at overse betydningen af denne form for tænkning. Den narrative *mode* trækker fortrinsvis på menneskelige og symbolske erkendelser frem for videnskabelige og empiriske erkendelser. De to grundlæggende tænkemåder, ”two modes of thought”, forstås ikke som hierarkiske men som to kognitivt forskellige måder at erfaringsorganisere og konstruere realitet på. Den paradigmatisk *mode* appellerer til formel og logisk tænkning hvori der indgår kategoriseringer og konceptualiseringer. Sproget vil typisk være lineært struktureret, konsistent og kohærent. Den narrative *mode* stræber efter gode historier, dramatiske organiseringer og gribende beretninger med intentioner og handling som kendetegn. At forankre erfaringer i fortællingens tid og rum er centralt og gøres ofte i et sprog hvor det er tilladt at cirkle, afsøge og redigere. Den paradigmatisk tænkemåde stræber efter abstraktion, hvor den narrative stræber efter at samordne det Bruner kalder to ’landskaber’ – handlingens landskab (med agenter, intentioner, situationer og formål) og bevidsthedens landskab (hvad handlingens agenter ved, føler, tænker). Der er således tale om en transformation, når de to landskaber samordnes i ét velfungerende narrativ.

As I have argued extensively elsewhere, we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative—stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual’s level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors. [...]. Narratives, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and ’narrative necessity’ rather than by empirical verification and logical requiredness [...]. (Bruner 1991: 4)

At elever bruger narrativer som *mode*, synes således oplagt selv om skrivning på ungdomsuddannelserne accentuerer den paradigmatisk *mode*. At undersøge betydningen af narrativer som *mode* og i hvilken grad en sådan erfaringsorganisering afføder produktive erkendelser, vil være del af analysen.

Narrativer som tekst – de ’små fortællinger’

Det narrative som tekstlig kategori eller struktur kan karakteriseres som en fortælling bestående af temporalt og kausalt definerede begivenheder der indeholder forandring eller konflikt, båret af antropomorfe karakterer

(Abbott 2008; Herman 2007). I strukturalistisk forstand skelnes der mellem fortælling (indhold), altså de begivenheder der fortælles om, og diskurs (udtryk), altså organiseringen af fortællingens begivenheder (Genette 1988). Narrativer eller fortællinger er således *repræsentationer* af virkelige eller imaginære begivenheder, og forskellen mellem fortælling og diskurs er bl.a. at der repræsenteres to forskellige former for tid og strukturering. Dette er også centralt i elevtekster i forhold til tidsskalaer hvor det der fortælles om, typisk udspiller sig på en anden tidsskala end i skrivningens tid og rum. Af særlig interesse er Bambergs og Georgakopoulous koncept om "small stories", altså 'små fortællinger' (Bamberg 2006; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2007). 'Små fortællinger' er en samlebetegnelse for mere flygtige, kortfattede og umiddelbart ubetydelige fortællinger om fx hverdagsoplevelser og nylige begivenheder. Det kan være fragmentariske fortællinger om fortidige, samtidige eller fremtidige begivenheder hvor der er fokus på interaktionen i fortællingen og elevens positionering i denne. Begrebet skal også forstås metaforisk som mere flydende aspekter af liv på mikroniveauet (jf. tidsskalaer). Narrativer eller 'små fortællinger' har et dobbeltperspektiv: Der kan artikuleres og skabes mening ved at fortælle om noget der allerede har en narrativ struktur, og/eller der kan narrativiseres for at strukturere og meningsgive en virkelighed. At skabe mening via narration har betydning for selvet og for identitetskonstruktionen. Narrationen koordinerer tid og individ og skaber derigennem mening:

The guiding assumption here is that stories are privileged forms/structures/ systems for making sense of self by bringing the coordinates of time, space, and personhood into a unitary frame so that the sources 'behind' these representations (such as 'author', 'teller', and 'narrator') can be made empirically visible for further analytical scrutiny in the form of 'identity analysis.' (Bamberg & Georgakopoulou 2008: 378)

Identitetskonstruktioner i 'små fortællinger' i elevtekster kan være udtryk for momenter af forandring i forhold til den "store", ontogenetiske fortælling (Bamberg & Georgakopoulou 2008) og dermed være særligt interessante i et udviklingsperspektiv (Simpson 2011).

Genreperspektivet

Analysen af Rasmus' og Michaels skriverudviklinger bygger på tidligere undersøgelser af skrive- og genrekompetencer i danskfaget (Piekut 2012). De skriftlige genrer i danskfaget er generelt centrale for de lærerfaglige skrivepraktikker. Genrerne er indlejret i skolens og fagets diskursfællesskab, og eleverne skal lære sig genrerne i løbet af de tre år uddannelsen varer. Genrer som essay, kronik eller analyse- og fortolkningsopgave bliver stilladseret og modelleret igennem undervisningen så genrerne både optræder i en relativt fast form med tydeligt markerede tekstuelle genrekrav og samtidig er dynamiske og kommunikative qua den enkelte elevs skriftlige ressourcer og realisering af genrekravene. Genrerne er således dobbelt konstruerede som formelle og pragmatiske og som både tekstkategori og kommunikationsform (Krogh & Hobel 2012). De formelle rammer for genreskrivning er trådt i forgrunden med gymnasireformen (2005), så for mange elever er det en udfordring at realisere danskfagets genrekrav og samtidig finde rum og udfoldelse for egen 'stemme' i teksten (Krogh & Piekut 2015). At genrerne har væsentlig betydning for skriverudvikling, peger både interview og afleveringer på. Analyserne af de to elevskrivere viser at de faglige genrer både er rammesættende og udfordrende for elevernes udfoldelse og således får betydning for deres faglige identitet og udfoldelse som skrivere.

Rasmus og Michael – en præsentation af to skrivere

Den følgende præsentation af Rasmus og Michael tager afsæt i foreliggende data i form af interview og opgavebesvarelser fra projekt *Faglighed og skriftlighed* 2010-2013. Især data der er relevante for danskfaget, og data der har udsigelseskraft i forhold til tid og skriverudvikling, er i fokus. Præsentationen skal levere et indblik i de to elevskriveres forhold til skole og ungdomsliv og vise deres refleksioner over danskfaget og skrivningen i dette for at kvalificere analyserne af deres skriftlige produkter. Formålet er også at få en forståelse af hvordan skoleskrivekulturen, fagenes og elevernes skrivepraktikker interagerer med hverdagen uden for skolen. Beskrivelsen skal udfolde dele af de to elevers skrive- og skriverudvikling og accentuere betydningen af selvheder (Ivanič 1998) i forhold til dette.

Rasmus

Rasmus er hhx-elev med økonomi og finans som studieretning. I det første interview tilkendegiver han at han nu bruger mere tid på skolearbejde og er blevet mere ”seriøs” end i folkeskolen da der også forventes en større disciplin på uddannelsen. Hans interesse er matematik og økonomifag som fx afsætning og virksomhedsøkonomi. Efter det første halve år på hhx prioriterer Rasmus at få gode karakterer og fremhæver også en strategisk side ved skrivningen:

Ja, at det jeg afleverer det giver jo en form for point, så de kan vurdere hvor god jeg er, men derfor gør jeg mig mere umage. (Interview, Rasmus, 1. g)

Rasmus vil gerne anerkendes for det faglige indhold i sine besvarelser men også værdsættes for sin indsats og sin ”umage” i opgaverne. Selv om han ikke prioriterer de humanistiske fag, er han blevet mere seriøs med sin stilleaflevering. Ordet ’seriøs’ er en gennemgående selvreference hos Rasmus og italesætter den faglige indsats han gerne vil anerkendes for. Rasmus kan ikke huske eller genkende at man i danskfaget har fået instruktion i at skrive stile, så han svarer på en forespørgsel om dette: ”Det står der jo hvordan man gør. Der er altid en indledning, så en midte og så en afslutning” (nov. 2011). Videre i interviewet siger han om det at lave analyser i dansk: ”Det vil jo sige at man ... det kan fx være sådan noget med afsender og budskab og hvem modtageren er.” Denne viden har Rasmus med sig fra folkeskolen, siger han. Skriveprocessen i dansk harmonerer med Rasmus’ forståelse af uproblematisk start-midte-slutning-danskopgaver idet han selv karakteriserer sin skriveproces som fortrinsvis kontinuerligt fremadskridende: ”Jeg plejer bare at sidde og skrive ... sætte mig foran computeren, sidde og tænke lidt over hvor jeg vil starte og så, i hvert fald de sidste par gange, der har jeg sat det op i punkter. Hvad det skal indeholde. Og så starter jeg bare med en indledning, og så kigger jeg, eller jeg venter faktisk med indledningen.” (dec. 2010).

Rasmus er som nævnt glad for matematik og økonomifag, og matematik beskrives som et ”fedt fag” for der skal man ”tænke og sådan filosofere”, hvorimod dansk er ”knap så fedt”, også fordi der ikke er ”et facit” i faget. Om sine afleveringer i dansk siger Rasmus: ”Det handler om at man tager det sådan et slavisk resume og fortælle teknik og mange forskellige ting.” Danskafleveringer fremstår således skematiske men også overkommelige for

Rasmus; han arbejder målrettet og ens med danskopgaver og bruger analysemetoder fra ”den episke værktøjskasse”.¹ I 2. g bliver Rasmus mere glad for dansk, mest fordi læreren ikke taler så meget længere. Rasmus vil gerne anerkendes for sin danskfaglighed i opgaverne og arbejder med et korrekt sprog og passende formuleringer og får stabilt karakterer i den øvre ende af karakterskalaen.

I sidste del af hhx-forløbet giver Rasmus udtryk for et forandret syn på danskfaget. Fra at være et abstrakt og i hverdagspraksis ’unyttigt’ fag er han blevet mere tilfreds med indholdet i faget og vurderer det som et fag der åbner for viden: ”Nej, for jeg ser dansk som et rigtigt dannelsesfag, det ved jeg godt alle fag er, men det er sådan meget noget med at forstå samfundet og de forskellige forfattere.”

Rasmus vil høres med en stabil og seriøs faglig stemme (Ivanič 1998). Han fortæller om sine faglige interesser og forkærlighed for økonomi og matematik i første halvdel af sin ungdomsuddannelsestid og beskriver danskfaget som mere abstrakt fordi det blot indeholder ”skoleviden”. Det betyder dog ikke at Rasmus ikke prioriterer faget, men blot at han har et mere pragmatisk og strategisk forhold til det hvilket også dokumenteres i dele af hans afleveringer. I det sidste skoleår nuanceres billedet af danskfaget, og Rasmus kan se flere dannelsesmæssige potentialer i det.

Michael

Michael er en stx-elev med bioteknologi som studieretning. Han er fra starten begejstret for gymnasiet og pointerer både det faglige og sociale som meget berigende: ”[...] jeg synes det er så fedt at være sådan et sted som det her. Og altså den klasse jeg er kommet i ... de er jo fantastiske [...]” Han fortæller at han skriver mest i dansk og godt kan lide at skrive i faget.

”... det har jeg det sådan set helt fint med, altså jeg har slet ikke noget imod at sidde og skrive [i dansk]. Jeg kan faktisk godt lide at sidde og skrive på computer når man snakker sådan nogle opgaver her.” (interview, Michael, 1. g).

1 Rasmus vender ofte tilbage til beskrivelsen af ”den episke værktøjskasse”, men oprindelsen eller indholdet bliver ikke uddybet nærmere.

Michael får oftest middelkarakterer for sine danskafleveringer det første år på gymnasiet, og reflekterer meget over sin egen skriveproces og sprogbrug i dansk: "Jeg ved jo godt at jeg ... jeg kommer jo ikke til at få et tolvital i min næste ... fordi nu ved jeg hvad jeg har gjort galt. Men det er jo sådan en læringsproces, og jeg bliver mere og mere, hvad hedder det, tilpas inden for de emner." Michael approprierer ikke blot fag men interagerer aktivt med fagets indholdsmæssige krav og forventninger og fremhæver vedvarende at interessen for det emne der skal skrives om, vejer tungere end faget. Også i 2. g er det interessen for emnet der er vigtigst, og i løbet af dette år sker der et skred i Michaels tidligere glæde ved danskfaget. Han er frustreret over ikke at blive anerkendt for sit arbejde i faget og fremhæver engelsk som et yndlingsskrivefag (se kapitel 9: 234 f.). Igennem hele 2. g er Michael optaget af sin manglende skrivelyst i dansk som især er betinget af emnevalget og skrivegenrer. Han savner de mere fortællende opgaver der ikke er så bundet af genrekrav: "Jamen altså, jeg bliver jo nødt til at forholde mig til de formalia der er i teksten. Så jeg har jo ikke fuldstændig frihed. [...] hvor jeg meget hellere vil skrive på min egen måde, med mine egne tanker og opbygning. Og det har jeg så prøvet sådan at skubbe lidt til side og holde mig til hvordan" (nov. 2011).

Michael har mange og meget reflekterede overvejelser over sprog og skriveprocesser. Overvejelser der også synes at referere til mere omfattende identitetsprocesser og sansebårne oplevelser af sprogets funktion: "... så tager jeg lige den her ekstra tid til at lige få den ... give den der ekstra vending, der hvor man så også når man læser den der, så slikker man sig lige om munden og siger 'lækkert'." (sept. 2011).

Michael fortæller om en særlig oplevelse med en 2. g-opgave i dansk hvor øvelsen bestod i at skrive mere akademisk hvilket han ifølge lærerens respons ikke opfyldte. Han brød med genren ved at gøre sproget mere flydende og læsevenligt. Det blev mere en reportage, og "det får jeg hug for", siger han. Han beskriver selv kritikken som en omfattende personlig udfordring og betydning bærende for identifikationen – eller mangel på samme – med faget og dets skrivepraktikker.

I 3. g tilpasser Michael sig fagets genreforventninger og arbejder med et mere tøjlet sprog. Han anerkender at genrerne har en relativt fast form han skal overholde, men at genren også er formbar inden for rammerne: "Jeg tror umiddelbart da jeg begyndte at lære de genrekrav, eller hvad man nu skal kalde dem, at der var jeg sådan lidt negativ over det fordi det lige pludselig

indskrænkede mine muligheder for at skrive [...] det kan godt være at man ikke har så mange muligheder, men du har mange muligheder inden for de små krav, så der kan du gøre forskellige ting, og så er det fint nok [...]” (april 2013).

Michael fremstår som en reflekteret og passioneret elev der har høje forventninger til et personligt og fagligt engagement i skolen. Han bringer et stærkt og bevidst autobiografisk selv med sig og tilkendegiver dette eksplicit i tekster. De skriftlige opgaver skal gerne åbne for kreativiteten, personlig interesse og vidensgenerering, men det bliver først i 3. g der sker en afbalancering mellem Michaels personlige interesser, hans sproglige kreativitet og de lærerfaglige skrivepraktikker.

En skriverindviklingshistorie: Rasmus – navigering, tilpasning og strategi

I Rasmus’ historie med skriftlig dansk er det særligt interessante det uformelle og varierede ”hverdagssprog” i nogle genrer over for det strukturelt og indholdsmæssigt mere stereotype sprog i andre genrer. Han navigerer i dansk ved fortrinsvis at benytte genkommende skrivestrategier og sprogmonstre igennem de tre år hvilket generelt anerkendes af dansklæreren. Dette sidste aspekt peger på en skriverindviklingshistorie hvor Rasmus indlejrer sig i danskfaget i forhold til de forventninger og ressourcer der er til rådighed. Indvikling skal forstås metaforisk som en assimilativ bevægelse ind i faget hvor andre skrivestrategier end dem der tilpasses genrerne, ikke udforskes.² Rasmus avancerer ikke i forhold til fx genren. Rasmus’ indvikling i faget består i en appropriering af de faglige forventninger og positioneringsmuligheder der tilbydes. Der er således tale om et sammenfald mellem skriveudvikling og skriverudvikling hvor sidstnævnte ikke går forud for skriveudvikling (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). Behovet for at narrativisere erfaringer i ’små fortællinger’ ses også i Rasmus’ afleveringer hvorfor der i analysen vil være et fokus på dette også.

2 Forståelsen af indviklingsbegrebet er delvis inspireret af Evensen (Lorentzen & Evensen 1995; Evensen 2006) men adskiller sig også fra dette idet Rasmus ikke udvikler eller avancerer fx genrekarakteristika eller sprog.

Den første aflevering i 1. g., en dansk stil, har titlen "Sommerferie".³ I opgaven reflekterer Rasmus over tidligere og kommende sommerferier. Sproget er legende og sansende, og der fabuleres frit imellem private oplevelser, tidligere sommerferieerfaringer og kravet om faglig refleksion. I nedenstående citat ses et uformelt og frit associerende sprog med talesprogs vendinger og spontane indfald:

Inden man får tænkt over det, er der blade på træerne, græsset er blevet grønt, og himlen er atter skyfri. Når man så endelig når sommerferien, så håber jeg altid lidt på, at tiden begynder at gå langsommere. Når de første dage med "sommerferie-eurofori" har lagt sig, så begynder jeg at tænke på, hvor lang eller kort tid der er tilbage er sommerferien.

Figur 7.1. "Sommerferie", Rasmus, 1. g.

I uddraget interagerer flere tidsskalaer på samme tid: både onto-, meso- og mikrogenetisk tid. Det er erfaringen med det genkommende i forhold til Rasmus' sommerferier (ontogenetisk tid), den just overståede sommerferie (mesogenetisk tid) og den 'skrivende stund' (mikrogenetisk tid), hvor der reflekteres over konceptet 'sommerferie'. Rasmus får skrevet sig selv og sine ønsker, relationer og interaktionen med læseren ind. Der er også tegn på selvreferencer qua de selvreflekterende erindringer og forestillinger. Også her er det tidlige perspektiv centralt. At bringe erfaringer fra ungdomskonteksten ind i faget synes oplagt for Rasmus:

Allerede nu, præcis 14 dage efter at jeg begyndte i skolen igen, kunne jeg godt bruge en uge eller to til at slappe i. Jeg er langt fra den eneste. En fjerdedel af alle mine facebook-opdateringer fra mine venner handler om netop sommerferie, lektier og om at de godt kunne bruge noget ferie netop nu.

Figur 7.2. "Sommerferie", Rasmus, 1. g.

3 Der er 28 registrerede opgaver i dansk for Rasmus' tre år på hhx. Heraf er der ni analyse- og fortolknings-opgaver (varierende i omfang), fire PowerPoints og tre svar-på-spørgsmål-opgaver, dvs. mindre omfangsrige skriveordrer.

Med den tidlige forankring og nøjagtige angivelse af tidsudstrækning henvender Rasmus sig til en læser i en privat og mundtlig stil. De mere private refleksioner indeholder også angivelser af relationer og 'identitetsudkast' (Jakobsen 2015) i forhold til ungdomsliv/ungdomskultur og skole, da Rasmus' lille fortælling italesætter det interaktionelle både inden for og uden for gymnasiet. Den faglige sociale praksis i gymnasiet om at forholde sig reflekteret til et emne og også den konkrete sociale praksis blandt gymnasieelever om at brokke sig over lektiemængde og manglende fritid italesættes i en personlig stemme. Denne sprogligt åbne og kreative tilgang i de opgaver der gennemmæssigt tillader en højere grad af ungt hverdagsprog, er et stabilt mønster hen over de tre år på hhx, dog med en mere faglig-formel sprøgtone i løbet af især 3. g.

I et læserbrev fra foråret 2011 ser vi Rasmus som ung i og uden for en skolekontekst. Han trækker på erfaringer fra sin egen biografi og er tydeligvis engageret i emnet 'rygning i offentligheden'. Aktiveringen af flere tidsskalaer og indlejringen af små fortællinger er markant i læserbrevet. Genren synes også at tiltale Rasmus der skriver flydende og engageret om emnet. Indledningen er som følger:

Fornylig bekendtgjorde Socialistisk Folkeparti (SF), at undtagelserne for enkeltmandskontorer og små værtshuse bliver fjernet, hvis - eller rettere sagt når - de rykker ind på ministerkontorerne på Christiansborg efter næste folketingsvalg. I praksis kommer dette til at betyde, at der kommer et totalforbud mod rygning på offentlige steder.

Som ung astmatiker glæder jeg mig over SF's udmelding. Som lovgivningen er i dag, risikerer vi nemlig at blive udsat for passiv rygning stort set alle steder, hvor vi færdes. Vi kender alle til fornemmelsen af at være passive rygere, uanset om vi er på arbejdspladsen, går en tur i gågaden, står på stadion eller ved busstoppestedet. Jeg husker tydeligt, at jeg ikke kunne deltage i familiefesterne, da der ikke var den nødvendige forståelse og tolerance for at skabe røgfrie muligheder for alle.

- Nej, det var ikke festligt. Men i dag er jeg taknemmelig for, at mine forældre påtog sig ansvaret for, at jeg ikke skulle udsættes for passiv rygning. En viden, som har været dokumenteret i ganske mange år, men som ikke har været anvendt målrettet i sundhedsfremme og forbyggelse sundhedspolitisk.

Figur 7.3. Læserbrev om rygning, Rasmus (foråret 2011).

I indledningen præsenteres emnet fra en debatterende og oplysende vinkel hvorefter Rasmus i andet afsnit inddrager mere personlige oplysninger i forhold til emnet. Læseren bliver inddraget i erfaringer via pronominet 'vi' og situationer, 'vi' kan genkende fra mange hverdagssammenhænge. Dette 'vi' placerer læseren i samme position som Rasmus, nemlig som potentielt offer for passiv rygning. Samtidig er 'vi' et appel til at dele Rasmus' erfaringer og følge ham i argumentationen om et forbud mod passiv rygning.

Afsnittet starter med en præsentation af Rasmus som astmatiker hvorefter han deler sine erfaringer med læseren om ikke at kunne deltage i familiefester – og der metakommenteres på den 'lille fortælling': Rasmus er taknemmelig for forældrenes modstand mod passiv rygning og understreger det med formuleringen "Nej, det var ikke festligt". Metakommentaren bruges til at transportere os tilbage til nuet, til den taknemmelighed Rasmus føler for forældrenes omsorg. Den personlige fortælling bruges som afsæt til at generalisere og oplyse om det fagligt mere relevante som fx sundhedspolitikken. Strategien for læserbrevet er således at tage udgangspunkt i egen biografisk harme (imaginær eller ej) for at motivere forslaget for et generelt forbud mod rygning i offentligheden. Også den sideordnede opremsning, her af steder (arbejdspladsen, stadion, busstoppested), er et genkommende sprogligt mønster hos Rasmus; det er tæt på hverdagssproget, virker retorisk uhøjtideligt og passer til genrens særtræk. Koblingen af både ontogenetiske og sociohistoriske tidsskalaer i denne beskrivelse forbinder fortid, nutid og fremtid og åbner for en faglig forståelse også.

Som afslutning på læserbrevet er der et ekspliciteret fagligt rationale hvor Rasmus leverer et opråb til politikerne om at lovgive på området.

Så hør her kære folkevalgte politikere:

Nu er tiden inde til at igangsætte - og sikre, at alle borgere i Danmark kan leve et risikofrit liv uden røg, uanset hvor borgerene befinder sig på offentlige steder. Der må fastholdes en konsekvent indstilling til, at røg er ikke blot skadeligt men også dødsensfarlig.

Hvorfor har vi endnu ikke et totalt forbud på plads?

Jeg kunne jo få den tanke, at det er fristende at bevare de enorme indtægter på afgifter fra cigaretter. Indtægter som ellers ville mangle i statskassen. Men husk nu, at vi angiveligt heller ikke vil få de enorme udgifter til behandling af sygdomme forårsaget af røg.

Jeg ser frem til den dag, hvor vi alle kan være sikre på at kunne færdes røgfrit i det offentlige rum.

Figur 7.4. Læserbrev om rygning, Rasmus (foråret 2011).

Der er stærke henvendelsesressourcer i læserbrevs-afslutningen, og det mundrette sprog i opgaven som fx "dødsensfarlig" og "Men husk nu ..." forstærker indtrykket af en engageret skriver. Rasmus positionerer sig som en seriøs elev der forholder sig fagligt til emnet: Der peges på røgens skadelige virkning, sygdomme og udgifter og de retoriske virkemidler bruges aktivt. De dynamiske skift mellem det faglige og det personlige perspektiv fremhæver læserbrevsgenrens særtræk og viser en engageret og fagligt interesseret skriver. Også det narrative som erfaringsorganisering, som en måde at strukturere mening på er tydelig i dette afsnit. Særlig interessant er det at både den paradigmatisk og narrative erfaringsorganisering (Bruner 1986) taler konstruktivt sammen i denne tekst. Rasmus samler både personlige erfaringer og socioøkonomiske analyser i en fortællende modus hvor de forskellige niveauer kobles sammen via meningstilskrivningen i en fortolkningsmæssig mangfoldighed (risikofrihed, tobaksindtægter m.m.).

Ved siden af det levende og varierede sprog i visse opgaver og genrer er der især i analyse- og fortolkningsopgaverne en mere stereotyp sprogbrug med genkommende strukturelle og formelle formuleringer. Det er interessant af flere årsager. Dels synes genren analyse og fortolkning at appellere til en mere fast form og et mere stereotyp indhold, dels bruger Rasmus over alle tre år en genkommende analysemodel i disse opgaver der måske begrænser en mere kreativ udfoldelse både på det indholdsmæssige og formelle plan. Også modsætningen til det mere spontane og hverdagslige sprog i andre genrer er iøjnefaldende. I det følgende præsenteres tre indledninger til analyse- og fortolkningsopgaver fra hhv. dec. 2011, marts 2012 og maj 2013. Indledningerne repræsenterer således opgaver fra alle tre år og er illustrative for Rasmus' analyse- og fortolkningsopgaver generelt.

I den første analyse- og fortolkningsopgave fra december 2011 afleverer Rasmus ni siders analyse. Analysen indeholder en række faste analysepunkter, herunder genre, kontrakt, personer, temaer m.m. Analysepunkterne tager afsæt i en analytisk oversigtsmodel klassen har arbejdet med forinden, og modellen synes at fungere som et blueprint for alle Rasmus' analyse- og fortolkningsopgaver igennem alle tre år. Indledningen lyder som følger:

Analyse af Agerhønen af Martin A. Hansen

Hensigten med min analyse er, at jeg ønsker at opnå en større forståelse for tekstens indhold, som er skrevet af en af datidens største danske forfattere, Martin A. Hansen, og hans forfatterskab.

Jeg vil anvende den episke værktøjskasse som metode. Endvidere har jeg lavet et forfatterportræt¹, som gør mig i stand til at sammenligne litteratur fra Martin A. Hansens forfatterskab.

Figur 7.5. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus (dec. 2011).

I indledningen præsenteres både opgavens rationale, forfatter og metode; rammen er sat. Efter denne indledning følger et resume og et forfatterportræt. Derefter kommer genrekarakteristikken (i uddrag), et afsnit der også er genkommende i alle Rasmus' analyse- og fortolkningsopgaver:

Genre

Jeg vurderer, at "Agerhønen" tilhører novellegenren. Genren er en undergenre til epik, som betyder fortællende litteratur. Min vurdering er begrundet i, at værket opfylder novellers genretræk, som er:

- skrives af forfattere
- kort historie (typisk 2-10 sider)
- ligner virkeligheden, men er opdigtet (fiktion)
- den har kun ét handlingsforløb
- man kender personer fra begyndelsen
- få miljøer.

I den forholdsvis korte tekst følger vi den fattige familie, og gennem forfatterens beskrivelse af stemningen, miljø- og personkarakteristik får vi kendskab til familiens store problem, som er datidens dårlige økonomi. Dette er også et kendetegn for noveller. Læserne bliver i begyndelsen præsenteret for et problem, som ofte er hovedpersonens/-personernes eget problem, og resten af novellen handler derfor om bearbejdningen af problemet. I nogle noveller bliver problemet løst, mens i andre noveller – som fx denne – er afslutningen er delvis åben og lukket kommunikation. Den læner sig op ad den åbne kommunikation. Det er overladt til læserens fantasi, hvordan det kommer til at gå familien.

Figur 7.6. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus (dec. 2011).

Rasmus redegør for novellegenren og anvender denne fagligt anerkendelsesværdigt i de analytiske afsnit ifølge lærerens feedback. I de to næste uddrag ses Rasmus' skrivestrategi med hensyn til struktur og indhold. Indledningerne er fra hhv. marts 2012 og maj 2013:

Analyse af De forsvundne ansigter

Jeg har valgt at anvende den episke værktøjskasse til at analysere værket. Dette skyldes, at vi tidligere har arbejdet med denne analysemetode, samt at det valgte værk er epik.

Genre

De forsvundne ansigter tilhører gysergenren, der er en undergenre til epik. Min vurdering er begrundet i, at værket opfylder gysergenrens genretræk. Af de mest betydningsfulde genretræk kan nævnes, at genren har til hensigt at skabe en atmosfære af angst, gru og skræk for modtageren. Endvidere er det kendetegnet, at dens indhold ofte omhandler det ukendte, spænding samt mord og vold.

Figur 7.7. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus (marts 2012).

Analyse af Et kys

Jeg har valgt at anvende den episke værktøjskasse til at analysere værket. Dette skyldes, at vi tidligere har arbejdet med denne analysemetode, samt at det valgte værk er epik. Teksten er skrevet af forfatteren Klaus Rifbjerg.

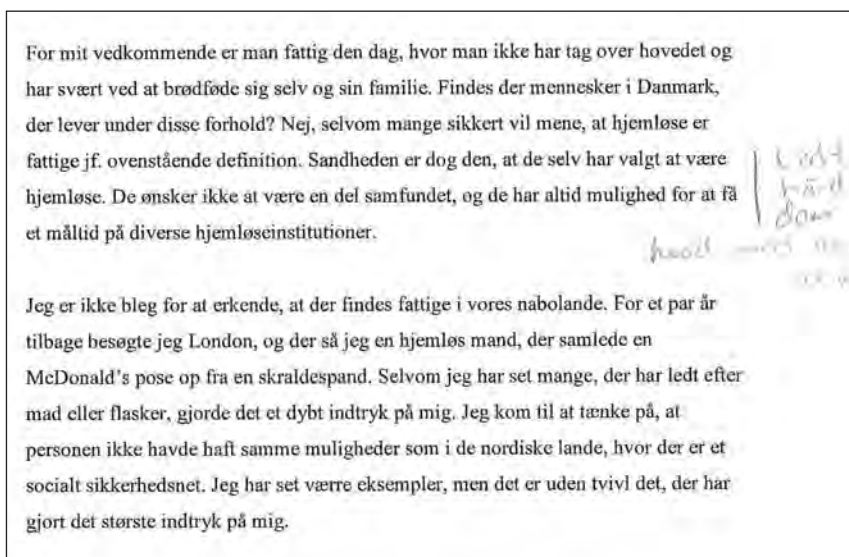
Genre

Et kys tilhører novellegenren. Genren er en undergenre til epik, som betyder fortællende litteratur. Min vurdering er begrundet i, at værket opfylder novellegenrens genretræk. Af de mest betydningsfulde kendetegn er, at teksten er forholdsvis kort, ligner virkeligheden men er fiktion, har kun ét handlingsforløb, man kender personerne fra begyndelsen, og vi bliver præsenteret for få miljøer.

Figur 7.8. Analyse og fortolkningsopgave, Rasmus (maj 2012).

Som det fremgår af indledningerne, er både struktur og indhold meget enslydende, og formuleringer er også næsten identiske. Denne strategi underbygges af Rasmus' udsagn om hvordan han skriver i danskfaget. Han nævner bl.a. i interviewene at han tager "sådan et slavisk resume og fortælle teknik" og skriver kontinuerligt i forhold til analysepunkter. Strategien lykkes idet han får positiv feedback og pæne karakterer for sine afleveringer. Læreren nævner i 2012 at han ikke behøver at forklare de enkelte punkter så nøje, og i 2013 gentager læreren at Rasmus ikke i alle analyser behøver at forholde sig eksplicit og udfoldet til novellers længde, ellers er der ingen anmærkninger eller kommentarer til de genkommende og teknisk detaljerede analysepunkter. Det synes som om de genkommende og stereotype formuleringer giver Rasmus en sikkerhed i at udarbejde opgaverne. Han vil gerne anerkendes fagligt og vurderer ikke at det skriftlige er en særlig udfordring. Strategien er den samme igennem alle tre år og peger på en anerkendende *indvikling* i faget hvor Rasmus tilpasser sine afleveringer til fx analysemodeller og formår at navigere problemløst i fagets genre. Analysemodellen i og den genkommende struktur på opgaverne bliver på sin vis Rasmus' metafortælling om analyse og fortolkningsgenren.

At det narrativerende og især de 'små historier' af mere privat karakter også er genkommende for Rasmus (skrive-) og *skriverindvikling*, illustreres i et essay fra februar 2013. Emnet for essayet er 'fattigdom', og i essayet diskuterer Rasmus om der findes fattigdom i Danmark. I indledningen præsenteres emnet og den politiske debat der tog fart i 2013. Essayet er på 1½ side, og midt i essayet er følgende uddrag:



Figur 7.9. Essay om fattigdom, Rasmus (februar 2013).

I uddraget ser vi mange retoriske ressourcer udfoldet. Også det sproglige overskud og de mere kreative sproglige indfald der ofte er tæt på hverdagslivets sprog som fx "tag over hovedet" og "Jeg er ikke bleg for at erkende", peger på Rasmus særlige sprogbrug. Den lille fortælling om en personlig oplevelse er central. Rasmus positionerer sig generelt kritisk over for hjælp til fattige i Danmark, men med fortællingen viser han sin empati og forståelse, og han fremstiller begivenheden som essentiel i forhold til sin egen udvikling. Det essentielle i fortællingen bevæger sig ikke blot på det personlige plan men omfatter også en mere social – og i essayets sammenhæng – faglig forståelse. Den referentielle verden, her begivenheder i London, peger tilbage på en faglig og dannelsesmæssig sammenhæng hvor fortællingen sættes ind i en politisk og social kontekst. At den lille fortælling tilsyneladende står stærkt i Rasmus' livshistorie, understreges af at han "har set værre eksempler", men at indtrykket har været stærkest i London-begivenheden: et moment af forandring i Rasmus' liv der danner grundlag for en mere eksistentiel forståelse af ulighed.

Det narrative som *mode*, altså en kognitiv erfarings- og meningsstrukturering, er også eksplicit i dette essay og ikke blot i den lille fortælling. I øverste afsnit struktureres meningen indkredsende og spørgende i form af

de retoriske ressourcer. Forståelse for fattigdom affødes af en narrativ strukturering af erfaring hvor Rasmus især benytter den narrative *mode* som et kommunikativt og artistisk element i sine opgaver.

Rasmus' skriverindvikling – en opsamling

Rasmus ser ud til at benytte sig af to forskellige, ja nærmest modsatrettede strategier når han skriver i dansk, nemlig et mere frit og personligt fabulerende sprog over for et formelt sprog i en fast genreramme. Variationen synes at være afhængig af genrerne, således at fx 'analyse og fortolkningsopgaver' bliver stereotype men fagligt anerkendelsesværdige fremstillinger, og fx læserbrevet bliver en sprogligt legende, narrativiserende og personlig engageret fremstilling. Det er et mønster der er stabilt over alle tre år. I et skriverudviklingsperspektiv peger dette også på den førnævnte udvikling i faget hvor kendetegnet er en stabilisering. Rasmus skriver især strategisk og uden store variationer i genrerne igennem de tre år på hhx hvilket kan beskrives som et sammenfald imellem skrive- og skriverudvikling. Han tilpasser sig uproblematisk fagets genrer og formår at bevæge sig sprogligt frit i opgaver der tillader en egenstemme. Ud over den fortrinsvis strategiske skrivning formår Rasmus at positionere sig varieret i genrerne hvor han i de fabulerende og narrativiserende opgaver sammenbinder forskellige domæner (fag, skole og hverdagserfaring) så de umiddelbare hverdagserfaringer bliver slebet til af de forventninger der knytter sig til faglig skrivning.

En skriverudviklingshistorie: Michael – modstand, kreativitet og tilpasning

I den følgende analyse af Michaels skriverudvikling vil der være et særligt fokus på både det narrative som erfarings- og struktureringsprincip og på 'små fortællinger' som tekstlig kategori.⁴ Michaels sproglige og kreative ressourcer vil også være centrale i analysen af hans skrive- og skriverudvikling hvorfor valget af 'nedslagsopgaver' naturligt er organiseret efter fremtrædende og

4 Analysen tager udgangspunkt i udvalgte dele af de 19 afleveringsopgaver (primært rettet mod eksamensgenrerne) som Michael afleverer i løbet af sine tre år i gymnasiet. Heraf er der fire essays som er en genre Michael foretrækker.

markante aspekter af ovennævnte. Dog skal det fremhæves at det sprogligt kreative og det narrative er gennemgående tekstkarakteristika hos Michael.

Michael får i starten af 1. g udleveret et skema hvori han skal fortælle om sit forhold til skrivning:

2. Kan du godt lide at skrive fagligt (opgaver, stile, bundne opgaver, selvvalgte opgaver)?

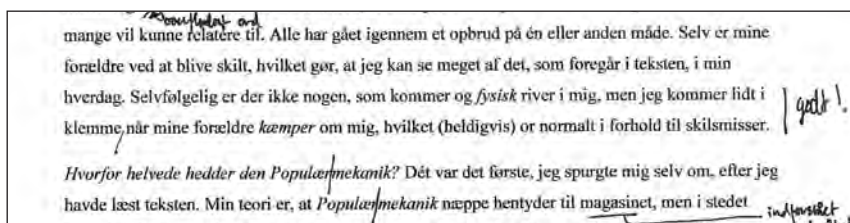
Uddyb.

- Jeg er ikke en særligt litterær person. Jeg vil stort set altid sætte en matematikaflevering over en stil, dog vil jeg ikke sige, at jeg ligefrem **hader** at skrive, det skal bare være om/indenfor det jeg elsker.

Figur 7.10. Refleksionsskema over faglig skrivning, Michael, 1. g.

Michael har en klar holdning til det skriftlige arbejde i fagene og identificerer sig selv i de første interview som fortrinsvis ”ikke-litterær”. Den centrale interesse for Michael er matematik og behovet for at skrive om noget der er vedkommende og vigtigt for ham. Det synes væsentligt for Michael med en emotionel interesse i og nærhed til det skriftlige arbejde i faget. Tekstligt kan dette dokumenteres ved at Michaels ekspressive sprog og narrative kompetencer udbygges gennemgribende og dynamisk igennem hele gymnasietiden.

I sin første opgaveaflevering i 1. g, en analyse af Raymond Carvers novelle ”Populær mekanik”, er Michael tydeligt til stede i teksten hvilket også ses i tekstuddraget fra denne opgave. Novellen handler om skilsmisse og retten til barnet, noget Michael kan genkende. Uddraget er fra slutningen af opgaven, og Michael skriver følgende:



Figur 7.11. Novelleanalyse, Michael, 1. g (stregerne i teksten er en del af lærerens rettelser).

Den hverdagsproglige og direkte tone bygger på meget konkrete henholdsressourcer til læreren: Michael forsøger sig med en interaktion mellem Michael som gymnasieelev og Michael som ungt menneske der henvender sig til læreren med en fagligt-analytisk refleksion. Det retoriske spørgsmål "Hvorfor hedder den ..." taler altså fra forskellige positioner og henvender sig både til læreren som faglig læser og til Michael på mikroniveau som gymnasieeleven her-og-nu, og på mesoniveau i forhold til Michael som ung.

I teksteksemplet inddrager Michael dels egne, private erfaringer, dels anvender han en sprogtone som hører tale- eller ungdomssproget til. Opgaven er en tekstanalyseopgave hvor genren og de øvrige faglige forventninger ikke inviterer til private erfaringer eller oplevelser. At Michael inddrager private erfaringer kan selvfølgelig skyldes en endnu ukendt viden om den faglige diskurs; men den lille fortælling kan også ses som en afprøven af egenstemme og inddragelse af andre erfaringer end de rent faglige eller tekstlige som en måde at bevæge sig ind i faget og opgaven på – og dermed også som en kobling af forskellige tidsskalaer og de dermed forbundne identiteter.

Fortællingen synes desuden relevant i forhold til analysen af novellen, og Michael formår at udvide det faglige perspektiv via refleksionen om kampen om barnet. Den private erfaring udvider således Michaels udkast af problemstillingen og kan ses som et forsøg på at finde en faglig identitet der kan kobles til andre identiteter udenfor skolekonteksten som fx private og generationsdefinerende identiteter.

Den lille fortælling har både en funktion på tekstniveau og som diskursiv måde at skabe viden på: Den fungerer som en tænkemåde, en narrativ *mode* der i dette tilfælde skaber mening i forhold til forskellige vidensdomæner og kontekster og også i forhold til selvet og identitetsaspekter.

I 2. g skriver Michael et essay om medier og vold. I essayet møder vi en markant egenstemme, interpersonelle henvendelser, sprogligt avancerede kompetencer og små narrativer eller brudstykker af levet liv. I essayet kommer han således langt omkring og skriver fagligt reflekteret og cirkulerende som det er genrens særkende.

Jeg vil nu fortæller dig en historie, som handler om en tragisk hændelse og, hvordan medierne sugede al næring ud af den. Jeg skriver her om d. 11.09.2001. Jeg kan stadig huske, hvordan mine forældre, den dag, sad som limet til skærmen i dagligstuen med den pænt klædte dame fra CNN,

Figur 7.12. Essay om medier og vold, Michael, 2. g (fremhævelser er lærerens kommentarer/rettelser).

Og videre:

Pong, at det ville forvandle ungdommen til voldsspykopater, og det skete da heldigvis ikke, men Columbine morderne brugte størstedelen af deres tid på at spille det særdeles voldlige skydespil Doom. Om der er en sammenhæng, ved jeg ikke, men jeg vil dog spørge dig om dette: Er det de illustrativt udstillede voldshandlinger -med alle dets konsekvenser- der er skadelige, eller er det James Bond, der glider yndefuldt over skærmen med hans Walther PPK og nedlægger håndlangere én efter én uden nogen blodudgydelse mv. som konsekvens, der virkeligt forvrænger ungdommens syn på vold? Men måske er det pga. denne forvrængning, at medierne kan udnytte

Figur 7.13. Essay om medier og vold, Michael, 2. g (fremhævelser er lærerens kommentarer/rettelser).

For Michael synes denne involvering karakteristisk; han er en glødende gamer og erfaringen herfra bidrager med en viden der ligger hinsides fagets og teksternes kundskab.

Det ser ud til at Michael har tilpasset sprogtonen til fagets diskurs, og han bliver anerkendt for at skrive "sanseligt og konkret" (fra lærerens kommentar) og have en passende sprogtone for essayet. Der er avancerede interpersonelle ressourcer på spil der kommunikerer intensivt med en læser. Også disse er distinkte kreative træk der udvider Michaels sprogleg og fastholder et markant autoritativt selv (Ivanič 1998). Den kreative leg med sproget og

de små narrativer er udtryk for Michaels tænkemåde, altså narrativer som *mode*, og de komplekse og ofte modstridende forestillinger om medier og vold struktureres meningsfuldt.

I slutningen af 2. g får Michael til opgave at reflektere over sine skrivevaner – og hvordan det skriftlige har udviklet sig siden starten af gymnasiet. Han skriver:

Når jeg bliver givet valget om, hvilken stilgenre jeg vil skrive indenfor, vælger jeg klart oftest Essaygenren. Jeg har en umådelig lyst til at skrive frit om et emne, der interesserer mig (hvad der egentligt er grunden til mange af de problemer, der går igen i afleveringerne), og jeg har størst mulighed for at gøre det, når jeg skriver et essay. Idéen om de frie rammer og flydende skrivning i et essay tiltaler mig meget, men er ironisk nok ofte en fælde, jeg falder i. Fuldstændigt modsat essaygenren er den stilgenre, jeg er næstbedst til, nok den litterære artikel – ikke pga. jeg på nogen måde stimuleres af den til at udtrykke mig ”kunstnerisk”, men fordi den er ligetil [...].

Figur 7.14. Refleksionsopgave over faglig skrivning, Michael, 2. g.

Når Michael taler om ”de problemer der går igen i afleveringer”, taler han netop om sine interpersonelle og narrative ressourcer. Michael oplever ikke at faget åbner nok for disse skriftlige muligheder selv om de er meningsgivende og betydningsbærende for hans skriftlige fremstilling. At han alligevel vælger essayet når han har mulighed for det, begrundes han med de ”frie rammer og flydende skrivning”. Essaygenren synes at give rum for de narrative og sproglige ressourcer Michael har brug for for at kunne identificere sig med et fagligt skriveforlæg.

Michaels refleksion over den faglige skrivning i dansk er særlig interessant set i lyset af hans udmelding i 1. g om ikke at være en ”særlig litterær person”, hvor det er interessen for et emne der motiverer skrivningen.

Han holder fast i at interesse og ”skrivefrihed” er stærkt motiverende. Samtidig mener han at danskfaget ikke levner nok plads til skrivefrihed i genrerne med undtagelse af essayet. Han er ikke blevet bremset i sin skrive lyst men erkender at den ikke altid er fagligt anerkendt og oplever den som et

”problem” i faglig skrivning, en ”fælde” han gentagne gange falder i. Netop her bliver forholdet mellem *skriverudvikling* og *skriveudvikling* tydeligt: Der er ikke tale om et parallelt eller ligeværdigt forløb, ej heller om en harmonisk vekselvirkning.

I 2. g afleverer Michael et essay om læseglæde. Han får meget ros for besvarelsen og især for de sproglige ressourcer. I essayet benytter Michael sig af flere narrative ressourcer. De er dog ikke bundet til personlige eller private oplevelser men funderet i faget, emnets og genrekrav om refleksion:

Læsningen af hvilken som helst form for litteratur – om det er romaner, digte, sange eller andet – har dog én ting til fælles. Man skal give sig selv tid til at smage på alle sætningerne, læse nogle af dem igen, lægge bogen ned og tænke over dem for bare at samle bogen op igen kort efter, så man kan fortsætte – man skal kunne mærke al den tid, forfatteren har brugt på at konstruere et univers inde i hver sætning og den måde, hvorpå sætninger efter sætninger kan danne et mikrokosmos; et sted udenfor tid og rum, hvor idéer svømmer i æteren sammen med følelser, tanker og erindringer. Det er også her en stor del af læseglæden, Jonas oplever, stammer fra. Han bliver opslugt af den måde, Woolf samkæder sidelange tankestrømme og banale samtaler, hvordan hans egne tanker forgrener sig, og pga. han forstår betydningen af indholdet, forstår han til en vis grad nu Woolf; han føler en forbindelse og finder en ven, der har været død i 70 år.

Figur 7.15. Essay om læseglæde, Michael, 2. g.

Den faglige fortælling om læseglæden er sprogligt og indholdsmæssigt raffineret. Igennem fortællingen skaber Michael en sansemættet beskrivelse af både læserens og forfatterens forhold til læsning og skaber en metaforisk verden hvor ikke blot læseren i teksten men også læseren af (elev)teksten ’forsvinder’. Michael har en reflekteret forståelse af læseprocesser og læseres identifikation med tekstuniverser. Vi følger Michaels beskrivelse som et alter ego og ’smager’ også på hans beskrivelse af læsning. Michael formår i læsefortællingen at koble det konkrete, fx at læse en bog, med det meget abstrakte: At man i en læsesituation kan befinde sig uden for tid og rum.

Han får dermed italesat en fagligt nuanceret forståelse af temaet. Han kobler denne forståelse med de faglige tekster der er udgangspunkt for essayet (Kjærstads *Erobreren* fx) og fastholder både fokus for opgaven og udvider den faglige forståelse via narrativet.

Kæder af begivenheder og forskellige mentale tilstande struktureres således at der opstår kohærens ift. genren, sprog, tema og Michael som skriver. Det er altså ikke kun personlige narrativer Michael benytter sig konstruktivt af i en faglig sammenhæng, han formår også at skabe faglige eller tematiske narrativer der udvider perspektiverne for opgaven. Det er i høj grad en fagligt kvalificerende ressource der viser en avanceret generisk kompetence.

I slutningen af 3. g vælger Michael et essay om computerspil og dannelse:

Lige gyldigt om det hedder "computerspil", "konsolspil", "mobilspil" eller noget helt tredje, så bliver man nødt til at stille spørgsmålet: Hvad i alverden er det? Computerspil, hvad vi fra nu af vil omtale alle elektroniske spil som, er svær at kategorisere, netop fordi det ikke hører ind under en kendt kategori. Fordi det indeholder så mange elementer fra kategorierne film, musik, litteratur osv., kan man ikke indsætte det under én kategori, ej heller under kategorien "underholdning", fordi computerspil indeholder så mange undervisningsmæssige muligheder (ikke at den ene udelukker den anden, men pointen står fast). Det er nok derfor, at så mange "blot" kategoriserer computerspil som "kunst", fordi kunst ifølge mange er et abstrakt og ubeskriveligt koncept – ligesom computerspil.

Figur 7.16. Essay om computerspil og dannelse, Michael, 3. g.

I tekstuddraget kan vi stadig genkende de interpersonelle og sproglige ressourcer hos Michael, men stemmen er knap så personlig, og det diskursive selv identificerer sig med refleksion og viden om emnet. Dette er gennemgående for hele opgaven og faktisk et stabilt træk for opgaverne i 3. g. Det diskursive selv relaterer sig til værdier, forestillinger og magtrelationer i skole- og fag-konteksten og bliver suppleret af et autoritativt forfatterselv der træder tydeligt frem i Michaels tekster.

Michaels skriverudvikling – en opsamling

Man kan fremhæve at Michael har udviklet sig til en mere fagligt anerkendelsesværdig skribent og samtidig har fastholdt en særlig personlig sproglig ressource. Denne ressource kom han med fra folkeskolen, men den synes dog at være blevet forfinet og tilpasset den faglige diskurs i gymnasiet. Også de interpersonelle ressourcer er vedblivende stærke og velvalgte i forhold til bl.a. essayets genrekrav. Det ser ud til at de personlige fortællinger eller små historier i Michaels tekster transformeres til mere faglige fortællinger i løbet af især 3. g. Transformationen synes at gå fra det personligt involverede og flerkontekstuelle til en mere faglig modus hvor den institutionelle diskurs står stærkt.

Det betyder ikke at de narrative kompetencer var i vejen eller blokerede for denne udvikling tidligere. Narrativerne synes at have været nødvendige og befordrende for denne udvikling. De fungerer som en væsentlig meningstilskrivning og opbygning af viden. For Michael har fortællinger, både de faglige og de mere private, bygget bro ikke blot imellem forskellige kontekster og tidsskalaer men også imellem forskellige tænke måder. De små og større fortællinger har været én vej ind i faget. At Michael har fastholdt sin egen stemme og transformeret de mere private fortællinger ind i skolekonteksten, er måske mere sket på trods af end på grund af fagets skriftlige konventioner.

Fortællingen om Michael er i sidste ende en lykkelig historie om en positiv skriverudvikling – og også skriveudvikling – selv om vejen dertil var udfordrende. Udviklingen krævede en stædig holden fast i sproglige ressourcer hvor genrebegrænsningerne var et udfordrende bånd.

Hvilke perspektiver afføder analysen af skriverudviklinger?

Primært viser analysen af de to elevers tekster at skriverudviklinger ikke overraskende foregår ad forskellige veje, har forskellig intention og udvikles med forskellige dramaturgiske virkemidler og konsekvenser. Rasmus vikler sig positivt ind i fagets krav og forventninger uden at mærke modstand eller have behov for at udtrykke sig anderledes end genrer og faglige konventioner åbner for. Alligevel udfolder han i nogle genrer sin egen stemme og udvikler et tydeligt forfatterselv der viser andre ressourcer end de strengt faglige. At

også de 'små fortællinger' om tidligere, nuværende og forestillede begivenheder eller situationer forankrer både tid og personlig erfaring, bliver tydeligt i Rasmus' skriftlige produkter. De 'små fortællinger' koordinerer både forskellige tidsskalaer og domæner på oftest produktiv vis men kan også raffineres og kvalificeres ved en større viden om en narrativ tekststrukturerings. Rasmus positionerer sig som en *seriøs* elev, og dette indebærer også at han vil anerkendes for at blive i rammerne for den faglige skrivning og engagere sig sprogligt og via 'små fortællinger' som en del af elevidentiteten.

Michaels skriverudvikling er en anden og mere dramatisk historie og initieres af en modstand eller modvilje mod for fastlåste skrivegenrer. Michael oplever at hans forsøg på at skrive reflekteret, engageret og sprogligt kreativt ikke bliver imødekommet af fagets genrer, og "støder sig" således på de krav og forventninger der knyttes til dem i løbet af de to første år af sin gymnasietid. I sit sidste år oplever han en større overensstemmelse mellem behovet for kreativitet og de faglige krav og kan kombinere personlig interesse og engagement med de skrivegenrer der tilbydes i faget; genrerne bliver således kvalificerende benspænd for ham, og han transformerer genrekrav og legende behov til en akademisk adækvat kontekst. Michaels skriverudvikling kendetegnes således ved en overgangserfaring mellem 2. og 3. g som kommer til at være definerende for hans forståelse af sig selv som skriver. At han positionerer sig som en reflekteret, selvstændig og engageret elev, er gennemgående for hans skriftlige opgaver og forståelse af sig selv som skriver. Kampen om den faglige anerkendelse og behovet for at udtrykke sig friere og mere kreativt er en modstandshistorie som først efter flere personligt omkostningsfulde nederlag udvikler sig til en forståelse for genrerne muligheder og begrænsninger der rummer mere end faglig konformitet.

Begge skrivers ind- og udviklinger peger på at det fortællende er en ressource der kan bidrage til en faglig ind- og udvikling. Tilegnelsen af faglige kompetencer kræver litterære kompetencer såsom skriftlige ressourcer (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, & Vollmer, 2013); disse udbygges i fagene og udvikles i gymnasieforløbet – og herunder er det narrative en forud given ressource der kan forfines og kondenseres som en kvalificerende del af det skriftlige repertoire. Narrative kompetencer kan med fordel kultiveres ind i faget, så elever får endnu bedre betingelser for deres skriverudvikling i danskfaget. Det narrative som mode og tekst har et potentiale til at kvalificere skrive- og skriverudviklinger der kan berige faget og dem der lever i det.

Kapitel 8

Skriveudvikling og skriverudvikling i matematikfagene

Af Steffen Møllegaard Iversen

Selv om det er muligt at skrive matematikfaglige tekster hvor der ikke benyttes matematiske symboler eller matematiske diagrammer, identificeres matematikfaget i praksis ofte med brugen af netop disse semiotiske ressourcer (O'Halloran 2005; Morgan 1998). En sådan identifikation overser imidlertid at brugen af *skriftligt verbalsprog* i matematikfaglige tekster involverer *andre affordanser* (Gibson 1986; Kress & van Leeuwen 2006; Maagerø 2012) end brugen af matematiske symboler og diagrammer og derfor tilbyder skriveren *andre* muligheder når der skal skrives matematikfaglige tekster. Det skriftlige verbalsprog spiller fx en central rolle for konstruktionen af relationer mellem skriver og læser i teksten og for konstruktionen af sociale, tekstuelle identiteter i det hele taget.

Although sometimes seen to be peripheral to the main mathematical content natural language serves in the construction of the identities of the author and reader and of the epistemological and ontological assumptions underlying the writing. (Burton & Morgan 2000: 430)

Det er netop disse egenskaber ved brugen af skriftligt verbalsprog i matematikfaglige tekster, der er omdrejningspunktet for dette kapitel.¹ Med udgangspunkt i spørgsmålet om *hvordan elevers identitetsarbejde bidrager til at forme deres matematikfaglige skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag*, fokuseres der på hvordan elever gennem konstruktioner af

1 Kapitlet bygger på uddrag af ph.d.-afhandlingen *Skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag* (Iversen 2014a).

forskellige sproglige stemmer i deres matematikfaglige tekster kan indtage forskellige skriveroller og derigennem banke på til forskellige matematikfaglige diskurser.

For at besvare dette spørgsmål trækker jeg i det følgende på data og analyser fra et etnografisk længdestudie af otte elevers skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag. Studiet strakte sig over en toårig periode (2011-2013), involverede fire adskilte casestudier på fire forskellige skoler og gymnasiale uddannelser (htx, hhx, hf og stx), og det overordnede formål var at undersøge hvordan elever lærer sig matematikfaglig skrivning gennem faget matematik i de gymnasiale uddannelser (se Iversen 2014a).

Læring og identitet

Ivanič (1998, 2004, 2006) peger med udgangspunkt i en sociokulturel forståelse af læringsbegrebet (Vygotsky 1978, 1986; Wertsch 1998) på at elevers læreprocesser er knyttet til *identifikationsprocesser*, dvs. i hvilken udstrækning elever identificerer sig med de værdier, overbevisninger, mål og aktiviteter som prototypiske deltagere i de pågældende læringsaktiviteter står for.

The default meaning of ‘identification’ turns ‘identity’ from a noun to a verb: it treats identity not as a state but as a process [...]. There is also a stronger, more active meaning of ‘identification’ which is found particularly in Wenger (1998) and Gee (2003, 2005): a desire to identify. Identification in this strong sense is essential to full participation, and is what makes identity work happen. When participating in an activity, it will make a massive difference whether a person does or doesn’t identify with the sort of people who are its ‘subjects’, and whether they take to themselves its ‘object(s)’. (Ivanič 2006: 14)

Ivanič foreslår at *identifikation* er “[...] the key factor in learning, in language learning and in transformation of practices across contexts.” (Ivanič 2006: 1), og begreberne *identifikation* og *identitet* kan i forlængelse heraf forstås som nyttige analytiske begreber at gå til undersøgelser af elevers skrivning med. Det er i den forbindelse vigtigt at skelne mellem begreberne *identi-*

fikation og *identitet* der trods deres familiaritet typisk adresserer forskellige aspekter af skrivning og læring.

Begrebet *identitet* er i løbet af de seneste år blevet fremtrædende både inden for skriveforskningen (Hyland 2009: 69 ff.) og inden for matematikkens didaktik (se fx Braathe 2008; Grootenboer & Zevenbergen 2008; Sfard & Prusak 2005; Steentoft & Valero 2009). James Paul Gees forslag om at benytte identitetsbegrebet som en analytisk linse i uddannelsesforskningen har således fundet resonans inden for begge disse forskningsområder (Gee 2001). Ifølge Steentoft og Valero (2009: 55) er den hastigt voksende brug af identitetsbegrebet inden for matematikkens didaktik især knyttet til den kendsgerning at flere og flere studier benytter sociokulturelle og post-strukturalistiske teorier som deres fundament. Jeg vil tilføje at dette formentlig går hånd i hånd med det stigende antal studier inden for matematikkens didaktik der på den ene eller den anden måde beskæftiger sig med diskursbegrebet (se Ryve 2011), da et sådant fokus ofte vil involvere opmærksomhed på hvordan sociale identiteter konstrueres og forhandles i forskellige sammenhænge (De Fina 2011).

Som Gee (2001: 99) understreger, forstås og benyttes begrebet *identitet* på mange forskellige måder i uddannelsesforskningen. I dette kapitel affilierer jeg mig med den del af forskningslitteraturen der forstår *identitet* som et *socialt* fænomen der gensidigt ko-konstrueres mellem forskellige deltagere i en given situation, og som er knyttet til de diskurser der er tilgængelige for deltagerne i den givne situation, jf. følgende uddrag:

We perform identity work by constructing ourselves as credible members of a particular social group, so that identity is something we do; not something we have. Almost everything we say or write, in fact, says something about us and the kind of relationship we want to establish with others. (Hyland 2009: 70)

Vi *gør* alle sammen hele tiden *identitet*, og denne *gøren* kalder Gee (2003) for *identitetsarbejde* (*identity work*). *Identitet* kan således forstås som forhandlede måder at deltage i forskellige sociale grupper, kulturer og institutioner på, og en af disse deltagelsesmåder er skrivning. Identitetsbegrebet som det fremstilles her, er derfor knyttet til en forståelse af skrivning som en social praksis (Barton 2007; Prior 2006; Smidt 2009).

Saying that literacy has a social meaning is going further than saying that there are social dimensions to it or that it exists within a social context. Literacy is embedded in institutional contexts which shape the practices and social meanings attached to reading and writing. Within these social contexts, the act of reading or writing becomes symbolic. The very act of reading and writing takes on social meanings: it can be an act of defiance, or an act of solidarity, an act of conforming, or a symbol of change. We assert our identity through literacy. (Barton 2007: 46)

Skriveudvikling involverer derfor *identitetsarbejde* (Gee 2003) hvor elever bevidst eller ubevidst arbejder med at konstruere og etablere sociale identiteter der anses for anerkendelsesværdige i de skrivekulturer hvori elevernes matematikfaglige skrivning er indlejret.

Identitet er som begrebet forstås i dette kapitel, primært noget man *gør*, og ikke noget man *har*. Som Morgan har peget på, er denne gøren, dvs. identitetsarbejdet, vigtig for elever i matematikfaget, ikke mindst fordi deres skrivning ofte skal bedømmes af lærere og censorer.

While establishing appropriate identities is of importance to participants in any situation, it is of critical importance to students at all levels whose oral and written productions are to be assessed. It is necessary to establish a degree of authority and confidence that will convince a reader-assessor-teacher without alienating them. (Morgan 2006: 239)

At noget sådant også er tilfældet i relation til skrivning i de gymnasiale matematikfag, indikeres også klart i de interviewsamtaler med elever jeg gennemførte i forbindelse med det ovenfor beskrevne casestudie af skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag. Uddraget nedenfor er hentet fra en interviewsamtale med Kasper som er én af de elever jeg fulgte gennem to års matematikundervisning. Interviewsamtalet blev gennemført da Kaspers klasse netop havde afsluttet matematikundervisningen i 2. g. I interviewsamtalet kommer vi blandt andet ind på Kaspers besvarelse af en tværfaglig opgave, der involverede fagene matematik og bioteknologi, som han skrev ved afslutningen af 2. g. Jeg spørger Kasper om det er vigtigt for ham at han selv kan være med til at præge sine matematikfaglige besvarelsers form, indhold og brug. For Kasper er dette ikke afgørende. I modsætning til fx faget dansk

lægger matematikfaget for ham ikke op til at man sætter et personligt præg på sine skriftlige besvarelser.

SMI: Hvis det nu ikke er din person [...] som er i teksten, kan man sige. Altså, at det ikke er vigtigt at det er dig som person der er i teksten, hvad er det så for en person der skal være der? Jeg tænker ikke nødvendigvis et andet konkret menneske, men hvad er det for en type skriver, hvis du forstår hvad jeg mener?

Kasper: Ja altså, det er vel sådan en anonym alvidende.

SMI: Ja, okay.

Kasper: Hvis man skal bruge lidt danskfaglige termer her. [...] Man skal jo gerne på en eller anden måde skabe sig sådan lidt autoritet, kan man sige. [...] Altså læseren skal ligesom få tillid til, at man har ret. At det, man skriver, er rigtigt. Det kræver selvfølgelig også, at man har nogle gode forsøg og derudfra kan skrive en overbevisende analyse af de her resultater og sådan noget.

SMI: Det forstår jeg godt.

Kasper: Så det handler om at være overbevisende og ligesom få skabt sig sådan en autoritet.

(Interview, juni 2012)

Ivanič (1998) skelner mellem fire forskellige betydninger af *skriveridentitet* hvoraf den ene, *forfatterselvet* ("authorial self"), er det aspekt af skriveridentitet Kasper ganske præcist adresserer i uddraget ovenfor. Forfatterselvet er for Ivanič de måder hvorpå skriveren fremstår som autoritet i sin tekst, fx ved at tilskrive sig selv eller andre autoriteten for tekstens faglige indhold eller form. Med Kaspers formuleringer handler det om i sine skriftlige tekster at fremstå "overbevisende og ligesom få skabt sig sådan en autoritet". Den type identitetsarbejde der fokuseres på i den resterende del af dette kapitel, er denne type af identitetsarbejde, dvs. elevdeltagernes konstruktioner af forskellige skriveridentiteter i deres matematikfaglige tekster.

Ivanič knytter konstruktionen af sociale identiteter i skriftlige tekster til skrivers brug af forskellige *tekstuelle stemmer* i deres besvarelser. Med begrebet *stemme* som analytisk greb rettes fokus mod hvordan eleverne gennem deres sproglige valg konstruerer forskellige positioner for og dermed relationer mellem afsender og modtager af en given tekst, men samtidig også mod hvordan eleverne tager eller ikke tager autoritet i forhold til teksternes faglige

indhold og form, og hvordan de positionerer sig i forhold til de mulige selvheder der er tilgængelige i den givne kontekst. 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). Skriveridentiteter kan altså ikke reduceres til tekstuelle stemmer, men undersøges gennem elevernes brug af tekstuelle stemmer i deres matematikfaglige tekster. Konstruktionen af matematikfaglige stemmer er således en central del af etableringen af matematikfaglig identitet i elevernes skriftlige besvarelser. Analyser af stemme kan derfor være med til at kaste lys over elevers identitetsarbejde i deres matematikfaglige skrivning og i forlængelse heraf på deres matematikfaglige skriveudvikling.

Inspireret af Bakhtins forståelse af den dialogiske relation mellem ytringer og talegenrer (Bakhtin 1986) har Smidt (2002, 2009) i flere tilfælde været optaget af en lignende tilgang til analyser af elevers skriveudvikling. Smidt har i den sammenhæng udviklet og beskrevet en *økologisk teori* for skriveudvikling hvori han bl.a. peger på at "[...] development of writing at school implies learning to negotiate the voices and roles offered by the genres of school writing." (Smidt 2009: 117).² Også i dette tilfælde er der således tale om en forståelse af skriveudvikling der for hver enkelt elev nødvendigvis involverer kontinuerlige forhandlinger af kulturelle genrer, værdier og sociale identiteter. De analyser af elevers skriveudvikling som gennemføres i dette kapitel, bygger i den forstand på en økologisk forståelse af skrivning og skriveudvikling.

Stemmebegrebet har, så vidt vides, ikke tidligere været studeret detaljeret i relation til matematikfaglige tekster skrevet på dansk. Derfor har jeg i Iversen (2013, 2014b) operationaliseret stemmebegrebet i relation til matematikfaglige tekster. Denne operationalisering som er opsummeret i figur 8.1 nedenfor, vil blive anvendt som det primære analyseredskab i de følgende afsnit hvor fokus rettes mod to elever, Anna og Emil, som jeg fulgte i det i indledningen beskrevne casestudie (Iversen 2014a).

2 Smidt (2002) skelner mellem *diskursive roller* (discourse roles) eller *tekstuelle roller* (textual roles) og *positioneringer* (positionings). Tekstuelle roller refererer til de kulturelt formede og forståede roller, som fx litteraturkritiker eller videnskabsmand, elever kan indtage i deres skriftlige tekster, mens positioneringer refererer til de forskellige holdninger eller standpunkter eleverne kan indtage inden for disse tekstuelle roller i deres skriftlige tekster.

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?	Brug af personlige pronominer Tænkeprocesser (mentale) eller handleprocesser (materielle) hvor skriver og/eller læser er deltagere (Halliday 1994)
Hvem eller hvad er aktører i teksten, og hvor er agens placeret?	Matematiske objekter og/eller mennesker der repræsenteres i teksten Brug af passiv eller aktiv Nominaliseringer
Hvordan kommer skriverens holdninger og vurderinger til udtryk i teksten?	Brug af modalitet, fx affektive eller evaluerende udtryk

Figur 8.1. Operationalisering af stemmebegrebet i relation til matematikfaglige tekster.

Annas og Emils skriveudvikling

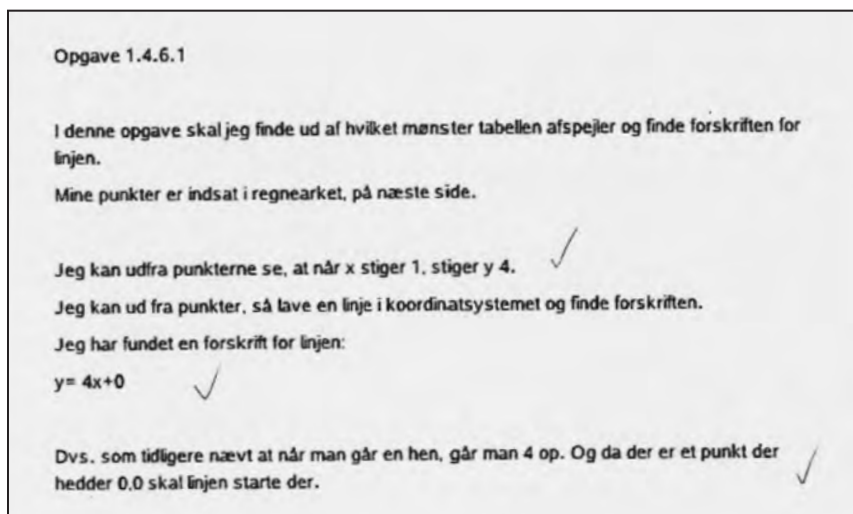
Stemmebegrebet er som analytisk begreb umiddelbart knyttet til teksters mikroniveau, dvs. til detaljerede analyser af korte tekstuddrag. I det følgende vil stemmebegrebet imidlertid også blive anvendt på et makroniveau, dvs. til at analysere elevers skriveudvikling i et længdeperspektiv. For at muliggøre et sådant perspektiv vil jeg i det følgende på baggrund af detaljerede analyser af elevernes matematikfaglige besvarelser påstå at bestemte tekster er *kendetegnet* ved brugen af bestemte sproglige stemmer. Dette gør jeg vel vidende at allerede Bakhtin (1986) gjorde det klart at der typisk vil kunne identificeres *flere forskellige* stemmer i én og samme tekst. I den forstand involverer den følgende brug af stemmebegrebet en *forenkling* af 'hvad der faktisk foregår' i de matematikfaglige tekster der analyseres.

Når jeg nedenfor sammenfatter analyser af elevers konstruktioner af sproglige stemmer i en række af deres matematikfaglige besvarelser, betyder det derfor netop at de pågældende elevbesvarelser var *kendetegnet* ved brugen af en bestemt sproglig stemme, og dermed *ikke* at andre sproglige stemmer ikke ville kunne identificeres i den pågældende tekst. I alle elevbesvarelserne ville der hvis stemmeanalysen bliver tilstrækkelig finkornet, kunne identificeres flere forskellige sproglige stemmer. Dette ændrer imidlertid ikke på at der i de analyserede elevbesvarelser på baggrund af den ovenfor præsenterede operationalisering af stemmebegrebet relativt klart kan identificeres én eller

flere *dominante* stemmer som løber gennem en given elevs specifikke besvarelse. Det er således denne primærstemme og i forlængelse heraf den form for skriveridentitet den specifikke stemme er med til at etablere i teksten, som er forsøgt indfanget i analyserne nedenfor (se også Iversen 2014a for detaljerede udgaver af analyserne).

Annas matematikfaglige stemmer

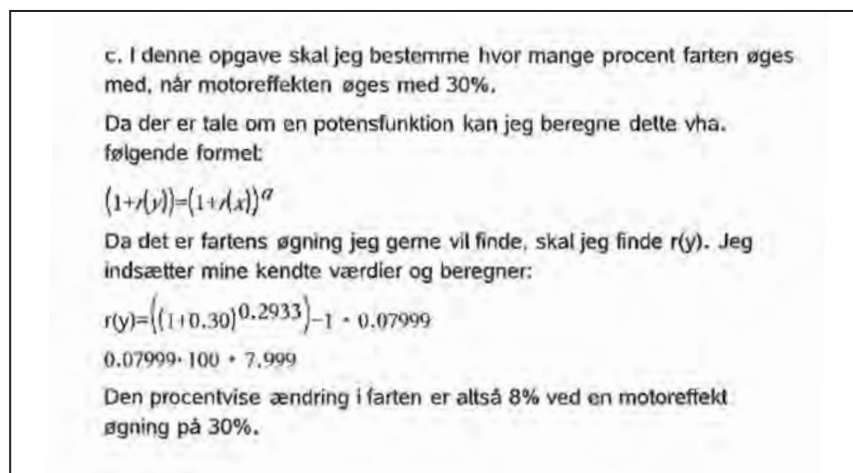
Tekstuddraget, vist i figur 8.2 nedenfor, stammer fra Annas besvarelse af en traditionel matematikopgave som hun skrev i første halvdel af 1. g. Uddraget illustrerer ganske præcist hvordan Anna typisk konstruerer en sproglig stemme i sine matematikfaglige besvarelser i 1. g. Det ses hvordan hun indledningsvis gennem en selvinstruks beskriver hvordan hun forstår den stillede opgave ("I denne opgave skal jeg ..."). Herefter beskriver Anna hvad hun har gjort ("Mine punkter er indsat i regnearket, på næste side."), hvilken indsigt denne handling har givet hende ("Jeg kan ud fra punkterne se, at ..."), hvordan hun handler i forlængelse af sin indsigt ("Jeg kan ud fra punkter, så ..."), og hvad hun derudaf kan konkludere ("Jeg har fundet en forskrift for linjen:"). Afslutningsvis giver Anna en supplerende begrundelse for udseendet af den funktionsforskrift hun angiver som løsning til opgaven (" $y=4x+0$ ").



Figur 8.2. Uddrag af Annas besvarelse af matematikopgave i begyndelsen af 1. g.

Selv om Anna afslutningsvis benytter det ubestemte pronomen 'man', er uddraget og hendes samlede besvarelse i det hele taget kendetegnet ved brugen af det personlige pronomen 'jeg'. Det er Anna der er den handlende og erkendende sproglige agent i besvarelsen. Det er således en aktiv, personlig stemme der dominerer i teksten, og det er menneskelige agenter, primært Anna selv, der får tingene til at ske i besvarelsen. Bemærk fx hvordan Anna også når hun anvender en upersonlig stemme, gennem sine formuleringer indirekte udpeger tilstedeværelsen af en menneskelig agent ("... når man går en hen, går man 4 op."). I uddraget anvendes ingen former for affektive eller evaluerende udtryk, og selv om der forekommer enkelte eksempler på sådanne i Annas samlede besvarelse ("Punkterne ligger nogle lunde på linjen"), er den dominerende stemme i besvarelsen overvejende neutral. Vi ser i uddraget hvordan Anna i sin tekst positionerer sig i overensstemmelse med tekstens funktion som en social handling i en institutionaliseret evalueringskontekst. Anna konstruerer således i sin besvarelse en skriveridentitet hvor hun tager autoritet for tekstens faglige indhold ved 'selv' at optræde som den handlende og tænkende sproglige agent i sin besvarelse.

Som det illustreres af figur 8.3 nedenfor, er denne stemmebrug karakteristisk for Annas matematikfaglige besvarelser gennem hele hendes gymnasiale uddannelse. Uddraget i figur 8.3 er hentet fra Annas besvarelse af det centralt stillede opgavesæt fra den skriftlige studentereksamen i matematik som hun skriver ved afslutningen af 3. g.



Figur 8.3. Uddrag af Annas besvarelse af matematikopgave ved afslutningen af 3. g.

Igen ses det hvordan Anna i sin besvarelse konstruerer en neutral og personlig stemme hvor skriveren optræder som den sproglige agent i både handleprocesser ("Jeg indsætter mine kendte værdier og beregner:") og mentale processer ("Da det er fartens øgning jeg gerne vil finde, skal jeg finde $r(y)$ ").

Selv om Anna i løbet af de tre års matematikundervisning også konstruerer eksempler på andre stemmer i sine matematikfaglige besvarelser, illustrerer de to uddrag ovenfor ganske præcist det mønster der kan fremanalyses i Annas brug af sproglige stemmer i hendes matematikfaglige besvarelser gennem hendes gymnasiale uddannelse (se Iversen, 2014a). Gennem hele forløbet konstruerer Anna konsekvent personlige og neutrale stemmer i sine matematikfaglige besvarelser, og dette kommer tydeligst til udtryk i hendes konsekvente brug af *jeg* i handle- og tænkeprocesser samt i fraværet af affektive eller evaluerende udtryk. Selv om der er en del eksempler på mentale processer i Annas besvarelser, er der i overvejende grad tale om handleprocesser med Anna selv som den handlende aktør. Anna konstruerer således gennem hele forløbet primært skriveridentiteten 'Anna som matematikelev' i sine besvarelser, og dette indikerer at skrivning i matematikfaget for Anna først og fremmest handler om at overbevise læseren, in casu hendes matematiklærer, om at hun har forstået hvad der foregår, og at hun ved hvordan de stillede matematikopgaver skal løses.

Gennem interviewsamtaler med Anna kommer det frem at brugen af skriftligt verbalsprog i matematikfaglige besvarelser for Anna er tæt knyttet til konstruktioner af skriveridentitet og til hendes sociale identitet som matematikelev i hendes klasse i det hele taget. I det følgende uddrag fra en interviewsamtale med Anna sidst i 3. g taler vi om hendes opfattelse af hvilken funktion skriftligt verbalsprog, specielt forklaringer, spiller i hendes matematikfaglige besvarelser.

SMI: Hvilket indtryk vil du gerne have, en læser sidder tilbage med?

Anna: Ja altså, jeg vil jo gerne have, at personen skal se, at jeg godt kan finde ud af eller forstå, hvad det er, jeg laver, hvilket også er derfor, jeg er blevet meget forklarende i mit sprog. I matematik, der er jeg meget sådan helt ned til punkt og prikke, så en 10-årig næsten ville kunne forstå, hvad det er, jeg siger, ikke? Fordi jeg hellere vil have, at læseren skal sidde med et indtryk af, at jeg virkelig har forstået hver eneste ting jeg har lavet, i stedet for at der er

noget, jeg bare er sprunget let over og bare har brugt Nspire³ til at beregne. Og så kan det være lidt mere uklart, men helt klart skal personen da se, at jeg kan finde ud af det, jeg laver. Jeg tænker meget i forhold til censor, fordi at [navn på Annas matematiklærer] skal jo ikke rette vores skriftlige eksamen. Det er jo to personer, jeg slet ikke kender, så de skal jo helt klart kunne se, at jeg kan finde ud af det, jeg laver, og forklare det. Det er meget vigtigt for mig, at jeg kan forklare, hvad det er, jeg laver.

SMI: Når du siger forklare, foregår det så i det, jeg vil kalde verbalsprog, altså brødtekst?

Anna: Ja ja. (Interview, maj 2013)

Vi så ovenfor hvordan den institutionelle ramme som hendes matematikfaglige skrivning i praksis er indlejret i, så ud til at bane sig vej ind i Annas besvarelser gennem hendes konstruktion af sproglige stemmer. Interviewudraget bekræfter – og supplerer – dette indtryk. Det handler for Anna om virkelig at vise sin læser at *hun* har forstået hvad der foregår, og i denne proces spiller brugen af skriftligt verbalsprog, herunder konstruktionen af sproglige stemmer, en central rolle. Gennem Annas konsekvente brug af personlige, neutrale stemmer indikeres således indirekte en forståelse af hvad formålet med matematikfaglig skrivning er for Anna, og desuden en forståelse af matematik som en proces der *gøres* af konkrete mennesker som fx Anna selv i konkrete skrivehændelser. Gennem analysen bliver det desuden klart at Annas opfattelse af formålet med matematikfaglig skrivning og af hendes egen rolle som skriver i en matematikfaglig skrivekultur ikke ser ud til at ændre sig noget videre i løbet af hendes treårige gymnasiale uddannelse. Anna finder sig fra start til rette i en social identitet som (dygtig) matematikelev, og gennem stemmeanalysen ser vi at det er en identitet Anna etablerer og konsoliderer kontinuerligt i løbet af de tre års matematikundervisning. At lære sig at skrive matematikfaglige tekster bliver i den forstand et spørgsmål om at skrive som det værdsættes til en afsluttende skriftlig eksamen.

Skriveudvikling er i den optik at *lære spillets regler*, og de gældende spille-regler er dem som ifølge Anna anerkendes ved den skriftlige eksamen i faget matematik. Med afsæt i skriverudviklingsmodellen kan det konkluderes at Annas fortsatte konstruktion af skriveridentiteter i hendes matematikfaglige

3 Computerprogrammet TI-Nspire CAS.

besvarelser og dermed Annas skriveudvikling i høj grad er formet af kategorien *skole* eller måske mere præcist af den lokale skoleskrivekultur som hendes matematikfaglige skrivning – også – er indlejret i.

Emils matematikfaglige stemmer

I figur 8.4 nedenfor ses et uddrag af Emils besvarelse af en traditionel matematikopgave som han skrev i den første halvdel af 1. g. Bemærk hvordan Emil i sin besvarelse konstruerer en anden matematikfaglig stemme, end Anna gjorde i tekstuddragene vist ovenfor.

3) Hvis vi tager udgangspunkt i vores start ligning, kan vi se at vi har alle oplysninger (y må være 0) ✓
 undtagen X. Det vil sige at vi skal isolere X, vi kan også se ud fra den skitse som jeg har lavet at X har 2
 skæringspunkter

$$(x-4)^2 + (y+1)^2 = 16$$

↕ indsætter y

$$(x-4)^2 + (0+1)^2 = 16$$

↕ ved hjælp af kvadratsætningerne skriver vi $(x-4)^2$ og $(0+1)^2$ om

$$x^2 + 16 - 8x + 1 = 16$$

↕ vi subtrahere -16 på begge sider

$$x^2 - 8x + 1 = 0$$

en andengradsligning

$a=1, b=-8, c=1$

↕ indsætter vi i diskriminanten

$$d = b^2 - 4ac$$

ups

↕ indsæt tal 4

$$d = (-8)^2 - (1 \cdot 1)$$

↕ opløft i potens og subtrahere

$$d = 63$$

60

dvs at der er 2 løsninger ✓

Figur 8.4. Uddrag af Emils besvarelse af matematikopgave i begyndelsen af 1. g.

I den første del af uddraget forklarer Emil hvordan den stillede matematikopgave skal løses. Brugen af det personlige pronomen *vi* dominerer, men som det fremgår af uddragets anden linje, veksles der mellem brug af de personlige pronomener 'vi' og 'jeg' i besvarelsen. Emil anvender i uddraget

inkluderende 'vi', men det er ikke klart hvem der faktisk inkluderes. Pronominet *vi* kan således i dette tilfælde både henvise til den samlede gruppe af klassens elever der skal løse opgaven (individuelt!), eller til en gruppe bestående af skriver og læser(e). Det fremgår af interviewsamtalerne med Emil, som illustreret i uddraget nedenfor, at tvetydigheden i denne *visen hen* dog næppe er intentionel fra hans side. I stedet fortolker jeg dette sproglige fænomen primært som en indikation af at Emil har indset at brugen af *vi* er en genrekonvention der knytter sig til en del af matematikfagenes tekster, og at han derfor bevidst eller ubevidst med brugen af 'vi' i dette tilfælde forsøger at skrive sig ind i en matematikfaglig diskurs.

I den resterende del af uddraget benytter Emil det skriftlige verbalsprog til at beskrive indholdet af de matematikfaglige operationer han foretager ved hjælp af matematiske symboler, og afslutningsvis formuleres en konklusion ("dvs at der er 2 løsninger"). I denne del af uddraget konstrueres en neutral, upersonlig stemme ("indsætter vi i diskriminanten"). I nogle tilfælde optræder der ingen sproglige agenter ("indsætter y"), og i andre tilfælde benyttes imperativer der sprogligt er henvendt til skriveren ("indsæt tal"). Med reference til den af Österholm og Bergqvist (2013; se også Iversen 2014b) identificerede diskurs om brugen af skriftligt verbalsprog i matematikfaglige tekster er det interessant at Emil allerede i denne tidlige besvarelse anvender fagbegreber, at hans formuleringer er kompakte, at tekstens struktur er klar, at der er en udpræget brug af logiske relationer, og at menneskelige agenter, specielt Emil selv som sproglig agent, er holdt i baggrunden. På trods af dette er det i uddraget tydeligt hvordan den stemme eller *de stemmer* der konstrueres i Emils besvarelse, peger mod forskellige, sprogligt uforenelige skriveridentiteter. Alene brugen af 'vi' peger således mod et symmetrisk forhold til læseren, brugen af 'jeg' peger i dette tilfælde mod en skriveridentitet som elev, mens brugen af imperativer mest af alt peger mod diskurser man kan finde i matematikfagenes lærebøger. Med et genbrug af banke på-metaforen⁴ kan vi sige at Emil gennem sin konstruktion af sproglig(e) stemme(r) i dette tilfælde på samme tid banker på til flere forskellige diskurser.

Emil anvender nærmest konsekvent en formel, upersonlig stemme i sine matematikfaglige besvarelser gennem de tre års matematikundervisning. På

4 Som jeg skylder Peter Hobel.

trods af dette analytisk signifikante træk ved Emils matematikfaglige skrivning og skriveudvikling bliver det gennem interviewsamtalerne klart at det ikke er et fænomen han selv fra start har et afklaret, endsige bevidst forhold til. I det følgende uddrag fra en interviewsamtale gennemført da Emil befandt sig i den første del af 3. g, taler vi om hans brug af personlige pronominer med udgangspunkt i hans besvarelse af en matematikopgave som han arbejdede med i starten af 2. g.

SMI: Her skriver du "Her husker vi, at vi ikke må tage kvadratrods af noget negativt". Hvem er det? Hvem er vi her?

Emil: Ja, det ved jeg ikke. Jeg tror jeg skriver vi mange gange i mine matematikopgaver.

SMI: Ja. Må jeg spørge hvorfor? Det er du ikke den eneste, der gør, det kan jeg sige med det samme [...].

Emil: Det ved jeg ikke. Jeg tror det er sådan at jeg skal finde på et eller andet at skrive eller sådan. Jeg vil ikke bruge mig selv i mine opgaver, så jeg skriver nok vi i stedet for. Men jeg ved godt at vi lyder dumt, for vi er ikke flere om at skrive opgaven.

SMI: Jeg er ikke sikker på at det lyder dumt, men jeg vil spørge hvorfor er det du ikke vil bruge dig selv i opgaven? Var det ikke sådan du sagde?

Emil: Jeg vil ikke sådan [...]. Det er faktisk svært at svare på fordi jeg tror aldrig rigtig ... Jeg har altid bare brugt vi.

SMI: Ja, du gør det konsekvent næsten helt fra start, sådan som jeg umiddelbart husker.

Emil: Jeg tror faktisk på tredje år der har jeg prøvet at begynde at vænne mig lidt af med at skrive vi, fordi jeg tror jeg har indset at der jo ikke er noget vi i mine opgaver. Der er et jeg. Men et jeg synes jeg ikke hører hjemme i en matematikopgave fordi man skal forholde sig objektivt til matematikken, og hvis jeg indfører et jeg så er det noget jeg siger. Det kan godt være at det er mig der beregner det, men jeg synes ikke jeg opfører mig objektivt over for matematikken. (Interview, oktober 2011)

Gennem uddraget bliver det klart hvordan konstruktion af sproglige stemmer for Emil på den ene side er bevidst ("Jeg tror jeg skriver vi mange gange i mine matematikopgaver."), men samtidig i en vis forstand ureflekteret ("Det er faktisk svært at svare på fordi jeg tror aldrig rigtig ... Jeg har altid bare

brugt vi.”). Vi ser i uddraget hvordan konstruktionen af sproglige stemmer og i sammenhæng hermed skriveridentiteter for Emil knytter sig til matematikfagets epistemologiske aspekter (”Der er et jeg. Men et jeg synes jeg ikke hører hjemme i en matematikopgave fordi man skal forholde sig objektivt til matematikken”), hvilket understreger Burton og Morgans pointe om at det skriftlige verbalsprog er med til at etablere de bagvedliggende erkendelsesmæssige aspekter som skrivere mere eller mindre bevidst antager i deres matematikfaglige tekster (Burton & Morgan 2000: 430).

Som Emil selv bemærker, har han i starten af 3. g vænnet sig lidt af med at benytte pronominet ’vi’ i sine besvarelser, og han henviser i vores samtale til sin besvarelse af en matematikopgave fra starten af 3. g som et eksempel på dette. I besvarelsen veksler Emil faktisk mere end i de tidligere besvarelser mellem brugen af personlig og upersonlig stemme. I det følgende uddrag taler vi om dette fænomen.

Emil: Jeg kan se i min opgave, at jeg nok lige så meget bruger vi som jeg.

SMI: Altså i den opgave, som I fik tilbage i går?

Emil: Ja. Jeg kan bare huske, at jeg har siddet med følelsen af, at jeg skulle skrive noget andet på et tidspunkt, fordi jeg syntes, at jeg brugte vi. Men jeg ved, at min holdning til matematikopgaven på tredje år har ændret sig lidt med den nye lærer, vi har fået.

SMI: Hvad tænker du på?

Emil: Det ved jeg ikke. At jeg nok kan forholde mig lidt mere subjektivt til mine opgaver og sige, at jeg gør sådan og sådan. Jeg ved ikke, om det er bundet til opgaven eller til læreren, men jeg føler, at det er anderledes på en eller anden måde. (Interview, oktober 2011)

Emils klasse skifter matematiklærer tre gange i løbet af deres gymnasiale uddannelse, og hvert skift er for eleverne forbundet med markante skift i den lærerfaglige skrivekultur. Af uddraget ovenfor ser vi at skift i lærerfaglige skrivekulturer for Emil involverer refleksioner over epistemologiske aspekter af matematikfaget. Gennem uddraget antydes det således hvordan Emils matematikfaglige skriveudvikling formes i spændet mellem fag, skole og social identitet, og hvordan skriveudvikling involverer identitetsarbejde for Emil.

I flere besvarelser fra starten af 3. g fastholder Emil således en vekslen i sproglige stemmer. Omkring midtvejs i 3. g fraviger Emil imidlertid denne

vekslen i sine besvarelser. Herfra konstruerer han i udpræget grad upersonlige, neutrale stemmer, ofte gennem brugen af passiv uden 'menneskelige' agenter. Emil benytter i denne periode konsekvent 'vi' eller 'man', og når han bruger 'vi', er der ofte tale om et inkluderende 'vi', jf. Burton og Morgan (2000; se Iversen 2014a).

I figur 8.5 nedenfor er vist et uddrag fra Emils besvarelse af den skriftlige studentereksamen som han skrev ved afslutningen af 3. g. Bemærk hvordan Emil i dette tilfælde både gennem tekstens indhold og form konstruerer en anderledes skriveridentitet, end Anna gjorde i sin besvarelse ved den skriftlige studentereksamen (se figur 8.3 ovenfor).

I uddraget af Emils besvarelse anvender han kun i ét tilfælde et personligt pronomen. Det er i uddragets sidste sætning hvor han benytter et inkluderende 'vi' ("Herefter kan vi indsætte i formlen:"). Derigennem positionerer han sig væsentligt anderledes, end Anna gjorde i sine besvarelser. Emils egen

a) Bestem afstanden fra punkt A til linjen m.

Afstanden mellem et punkt og en linje, er altid den korteste afstand, dvs. når punktet projekteres vinkelret ind på linjen. Afstanden imellem $Dist(P, m)$ kan bestemmes ved formlen:

$$Dist(P, m) = \frac{|\vec{r} \times \overrightarrow{P_0 P}|}{|\vec{r}|}$$

Hvor $\vec{r}$ er retningsvektoren for linjen m og $\overrightarrow{P_0 P}$ er den vektor går fra linjen m's faste punkt P_0 til det punkt som man ønsker at bestemme afstanden til, P.

Linjen m var givet ved:

$$\begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -33 \\ 28 \\ -40 \end{pmatrix} + t \cdot \begin{pmatrix} -8,5 \\ -18 \\ 38 \end{pmatrix}$$

Den går derfor igennem punktet $P_0 (-33, 28, -40)$ og har retnings vektoren $\vec{r} = \begin{pmatrix} -8,5 \\ -18 \\ 38 \end{pmatrix}$. $P_0 P$ vektoren ($\overrightarrow{P_0 A}$ vektoren i dette tilfælde) kan derfor bestemmes som:

$$\overrightarrow{P_0 A} = \overrightarrow{OA} - \overrightarrow{OP_0} = \begin{pmatrix} -41 \\ 10 \\ -80 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} -33 \\ 28 \\ -40 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -8 \\ -18 \\ -40 \end{pmatrix}$$

Herefter kan vi indsætte i formlen:

$$Dist(A, m) = \frac{\left| \begin{pmatrix} -8,5 \\ -18 \\ 38 \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} -8 \\ -18 \\ -40 \end{pmatrix} \right|}{\sqrt{(-8,5)^2 + (-18)^2 + 38^2}} = \frac{\left| \begin{pmatrix} -1404 \\ 644 \\ -9 \end{pmatrix} \right|}{\sqrt{2386033}} = \frac{\sqrt{(-1404)^2 + 644^2 + (-9)^2}}{\sqrt{2386033}}$$

$$= \underline{\underline{36,01cm}}$$

Figur 8.5. Uddrag af Emils besvarelse af matematikopgave ved afslutningen af 3. g.

rolle som ophavsmand til besvarelsens matematikfaglige handlinger er trukket i baggrunden, og i stedet skabes en symmetrisk relation til læseren hvorigennem matematikkens almengyldighed indirekte fremhæves. Selv om det eksempelvis er Emil der indsætter den beregnede vektor i afstandsformlen (uddragets sidste linjer) og gennemfører resten af beregningerne, understreges det gennem brugen af den neutrale, upersonlige stemme og fraværet af en menneskelig agent at det er *matematikken selv* der er i centrum, og at de handlinger og processer der optræder i besvarelsen, ikke primært er knyttet til et bestemt individs handlinger. De er derimod generelle og almengyldige.

Selv om fokus i dette kapitel er rettet mod elevernes brug af forskellige sproglige stemmer, er uddraget vist i figur 8.5 også et godt eksempel på at skriveridentitet ikke alene konstrueres gennem sproglige stemmer. Præcisionen i Emils brug af matematikfaglige begreber og i hans verbalsproglige formuleringer, den indirekte understregning af matematikkens almengyldighed og den for matematikfaget karakteristiske grafiske markering af de symbolske udtryk er alt sammen også med til at konstruere en skriveridentitet der rækker ud over den snævre eksamenssituation. Emil konstruerer på den måde ikke primært en skriveridentitet som *matematikelev* i sine besvarelser, men derimod en identitet som *matematiker*. Det handler ikke alene om *hvorvidt* han benytter en neutral, upersonlig stemme i sine besvarelser, men også om *hvordan* han benytter en sådan stemme. Vi så ovenfor hvordan Emil næsten fra start prøver en sådan sproglig stemme af i sin skrivning, men ved at sammenholde de to uddrag skrevet henholdsvis i starten af 1. g (figur 8.4) og i slutningen af 3. g (figur 8.5) bliver det tydeligt hvordan hans konstruktion af en skriveridentitet som matematiker udvikles gennem de tre år. I det første uddrag ser vi eleven Emil der i sin skrivning banker på til en matematikfaglig diskurs hvori han sprogligt endnu ikke hører hjemme, men i det andet uddrag ser vi hvordan Emil med tiden har lært at skrive matematikfaglige tekster der ikke kun med hensyn til fagligt indhold men også med hensyn til tekstuel form banker på til et matematikfagligt fællesskab der rækker ud over de gymnasiale matematikfag.

Hvor analysen af Annas matematikfaglige stemmer indikerede at hendes skriveudvikling i høj grad var præget af kategorien *skole*, jf. skriverudviklingsmodellen, viser dette afsnits analyse hvordan Emils matematikfaglige skriveudvikling i højere grad ser ud til at være præget af kategorien *fag* som den begrebsliggøres i henholdsvis skoleskrivmodellen og skriverudviklingsmodellen (se s. 35 og 52 f.; Krogh, Christensen & Jakobsen 2015).

Anna og Emil er begge elever i et fag i skolen, men analyserne ovenfor viser hvordan de alligevel gennem deres gymnasiale uddannelser med tiden konstruerer markant forskellige skriveridentiteter i deres besvarelser. På den måde banker de hver især på til forskellige matematikfaglige diskurser med hver deres underliggende sæt af epistemologiske antagelser, forhandlede tekstnormer og muligheder for videre matematikfaglig skriveudvikling.

Konklusion

Kapitlets udgangspunkt var spørgsmålet om hvordan elevers identitetsarbejde er med til at forme deres matematikfaglige skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag. Gennem analyser af Annas og Emils tekstuelle stemmer blev det klart hvordan de to elevdeltagere hver især konstruerede forskellige matematikfaglige skriveridentiteter gennem deres gymnasiale uddannelser, og hvordan disse forskellige sociale identiteter peger ud mod henholdsvis *skole* og *fag*, jf. triademodellen og skriverudviklingsmodellen.

Vi kan med afsæt i Gee (2003) konkludere at Anna i sine besvarelser rekonstruerer sin *virkelige* (*real-world*) identitet som en *elev* der skriver til sin lærer, mens Emil i sine besvarelser med tiden konstruerer en *forestillet* (*virtual*) identitet som *matematiker* der skriver til kompetente ligemænd. I hver af disse sociale identiteter er indlejret faglige tænkemåder og forståelser af skrivning, herunder hvilke relationer der bør etableres mellem læser og skriver, og hvilke epistemologiske antagelser der kan knyttes til matematikken som aktivitet og vidensområde.

Det bliver således gennem det analytiske fokus på elevernes konstruktion af sproglige stemmer tydeligt hvordan både Annas og Emils matematikfaglige skrivning og skriveudvikling *også* er udtryk for identitetsarbejde, det vil sige deres opfattelser af skrivningens formål og funktion i matematikundervisningen samt deres ideer om og forståelser af hvem de er, og hvem de gerne vil være i deres matematikfaglige tekster – og antagelig i matematikundervisningen i det hele taget.

Skriveudvikling er også skriverudvikling, og kapitlets analyser tilbyder et blik ind i en sådan sammenfletning af matematikfaglige identifikations- og læreprocesser. Vi kan på baggrund af dette indblik og i overensstemmelse med en økologisk forståelse af skriveudvikling konkludere at:

[...] writing development is multidimensional, involving students' own changing and developing sense of their 'discoursal selves' (Ivanic, 1998) and the social meaning of writing, in constant dialogue with teachers' responses, the genres and topics offered in a certain school culture, and the teachers' and students' own negotiations of these norms. (Smidt 2009: 120)

Når elever skriver i faget matematik, skal de ud over at løse matematikopgaver også være i stand til at afkode, navigere og optræde i de faglige diskurser der knytter sig til skriftlige matematikfaglige tekster. Sproglige stemmer er tekstuelle ressourcer, der er bærere af sociale identiteter, og et forskningsmæssigt identitetsperspektiv på skrivning og skriftlighed kan derfor som analyserne ovenfor viser, bidrage til forståelsen af hvad elever vil opnå med deres matematiske 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 lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag.

Kapitel 9

Kreative skriveopgaver Kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedsprogene

Af Karen Sonne Jakobsen

Jens og Michael er begge stx-elever med naturvidenskabelige studieretninger. Skrivning har en forskellig betydning for dem; for Jens er skrivning særligt i sprogfagene en barriere han har svært ved at komme over, for Michael er skrivning især i engelsk en passion. For dem begge gælder at kreative skriveopgaver er vigtige for dem som skrivere; det er opgaver der giver dem skrivelyst, og som de mener at de lærer noget af. Dette kapitel undersøger hvilken rolle kreative skriveopgaver spiller i Jens' og Michaels skrive- og skriverudvikling.

Jens' og Michaels skrivning i engelsk og tysk omfatter skrivning både i eksamensgenrer og kreative skriveopgaver, men med forskellig vægt i de to forløb og i de to sprogfag. Kreative opgaver i fremmedsprogsundervisning dækker over et bredt spektrum af opgavetyper; fælles træk er bl.a. at det er åbne opgaver med flere 'rigtige' løsninger, at de sigter på at stimulere både kognitive, affektive og sociale sider af personligheden og at fremme forskellige udtryksformer (jf. Caspari 2003; Pogner 2010). *Kreative skriveopgaver* er i dette kapitel den korte betegnelse for *kreative-produktive skriveopgaver*, dvs. opgaver der kræver skrivning af sammenhængende tekst i fiktive eller funktionelle genrer med fokus på kreative aspekter af tekst og skrivning som fx et digt eller et manuskript til en podcast.

Til grund for analysen ligger *skriverudviklingsmodellen* (kapitel 1: 36) der går ud fra at elevernes skrive- og skriverudvikling skal forstås i et samspil mellem *ungdom*, *fag* og *skole* der forandrer sig over tid. Undersøgelsen er udsprunget af spørgsmål som: Hvordan indgår kreative skriveopgaver i dette

samspil? Ændrer det karakter over tid – i hvilken retning? Hvad sker der med elevernes kreativitet i skrivning – forsvinder den eller antager den nye former i løbet af de tre år? Analysen går ud fra den antagelse at kreative skriveopgaver på det gymnasiale niveau bidrager til elevernes *skriveudvikling*, dvs. til udbygning af deres skriftsproglige ressourcer og dannelse af bevidsthed om skrift og skrivning som en kreativ aktivitet der er relevant for skrivning generelt, også for faglig skrivning. Endvidere at kreative skriveopgaver giver mulighed for *skriverudvikling* forstået som udforskning af identiteter (*identitetsudkast*, Jakobsen 2013, 2015), og at dette aspekt er af central betydning for unge skriveres skriveudvikling. I analysen indgår både kreative skriveopgaver i fiktive genrer (digt, eventyr, fortælling) og opgaver som almindeligvis ikke opfattes som kreative (synopsis, paper, essay) for at kunne belyse kreative skriveopgavers betydning for elevernes generelle skrive- og skriverudvikling.

Data består af skriveordrer, elevtekster og lærerrespons i engelsk og tysk fra 1. g til slutningen af 2. g hvor fagene afsluttes. Hovedvægten ligger på analyse af elevtekst med inddragelse af skriveordre og lærerrespons og på interviewdata med de to elever fra samme tidsrum og senere.

Kreativitet og identitet i skrive- og skriverudvikling – teoretiske perspektiver

Skrivning er fundamentalt set en kreativ aktivitet hvor skriveren bruger de skriftsproglige ressourcer der er tilgængelige, til at forme tekster der skaber mening i en konkret situation (Kress 2003); det gælder for skrivning på modersmål såvel som på andet- eller fremmedsprog. Generelt går dette kapitel ud fra at kreativitet i skrivning ikke alene er et tekstuel fænomen, men er knyttet til *skrivepraktikker*, dvs. til mønstre for skrivning som findes i skolen (jf. kapitel 1: 36), og som sætter rammer og giver muligheder for elevers afprøvning af skriftlige udtryk og udforskning af skriveridentiteter. Skriveopgavens karakter, de skrivepraktikker og den opmærksomhed på skrivning den indebærer, har betydning for om elever opfatter og praktiserer skrivning som en kreativ aktivitet.

Sproglig kreativitet handler om skrivningens formside i bred forstand, om sproglek og eksperimenter med sprog, stil og genre som fx i digte eller litterær prosa (Jakobson 1969; Pope & Swann 2011). De litterære genres potentiale for at sætte fokus på sproglig form på en legende, eksperimenterende måde

udnyttes ofte i kreative opgaver i sprogundervisning (Cook 2000; Kramsch 2013), men det betyder ikke at sproglig kreativitet kun er knyttet til fiktionstekster i traditionel forstand. Sociolingvistiske forståelser af sproglig kreativitet fremhæver at kreativ sprogbrug er udbredt i hverdagens kommunikation og også findes i faglige tekster i form af fx ordspil, metaforer eller små narrativer (Crystal 1998; Maybin & Swann 2007; Lillis 2013; kapitel 7: 177). Gennem kreativ sprogbrug kan forfatteren fx markere en pointe eller tilføje et perspektiv der overskrider den fagdiskurs eller den genre teksten skrives inden for. Sproglig kreativitet kan således have karakter af *performance*, dvs. en sprogbrug der gør opmærksom på sig selv og vil gøre indtryk på modtageren (Maybin & Swann 2007). Betydningen af modtager eller publikum, som er et moment i enhver elevskrivning (jf. Smidt 2004), bliver ekstra tydelig når elever træder frem på skolens sociale scene. I denne sociale funktion kan sproglig kreativitet spille en vigtig rolle især hos unge skrivere som led i udforskning og afprøvning af identitet, idet unges performance er præget af en særlig intensitet og bevidsthed om at kreativ sprogbrug er en måde "to explore identities in order to find a place in the world" (Glenn 2012: 4).

Ligesom sproglig kreativitet ikke er forbeholdt bestemte genrer, er kreativitetens betydning for læring og udvikling ikke isoleret til sproglig og kunstnerisk aktivitet, men omfatter alle fagområder, også tekniske og naturvidenskabelige. I en sociokulturel tilgang opfattes kreativitet som en integreret del af børns og unges kognitive, affektive og sociale læring og udvikling som en helhed der formes socialt gennem interaktion med omgivelserne. Kreativitet grundlægges i børns leg og får en ny, begærsdrevet kraft i adolescensen, dvs. i 12-18-årsalderen, hvor spændingen mellem det sociale og det individuelle løses på nye måder, og hvor den unge begynder at forholde sig mere reflekterende og kritisk til sine omgivelser (Connery, John-Steiner & Marjanovic-Shane 2010). I sine skrifter om udvikling af kreativitet hos børn og unge knytter Vygotsky kreativitet sammen med udvikling af fantasi eller forestillingsevne, *imagination*. I ungdomsårene sker der en transformation af barnets fantasi til den unges forestillingsevne under indflydelse af udvikling af begrebslig tænkning (jf. kapitel 1: 30). Barnets fantasi forsvinder ikke, men får en ny kvalitet; faktisk hævder Vygotsky at først det unge menneske bliver kreativt i egentlig forstand, betinget af den intellektuelle udvikling der sker i adolescensen. Mens barnets fantasi i højere grad støtter sig til fysiske og sociale omgivelser, kan den unge gennem begrebslig tænkning løse sig

fra den konkrete situation og transformere dens elementer til en forestilling om noget nyt: "... the formation of concepts brings with it a release from the concrete situation and a likelihood of a creative reworking and transformation of its elements" (Vygotsky 1994: 282).

I denne transformationsproces spiller skriftlighed en central rolle. Med skriftsproget sættes en udviklingsproces i gang som giver mulighed for at forholde sig bevidst til sprog som medierende redskab for kreativ tænkning, en bevidstgørelse som også læring af fremmedsprog bidrager til (Vygotsky 1971-74). Grundlaget for denne udvikling lægges i folkeskolens skrivning, og det udbygges i gymnasiet med denne skoleforms stærkere fokus på viden og bevidsthed om skriftsprogets funktioner og former (Krogh 2003). Et centralt aspekt er bevidstgørelsen af samspillet mellem på den ene side den samfundsmæssige normering af sprog, tekst og genrekonventioner, på den anden side sprogvvalg der overskrider givne normer, og netop derigennem opnår virkning – med andre ord bevidstgørelse af skrivning som en kreativ aktivitet og af den sproglige kreativitets virkemidler og funktioner. Denne udvikling sker ikke af sig selv, den er et potentiale som kan støttes gennem undervisning og uformelle læringsarenaer og udfoldes på forskellig vis for forskellige elever.

Kreative transformationer i tid og rum – identitetsudkast

Forskning i unges skrivning i *new literacies*-traditionen (jf. kapitel 1: 33) har fokuseret på relationen mellem skrivning i og uden for skolen og peget på at sammenhæng mellem skoleskrivning og unges erfaringer, ungdomskulturelle orienteringer og udtryksformer er væsentlig for deres udvikling som skrivere, en sammenhæng som ikke desto mindre ofte er fraværende (Ivanič m.fl. 2009; Ortmeier-Hooper & Enright 2011). Sammenhæng er ikke ensbetydende med en simpel overførsel af skrivemønstre, snarere er der tale om en *transformation* hvor unges viden og skriveerfaringer får værdi som basis for skrivning og læring i den nye skolekontekst (Schulz 2002). I et identitetsperspektiv er *tidsdimensionen* afgørende, dvs. skrivningens potentiale for at skabe sammenhænge mellem før, nu og en forestillet fremtid. For unge er foregribelse af mulige fremtider et centralt tema, både i et subjektivt perspektiv der handler om at afklare følelser og holdninger, og et objektivt, rettet mod at afprøve ideer, forestillinger om verden og handlemuligheder. Vygotsky formulerer det således "... it is, precisely, within the realm of his fantasy that, for the first time, the adolescent has a chance to discover the

course his life is to take. [...] In his fantasy he anticipates his future and consequently also comes closer to its creative construction and realization” (Vygotsky 1994: 285). Spørgsmålet er om skolen i denne forstand er et sted for identitetsudkast for unge skrivere.

Spørgsmålet retter sig mod de grænser og muligheder – *muligheder for selvhed* (Ivanic 1998) – unge skrivere møder i skolens tid og rum. Burgess og Ivanič (2010) har formuleret det som et spørgsmål om skrivehandlingens potentiale for at koordinere processer der indgår i skrivers identitetskonstruktioner, og som udspiller sig på forskellige *tidsskalaer*: Gennem skrivehandlingen koordinerer skriveren processer som foregår i *skolens tid* med *livshistoriens tid* og *diskursernes og de sociale identiteters tid* (jf. kapitel 1: 48). Skrivning i skolens tid og rum og de genrer og skrivepraktikker eleverne skriver i her, kan både udfordre og blokere unge skrivers forsøg på at skabe sammenhæng mellem skoleskrivning, livshistorie og udforskning af nye skriveridentiteter. Bartlett og Holland (2002) har foreslået begrebet *figured worlds* for at sætte fokus på skoleskrivningens rum som et socialt struktureret rum for elevers praktikker og identiteter som skrivere. *Figured worlds* er sociale, forestillede verdener med aktører og artefakter, aktiviteter og positioner som er tilskrevet værdier – fx at det kan være vigtigt eller uvigtigt at kunne skrive godt, at man kan være en god eller dårlig skriver, at der er genrer og skrivepraktikker der er vigtigere eller har en højere status end andre. Hvordan elever positioneres og positionerer sig i dette rum, hvordan de ser sig selv som skrivere, er præget af den rolle skrivning spiller i de verdener de færdes i uden for skolen (Luttrell & Parker 2001). Et centralt aspekt er tidsdimensionen, dvs. at skrivers opfattelse af skrivning og af sig selv som skriver dannes og ændres gennem de skrivepraktikker de deltager i over længere forløb. I det følgende skal det undersøges hvilken rolle kreative opgaver spiller i de *skrive-tid/rum* eleverne deltager i, og hvilken betydning de har for udvikling af skrivepraktikker og skriveridentiteter gennem de tre gymnasieår.

Data og analysemetode

Til grund for analysen ligger elevtekster og interviewcitater der belyser hvad to elever, Jens og Michael, opfatter som kreative skriveopgaver, hvilke skrivepraktikker de realiserer, og hvilken betydning de tillægger disse opgaver for

deres skrive- og skriverudvikling. Disse data er ikke indsamlet af forfatteren, men gjort tilgængelige via *Faglighed og skriftligheds* fælles database; valg af data, analyser og tolkninger er løbende blevet diskuteret i hele forskergruppen.

Analysen bygger på følgende data:

Jens			Michael		
Tekst, skriveordre, respons	Interview	Andre data	Tekst, skriveordre, respons	Interview	Andre data
Prince Wayne (eventyr) 28.11.2010	4.2.2011 5.12.2011 18.6.2012 19.9.2012	Respons (essay) 19.2.2012	"Not my best side" U.A. Fanthorpe (digt) 25.11.2010	8.12.2010 23.3.2011 6.6.2011 20.9.2011	Elevtekst om skrivning 15.10.2010
Die letzte Schultag! (fortælling) 23.3.2011	3.5.2013		The WWW (paper) 15.5.2011	17.11.2011 27.1.2012 22.5.2012 4.2.2013	
Ildræt, samfund og værdier (AT-synopsis) 11.11.2011			The Good Guy/Bad Boy Conundrum (essay) 11.1.2012		

Figur 9.1. Oversigt over data.

Analyseenheden er *skrivehændelsen* der analyseres på *opgaveskrivningens tidskala* (jf. kapitel 1: 37), dvs. som samspil mellem skriveordre, elevtekst og lærerrespons i den umiddelbare skolekontekst. Analysen er *processuel*, dvs. den fokuserer på hvordan elevteksterne *kontekstualiserer tid og rum* der overskrider den umiddelbare skolekontekst, som fx tidligere skriveerfaringer, ungdomskulturelle rum, fx digitale rum, forestillede eller fremtidige rum (jf. Lillis 2008; kapitel 1: 33). Herigennem viser der sig konturer af elevernes skrive- og skriverudvikling på den *individuelle udviklings tidskala*, dvs. de to elevers udvikling gennem gymnasieårene som de selv artikulerer den, eks- og implicit, i deres tekster og i deres tale om tekster og skrivning. Den følgende fremstilling begynder med en introduktion til eleverne, deres opfattelse af skoleskrivning og af sig selv som skrivere, som dernæst under- og udbygges gennem analyser af deres skrivning og af interviewsamtaler. Kontekstualiserende ledetråde er repræsenteret i elevcitater fra interviewsamtaler.

Jens – kreative opgaver som en tilgang til skrivning

Skrivning er for Jens identisk med *skoleskrivning*; han skriver ikke eller meget lidt uden for skolen. Jens læser avis, især sportssiderne, men ellers kun ”når han får besked på det”, dvs. når det er lektie (4.2.11). Fritiden bruger Jens mest på fodbold og fitness og på erhvervsarbejde. I 1. g arbejder Jens både som avisbud og i et supermarked hvor han fører lister, men derudover er der ingen krav om skrivning på jobbet. Jens fortæller at han tidligere har skrevet en del på Facebook og sms, men føler det er blevet for tidkrævende, og at han derfor foretrækker at kommunikere mundtligt: ”en af hovedforskellene på gymnasiet og folkeskolen, det er jo at man har mindre tid, ikke kun på grund af skolen, men også på grund af alt det sociale bagefter og så på grund af arbejde og sådan noget” (18.6.12). Det er først og fremmest sporten og det sociale, kammerat- og venskaber, der binder livet i og uden for skolen sammen.

Jens’ holdning til og opfattelse af skrivning hænger sammen med hans holdning til skolefagene. Matematik og naturvidenskabelige fag er hans yndlingsfag, det er dem han prioriterer, og det er også dem han bedst kan lide at skrive i. En særlig betydning har faget idræt som er Jens’ absolutte yndlingsfag. Jens begrundet sin interesse for de naturvidenskabelige fag med deres éntydighed: ”der er ét svar, så man ved om det er rigtigt eller forkert, og at man kan forbedre sig, det synes jeg er godt”, mens han er mindre glad for fag hvor der er ”flere forskellige måder at se det fra” (19.9.12). Tilsvarende skelner han mellem de faglige genrer og skrivepraktikker:

Jens: [...] matematik, fysik, kemi og biologi, de skiller sig ud på den måde de er opbygget på, sådan i punkter, hvorimod de andre fag det er sådan mere i en flydende smøre. Når man så skriver, så synes jeg meget man – i biologi, fysik, kemi og matematik – at man skal sidde med en bog ved sin side og læse lidt og så skrive, læse lidt og så skrive. Hvorimod i de andre fag, der har man tit bare en tekst man skal forholde sig til, og så læser man den, og så synes jeg bare man skriver derudaf.

Interviewer: Med andre fag tænker du så/

Jens: Engelsk og dansk og tysk. (18.6.12)

Jens foretrækker at skrive i de naturvidenskabelige skolegenrer hvor skriveopgaven er opdelt i punkter der kan besvares hver for sig. De sprogfaglige

genrer – essay, paper, kronik og artikel – er svære, og Jens' motivation specielt i dansk er "ikkeeksisterende"; skrivning i dansk oplever han som "en byrde" (19.9.12). Jens vil gerne være god til fremmedsprogene, men føler at han har svært ved at klare kravene især til skriftlig engelsk:

Interviewer: Kan du lide at skrive på engelsk?

Jens: Nej, det kan jeg egentlig ikke.

Interviewer: Hvorfor?

Jens: Fordi jeg synes ikke selv at engelsk, det er min stærke side. Mit ordforråd er nok ikke det største, så det er nok mest derfor.

Interviewer: Ja okay.

Jens: Jeg føler mig lidt som Bambi på glatis så, tror jeg. (4.2.11)

Det er dog ikke faget eller genren som sådan der gør en afgørende forskel, snarere er det skrivepraktikken i mere bred forstand. Jens er glad for kreative-produktive opgavetyper der ligger i forlængelse af hans skriveerfaringer fra folkeskolen, hvor der i dansk og fremmedsprogene blev skrevet fiktionsopgaver og kreative opgaver med temaer som fx musik og sport (Christensen, Elf & Krogh 2014). Til de opgaver Jens værdsætter, hører også funktionelle skriveopgaver der er indlejret i kontekst, fx at skrive og holde en tale, og som gør brug af flere modaliteter, skrift, tale og kropslig performance.

I løbet af de første to år træder de kreative skriveopgaver efterhånden i baggrunden til fordel for eksamensrettet skrivning i skolegenrerne. Da Jens slutningen af 2. g og 3. g ser tilbage på skrivningen de første to år, er det forskellene mellem fag og skrivepraktikker han fremhæver som betydningsfulde. Set i tilbageblik tildeler Jens de kreative skriveopgaver en særlig positiv betydning for sin opfattelse af og tilgang til skrivning.

Det er lidt mere frit

Den første større skriveopgave i engelsk i 1. g er en kreativ skriveopgave, et eventyr. I sin besvarelse arbejder Jens i overensstemmelse med opgaveformuleringen med eventyrets genretræk, "The digit three", "A magic object", "A maturation process" (skriveordre 28.11.10).

One day the king was talking to one of his friends about wine, the prince went to his father the king and asked: "why have I not found the only ^{Slet} one, dad?" the king answered: "It comes ^{Verbets tid} my boy. She is out there some place, and just waiting for you to come and take her." "Yes father, but what if it's not a female I want?" asked the prince again. "What do you want then? Say it and I will bring it to you, my son." Said the king. The prince took courage and said with shame: "dad I don't want a *thing* brought to me. I think I'm gay and want a beautiful man." "HAHAHA" laughed the king. In a few seconds I really thought you meant it!" "I do" said the Prince quietly, again with shame painted in the face. "I overheard that sentence" said the king and ^{verbets form} leaved the room.

Figur 9.2. Uddrag af "Prince Wayne" (28.11.10).

Dette er et udsnit fra indledningen til Jens' eventyr, "Prince Wayne". Jens kunne have valgt at skrive en slutning på et udleveret eventyr, men vælger at skrive sit eget. Han komponerer en forholdsvis lang tekst (over 1000 ord), hvor han i det store og hele overholder genrekonventionerne, men også overskrider dem ved at gøre prinsen homoseksuel. Læreren anerkender Jens' eventyr, hun finder ideen med en homoseksuel hovedperson "sjov og original", dog bemærker hun at hovedpersonen ikke gennemgår nogen "modningsproces". Denne kritik tager Jens til sig:

Jamen det er nok en af de ting jeg ikke rigtig tænkte over da jeg skrev den, stilen der. Og jeg synes ellers selv jeg havde prøvet at få de der eventyrtræk ind med tre gange gjorde han det, og tre gange gjorde han noget andet, og tre brødre eller sådan noget [...] men så er der åbenbart smuttet eller et eller andet. (4.2.11)

Jens er sig eventyrets genretræk bevidst samtidig med at han eksperimenterer med genrekonventioner på en effektiv måde. Jens' kreative variant af et eventyr har en tydelig dimension af *performance* (Maybin & Swann 2007).

I et tilbageblik på skrivningen ved begyndelsen af 3. g karakteriserer Jens sine foretrukne skriveopgaver som "lidt mere frie":

det tager ikke lige så lang tid at skrive det, og det er sådan lidt mere frit, det er ikke som at læse en bog, og så skal man lave en opgave ud fra den. Så er det meget fastlåst synes jeg (19.9.12)

At de foretrukne skriveopgaver er "lidt mere frie", betyder ikke at formen ikke spiller nogen rolle, tværtimod, der er formkrav indbygget i opgaverne, og Jens' kreative produkter er i høj grad formbevidste. Det Jens oplever som "fastlåst", er de tekstbaserede, analytiske skriveopgaver med det engelske literære essay som prototypisk. Mere specifikt er det kravene til tekstanalyse og fortolkning og til essayets genrekonventioner, Jens oplever som en svær, "fastlåst" skrivesituation. I den "lidt mere frie" skrivesituation kan Jens positionere sig som en fortæller der henvender sig til en læser, og som vælger genretræk, sprog og stil ud fra den virkning de skal gøre. I eventyret (28.11.10) findes dette eksempel på hvordan Jens udnytter rytmisk gentagelse og variation til at fortælle prinsens lange rejse på en effektfuld måde:

This time the prince walked in ^{Preposition} long time. He walked in ^{Preposition} two weeks in a row, only with food- and sleep breaks. He climbed rocks and mountains, crossed rivers and lakes went through the jungle and the ^{Slet} half of a desert, before he finally came to a kingdom, he never has ^{Verbs lid} seen or heard about before. It was 3-4 times bigger than his owns ^{Stavning}. He couldn't believe his eyes.

Figur 9.3. Uddrag af "Prince Wayne" (28.11.10).

Eventyret om Prince Wayne er den første og eneste kreative opgave Jens skriver i engelsk, derefter skriver han udelukkende papers og essays hentet fra eksamensopgaver fra tidligere år. I tysk fortsætter han med at skrive kreative opgaver. Det følgende eksempel der stammer fra en omskrivning af en historie om en handicappet dreng, viser hvordan Jens i drengens perspektiv fortæller om en kort rejse, en køretur, med så mange detaljer at den føles lang:

Er wachte früh morgen⁶. Er nahm Kleidung und Deodorant auf. Er war bereit!
13,45 Uhr fuhr seine Mutter ihn in einem lime-grünen Fiat Punto ab⁷ 97 aus dem Bowling-Center. Es dauerte 13 lange Minuten, und Manni setzte⁸ ungeduldig auf dem Rücksitz und wartete. Endlich! Sie war angekommen und Manni sprang aus dem Auto.

Figur 9.4. Uddrag af "Die letzte Schultag!" (23.3.11).

I samtalerne om teksterne er det imidlertid ikke sproglig form og stil Jens fokuserer på, helt i tråd med hans tilkendegivelse af ”sprog som sådan interesserer mig ikke så meget” (4. 2. 2011). Det er genre og skrivepraktik Jens retter sin opmærksomhed mod, dvs. skrivning som indlejret i en skrive- og kommunikationssituation, som han til gengæld har en del at sige om, og som spiller en afgørende rolle for hans holdning til skrivning og måde at skrive på.

Hvis det var godt, så skrev vi det ned

Mens Jens’ motivation for at skrive i dansk og engelsk i løbet af 1. og 2. g nærmer sig et nulpunkt, er hans holdning til tysk overvejende positiv. Det er ifølge Jens de kreative opgaver – brev, eventyr, fortælling, digt, drejebog mv. – og variationen i opgavetyper og arbejdsformer der er med til at bevare hans skrivelyst (jf. Jakobsen 2015). Da Jens midt i 2. g bliver spurgt hvilke skriftlige opgaver han især er glad for, peger han på et AT-projekt (Almen studieforberedelse) med fagene tysk og idræt, ”Idræt, samfund og værdier”:

Interviewer: Ja er det her sådan en rapport du er stolt af?

Jens: Ja.

Interviewer: Så hvis du nu når du kommer til tredje g skulle sige, jeg har altså lavet sådan og sådan, så kunne du godt se dig selv tage den her frem. Det var en af dem du var glad for?

Jens: Ja, det tror jeg (5.12.11)

Opgaveformuleringen, som er givet af lærerne, lyder:

1. Redegør for hvilke værdier der forbindes med udøvelse af sport, herunder fodbold.
2. Redegør for den samfundsmæssige situation i Tyskland i 1950’erne.
3. Analyser betydningen af VM i 1954 med udgangspunkt i filmen ”Das Wunder von Bern.”
4. Vurder udbyttet af VM i 1954 og 2006 i forhold til den nationale identitet. (11.11.11)

I denne skriveordre indgår der krav om skrivehandlinger som i andre genrer volder Jens store vanskeligheder. Især når det gælder den 4., vurderende del-

opgave, får Jens i paper- og essaygenren ofte negative tilbagemeldinger som han har vanskeligt ved at afkode og omsætte i praksis. Fx får han følgende respons på et engelsk essay ganske sent i 2. g:

Konklusion:

Mangler!!!! Den skal lede naturligt cirkulært tilbage til din indledning og forsøge at samle konkluderende op på din analyse ved at trække tråde til den centrale problemstilling/tematik fra din indledning. (19.2.12).

På konklusionen i synopsis til "Idræt, samfund og værdier" får gruppen en kort, positiv lærerrespons: "God – kort og klar!" (11.11.11).

At Jens i så høj grad identificerer sig med netop dette AT-projekt, hænger dels sammen med at han kan forbinde yndlingsfaget idræt og sin interesse for fodbold med et fagligt projekt, dels at der i arbejdet indgår skrivepraktikker som trækker på hans holdning til og opfattelse af skrivning. Jens beskriver skrivning i AT-projektet som kreativ på flere måder, både som erkendelsesproces og som afprøvning af sproglige formuleringer som driver erkendelsen frem:

Altså, til at starte med altså / Vi synes det var nogle rimelig svære spørgsmål vi havde fundet på, så vi sad og tænkte på hvad vi skulle skrive. Og så var der én der prøvede at formulere sig lidt og så, hvis det var godt så skrev vi det ned. Og ellers, så kunne man så komme med input hvis nu der var noget man syntes der skulle laves om i det, men at det derefter var fint nok og så videre (5.12.11)

Det Jens især fremhæver ved denne skrivepraktik, er dens *kollektivitet*. Citatet er et uddrag af en lang, detaljeret beskrivelse af skrivepraktikken som en kollektiv, kreativ proces hvor teksten vokser frem gennem samarbejdet i gruppen (jf. Jakobsen 2013). Når skrivning indgår i en social sammenhæng i klassen, er Jens ofte den der skriver:

Interviewer: [...] har jeg nemlig lagt mærke til at du er tit den der skriver. Hvordan kan det være?

Jens: Det ved jeg faktisk ikke, så snakker man og så tænker jeg alt muligt, og så har jeg noget bedre at skrive, tager den nærmeste computer og skriver ned. (19.9.12)

Mens de individuelle praktikker især i faglige genrer som Jens ikke identificerer sig med, beskrives som ”fastlåste” og frustrerende, oplever Jens kollektive skrivepraktikker som fagligt kreative og lystfyldte: ”[...] så tænker jeg alt muligt, og så har jeg noget bedre at skrive”.

Skrivepraktikken er endvidere kendetegnet ved at være indlejret i en arbejdsproces hvori der ikke kun indgår tekster, men også ikke-verbale praktikker, herunder ”nogle moduler boldspil” hvilket er vigtigt for Jens. I forhold til genren synopsis betyder det at den er funktionel i den forstand at den ”ikke er en færdig og fyldestgørende beskrivelse af et videnskabeligt arbejde”, men ”skal give et overblik over det arbejde, du har udført” (Synopsis-vejledning). I nogle henseender minder skrivepraktikken om projektarbejder Jens kender fra folkeskolen, men peger samtidig frem mod akademiske skrivepraktikker, specielt projektrapporten (jf. kapitel 3: 78). Som det fremgår af opgaveformuleringen, indgår de samme skrivehandlinger i skriveordren til synopsis som i eksamensgenrerne essay og paper, men her indlejret i en anden, kollektiv og kreativ, skrivepraktik.

Øvelse, helt klart

Da Jens i slutningen af 2. g kommenterer en kreativ opgave i tysk, en podcast-opgave som laves i en gruppe, fremhæver han at den var ”sjov”, og tilføjer ”jeg tror også at vi får mere ud af det når vi selv synes det er sjovere” (18. 6. 2012). Da han i slutningen af 3. g bliver spurgt om hvad der har gjort at han er blevet bedre til at skrive, fremhæver han ”øvelse”:

Jens: Øvelse, det tror jeg, og så nogen gange også de ting de siger på tavlen, og så de få lærerkommentarer jeg har læst, men jeg tror det er øvelse helt klart, og så undervisning også tror jeg. Fx i dansk hvis man skal analysere argumentationer eller et eller andet, så har man lært hvilke ting man skal analysere på i dansk, så det hjælper også en del. (3.5.13)

Glidningen fra ”sjov” til ”øvelse” afspejler at de kreative opgaver i 3. g er trådt i baggrunden til fordel for eksamensrelevante genrer. Det eksempel Jens nævner i citatet, er udtryk for at han satser på kronikken som eksamensopgave i dansk.

Mens Jens peger på øvelse som noget helt centralt for at lære at skrive, spiller den individuelle lærerrespons kun en perifer rolle. At Jens sjældent

tager notits af lærerresponsen (ud over karakteren), kan forstås i lyset af at skrivning for Jens er en skole- og ikke en fritidsaktivitet, og af den klare skillelinje der er mellem de to. Lærerrespons er en del af en individuel skrivespraktik som ligger Jens fjernt. At læring for Jens primært er ensbetydende med øvelse, ligger derimod helt i tråd med hans opfattelse af skrivning som *skrivepraktik*, som i 3. g er lig med de eksamensrelevante opgavegenrer. Skrivning som ”sjov”, det kreative, legende element, er en skriveserfaring som har givet Jens en positiv tilgang til skrivning i gymnasiet, men som nu er historie.

Michael – kreative opgaver som vej til sprog- og genrebevidst skrivning

Michaels valg af linje er udtryk for at han identificerer sig med naturvidenskab, men gennem alle tre gymnasieår dyrker han samtidig en nærmest lidenskabelig interesse for sprog og skrivning. Michael er en interessedrevet skriver, det er ikke faget der er afgørende for hans skrivelyst: ”[...] bare det emne jeg skal fokusere på, interesserer mig, så er jeg sådan set lige glad hvad det er for et fag jeg skriver i” (22.3.11). Dog har engelsk en særstatus; engelsk er fra begyndelsen Michaels foretrukne *skrivesprog*:

Mit yndlingsfag at skrive i er engelsk, og dét er det fordi det engelske sprog falder mere naturligt til mig. Hvis jeg fik at vide, at jeg skulle skrive en stil, som den vi har for i dansk, vil jeg ni ud af ti gange hellere skrive den på engelsk end på dansk. (Tekst om *Mit forhold til skrivning* skrevet i dansk, 15.10.10).

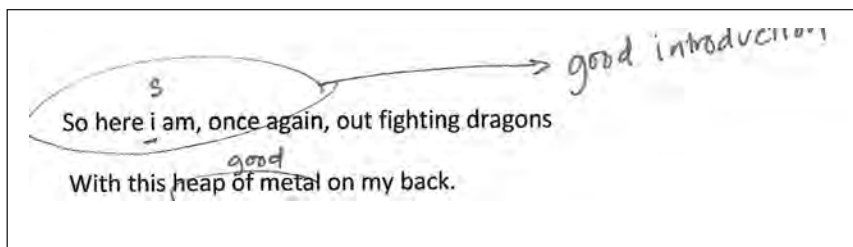
Michael begrundet sin forkærlighed for engelsk med at han er *gamer*, han spiller *World of Warcraft*, og at han skriver betydeligt mere engelsk i sin fritid end dansk: ”Det er simpelt hen der min ’træning’ i sprog generelt har været” (15.10.10). Da Michael begynder i gymnasiet, er hans forhold til skrivning i skolefagene generelt positivt, han føler at det han lærer i skolen om skrivning, er nyttigt og noget han kan bruge også uden for skolen. Dette forhold forandrer sig over tid, såvel hans fritidsskrivning som hans opfattelse af rammerne for skoleskrivning, som han efterhånden begynder at udfordre.

I denne proces spiller skrivning på engelsk en central rolle, især kreative opgaver som der er adskillige af i engelskundervisningen.

Der er meget mere af mig

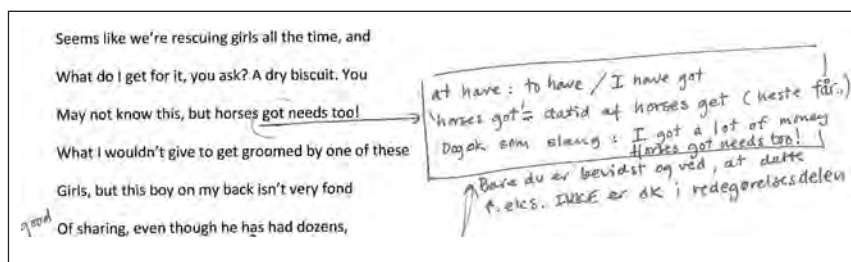
Fra begyndelsen af 1. g er Michael bevidst om at krav til skrivning og genrekonventioner er forskellige i forskellige fag. I de naturvidenskabelige fag drejer det sig om at "holde sig til fakta", mens skrivning i sprogfagene er mere "flydende" og "essayagtig". Det er det sidste han forbinder med "at skrive". Forskellen er dog ikke absolut, også i de naturvidenskabelige skriveopgaver "kan du komme ind og skrive" i de konkluderende og diskuterende afsnit (8.12.10). "At skrive" betyder for Michael at skrive om et emne han kan forbinde sig med, og hvor han har mulighed for at arbejde med det sproglige udtryk. De kreative opgaver i engelsk imødekommer hans skriveinteresse på flere måder; han kan skrive på det sprog han identificerer sig med, han kan vælge et tema eller en vinkel så emnet bliver personligt betydningsfuldt for ham, og han får mulighed for at "lege med sproget" (27.1.12). Da Michael i et interview bliver bedt om at sammenligne skrivning i kemi med skrivning i engelsk, fremhæver han skrivning i engelsk som mere personlig – "der er meget mere af mig" (22.3.11).

I løbet af 1. g skriver Michael fem opgaver i engelsk hvoraf de tre er kreative opgavetyper. En af de første består i at skrive en strofe til et digt der er gennemgået i undervisningen, U.A. Fanthorpes "Not my Best Side". Digtet, der handler om et billede af renæssancemaleren Uccello, *Sankt Georg og dragen*, giver stemmer til figurerne i maleriet, dragen, jomfruen og ridderen, men ikke til hesten. Opgaven (25.11.10) er at eleverne skal "Give Uccello's horse a voice" og desuden "a written account of [...] your choice of language, style and tone to express the horse's feelings/state of mind."



Figur 9.5. Uddrag af "Not my Best Side" (25.11.10).

Dette er indledningen til Michaels strofe, hvor han giver hesten en kritisk-sarkastisk stemme over for de andre figurer i digtet, især ridderen. Tematisk knytter han digtets erotiske tema til hestens synsvinkel på en effektfuld måde:



Figur 9.6. Uddrag af "Not my Best Side" (25.11.10).

I sin redegørelse skriver Michael: "What I wanted to do, when I wrote the first stanza, was to make the horse feel, in a lack of a better word, 'negatively' towards the other characters in the painting, but in a funny way." (25.11.10). Hans ambition er at fange Fanthorpes stil og humoristiske tone som han i digtet blander op med sin egen skrivemåde, jf. den informelle brug af *got*. Lærerresponsen er positiv og fremhæver at strofen "lægger sig fint i forlængelse af originalen både indholdsmæssigt og sprogligt" med en "god vinkel på hestens situation og morsomme vendinger og ideer" (25.11.10). Mens Michael ellers ikke er specielt glad for bundne opgavetyper, virker bindingerne i denne kreative opgave åbenbart stimulerende på hans skriveinteresse.

Ved slutningen af 1. g sammenfatter Michael hvad han får ud af de kreative opgaver i engelsk – "friskrivning" som han kalder dem. De giver ham mulighed for at fokusere på emner der interesserer ham og at "skrive på den måde jeg har lyst til".

[...] vi har arbejdet meget med en form for friskrivning hvor man kan sidde og lege med det. sådan lidt frem og tilbage, og komme ind og fokusere på det der interesserer mig, og skrive på den måde jeg har lyst til at skrive [...]

(6.6.11)

I løbet af det første år introduceres Michael også til skrivning i eksamensgenrerne essay og paper. I en interviewsamtale giver han udførlige kommentarer til skrivning af et paper om ”communication and information technology”. Et hovedtema er – ligesom i de kreative opgaver – arbejdet med den sproglige formulering. Michael kommenterer bl.a. den titel han har valgt til sit paper (15.5.11):

Engelsk aflevering nr. 8

The WWW, the web, the internet, the World Wide Web; A rose by any other name would smell as sweet, and the devil is known by many names.

Figur 9.7. Uddrag af ”The WWW” (15.11.11.).

I den lange titel nævnes først en række forskellige betegnelser for internettet, som dernæst kommenteres med to citater der begge handler om navne, men med to modsatrettede metaforer: den ene positivt konnoteret (*a rose*), det andet negativt (*the devil*). I interviewet fortæller Michael at titlen har kostet ham en del arbejde:

det har jeg jo aldrig nogensinde skrevet før og det tog mig da også sådan lidt tid at komme frem til det og finde ud af at jeg vil skrive sådan lidt mere ja jeg ved ikke engang hvad det hedder (20.9.11)

jeg kunne have skrevet det her budskab som jeg prøver at komme frem til i det her stykke, på mange forskellige måder, men den måde jeg har skrevet på her, der gør jeg så lidt grin (20.9.11)

Michael fortæller her hvordan han arbejder med sproglig kreativitet i en faglig tekst: Det repræsenterer noget nyt (*det har jeg jo aldrig nogensinde skrevet før*), det er tydeligt markeret ved sine referencer og sin metaforik uden for det faglige register, og det tilføjer en humoristisk-kritisk kommentar til det faglige emne (*her, der gør jeg så lidt grin*). Og endelig har den et betydeligt islæt af *performance* – ”det er sådan en lille hapser lige til at starte på” (20. 9.

11) – titlen skal fange læserens opmærksomhed og skærpe appetitten på at læse mere. Når Michael taler om paperet, lægger han vægt på de samme ting som i de kreative opgaver, den personlige relevans og den sproglige formulering som han arbejder på at løfte så den får en æstetisk tilfredsstillende form.

Tre tusind forskellige måder

I løbet af 2. g sker der forandringer i Michaels skrivning både hvad angår hans skoleskrivning og skrivning i fritiden. Allerede i løbet af 1. g opgiver han at spille med den begrundelse at han ikke har tid til det mere, og med den beslutning falder en skrivepraktik bort som indtil da var en vigtig del af Michaels skriveridentitet. I november fortæller han at ”jeg skriver også meget i min fritid simpelthen fordi jeg er begyndt at holde rigtig meget af at skrive” (17. 11. 2011). Han har sat sig for at ”at skrive en bog”. Han kalder den ”en samling tanker” om forskellige emner der har personlig betydning for ham, ikke i ”dagbogstil”, men henvendt til en læser:

Jeg føler selv jeg har lært rigtig meget af at begynde at skrive. Fordi bare det at få tingene på/ bare det at skulle tænke over nogle ting oppe i hjernen og formulere det til ord og sætninger og få det ud igennem kroppen, ned i hænderne, ned i tastaturet og over på computeren så det bliver en sammenhængende tekst – det lærer jeg rigtig meget af fordi det giver meget struktur i mine tanker. (17.11.11)

Michael beskriver her det at skrive som en erkendelsesproces. Ved at skrive en sammenhængende tekst henvendt til en læser skærper han kravene til refleksionsniveauet i sin skrivning. Også i skoleskrivningen sker der forandringer; de kreative opgavetyper træder i baggrunden til fordel for ”at skrive faktuel”:

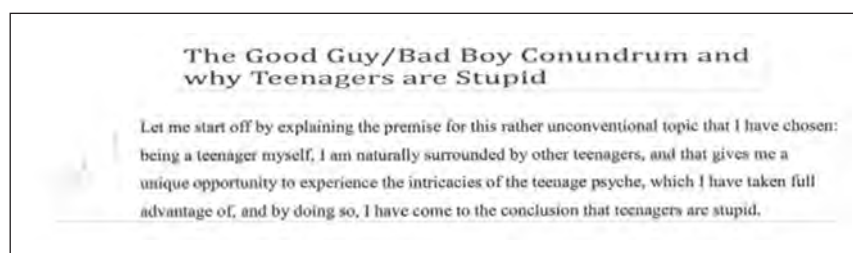
Jeg er gået mere over i sådan det faktuelle skriftsprog end jeg har gjort før. Hvor jeg før ofte har holdt af at skrive de her fiktive tekster [...] nu holder jeg meget af at skrive faktuel, men også vurderende og diskuterende [...] (17.11.11)

At skrive om temaer med personlig relevans er stadig vigtigt for Michael, men denne skrivepraktik differentieres nu i fritidsskrivning og i skoleskriv-

ning og i forskellige genrer, ”bog” og skolegenrer, hvor den indlejres i de etablerede genremønstre.

Et par måneder senere får Michael igen mulighed for at skrive en kreativ opgave i engelskundervisningen hvor indhold og genre er fri, men hvor eleverne skal ”arbejde grundigt med sproget”, og hvor der er ”mulighed for at være kreativ og lege med sproget – slå jer løs!” Han griber denne opfordring med samme entusiasme som før: ”det er en rigtig fed opgave at få fordi den er så fri, og så på grund af at jeg er ret god til engelsk, og at jeg så kan lege med sproget” (27.1.12). I modsætning til kammerater som vælger at skrive (fiktive) ”historier”, skriver Michael et essay, ikke et litterært essay svarende til eksamensgenren, men et essay hvor han undersøger fænomenet seksualitet og magt på basis af bøger han har læst om emnet, og egne iagttagelser.

Karakteristisk for essayet (11.1.12) er en blanding af høj akademisk og hverdagssproglig stil:



Figur 9.8. Uddrag af ”The Good Guy/Bad Boy Conundrum” (11.1.12).

Michaels virkemidler er at indbygge usædvanlige ord som ”conundrum” og idiomatiske udtryk som fx ”many a man”. Hans metode er at reformulere teksten for ”at hæve den sprogmæssigt”:

[...] jeg startede jo nok med at tænke *many people have tried to explain this bla bla bla*, men så gik jeg ind og ændrede det til *many a man*. Så lavede jeg så lidt en joke ved at sætte det i parentes *and women*, selvom det egentlig også er mændene der sidder og undrer sig over det her [...]. (27.1.12)

Tilføjelsen ”(and women)” er et sprogspil – ”lidt en joke” – som pointerer essayets kønspolitiske tema og samtidig illustrerer Michaels ambition

om at levere en performance til læseren. Lærerresponsen anerkender dette og karakteriserer essayet som ”velformuleret og underholdende læsning” (11.1.12).

Ved slutningen af 2. g reflekterer Michael over hvordan han opfatter sig selv som skriver. Det er stadig vigtigt for ham ”at lege med sproget”, men han udvider perspektivet til at omfatte forskellige roller han kan påtage sig som skribent. Der er stadig ”meget af mig” i teksten, men på en anden måde end der var i 1. g, formidlet gennem valg af forfatteridentitet:

[...] man er altid på en eller anden måde til stede i sin aflevering og på en eller anden måde er det jo mig der videregiver information, det er mig der siger noget til læseren. Hvordan jeg siger det til læseren, kan jeg godt lide at lege med (22.5.12)

Michaels fascination af sprog er stadig stærk, men nu løsnet fra engelsk og generaliseret til at gælde sprog i almindelighed; at sproget på én gang er ”en simpel ide” og samtidig uendeligt variabelt:

[...] ideen om sprog er så simpel – jeg skal sige noget til dig, hvordan siger jeg det til dig – jeg bruger mit sprog og jeg har nu tretusinde forskellige måder jeg kan sige det her til dig. Det synes jeg er sjovt at der er så stor variation i noget der egentlig er en simpel ide. (22.5.12)

Hvor Michaels opmærksomhed på sprog og skrivning det første gymnasieår var centreret om skriveren og skriverens udtryksbehov, udvikler han det andet år en sprog- og skrivebevidsthed der omfatter skrivning som erkendelsesproces, relationen mellem skriver og læser og sprogteoretiske refleksioner.

Tekstens byggeblok

I 3. g, efter afslutningen af sprogfagene, sker der endnu en drejning i Michaels skrivning. Han opgiver sit skriveprojekt – romanen kalder han det nu – som han siger ”endte forfærdeligt”. ”Opbygningen var forkert [...] hele min tilgang var forkert [...]”, “[...] hvordan får man lige en samtale i en tekst til at fungere [...] man tænker ikke lige over det når man læser det, der mærker man bare det fungerer, hvad det end er forfatteren gør eller ikke” (4.2.13). Michael beslutter at han skal lære mere om ”teknikken”, ”håndvær-

ket”, og melder sig til et forfatterværksted hos dansklæreren. Han mener at han lærer meget af det, ikke kun at skrive fiktive tekster, men også teknikker som han kan bruge i opgaveskrivning:

Interviewer: Men det er ting du kan tage med over.

Michael: Helt sikkert, der er meget stil og altså skriveteknik, for mange af de samme processer kommer man igennem, om man skal skrive et essay eller en novelle, hvordan man skal bearbejde et emne [...]. Det er en lang proces. Der er der så nogle teknikker til hvordan man kan gøre det, og det er sådan noget man kan tage med sig. (4.2.13)

Michaels identifikation med forfatterrollen har givet ham en ny tilgang til tekster og skrivning med fokus på det sproglige håndværk: ”hvad er det fx der gør et essay godt, og hvad er det der gør en eller anden tekst god, eller hvad vil det sige at skrive godt, altså sådan nogle fundamentale ting” (4.2.13). Herigennem forener han sin interesse i skrivning som en kreativ praktik med analytisk indsigt i sprogets mekanismer og virkemidler. Denne tilgang er for ham i overensstemmelse med hans identitet som naturvidenskabelig; det drejer sig om at ”søge ind til kernen af byggeblokken”, til tekstens DNA:

Det ligger meget dybt i min interesse som naturvidenskabelig. Der prøver vi altid at søge ind til kernen af byggeblokken, om man vil, og det er også det jeg finder interessant ved dansk. (4.2.13)

Skriverudviklinger – kreativitet og identitet i tid og rum

Analysen sætter fokus på kreative skriveopgaver og praktikker, men viser også generelle træk i Jens’ og Michaels skrive- og skriverudvikling. De to elevers skriverudvikling kan forstås i lyset af deres forhold til skrivning i skolens tid og rum, og hvordan de koordinerer tidsskalaer på forskellige niveauer i deres skrivning.

Når Jens taler om skrivning, er det *skrivning i skolens tid og rum* der er den relevante kontekst. Jens opfatter sig selv som en elev der ikke er ”ret god til engelsk” og som ”mangler ordforråd”, et ekko af en skolediskurs om sprog som han ikke ændrer grundlæggende i løbet af de tre gymnasieår. Alligevel

sker der en forandring; Jens forholder sig efterhånden mere bevidst og eksplis- cit til de normer og krav til skrivning som stilles i fagene, også i sprogfagene, og dermed til sig selv som skriver i skolens kontekst; han identificerer sig ikke nødvendigvis med normerne, men arbejder på at leve op til dem inden for de rammer og den begrænsede plads skolen har i hans tilværelse. Ved slutningen af 3. g har han fundet en nøgle til at klare sig som skriver ved at fokusere på den argumentative genre og på at få ”øvelse” gennem opgaveskrivning.

For Jens står skrivningens sociale funktioner i forgrunden, dvs. skrivning som *skrivepraktik*, både i forskellige fag og i forskellige genrer. Når Jens taler om kreativitet i skrivning, er det *skrivesituationen* og samarbejdet i *gruppen* der er de relevante kontekster. De kreative opgaver skaber en skrivesituation der åbner for udforskning af skrivning som *performance* i forhold til læreren, gruppen eller klassen. Jens’ sociale orientering viser sig også i hans praktik som *kollektiv skriver* og i hans tætte beskrivelse af samarbejdet i gruppen som en kreativ praktik i et socialt og egalitært skriverum med computeren som fælles skriveredskab.

Skrivning af kreative opgaver er for Jens forbundet med udforskning af identiteter som ung og som del af et socialt fællesskab. I de kreative opgaver forbinder Jens genrebevidsthed med identitetsprocesser som udspiller sig på socio- og livshistoriske tidsskalaer. De kreative skriveopgaver giver Jens en adgang til skrivning, men de har kun en spinkel forbindelse til skrivning i eksamensgenrer. En undtagelse er AT-projektet der giver mulighed for at koordinere krop og sport på den livshistoriske skala med den sociohistoriske skalas perspektiv på idræt og værdier. De mange timer om ugen Jens er beskæftiget med at tjene penge, ser derimod ikke ud til at være en relevant kontekst for Jens’ skoleskrivning.

Når Michael taler om skrivning, er det den *individuelle skrivepraktik* der er den relevante kontekst som går på tværs af skolens tid og rum og tiden uden for skolen. Michael forbinder sine identifikationer som ung skriver med skoleskrivning, ikke lige stærkt i forskellige fag og genrer og ikke konfliktfrit, stærkest i engelsk som det sprog han identificerer sig med.

Michael opfatter sig selv som ”god til engelsk” og en dygtig skriver og bliver bekræftet i denne selvopfattelse gennem alle tre gymnasieår. Skole- diskurser om skrivning indgår i Michaels identitetsprocesser, men er ikke enerådende. I sin tale om skrivning udvikler Michael en *skriflighedsdiskurs* der er overgribende i forhold til fag og skoleskrivning, og som han udbyg-

ger med "insider"-viden som skriver. Skrivning som æstetisk formning af sproget, som *performance* og som vej til erkendelse med computeren som en integreret del af en personlig skriveproces, er forskellige aspekter af en skriftlighed hvorigennem Michael forbinder sin skrivning i skolen med det han skriver uden for skolen.

For Michael står individuel *tekstproduktion* i forgrunden med stærkt og stigende fokus på tekstlig og sproglig form i løbet af de tre gymnasieår. I sin skrivning koordinerer Michael sproglige praktikker på mikrogenetisk niveau med livs- og sociohistoriske perspektiver på tekst og tema. Denne kobling er afgørende for Michaels forkærlighed for kreative skriveopgaver der giver rammer for valg af tema og perspektiv der har Michaels interesse, som fx (ungdoms)psykologiske problemstillinger, og for kreativt arbejde med sprog. Skrivning af kreative opgaver i engelsk er et centrum for Michaels skriverudvikling, men de kreative praktikker bliver en ressource som han også bruger i andre fag og genrer, især essays. Michael kender normerne for eksamensgenrerne, men vælger undertiden at overskride dem. Denne bevidste overskridelse er et moment i Michaels identifikation som forfatter der vælger sine virkemidler, og som foregriber den skriver Michael gerne vil være.

Kreative skriveopgaver i skriverudviklinger mellem ung, fag og skole

Det billede der tegner sig af Jens' og Michaels skrive- og skriverudvikling, bekræfter umiddelbart den antagelse der lå til grund for analysen: At kreative skriveopgaver på det gymnasiale niveau bidrager til elevernes skriveudvikling, og at de tilbyder muligheder for skriverudvikling forstået som udforskning af nye skriveridentiteter. Analysen giver dog også anledning til differentiering. De kreative skriveopgaver fungerer som en ressource for begge elever, men på forskellige måder og i forskellige udviklingsforløb; med baggrund i skriverudviklingsmodellen (jf. kapitel 1: 36) kan de fortolkes i lyset af samspillet mellem *ung*, *fag* og *skole*, og hvordan dette forandrer sig over tid.

Skole har en meget forskellig betydning for de to elever; det gælder både forholdet mellem skolens rum og elevernes verdener uden for skolen og den relative vægt skole har i forhold til det øvrige ungdomsliv. Mere præcist ser det ud til at være betydningsfuldt hvordan skolens *skrive-tid/rum* fungerer

som ramme for deres skrivning, om det er et rum der er åbent for at elever kan forbinde faglig skrivning med subjektivt relevante temaer og bruge foretrukne skrivepraktikker som basis for videre skriveudvikling.

For Jens er kreative skriveopgaver et sådant rum, men efterhånden som eksamensgenrerne bliver den dominerende skrivepraktik i sprogfagene skrumper det ind og mister betydning. Det fungerer som et temporært 'hel-le' i hans skriverbane, som noget helt andet, adskilt fra skrivning i andre fag og genrer. For Jens' skriverudvikling betyder det at *fag* og *skole* træder i forgrunden med stadig større tydelighed, mens livet som *ung* uden for skolen kobles fra. Kun undtagelsesvis udvides rummet med skrivepraktikker der skaber forbindelser mellem fagligt og subjektivt betydningsfulde temaer.

For Michael har de kreative skriveopgaver en central betydning over et længere stræk. For ham er de kreative skriveopgaver et rum hvor han eksperimenterer med sprog og tekst og reflekterer over personligt betydningsfulde temaer. Det er et 'laboratorium' i hans skriverbane, også i forhold til skrivning i andre fag og genrer end dem der almindeligvis opfattes som kreative. I løbet af de tre år bliver relationen mellem *ung* og *fag* mere og mere central for Michaels udvikling af skriveridentitet, mens *skole* træder i baggrunden for til sidst næsten at forsvinde.

Når de kreative skriveopgaver har en så forskellig betydning for Jens og Michaels skriverudviklinger, er det begrundet i deres forskellighed som elever og som skrivere, men ikke kun deri. Opgavernes forskellige status i skoleskrivningens tid og rum, deres omfang, varighed og vægt gennem de tre år, har indflydelse på deres bidrag til elevernes skrive- og skriverudvikling. Jens' og Michaels forskellige udviklingsforløb tyder på at det spiller en rolle om kreative skriveopgaver opfattes og praktiseres som en marginal aktivitet, adskilt fra skrivning i eksamensrelevante genrer, eller som en skrivepraktik der retter opmærksomhed mod kreativitet i skrivning på tværs af fag og genrer, og som giver eleverne mulighed for at udforske identiteter som unge skrivere. Hvis kreative skriveopgaver indgår som en del af en generel skrivevidadaktik, kan de give vigtige bidrag til unge gymnasieelevers skrive- og skriverudvikling.

Kapitel 10

Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver

Af Peter Hobel og Anke Piekut

Indledning

Faglighed og skriftlighed har været drevet af en interesse i at forstå hvad skrivning betyder for unge elevskriveres læring og udvikling i gymnasiale uddannelser. Skrivedidaktiske spørgsmål har derfor ikke været i fokus. Men det er klart at observationer og analyser i projektets studier også kan give anledning til skrivedidaktiske refleksioner. Dette kapitel handler om en række skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver som kan udledes af studier i denne bog, i de foregående bøger samt i andre publikationer fra projektet. Målet er ikke at give anvisninger på god skriveundervisning men at skabe et forskningsbaseret grundlag for skrivedidaktiske diskussioner blandt lærere, i faggrupper, i samspilsteam og i pædagogiske ledelsesfora.

Kapitlet er struktureret over følgende seks temaer:

- Identitet og identifikation
- Overgange
- Genrer og faglig styring
- Skrivningens funktioner
- Responsformer
- Elevstyrede skrivepraktikker og kreativitet i elevskrivning

Afsnittene falder i tre dele. Vi indleder med at indkredse temaet med udgangspunkt i forskning. Dernæst følger tre korte skrive(r)fortællinger, hentet i *Faglighed og skriftlighed*, som på forskellige måder belyser temaet. Endelig

diskuterer vi de problemstillinger der rejses i fortællingerne, og de didaktiske perspektiver som de udpeger.¹

I det afsluttende afsnit viser vi hvordan de modeller og analysebegreber som er udviklet i *Faglighed og skriftlighed*, kan anvendes som refleksions- og analyseværktøjer i arbejdet med at udvikle den skrivedidaktiske praksis.

Tema 1: Identitet og identifikation

Roz Ivanič understreger at identifikation er central for læring (Ivanič 2006). Når skrivere identificerer sig med deres skriveprojekter, er der grundlag for at de kan appropriere, dvs. tage ejerskab til, både skrivemediet og den kundskab som udvikles eller formidles. Med Ivanič må vi altså forstå skriveridentitet som et socialt fænomen der nok har en vis stabilitet, men som også til stadighed forandres og rekonstrueres i nye sammenhænge. Identitetsarbejde kan beskrives som en kontinuerlig forhandlingsproces hvor elevskrivere forholder sig til de skriveridentiteter der tilbydes i skolens skrivekulturer og i andre sammenhænge som de indgår i.

James Paul Gee (2009) har introduceret udtrykket ”identity without identification” om en tilstand hvor man påtager sig en identitet men ikke helhjertet identificerer sig med den, enten fordi man ikke føler sig helt hjemme i den sociale sammenhæng man indgår i, eller i den opgave man skal skrive, eller fordi man simpelthen vælger andre identifikationer. I *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* udviser eleverne på Østskolen en vis træghed når de løser skolens opgaver; de ’spiller spillet’ som elever i skolens afgangsklasse men engagerer sig ikke helhjertet i skoleprojektet, muligvis som en reaktion på at undervisningen i alle fag er præget af en stærk orientering mod afgangsprøven, eller fordi andre identifikationsprocesser er mere påtrængende. Denne træghed tolkes i bogen som identitet uden identifikation.

Identitet uden identifikation er udbredt i skoleskrivningen. I samtaler med elevdeltagerne i *Faglighed og skriftlighed* hører vi ofte om strategiske positioner hvor elever sigter efter at levere det der efterspørges og anerkendes

1 Termen ’skrive(r)fortælling’ markerer at der er tale om fortællinger om både skriverudvikling og skriveudvikling. I fortællingerne optræder *Faglighed og skriftlighed*s elevdeltagere. Vil man læse mere om dem, kan man konsultere oversigten side 272-73.

men uden at engagere sig personligt i opgaven. Når forskningen peger på at identifikation er central for læring og skrive(r)udvikling, er varierede muligheder for at identificere sig med forskellige skriveopgaver en udfordring som det er værd at reflektere over.

Tre skrive(r)fortællinger om identiteter og identifikationer

Lone går på hf. Hun har flere forliste gymnasiale uddannelser bag sig men har besluttet sig for at nu skal hun have en ungdomsuddannelse så hun kan komme på universitetet og læse et samfundsvidenskabeligt fag. Hun er interesseret i samfundsmæssige problemer og arbejder i sine opgaver bl.a. med problemer knyttet til børns fejlnæring i ulandene og problemer knyttet til spørgsmål om danskhed. Lone giver i interview udtryk for at skrivning i den naturvidenskabelige gruppe og i kultur- og samfundsfagsgruppen skal anvendes til at oparbejde den viden der er nødvendig for at man kan undersøge og løse problemer. Heri affilierer hun sig med læreplanerne for de to faggrupper som taler om "aktuelle samfundsmæssige problemer med naturvidenskabeligt indhold" og om at "skabe et fagligt fundament for selvstændig stillingtagen og aktiv deltagelse i et moderne, flerkulturelt og demokratisk samfund". Lone oplever imidlertid at undervisningen ikke giver hende mulighed for at tage denne skriveridentitet på sig. Lærerne vil høre en stemme der afrapporterer lærerdesignede forsøg og gengiver lærebøgers og kompendiers pointer. I starten er Lone tilbøjelig til at afvise dette tilbud, men hun ender med at acceptere skriverpositionen som en kursist der skal overhøres i læst stof, og som sigter på at dokumentere at hun har læst. Der er dog tale om en identitet uden identifikation. Lone tager positionen på sig af strategiske grunde. Hun vedbliver at identificere sig med den undersøgende og problemløsende skriver. Ambivalensen opretholdes (kapitel 6: 158 ff.).

Jens går på stx. Han opretholder et skarpt skel mellem fritid og skole. Fritiden er det egentlige og det identitetsbærende for Jens. Fritiden er fyldt med erhvervsarbejde, sport og sociale aktiviteter. Den er forbundet med lyst, mens skolen, og herunder specielt det skriftlige arbejde, for Jens er tvang. Skriftlige opgaver er først og fremmest noget der skal overstås. Historieopgaven viser imidlertid et mere nuanceret billede. Jens beretter i interview at opgaven gav ham en interessant ny faglig indsigt. Han trivedes også godt med at "campere derhjemme" med de tre dages skrivning. I sidste ende opretholder han dog det identitetsmæssige skel. Han afviser at opgaven

har nogen personlig betydning: "Det er jo bare en opgave i gymnasiet". Jens markerer her identitet uden identifikation, et skisma som han administrerer uden problemer (kapitel 3: 86).

Anna går på stx. I matematik finder hun sig fra starten af 1.g til rette med en social identitet som (den dygtige) matematikelev. Skriveridentiteten etableres i hendes skriftlige arbejder gennem en ganske bestemt sproglig stemme som er neutral men personlig, og som tager autoritet over opgaveløsningen. Stemmen høres i opgaverne som et jeg. Fx optræder der i begyndelsen af Annas opgaver et jeg der formidler instruksen om hvad hun skal gøre. Dermed viser hun læreren at hun har forstået skriveordren, og hun markerer fremdriften i opgaven ved at fortælle trin for trin hvad hun gør. Denne stemme og denne identitet konsoliderer Anna gennem tre år. Den hænger sammen med en strategisk rettedhed mod eksamen: Anna siger i et interview at det er vigtigt for hende på denne måde at vise læreren og de skriftlige censorer der skal rette hendes eksamenssæt, at hun *kan* matematik. Hun hævder således uden nogen ambivalens sin identitet som *og* sin identifikation med positionen som matematikelev (kapitel 8: 208 ff.).

De tre skrive(r)fortællinger handler om elever der set fra et skoleperspektiv er gode elever. Som skrivere investerer de i at "gøre opgaver" på en måde der er anerkendelsesværdig i de lærerfaglige skrivekulturer. Men der er forskelle på deres identitetsarbejde og på deres grad af faglig deltagelse (Prior 1998; kapitel 1: 45 f.). Lone stræber efter dyb deltagelse i et samfundsfagligt fællesskab der rækker ud over skolen men bliver skuffet fordi det faglige skriveprojekt lukker sig om skolens bedømmelsesopgave. Jens afviser at kundskabserfaringen i skrivningen og deltagelse i et historiefagligt fællesskab er personligt relevant for ham. Anna har deltagelsesambition til skolematematikens faglige rum hvor hun anerkendes for sin faglige viden.

For alle tre elevskrivere gælder det at der er muligheder for identifikation og deltagelse der af forskellige årsager ikke indfries. Den didaktiske udfordring er umiddelbart synlig i Lones tilfælde, mens det er mindre ligetil at udpege konkrete retninger for de didaktiske udfordringer i Jens' og Annas tilfælde. Hvad de tre fortællinger viser i et mere overordnet skrivedidaktisk perspektiv, er at skriveridentitet og identifikation kan være omdrejningspunkter for en skriveundervisning der sigter mod at give elever muligheder for dyb deltagelse og faglig læring gennem skrivning.

Tema 2: Overgange

Såvel studier i *Faglighed og skriftlighed* som andre danske studier² peger på at der er særlige skrive-didaktiske udfordringer knyttet til overgange. Først og fremmest overgangen fra folkeskole til gymnasium men også overgange undervejs i det gymnasiale forløb.

Overgang er også et tema i Nancy Sommers og Laura Saltz' (2004) studie af amerikanske førsteårsstuderendes skrivning på college. Her dokumenterer de at de studerendes skrive- og skriverudvikling i overgangen fra high school styrkes af at de ser sig som novicer i den nye kontekst, og at de derfor er indstillet på at investere i at engagere sig i at udvikle den relevante ekspertise. De skal dog ikke blive i novicerollen men med den voksende ekspertise gribe ud efter nye udfordringer. Med disse begreber kunne vi spørge om Anna i fortællingen ovenfor ikke netop stiller sig tilfreds med at forblive i en novice-rolle. Derudover viser Sommers og Saltz at engagement – vi kunne også sige identifikation – med skriveprojektets indhold og formål er en tilsvarende stærk parameter for at blive en god skriver.

Også David Barton (2012) understreger at det er vigtigt for elevers skriveudvikling at de identificerer sig med nye mulige identiteter i nye kontekster og domæner. Skolesystemernes mange overgange er en stadig bevægelse fra det sikre og kendte til det komplekse og krævende. Det er ikke en lineær og ligefrem proces men en proces hvor elever til stadighed må orientere sig på ny og genlære i de nye kontekster. At udvikle ekspertise i en given kontekst er ikke indgangen til den evige hvile. Identitetsarbejdet fortsætter, og ændring, ikke stilstand, er det normale.

Tre skrive(r)fortællinger om overgange

Amalie går på htx. Hun identificerede sig i folkeskolen stærkt med naturfag og naturfaglig rapportskrivning og valgte derfor at gå på htx med kemi på B-niveau og fysik som A-niveaufag. Men i gymnasiet møder Amalie en mere upersonlig undervisning og stærkt formaliserede skrivepraktikker som hun ikke kan identificere sig med, og som hun også har svært ved at honorere. Hun fortæller i interview at hun er kommet til at hade kemi, og at hun har

2 Om overgange fra folkeskole til gymnasiet se Krogh 2014 og 2016; Christensen 2015; Elf 2015; Ebbensgaard, Jacobsen & Ulriksen (2014).

det svært med hvad det vil sige at forklare i de naturvidenskabelige fag. De planer hun lagde i folkeskolen om at læse naturvidenskab, dropper hun også, og efter htx vælger hun at læse til pædagog. Men overgangen til htx-gymnasiet åbner også andre muligheder for Amalie. Hun bliver interesseret i samfundsfag og i de samfundsfaglige skriveprojekter, og hun udvikler en faglig stemme og ser sig som en skriver der kan tænke selv og argumentere fagligt underbygget. Det lykkes hende med udgangspunkt i denne skriveridentifikation at arbejde sig frem mod ekspertise i samfundsfag, og hun skriver et vellykket studieretningsprojekt i samfundsfag og fysik (Elf 2015).

Sofia går på stx. Hun er i folkeskolen meget glad for at skrive i dansk og udvikler stor ekspertise inden for folkeskolens prøvegenrer. Her omsætter hun med sikker genrebeherskelse personlig hverdagserfaring i narrativt konstruerede, sprogligt raffinerede tekster. I gymnasiet møder hun uventede krav i dansk om næranalyse af tekster og faglige ræsonnementer. Hun forsøger sig først med at indpasse det nye i de kendte tekstmønstre fra folkeskolen, men hendes tidligere ekspertise møder ikke anerkendelse i gymnasiet, og hun får en halvdårlig karakter i den første skriftlige opgave. Hendes umiddelbare reaktion er skuffelse og ambivalens over for danskfaget, men i et senere interview fortæller hun i tilbageblik at denne erfaring blev et "wake-up call" for hende og fik hende til at investere i at lære sig at skrive tekstanalytisk og i at beherske de nye genrer i den gymnasiale udgave af dansk. I dansk/historieopgaven i 2. g skriver hun i dansk og fortæller at hendes valg af opgaveemne (retorisk analyse af offentlige taler) udspringer af en fascination af hvordan tekster er som løg hvor man kan skrælle det ene lag af efter det andet i analysen. Sofia udvikler stor sikkerhed og ny ekspertise i gymnasiets eksamensgenrer. Derudover får skrivningen i dansk også fornyet personlig betydning for hende. Hun fortæller i 3. g-interviewene at hun foretrækker skriveopgaver om litterære tekster hvor hun kan engagere sig i teksternes psykologiske og eksistentielle temaer (Krogh & Hobel 2012; Krogh & Piekut 2015; Krogh 2016).

Daniel går på hf. Han er 24 år, og hans plan er at læse idræt efter veloverstået hf-forløb. Han har været soldat inden han startede på hf. Fra sin soldatertid har han en stærk skriveridentitet: Her blev skrivning anvendt til at registrere og strukturere ordrer og facts med det helt specifikke formål at opbevare nødvendig information. Denne identitet bringer han med sig ved overgangen til hf. Daniels strategi er at føre den skrivekultur han

kender fra militæret, med ind i skolen. Ser man på de karakterer Daniel får, må man sige at det lykkes i den naturvidenskabelige gruppe: Han følger forsøgsvejledningerne og registrerer forsøgsresultaterne i en klar afrapporteringsmatrix. Strategien lykkes derimod ikke i kultur- og samfundsfagsgruppen. Mens man ifølge Daniel i den naturvidenskabelige gruppe skal beskrive, skal man i kultur- og samfundsfagsgruppen forklare og komme med sine egne meninger, og det kan Daniel ikke indpasse i de skrivemønstre han kender og identificerer sig med. Daniel ender med, dybt frustreret, at få en ikke-bestået karakter til eksamen i kultur- og samfundsfagsgruppen. Han læser efter hf videre til skibsassistent hvor man kan antage at der efterspørges en skrivekompetence som ligger i forlængelse af den militære skrivekultur (kapitel 6: 164 ff.).

De tre skrive(r)fortællinger handler alle om kriseerfaringer ved overgange til de gymnasiale uddannelser men med ganske forskellige udfald. Mens Daniel afviser at tage en identitet som novice på sig og derfor heller ikke investerer i at udvikle ny ekspertise, revurderer Sofia sin første afvisning og går fuldt og helt ind i projektet med at undersøge og appropriere skrivning i gymnasiets danskfag. Ydermere genetablerer hun et stærkt personligt engagement i sin skrivning. Amalie er en helt tredje historie. Hun taber identifikationen med naturfag og genvinder den kun delvist i det naturfaglige htx-gymnasium. Men hun finder andre veje og etablerer en novicetilgang og et engagement i samfundsfag. Overgangserfaringerne viser sig i alle tilfælde at være vigtige for eleverne og at være tæt knyttet til deres identitetsarbejde.

Fortællingerne udpeger tydelige skrivedidaktiske udfordringer. Set i et *institutionelt og fagligt perspektiv* bliver det synligt at de gymnasiale uddannelser har en udfordring i at skabe større interesse for og viden om hvad elever bringer med sig fra deres tidligere uddannelse, eller – i tilfældet hf – måske arbejdsmæssige baggrund. Tidligere skriveerfaringer og skrivekompetencer danner et repertoire som gymnasiet med fordel kan synliggøre og trække på. Som Mona Blåsjo (2007) foreslår, kan fx studiet af relevante skrivehandlinger i et fag være omdrejningspunkt for en sådan proces. Ved at efterspørge og synliggøre elevers tidligere erfaringer med disse skrivehandlinger vil man understøtte elevers selvtilid som skrivere og dermed skabe et positivt udgangspunkt for at etablere nysgerrighed – og novicetilgang – over for det nye. Blåsjo anbefaler tilsvarende sammen med eleverne at undersøge de samme skrivehandlinger som de realiseres i arbejdslivets eller i de videregående

uddannelsers skrivning. Det kan motivere og engagere eleverne til at se at det også i et større perspektiv giver mening at investere i at lære sig nye skrivemønstre.

Set som *personlige erfaringer* finder vi i fortællingerne dramatiske historier om tab og gevinster ved identitetsarbejde i skrivning. Den skrive-didaktiske udfordring der knytter sig til dette perspektiv, har at gøre med opmærksomhed og sensitivitet over for hvad skrivning og respons på skrivning betyder for elevskriverne. Fortællingerne kan skærpe opmærksomheden på at skrivning kan ses som stadige *identitetsudkast* (Jakobsen 2015) for unge skrivere, og særligt hvis de kan identificere sig med og engagere sig i skriveprojektet. Det udfordrer for det første til didaktiske diskussioner af hvordan man stiller gode opgaver som skaber rum for identifikation (jf. fx Krogh 2010; Hobel 2015b), og det udfordrer for det andet til didaktiske diskussioner om udviklingen af en responspraksis der både anerkender identifikationer og de potentialer de indebærer, og imødekommer elevers muligheder for at udvikle ekspertise i den faglige skrivning.

Tema 3: Genrer som faglig styring

At de faglige genrer spiller en stor rolle for skrive- og skriverudvikling i alle fag, er ikke overraskende. Mange af vores elevdeltagere italesætter de faglige genrer som en udfordring. For nogle bliver udfordringen et potentiale for skriveudvikling, for andre en hæmsko for skriveglæde og derigennem også for skriveudvikling. Frøydís Hertzberg (2001) beskriver to internationale positioner som repræsenterer kontrasterende yderpunkter i skriveundervisningen. Den ene er en eksplicit genreundervisning hvor det formulerede formål er at lære at beherske samfundsmæssigt vigtige genrer. Den anden er en mere implicit og procesorienteret undervisning som sigter på at elever udvikler egne stemmer i skrivningen. Hertzberg spørger i artiklen retorisk hvor vigtigt det er for elever at beherske en række genretræk i forhold til at udvikle en personlig stemme. Selv om disse positioner både internationalt og i en nordisk kontekst sjældent findes i så rene former, repræsenterer problemstillingen alligevel et relevant didaktisk spørgsmål. Det bliver på forskellige måder synligt i de følgende fortællinger.

Tre skrive(r)fortællinger om genrer

Amalie er, som vi har hørt, i folkeskolen optaget af fysik og kemi hvorfor hun vælger htx med disse fag på henholdsvis A- og B-niveau. Men denne naturfaglige skriveridentitet afskrives i løbet af de første to år i gymnasiet. Amalie giver udtryk for at det bl.a. skyldes rapportskrivningens objektive og upersonlige stemmeføring der giver en for begrænset positioneringsmulighed, og som Amalie har vanskeligt ved at identificere sig med. De skrivepraktikker hun møder, står uforklarede for hende, og hun har svært ved at bruge lærernes meget kortfattede respons på de skriftlige opgaver. Hun afskriver ikke bare kemi men også fysik og siger i et interview i 3. g: ”Jeg er rigtig lykkelig for, at det er mit sidste fysikprojekt nogensinde. Jeg skal aldrig lave fysikprojekt mere efter det her. Det er dejligt.” Til gengæld opdager hun som nævnt samfundsfaglig skrivning som en ny identifikationsmulighed. Hun holder af at skrive i genrer hvor hun kan inddrage egne holdninger og erfaringer. I dansk foretrækker Amalie også de mere frie danskfaglige genrer som essayet, og det begrundes hun med at hun her har mulighed for at reflektere i forhold til genren. For Amalie er bevægelsen over tid fra de objektive og upersonlige rapportgenrer til de mere frie og reflekterende genrer centralt; i dem finder hun mulighed for at udvikle skriveridentiteter i en anden retning (kapitel 5; Elf 2015, 2016).

Rasmus er hhx-elev med økonomi og finans som studieretning. Rasmus har et ukompliceret forhold til de faglige genrer og forholder sig fordringsløst til opgaveskrivningen. Det betyder ikke at han ikke vil værdsættes som faglig skriver, tværtimod vil han tages seriøst og anerkendes for at arbejde med sproglig korrekthed og udtryksmåder generelt. I dansk er der en variation i Rasmus’ tilgang til genrerne. Metaforisk kan hans skriftlige opgaver anskues som et janushoved. Når Rasmus skriver friere opgaver som fx læserbreve eller taler, udvider han genren og bevæger sig sprogligt legende og fabulerende. Ofte inddrages personlige erfaringer og små narrativer. Skriver han derimod analyse- og fortolkningsopgaver, anvender han en fast og rigid form og sproglig stil og strukturerer opgaven efter et analyseskema hvor alle punkter følges uden stillingtagen til relevansen. Skriveordrer og genrer styrer således hans sproglige og kommunikative valg, og han identificerer sig med begge genretyper. For Rasmus sker der ingen synlig skriverudvikling, og i skriveudviklingen ses heller ikke væsentlige ændringer eller variationer i hans afleveringer i løbet af de tre år. Rasmus er en elev der dels forholder sig

ukompliceret til de skriftlige genrer, dels ikke udvikler eller udvider et skriftligt repertoire i dansk i nævneværdig grad. Han vælger en dobbelt genrestراتيجية som han forfølger igennem alle tre år på hhx (kapitel 7: 179, 182 ff.).

Michael går i stx med bioteknologi som studieretning. Han har en dobbeltidentifikation i forhold til naturfag og sproglige fag. Genrerne iscenesætter imidlertid dilemmaer for Michael som har at gøre med hans stærke engagement i skrivning. Han holder meget af at skrive og identificerer sig stærkt med de 'frie genrer' som han oplever dem i engelsk og delvis i dansk. Men han bliver ikke anerkendt i danskfaget for sin kreative og genreoverskridende sproglige leg der ofte ækvilibristisk forener personlige erfaringer og små narrativer med de faglige krav. Han får dog anerkendelse for sine sproglige ressourcer i engelsk. I dansk blokerer de formelle genrekonventioner i de første gymnasieår for Michaels skriveglæde, og især den manglende anerkendelse af hans kreative ressourcer bliver en snubletråd for ham. I bioteknologi finder vi en modsat bevægelse. Her finder Michael genreeksperimenter barnlige og skæve i forhold til det faglige projekt som han identificerer sig med. Da Michaels klasse får til opgave at formidle et videnskabeligt emne i en folder rettet til imaginære læger der på det givne område er fagligt forudsætningsløse, afviser Michael projektet med det argument at folderen jo alligevel 'i virkeligheden' er en forklædt faglig udredning: "[...] det er lidt ligesom at skulle lave et ... udføre en operation iført et klovnekostume, hvis du forstår hvad jeg mener." Efter to års frustrationer over genrekonventionerne i især dansk ender Michael med i 3. g at finde en balance mellem det sprogligt kreative og de faglige krav til genrerne. Michaels store skriverpotentiale forløses i sidste ende harmonisk i de faglige genrer i dansk (kapitel 7: 180, 191 ff.; kapitel 9: 234 ff.).

De tre skrive(r)fortællinger om elevers genreerfaringer uddyber og nuancerer de tidligere didaktiske overvejelser over hvilken personlig betydning gymnasiets skrivning og opgaver har for elevskrivere. Vi ser hvordan Amalie genvinder en skriveridentifikation inden for en anden fagrække med andre genrekonventioner end den naturvidenskabelige, og hvordan Rasmus ukompliceret skriver tvedelt i genrerne. Her bliver det synligt at skrivning i gymnasiets forskellige fag – og også fagenes egne skriveopgaver – tilbyder en vifte af udfoldelsesmuligheder som elever kan udnytte til at forfølge deres identifikationer og engagementer. Didaktisk understreger det vigtigheden af samtaler og samarbejder om skriftlighed, også i forhold til enkeltelever.

Men de tre fortællinger giver også mere specifikke indsigter i den genreorienterede skrivnings fortrin og problemer. Rasmus og Michael er her yderpoler. Hvor Rasmus, i lighed med Anna som vi mødte tidligere, stiller sig tilfreds med at honorere skoleskrivningens krav og finder de udfoldelsesmuligheder som han ønsker, inden for disse, har Michael et helt anderledes omfattende personligt engagement i skolen og i skrivningen. I dansk er genrenormerne en begrænsning de første par år fordi han investerer en dybere deltagelse i skrivningen som rækker ud over skolegenrerne. I naturvidenskabelige fag afviser han tilsvarende at skulle 'lege' med hvad han opfatter som en skolegenre, frem for at fordybe sig i det egentlige, fagligheden. Set i et didaktisk perspektiv knytter problemet sig både hos Rasmus og Michael især til den formalisme som etableres i skolegenrerne når de skal være eksamensgrundlag. Det lægger op til en strikt og formaliseret genretræning som vi ser at lærere søger at opbløde ved også at stille andre typer af opgaver (Jakobsen 2015 og kapitel 9: 243).

Her er vi tilbage ved Hertzbergs spørgsmål om hvor vigtigt det er for elever at beherske en række genretræk i forhold til at udvikle en personlig stemme. Den didaktiske udfordring er at tilgodese begge aspekter, først og fremmest ved ikke at konstruere dem som modsætninger. Ivanič (1998) peger på at særligt unge skrivere der er i udvikling mod en voksen identitet, har behov for at kunne manifestere sig selv med en genkendelig stemme i deres skrivning for på den måde at afprøve skriveridentiteter.

Der findes en række veludviklede skrivedidaktiske modeller for genreorienteret skriveundervisning. Hos Bhatia (1997) finder vi en genrekompetencemodel hvor skriveudvikling konstrueres som en trinvis og mere lineær proces der starter med at genrekodens grundlæggende sproglige, indholdsmæssige og diskursive træk tilegnes. De udbygges med en bredere genreviden hvor den kommunikative og formålsorienterede funktion læres. På endnu et trin etableres viden om værdien af genrespecifikke træk og karakteristika i specialiserede kontekster (fx fag). Sidste led i kvalificeringen af genrekompetence er en mere fri omgang med genren hvor der kan manipuleres med genrekonventioner. Modellen peger på at genrebeherskelse har flere niveauer og kræver tid, og at en mere fri omgang med konventionerne er et slutmål. Den kaster dermed et lys over kompleksiteten i tilegnelsen af genrer, særligt når vi taler om professionelle genrer, som er Bhatias fagområde. Didaktisk set er den lineære forestilling en teoretisk konstruktion. Viden om genrers

formål og indbyggede forestillinger om faglig vidensudvikling er nødvendig for at gøre tilegnelse på de lavere teksthiveauer meningsfuld og motiverende.

I vore data er der mange eksempler på hvordan genrer både styrer og formgiver, og hvordan genrer begrænser og ekskluderer dele af elevers skriftlige repertoire. Både det formgivende, strukturerende og det begrænsende, ekskluderende ser vi stærkest i det første år af ungdomsuddannelsen. At integrere de skriftlige ressourcer eleverne kommer med, og åbne for en kreativ genreleg, giver mulighed for at elever kan udvikle deres stemme og positioneringer i det faglige felt. En mindre eksklusiv prioritering af eksamensgenerne kan give plads til mere eksperimenterende og undersøgende skrivning hvor elever kan afprøve forskellige identificeringer med fagenes skriftlighed. Genrer læres i relation til fagdiskurser, og at lære fagdiskurser tager tid. Skolens og planlægningens tidsforestilling er lineær mens den individuelle skriveudvikling er kompleks, måske rekursiv, og uforudsigelig. At finde koblingspunkter mellem de to tidsskalaer kræver en didaktisk orkestrering hvor genrer *kan* være et værktøj.

Tema 4: At skrive kundskabsudviklende og/eller kundskabsdokumenterende

Gymnasiets faglige skrivning er spændt ud mellem kundskabsdokumenterende og kundskabsudviklende formål (Krogh 2010). Begge formål er nødvendige i en eksamensskole der sigter på at være studieforberedende og almindendannende. Vore data giver imidlertid grundlag for at sige at det er en tydelig tendens at det kundskabsdokumenterende dominerer. Men der er også, særligt i kapitlet om skrivning i de store formater, dokumentation for at undersøgende og kundskabsudviklende skrivning har stærke potentialer for at udvikle såvel skrivning som faglighed (kapitel 3). Når gymnasieelever skriver kundskabsudviklende, er der ikke nødvendigvis tale om ny viden i absolut forstand, men i alle fag kan eleverne skrive viden frem som er ny for dem selv, og som lærebøgerne ikke leverer til dem (Hobel 2009). I denne form for skrivning er der et stærkt, autoritativt forfatterselv (Ivanič 1998; Krogh 2015: 38) der anvender faglig viden i selvstændig undersøgelse.

Om elever udfordres til i den daglige skrivning at skrive kundskabsudviklende eller kundskabsdokumenterende knytter sig til skriveordren og den

lærerfaglige skrivekultur (Hobel 2015a og b). Men det kan også forbinde sig med i hvilken grad eleverne kan udnytte skrivningens to grundfunktioner.

Teorien om skrivningens grundfunktioner udspringer af forestillingen om skrivning som et tænkningens medie (jf. Vygotsky 1971-74: bd. 2, 273 ff.). Teorien peger på at skrivning kan være afsøgende, tænkende, rettet mod en selv og mod at udvikle tanker, men skrivning kan også være formidlende, rettet mod at præsentere kundskab eller resultater af tankevirksomhed for en læser. De to funktioner har forskellige betegnelser: tænkeskrivning, udforskende skrivning eller ind-tekst – og præsentationsskrivning, formidlende skrivning eller ud-tekst (Hoel 2008: 42 ff.; Liberg 2008: 52 f., Krogh 2010: 26). Begge former for skrivning er kommunikativt orienterede, men de har forskellige modtagere og forskellige funktioner. Når man tænkeskriver, skriver man til sig selv (eller sin arbejdsgruppe), og formålet er at få styr på indhold, tanker og skriveprojekt. Når man præsentationsskriver, skriver man til andre, og derfor er teksten nødt til at være fuldt udfoldet og klart struktureret. Man kommunikerer med andre for at formidle eller præsentere resultaterne af sit arbejde og sine undersøgelser. I en skriveproces der er styret af 'dyb deltagelse', integreres tænke- og præsentationsskrivning typisk i stadige, rekursive processer, mens skriveprocessen hos uerfarne skrivere eller skrivere der primært skriver for at få afleveret en opgave, snarere vil være karakteriseret af en mere lineær proces hvor man skriver fra a til b og måske derefter redigerer overfladetræk i teksten (Bereiter & Scardamalia 1987). I *Faglighed og skriftlighed* har vi først og fremmest haft adgang til skriveprocesser i retrospektiv, det vil sige gennem interview. I en kulturorienteret etnografisk tilgang kunne det være interessant at få adgang til skriveprocessen gennem iagttagelse af skrivende elever, og i en tekstorienteret etnografisk tilgang kunne det være interessant at undersøge skriveprocesser gennem en konstellationsanalyse der fokuserede på skriveprocessen gennem en række nedslag i udkast.

Tre skrive(r)fortællinger om kundskabsudviklende og kundskabsdokumenterende skrivning

Michael, som vi mødte ovenfor, skriver noter gennem hele sin tid i gymnasiet, men han skifter mellem to former for notepraktik. I 1. g er det Michaels plan at tage noter i alle fag. Målet er at lagre og systematisere den viden der formidles, og dette er ifølge Michael andet og mere end blot at skrive lærerens tavlenoter af. Han understreger i et interview at han tager noter for

at kunne huske det faglige stof. I praksis gennemfører Michael kun dette projekt delvist. Han fortsætter denne notepraktik i de naturvidenskabelige fag, men i de humanistiske fag dukker der en anden form for skrivepraktik frem. I 3. g fortæller han at han i sine noter bearbejder det som læreren siger eller skriver på tavlen. Han omskriver og reflekterer. Han skriver sin forståelse af det faglige stof og sin opfattelse af hvordan det kan anvendes i hans eget undersøgende arbejde, frem i sine noter. Noterne er tænkeskrivning og indgår i en erkendelsesproces hvor de kan blive transformeret til præsentationsskrivning der har kundskabsudviklende karakter. Det bliver særlig tydeligt i forbindelse med Michaels studieretningsprojekt hvor Michaels noter er arbejdsnoter i hans selvstændige og undersøgende faglige skriveprojekt. Med Michaels noter som indgang kan vi forfølge en *skriveudvikling* der viser sig i at hans noter ændrer karakter og funktion og får en mere distinkt og kompleks betydning. Men vi ser parallelt hermed også en *skriverudvikling* hos ham. Hvor hans skriveridentifikation i 1. g er 'den seriøse gymnasieelev' der viser sin flid og koncentration ved at få alt noteret ned, så er hans skriveridentifikation i 3. g 'den selvstændige og undersøgende gymnasieelev'. I den proces får Michael et mere afklaret forhold til relationen mellem skrivningens funktioner. Tænkeskrivningen peger frem mod præsentationsskrivningen, og præsentationsskrivningens tekster får kundskabsudviklende karakter (Christensen 2016 og kapitel 4: 123 ff.).

Lone (se ovenfor) er også en flittig noteskriver i de to faggrupper i hf. Som hun siger i et interview, skriver hun "en hulens masse noter", og hun tilføjer at hun ville være "fuldstændig på bar bund uden mine notater". Hun er synligt stolt over sine mange noter; de manifesterer hendes identitet som en seriøs kursist. Som nævnt tidligere kommer Lone ikke ud over sin ambivalens: Skal hun positionere sig inden for rammen af skolens projekt om at afrapportere læst stof, eller skal hun identificere sig med den skoleovergribende position som en undersøgende og problemløsende skriver? Af strategiske grunde vælger Lone den første position, men hun identificerer sig med den anden. Det kommer til at lægge hindringer i vejen både for Lones skriveudvikling og skriverudvikling. På trods af at hendes identifikation er den problemløsende skriver, bliver hendes notepraktik ikke transformeret på samme måde som Michaels, men forbliver styret af intentionen om at fastholde den kundskab der præsenteres i undervisningen (Hobel 2015a og kapitel 6: 158 ff.).

Sofia er, som det fremgik i fortællingen ovenfor, både glad for og dygtig til at skrive i dansk. I et interview i 3. g kommenterer hun sine erfaringer med skrivning i hele fagrækken og fremhæver dansk som sit yndlingskrivefag. Hun fortæller her om en helt særlig skriveerfaring som hun gjorde flere måneder tidligere, ved årsprøven i 2. g hvor hun valgte at skrive i genren literær artikel. Beskrivelsen giver et sjældent indblik i en i egentligste forstand kundskabsudviklende skriveproces: "Det var om – nu skal jeg lige tænke mig om – men det var i hvert fald en tekst, og det var virkelig en god tekst hvor man virkelig sådan, da jeg læste den første gang så tænkte jeg ikke så meget over den, men når man begyndte at skrive, så gav det bare mere mening. Så til sidst fik man lige kernen i det hele. Man får faktisk noget ud af at skrive opgaven, for ellers synes jeg bare det var en underlig tekst men så gav den lige pludselig mening." Når Sofia griber tilbage til denne erfaring, må det tolkes som en personligt betydningsfuld oplevelse af skrivningens særlige kvalitet som tænkemedie.

De tre skrive(r)fortællinger giver indblik i at betingelserne for at elever gør erfaringer med at skrive kundskabsudviklende, for det første primært kan knytte sig til eleven selv og den tilgang til skole og skrivning som han eller hun bringer med sig fra familie, ungdomsliv mv. Her kan Michael danne eksempel. For det andet kan betingelserne – eller de manglende betingelser – primært knytte sig til den fagdidaktiske praksis som skrivningen indgår i (Lone). Endelig kan betingelserne også knytte sig til selve skrivesituationen og det som kunne kaldes kampen med stoffet. Her er Sofia et godt eksempel, og anden dokumentation af den type processer kan findes i analysen af Jens' og Sofias skrivning i de store formater (kapitel 3: 80 ff.).

Det er oplagt og også tidligere nævnt at den didaktiske udfordring i Lones tilfælde drejer sig om at udvikle skriveopgaver og en skrivekultur som rammesætter ikke bare kundskabsdokumenterende men også kundskabsudviklende skrivning hvor elever positioneres som undersøgende. Med hensyn til Michaels og Sofias tilfælde er den didaktiske udfordring mindre enkel at specificere, men man kunne sige at det er vigtigt at diskutere i de relevante skrivedidaktiske fora hvordan man bærer sig ad med at udvikle skrivekulturer i fagene der stimulerer og initierer kundskabsudviklende arbejdsformer i det hele taget og mere specifikt: kundskabsudviklende skrivning. Et aspekt i en sådan kulturudvikling er en sensitiv og didaktisk reflekteret praksis for stilladsering af skrivning (jf. Krogh 2010: 44 ff.).

Tema 5: Responsformer

I vores interview med elever og i de indsamlede elevopgaver er den afsluttende, summative responsform den absolut mest fremtrædende. Men vi ser også at forskellige fag har forskellige rettepraktikker, og at der også indimellem arbejdes formativt og med om- og genafleveringer af opgaver. I nogle fag som bl.a. dansk og engelsk hører marginkommentarer til en del af rettepraktikken, og det ser ud til at denne tekstnære kommentarform bliver læst og forstået af eleverne, særligt når de rummer forslag til forbedring. Når der gives respons i de humanistiske fag, er der en tendens til at de gode elever får mere respons end de fagligt svagere elever, og at gode elever typisk får respons på flere tekstlige niveauer end svagere elever hvor fokus på sprogfejl er dominerende (jf. Krogh 2010: 124).

Større metaundersøgelser og forskningsreviews peger på formativ respons som den mest effektive responsform (Black & Wiliam 1998; Hattie & Timperley 2007). Med formativ respons forstår man en respons der gives undervejs i skriveprocessen med det formål at udpege forbedringsmuligheder og kvalificering af et igangværende fagligt arbejde. Det er respons der tager udgangspunkt i konkrete og fokuserede progressionsforslag. Black & William har på baggrund af et review over forskningslitteratur om responsformer peget på at formativ respons ”does improve learning. The gains in achievement appear to be quite considerable, [...] among the largest ever reported for educational interventions.” (Black & William 1998: 61). En lignende konklusion finder man også hos Hattie & Timperley (2007). Betydningen af formativ respons kan således ikke overvurderes.

Tre skrive(r)fortællinger om respons

Daniel (se ovenfor) modtager udelukkende summativ respons på sine opgaver, altså slutevalueringer af opgaver eller synopser. Den militære skrivekultur som han medbringer, med dens korte og præcise form og tydelige formål kan delvist integreres i fagdiskursen i den naturvidenskabelige faggruppe men ikke i den kultur- og samfundsorienterede fagdiskurs. Han forsøger at tilpasse de lærerfaglige skrivekulturer til den militære og tolker således formålet med en forsøgsrapport om osmose i biologi som ”noter til en selv” som man kan anvende til eksamen. Lærerens respons retter sig imidlertid mod beherskelse af genren biologirapport og ikke mindst den relevante fag-

diskurs. Læreren skriver bl.a. at vand ikke "forlader cellen" i forbindelse med osmose, men "trækkes ud af cellen". Daniel karakteriserer denne respons som "mundhuggeri". Sat på spidsen taler Daniel og faglæreren fra to positioner om to forskellige tekster selv om der er tale om én biologirapport. I og med at Daniel modsætter sig lærernes responspraktikker, kan han ikke forstå og agere i henhold til responsen (kapitel 6: 167).

Sofia (se ovenfor) skriver i tysk i 1. g kreative opgaver der henter temaer og problemstillinger fra ungdom og familieliv, og hvor skriveordrerne inviterer til at elevskriverne kan engagere sig i skrivningen som forskellige *identitetsudkast*. Denne invitation griber Sofia i tre personlige tekster hvor hun i stigende grad udfordrer sig selv indholdsmæssigt og derigennem også sprogligt. Tysklærerens hovedfokus i responsen er sproget som er afgørende for bedømmelse og karaktergivning. Men responsen har også understøttende og opmuntrende funktioner: "Sproget er sammenhængende og fungerer godt, men du kan stadig tænke på reglen om brug af infinitiv." Derudover er der kommentarer der står adskilt fra de øvrige kommentarer og fungerer som *læserreaktion* der anerkender og understøtter den personlige skrivning: "Det var da en grim historie – godt fundet på!" Den omfattende sproglige feedback er rettet mod ordforråd og grammatik, og her stilladseres Sofias forståelse for rettelser på flere niveauer – fra lærerløsninger til selvstændigt arbejde med at finde og rette fejlen. Sofia griber til fulde lærerresponsens tilbud om selvstændigt rettelserarbejde og genafleverer opgaver hvor hun ikke bare retter de fejl læreren udpeger, men foretager yderligere sproglige forbedringer og hen over året udbygger sine skriftsproglige ressourcer markant (Jakobsen 2015).

Rasmus (se ovenfor) har, som nævnt, en dobbelt strategi når han skriver i fx dansk. I mindre formaliserede opgavetyper som fx læserbrevet skriver han frit og kreativt mens han i analyse- og fortolkningsopgaver holder sig til et stereotypt analyseskema. I de ni opgaver i denne genre han afleverer igennem sine tre år på hhx, anvender han et fast analyseskema hvor han blandt andet definerer fx novellegenren med karakteristika i punkttopstilling, herunder angivelse af sideantal i novellen. Også indledningerne i opgaverne er næsten identiske og skematiske. Først sent i uddannelsesforløbet markerer læreren at analyseskemaet ikke behøver at følges slavisk – og at sideantal for fx den analyserede novelle ikke er så væsentligt. Den øvrige respons fra faglæreren er meget kortfattede slutkommentarer og sporadiske markeringer i teksten.

Rasmus fortsætter sin skrivepraktik i analyse- og fortolkningsopgaver, og til prøveeksamen i dansk anfører læreren igen at han ikke behøver at følge skemaet. Rasmus nævner at man kan henvende sig til dansklæreren for en mundtlig respons på opgaver, hvilket Rasmus gør et par gange. I opgaverne kan vi ikke se en ændring relateret til den mundtlige respons. I forhold til Rasmus er det vanskeligt at tale om skrive- og skriverudvikling da der netop ikke er tale om forandringer eller variationer. Den respons han får, giver ikke anledning til skrive(r)udviklinger (kapitel 7: 189).

De tre skrive(r)fortællinger demonstrerer at der findes et spektrum af responspraktikker, formet af de lærerfaglige skrivekulturer. Vi ser også at elever modtager og bruger lærerrespons ganske forskelligt. Daniel er i opposition til responspraktikker han ikke kan se mening med. Sofia anvender responsen helt systematisk og engagerer sig ikke bare i skrivningen men også i muligheden for at udbygge og befæste sine skriftlige ressourcer. Rasmus får kun sporadisk tilbagemelding på sine danskopgaver og opsøger selv mere respons i form af mundtlig feedback. Det fører dog ikke til ændrede skrivepraktikker eller refleksioner over at arbejde anderledes med fx analyse- og fortolkningsopgaver. Årsagerne til elevskrivernes forskellige måder at anvende respons på kan delvist søges i deres personlige biografi og i deres holdninger til skole og fag, men det er samtidig iøjnefaldende at responspraktikkerne ikke forekommer lige effektive og ikke i alle tilfælde tilbyder brugbar læringsstøtte og vejledning for elevskriverne.

Det er en krævende skrive(r)didaktisk udfordring at give en respons til elevskrivere der stiller relevante og tilpas stilladserende ressourcer til rådighed for dem så de er i stand til at styrke deres kompetence og forbedre deres næste opgave. Det er en lige så krævende didaktisk udfordring at skabe støttestrukturer der sikrer at elevskriverne *faktisk* udnytter disse ressourcer. Procestilrettelagt skrivning der skaber muligheder for formativ evaluering undervejs i skrivningen, giver væsentligt bedre betingelser for at komme disse udfordringer i møde end afleveringer med bedømmelse og respons til færdige tekster. En væsentlig pointe er at formative strukturer må tilpasses fag og faglige skrivekulturer. I 2009-2010 gennemførte en gruppe gymnasielærere fra forskellige fag skrive(r)didaktiske udviklingsprojekter med forskellige responsformer, tilpasset fag, niveau og formål med opgaverne. Hos Krogh (2010) afrapporteres disse forsøg og sættes ind i en overordnet forskningsramme.

Den summative evalueringsfunktion har til formål at 'deklarerer' kompetence og præstationer med henblik på kontrol og bedømmelse. Den er bagudrettet og gør *status* over det aktuelle præstationsniveau. Den formative evalueringsfunktion har til formål at give tilbagemelding undervejs i læreprocesser med henblik på at gøre den lærende i stand til at forbedre processer og produkter. Den retter sig mod processer, og dens nøgleaktivitet er dels *feedforward* med henblik på at forløse potentialer og pege fremad, dels *feedback* på det der allerede er skrevet. Responsen er fremadrettet og sigter mod at forbedre det aktuelle udviklingsniveau. De to evalueringsfunktioner, den summative og den formative, betinger gensidigt hinanden, det afgørende er at der er en hensigtsmæssig balance imellem dem i skolernes evalueringskulturer (Christensen 2004: 129). Projektet er at holde summativ tænkning ude fra formativt orienteret evaluering og give summativt orienteret evaluering et mere formativt indhold (Krogh 2007: 21).

Lærerresponsen i vores materiale er som nævnt i vid udstrækning summativt orienteret og udfoldet i bedømmelse og kommentarer til afsluttede opgaver. Det er imidlertid karakteristisk, særligt i tekstfagene (Krogh 2010), at den afsluttende respons også har formative aspekter som når lærere fx giver konkrete forbedringsforslag i teksterne, viser hvad der fungerer godt og hvorfor, og angiver "husk i næste opgave ..." eller "arbejd med xx fremstilling næste gang" etc. Nogle elevdeltagere, som fx Sofia, er i stand til at tage den slags råd og forslag med sig til næste opgave, mens andre ikke får det med.

Et mere systematisk udviklingsarbejde med at ændre en skæv balance mellem formativ og summativ orientering kræver at lærere og ledelser op søger viden om forskellige responsformer og mulige tilrettelæggelsesformer samt om redskaber til at arbejde formativt og retter projektet mod at udvikle en skoleskrivekultur og fagskrivekulturer hvor formativ respons bliver en del af de daglige skrivepraktikker i undervisningen.

Tema 6: Elevstyrede skrivepraktikker og kreativitet i elevskrivning

I vores datamateriale finder vi skrivepraktikker der ikke initieres og reguleres af lærerne, og som til tider kan være både ustyrlige og vilde. Det kan være praktikker der er fagligt inkluderede og altså anerkendes og opmuntres i

de lærerfaglige skrivekulturer som fx noteskrivning, men det kan også være praktikker der er fagligt ekskluderede og vilde i den betydning at de ligger på kanten af de lærerfaglige skrivekulturer eller helt uden for, og at de fungerer i et mere uforudsigeligt samspil med disse. De elevstyrede skrivepraktikker vi har set, rummer i mange tilfælde uudnyttede potentialer som vi gerne vil pege på.

De elevstyrede skrivepraktikker er ofte usynlige for lærerne. Vi har fået adgang til dem når vi har observeret undervisning, og når vi har talt med elever i interview eller i uformelle samtaler med elever på skolerne. I det følgende indkredser vi forskellige typer af elevstyrede praktikker og dokumenterer dem med korte, illustrative eksempler. De elevstyrede praktikker indgår i større mønstre af elevfaglige skrivekulturer med rødder i ungdomslivet uden for skolen (Christensen, Elf & Krogh 2014). Vores ærinde her er ikke at beskrive elevfaglige skrivekulturer i konkrete klasser men at indkredse typer af skrivepraktikker som vi har observeret i de forskellige klasser vi har haft adgang til, og som vores elevdeltagere har kommenteret eller beskrevet i samtaler. Disse praktikker er knyttet til brugen af it-teknologier og sociale medier. Der kan være tale om distraktioner og fravalg af skoleprojektet, men i mange tilfælde vedrører de elevstyrede skrivepraktikker mundtligt eller skriftligt skolearbejde og retter sig mod fx tænkeskrivning og udkast samt noteskrivning. Det er et karakteristisk træk at der er tale om *samarbejde* på skrift, rækkende fra kommunikation om og udveksling af information, kundskab og tekst til egentligt kollaborativt skrivesamarbejde.

En vild og ustyrlig skrivepraktik som er regulært fagligt ekskluderet men udbredt i undervisningen, er ikke-faglig skrivning på sociale medier. Som det har været dokumenteret i anden dansk gymnasieforskning (jf. fx Elf 2012; Mathiasen, Aaen & Dalsgaard 2013; Tække & Paulsen 2013), bruger mange gymnasieelever meget tid på denne type kommunikation – både i undervisningen og i fritiden. At praktikkerne er ustyrlige, skal forstås i dobbelt forstand; dels ser vi at underviserne har vanskeligt ved at kontrollere (og eksplicit ekskludere) denne skrivning, og hvis den kontrolleres, er det typisk ved at inddrage muligheden for at bruge it-teknologi generelt hvilket indskrænker andre teknologiske muligheder i undervisningen. Dels hører vi at eleverne også selv har svært ved at kontrollere deres skrivning på de sociale medier, og nogle elevdeltagere omtaler direkte dette som et aktuelt eller latent problem for deres faglige engagement og koncentration. Denne

dobbelte ustyrlighed gælder i det hele taget for brugen af teknologi i undervisningen, ser det ud til. I den it-didaktiske forskning, som er nævnt ovenfor, afprøves måder at gribe fat i ustyrligheden ved at gå i dialog med de elevstyrede praktikker som en positiv udfordring og et mulighedsrum for didaktisk refleksion og fornyelse.

Martin er et stærkt eksempel på teknologiens uforudsigelighed og ustyrlighed. Han er i folkeskolen en intensiv bruger af sin computer og it-teknologier i bred faglig forstand, men han har gennem de første gymnasieår tiltagende svært ved at styre de ikke-faglige praktikker på sociale medier. Martin fravælger i midten af 2. g helt konsekvent brugen af computer i skolesammenhæng. Dette fravalg har betydning for hans skriveridentifikationer der fra da af bliver analoge. Fravalget skyldes flere begivenheder og omstændigheder, både de i undervisningen *inkluderede* som problematisk netadgang og – ifølge Martin – brugeruvenlige faglige programmer, og de *ekskluderede* som et ustyrligt forbrug af de sociale medier, især Facebook og Messenger. Der knytter sig imidlertid paradokser til Martins fravalg. Ligesom for mange af hans kammerater var hans teknologibrug også præget af potentielle og realiserede læringsmuligheder, bl.a. kollaborative skriveprocesser, der understøttede det individuelle skriftlige arbejde (kapitel 5: 137 ff.).

Andre elevstyrede skrivepraktikker er tænkeskrivning (jf. side 257 f.), udkast og noteskrivning. De er fagligt initierede og inkluderede i den forstand at de sættes i gang af undervisning og opgaver. Disse praktikker finder sted i timerne og uden for timerne, måske som forberedelse til mundtlige fremlæggelser og andre aktiviteter i undervisningen, måske som starten på gruppe-rapporter. Her ser vi at der hyppigt skrives kollaborativt, i fællesdokumenter. Men i den undervisning vi har observeret, reflekteres selve denne skrivning og skrivepraktikkerne stort set ikke i undervisningen og i de lærerfaglige skrivekulturer. Når elevdeltagere fortæller om deres *opgaveskrivning*, og i særlig grad når det drejer sig om skrivning i de store formater, fremgår det at der også i den kontekst kommunikerer meget, at der udveksles informationer, synspunkter og tekst. I den forstand er skrivningen på forskellige måder procesorienteret. Det er en vigtig pointe at en stor del af denne førskrivning til opgaver er vild og uforudsigelig i den forstand at den i høj grad er situationel, udtryk for individuelle strategier (men ofte kollaborativ i arbejdsformen), og at den i vid udstrækning foregår uden for undervisningstiden. Heri ligger også en væsentlig del af denne skrivnings kvalitet og kreative poten-

tiale. *Sofia* og *Jens* beretter om løbende kommunikation med kammerater og andre ressourcepersoner under skrivningen af de store opgaver men også om erkendelsesbærende kampe med stoffet der drives frem af skrivningen. *Michael* fortæller hvordan han i forbindelse med studieretningsprojektet skriver udkast, udarbejder modeller, laver post it-noter etc. som forberedelse og udvidelser af den skrivning der knytter sig til opgaven. Der gemmer sig både rekursive og mangfoldige skriveprocesser bag det der i den færdige og afleverede form fremtræder som et lineært produkt.

Noteskrivning har en anden karakter selv om den også kan være kollaborativ. Noteskrivning kan være formaliseret eller individuelt styret, eksplicit adresseret eller en implicit forventning. I vores materiale lever noterne hyppigst deres stille liv i grænseområdet mellem eksplicitte og implicitte strategier for didaktik og læring. Lærerne regner med at elever tager noter, men ekspliciterer oftest ikke hvordan og hvorfor, og elever opfatter noter som deres 'egne' tekster, som lærerne ikke skal blande sig i (kapitel 4: 123 f.). Noter er elevstyrede og individualiserede skrivepraktikker. Hos *Sofia* ser vi således hvordan hun skriver mange noter til alle fag, hun systematiserer noterne og deler i kemi noteskrivningen med sin tvillingsøster. I tysk konstruerer Sofia nærmest en minigrammatik (Jakobsen 2015: 195) som hun kan trække på i sit faglige arbejde.

Det kollaborative samarbejde mellem Sofia og hendes søster omkring noter er også afsættet for det sidste elevstyrede område vi her griber fat i, det uformelle kollaborative samarbejde. Næsten samtlige elevdeltagere beretter om samarbejde omkring skrivning. *Amalie* fortæller om hvordan en gruppe af elever læser og giver respons på hinandens indledninger til studieretningsopgaven – uformelt, elevstyret og uden for den lærerfaglige skrivekultur. Noter bliver distribueret eller skrevet i samarbejde, og opgaver bliver delt, omskrevet af andre eller tjener som inspiration eller forlæg. Sidstnævnte er principielt ekskluderet i både de lærerfaglige kulturer og skoleskrivekulturerne, men viser sig at være en udbredt skrivepraktik. Samarbejdet om skrivning af opgaver peger på elevinitierede skriveprocesser, som har et læringsperspektiv der kunne realiseres i langt højere grad i undervisningen som en eksplicit og stilladseret praktik.

Elevstyrede skrivepraktikker ser fortrinsvis ud til at være bundet til brugsorienteret skrivning (Christensen, Elf & Krogh 2014) samt til processkrivning omkring opgaver der er blevet etablerede dele af elevskrivekulturer. At

adressere og eksplicitere de fagligt inkluderede elevstyrede skrivepraktikker er en mulighed i undervisningen der rummer potentialer for at kvalificere elevers læreprocesser med udgangspunkt i deres egne skriveerfaringer. Langt fra alle elevstyrede skriveprocesser skal eller bør indgå i faglige og didaktiske tilrettelæggelser og overvejelser; nogle praktikker lever bedst ukontrolleret og vildt. Andre, som fx tænkeskrivning, har et potentiale til at kvalificere skrivepraktikker i den formelle undervisning ved fx at indgå som dele af en formativ respons eller ved at synliggøre elevers refleksioner i og over skriveordrer, og hvordan disse gribes an. Også det kollaborative skrivearbejde synes at rumme væsentlige skrive-didaktiske potentialer der med fordel kan formaliseres og tænkes ind i alle niveauer af skrivekulturer på skolerne.

Elevstyret kreativ skrivning

Den kreative skrivning er ikke prioriteret væsentligt i fagene på de gymnasiale uddannelser. Der er dog undtagelser, især i fremmedsprog (Jakobsen 2015 og kapitel 9). Dette er imidlertid ikke ensbetydende med at kreativt konciperede elevbesvarelser og sproglig kreativitet i elevernes tekster ikke flourerer. I elevdeltagernes skrivning tegner der sig to spor der indkredser kreativiteten nærmere. Det første er kreativitet på det tekstuelle plan i form af ordspil, narrativer, metaforer, ironiske kommentarer m.m. der er en form for performance som gør opmærksom på det skriftlige udtryk og etablerer et overskud af kreativ dialog med læseren (jf. Maybin & Swann 2007). Det andet spor er kreativitet som associativ proces hvor erfaring (egne oplevelser, følelser), ofte narrativt formidlet, kobles til faglig kundskab og derigennem etablerer ny og mere overgribende indsigt (Brown 1989). Der er her ikke blot tale om frie associationer eller spontane indfald men om avancerede koblinger af private (erfaringsbaserede) og institutionelle og faglige domæner.

Jens' interesse for skrivning i skolen er ikke stor, og han skriver heller ikke meget i fritiden, men han er glad for de kreative opgaver som han især møder i sprogfagene. I tysk appellerer de skriftlige opgaver til Jens' sproglige kreativitet og fantasi (Jakobsen 2015 og kapitel 9: 233 f.). I engelsk skriver han et eventyr om en prins der er homoseksuel. Jens *performer* med sin originale udgave af prinsefiguren og sin kreative brug af eventyrgenren på en måde som skaber et overskud af dialog med læseren. Han aktiverer således herigennem særlige interpersonelle ressourcer (Piekut 2015) som de skriftlige opgaver i engelsk og i dansk ellers kun i begrænset omfang åbner rum for.

Rasmus har generelt et ukompliceret forhold til faglig skrivning og diskuterer i interviewene ikke muligheder for kreativ skrivning i skolen. Men i *Rasmus'* tekster i dansk ser vi en sprogligt kreativ side hvor hverdagssprog og små narrativer sammenbinder forskellige domæner og erfaringsområder og derigennem omformer og udvider faglig kundskab og skaber nye indsigter. Koblinger af hverdagssprog og fagsprog indeholder ofte ordspil som skaber et overskud af dialog med læseren. Igennem den kreative sproglek og udvikelsen af genrernes traditionelle grænser for sprogbrug positionerer *Rasmus* sig som en reflekteret og sprogligt bevidst skriver (kapitel 7: 182 ff.).

Jens' og *Rasmus'* kreative skriveerfaringer repræsenterer *identitetsudkast* (Jakobsen 2015) og udvidelser af deres skriftlige *repertoires* (kapitel 1: 41 ff.) som har betydning for deres personlige skriverbiografi. Netop fordi de to unge skrivere ellers ikke umiddelbart fremtræder som iøjnefaldende kreative, peger deres kreative udtrykskraft på at denne dimension i det skriftlige arbejde rummer potentialer der med fordel kan dyrkes og anerkendes anderledes konstruktivt i den faglige skrivning. Når elever – og andre mennesker – skriver kreativt, reproducerer de ikke blot sprog og indhold men ændrer og omformer sproglige og kommunikative ressourcer. Deri ligger både en leg med skriveridentiteter og udbygning af de skriftlige repertoires man som skriver har til sin rådighed. Elever kan i et sådant projekt gen-aktualisere erfaringer med kreative genrer fra folkeskolens skrivning i dansk og fremmedsprog.

Kreative aktiviteter der indgår som 'sjove' øvelser og afbrydelser i den daglige trummerum, har åbenlyst motiverende kraft. Det er formentlig en større fagdidaktisk udfordring at integrere den kreative ressource i de faglige repertoires som en styrkelse af den faglige skrivning. Som en *faglig* ressource kan kreativitet understøttes didaktisk ved eksplicit at arbejde med de æstetiske sider af skriftbrugen og med at udvikle kreativitet i skriveprocesser. Her er der formentlig også potentialer i at inddrage elevernes egne erfaringer med selvstyrede og elevorganiserede vilde skriveprocesser.

Skrivedidaktisk udviklingsarbejde

I dette kapitel har vi præsenteret og beskrevet de skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver som i særlig grad er trådt frem i vores data og analyser. Som afslutning vil vi rette opmærksomheden mod de forsknings- og analy-

seværktøjer og -modeller som har været anvendt i *Faglighed og skriftlighed* (se kapitel 1: 35 ff. og kapitel 2: 64 ff.).

Vi vil argumentere for at såvel etnografiske forskningsmetoder, observation og interview, som de heuristiske analysemodeller der er udviklet i projekt *Faglighed og skriftlighed*, er relevante værktøjer også for lærere, team og skoleledelser der vil arbejde med skrive-didaktisk udvikling. Pointen er at systematiske undersøgelser af praksis styret af ønsket om at forstå og beskrive forhold og mekanismer der ikke er umiddelbart tilgængelige, giver afgørende muligheder for at diagnosticere didaktiske udfordringer og derigennem kvalificere didaktisk udviklingsarbejde.

Den etnografiske tilgang i projektet beskrives mest udfoldet i projektets første bog, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh 2014). I dette studie blev den etnografiske undersøgelse suppleret af en spørgeskemaundersøgelse, og herigennem dokumenteres det at kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder ofte kan styrke hinanden, en observation der også vil være relevant for forskningsbaseret udviklingsarbejde på skoler. De konkrete etnografiske værktøjer som danner grundlag for denne bogs studier, beskrives også i Christensen (kapitel 2: 64 ff.).

De analysemodeller som er udviklet i *Faglighed og skriftlighed*, repræsenterer på den ene side en bestemt forståelse af skoleskrivning og elevtekster, af skolens skrivekulturer og af skrive- og skriverudvikling. På den anden side leverer de også en heuristik, dvs. en systematisk analyseprocedure, for studier af skrivning i skolen. Modellerne introduceres i denne bog i kapitel 1: 35 ff. (se også Krogh 2015).

Skoleskrivemodellen (Christensen, Elf & Krogh 2014: 38-44; Krogh 2015: 59 ff.; kapitel 1: 35 f.) privilegerer en kulturorienteret etnografisk tilgang. Det betyder at den først og fremmest giver en forståelse af skoleskrivning som *hændelser* der indgår i overordnede mønstre af *sociohistoriske strukturer* og *kulturelle praktikker*. Modellen viser at skoleskrivning altid aktualiserer et fagligt indhold, at den formes af den elev der skriver, og at den reguleres af skolens formål med skrivningen. De tre aspekter rækker alle ud mod større sociohistoriske strukturer der med-betyder i skoleskrivningen. Modellen viser også at den enkelte *skrivehændelse* i skolen præges af og selv er en aktiv handling i de skrivekulturer som findes i skolen. Det drejer sig både om skolens skrivekultur, om de lærerfaglige skrivekulturer og om de elevskrivekulturer der udvikler sig i klasser eller blandt andre grupperinger af

elever. Denne model kan altså i særlig grad være et værktøj til at undersøge og beskrive herskende skrivepraktikker og skrivekulturer på skoler.

Konstellationsmodellen (Krogh 2015: 62 ff.; kapitel 1: 35 ff.) privilegerer en tekstorienteret etnografisk tilgang. Det vil sige at den giver en forståelse af og analyseværktøjer til at undersøge elevtekster som sociale handlinger der er situeret i skolen. Modellens grundenhed er skolens standardkonstellation for opgaveskrivning: lærerens skriveordre, elevens tekst, lærerens respons, her yderligere suppleret af forskerens ”talk around text”-interview med eleven (Lillis 2008; kapitel 1: 33, 35, 51, 53). Modellen leverer analyseværktøjer til at undersøge hvordan elever i deres tekster positionerer sig som faglige skrivere i skolen gennem deres tekstuelle valg af såvel form som indhold, samt hvordan elevteksterne indgår i den dialogiske kæde med skriveordre og lærerrespons.

Skriverudviklingsmodellen (Krogh 2015: 61 ff.; kapitel 1: 35 ff.) forener endelig den kulturorienterede og tekstorienterede etnografiske tilgang og bidrager med værktøjer til at undersøge og beskrive den enkelte elevs *skriverbane* – det vil i denne sammenhæng sige elevens skriver- og skriveudviklings historie, over kortere eller længere perioder, i fagspecifikke eller flerfaglige domæner. Med Skriverudviklingsmodellen som heuristisk værktøj kan lærere, faggrupper og team arbejde med at beskrive og diagnosticere udvalgte elevers udviklingsforløb med henblik på at kvalificere og understøtte det skrivepædagogiske projekt rettet mod at styrke alle elevers skrive(r)udvikling. Den vil således også være et værktøj til at problematisere og kvalificere det løbende arbejde med progressionsplaner på skolerne.

Som nævnt leverer disse modeller en heuristik, dvs. en systematisk analyseprocedure, for studier af skrivning i skolen. Et eksempel på hvordan sådanne studier kan gennemføres, er det interventions- og netværksprojekt som *Faglighed og skriftlighed* gennemførte sammen med elleve skoler i skoleåret 2015/2016. Projektet vil blive dokumenteret i en kommende publikation.

Omtale af elevdeltagere i projekt *Faglighed og skriftlighed*

	Sofia stx	Jens stx	Michael stx	Rasmus hhx	Amalie stx	Martin stx	
Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse 2014							
Kapitel 2 (EK)	X	X					
Kapitel 3 (TSC)			X	X			
Kapitel 4 (NE)					X	X	
Elevskrivere i gymnasiefag 2015							
Kapitel 2 (TSC)							
Kapitel 3 (NE)					X		
Kapitel 4 (PH)							
Kapitel 5 (KSJ)	X	X					
Kapitel 7 (SMI)							
Kapitel 9 (OT)	X				X	X	
Skriverudviklinger i gymnasiet 2016							
Kapitel 3 (EK)	X	X					
Kapitel 4 (TSC)	X	X	X	X			
Kapitel 5 (NE)					X	X	
Kapitel 6 (PH)							
Kapitel 7 (AP)			X	X			
Kapitel 8 (SMI)							
Kapitel 9 (KSJ)		X	X				
Andre artikler							
Krogh 2012	X	X					
Hobel/Krogh 2012							
Krogh/Hobel 2012	X						
Elf 2014						X	
Iversen 2014							
Krogh 2014	X						
Krogh/Piekut 2015	X						
Christensen 2016			X	X			
Dysthe et al. 2016	X	X					
Elf 2016					X		
Krogh 2016	X						

Oversigten viser i hvilke bogkapitler og artikler elevdeltagerne i projekt *Faglighed og skriftlighed* omtales. I den øverste række er forskningsprojektets elevdeltagere (pseudonymer) opregnet. I den venstre kolonne er forskningsprojektets udgivelser markeret. Øverst forskningsprojektets tre bøger og de kapitler hvor der optræder elevdeltagere. Derefter andre publikationer angivet med forfatternavn og udgivelsesår. Forfatterinitialer henviser til Torben Spanget Christensen (TSC), Nikolaj Elf (NE), Steffen Møllegaard Iversen (SMI), Karen Sonne Jakobsen (KSJ), Ellen Krogh (EK), Anke Piekut (AP) og Ole Togeby (OT). Nærmere oplysninger kan findes i referencelisten s. 275 ff.

Referencer

- Abbott, H. Porter (2008). *The Cambridge introduction to narrative* (2. udg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ajagán-Lester, Luis; Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003). Intertextualiteter. I Boel Englund og Per Ledin (red.). *Teoretiske perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur. 203-237.
- Andersen, Nina Møller (2002). *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Viborg: Akademisk Forlag.
- Anderson, Terrence N. & Glover, John A. (1981). Active Response Modes. Comprehension "Aids" in Need of a Theory. *Journal of Literacy Research* 13(2). 99-109. [<http://jlr.sagepub.com/content/13/2/99>]
- Andrews, Richard & Smith, Anna (2011). *Developing writers. Teaching and Learning in the Digital age*. Milton Keynes: Open University Press.
- Badger, Richard; White, Goodith; Sutherland, Peter & Haggis, Tamsin (2001). Note perfect. An investigation of how students view taking notes in lectures. *System* 29. 405-417.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). Discourse in the Novel. I Michael Holquist (red.). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: The University of Texas Press. 259-422.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986). The Problem of Speech Genres. I Caryl Emerson og Michael Holquist (red.). *Speech Genres and Other Late Essays* [1979]. Austin: The University of Texas Press. 60-102.
- Bamberg, Michael (2006). Stories: Big or Small? Why do we care? *Narrative Inquiry* 16. 147-155.
- Bamberg, Michael & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28. 377-396.
- Bartlett, Lesley & Holland, Dorothy (2002). Theorizing the Space of Literacy Practices. *Ways of Knowing* 2(1). Education Research Centre: University of Brighton. 10-22.
- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* [1994]. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Barton, David (2012). Afterword. On the move – Transitions in literacy research. I Anne Pitkänen-Huhta og Lars Holm (red.). *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 244-247.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000). Literacy Practices. I David Barton, Mary Hamilton og Roz Ivanič (red.). *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge. 7-14.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* (stx-bekendtgørelsen), nr. 776, af 26.6.2013.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016). The Wheel of Writing. A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum Journal*. 27(2). 172-189.
- Berge, Kjell Lars & Hertzberg, Frøydis (2005). Eftertanker – og tanker om framtidens utfordringer. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). *Ungdommers Skrivekompetanse, bd. 1. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bhatia, Vijay K. (1997). Introduction. Genre Analysis and World Englishes. *World Englishes* 16(3). 313-319.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998.) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice* 5(1). 7-74.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blåsjo, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjo, Mona (2007). Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? I Synnøve Matre og Torlaug Løkenstgard Hoel. *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 12-22.
- Boch, Françoise & Piolat, Annie (2005). Note-taking and Learning. A Summary of Research. *The WAC Journal* 16. 101-113.
- Brandt, Deborah (2009). *Literacy and Learning. Reflections on Writing, Reading, and Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010). Interviewet. Samtalen som forskningsmetode. I Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 29-54.
- Brown, Robert T. (1989). Creativity. What are we to measure. I John A. Glover, Royce R. Ronning og Cecil Reynolds (red.). *Handbook of creativity: Perspectives on individual differences*. Springer Science+Business Media. 3-32.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18(1). 1-21.
- Bruns, Axel (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond. From Production to Produsage*. New York: Peter Lang.
- Braathe, Hans Jørgen (2008). Identity and genre literacy in student teachers' mathematical texts. I Carl Winslow (red.). *Nordic research in mathematics education: proceedings from NORMA08*. Rotterdam: Sense. 185-192.
- 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.
- Caspari, Daniela (2003). Kreative Übungen. I Karl-Richard Bausch, Herbert Christ og Hans-Jürgen Krumm (red.). *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke. 308-312.

- Castelló, Montserrat & Monereo, Carles (2005). Students' Note-Taking as a Knowledge-Construction Tool. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 5(3). 265-285.
- Çetingöz, Duygu (2010). University students' learning processes of note-taking strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2). 4098-4108.
- Christensen, Torben Spanget (2004). *Integreret evaluering. En undersøgelse af den fagligt integrerede lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial uddannelse*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Christensen, Torben Spanget (2015). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, Torben Spanget (2016). Student notes as a mediating tool for learning in school subjects. I Ane Qvortrup, Merete Wiberg, Gerd Christensen og Mikala Hansbøl (red.). *On the Definition of Learning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 191-215.
- Christensen, Torben Spanget; Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Clerehan, Rosemary (1995). Taking it Down. Notetaking Practices of L1 and L2 Students. *English for Specific Purposes*. 14(2). 137-155.
- Connery, M. Cathrene; John-Steiner, Vera P. & Marjanovic-Shane, Ana (2010). Dancing with the Muses. An Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and Creativity. I M. Cathrene Connery, Vera P. John-Steiner og Ana Marjanovic-Shane (red.). *Vygotsky and Creativity*. New York: Peter Lang. 3-15.
- Cook, Guy (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, David (1998). *Language Play*. London/New York: Penguin.
- Danielsson, Kristina (2010). Learning Chemistry: Text Use and Text Talk in a Finland-Swedish Chemistry Classroom. *IARTEM e-Journal* 2010. 3(2). 1-28.
- De Fina, Anna (2011). Discourse and Identity. I Teun A. van Dijk (red.). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction* (2. udg.). London: SAGE Publications Ltd. 263-282.
- De Fina, Anna & Georgakopoulou, Alexandra (2012). *Analysing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delcambre, Isabelle & Donahue, Christiane (2012). Academic Writing Activity. Student Writing in Transition. I Montserrat Castelló og Christiane Donahue (red.). *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. 129-149.
- DeZure, Deborah; Kaplan, Matthew & Deerman, Martha A. (2001). Research on Student Note-taking: Implications for Faculty and Graduate Student Instructors. N.p., n.d. Web. Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) *Occasional Papers* 16. Ann Arbor: University of Michigan.
- 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.
- Donato, Richard (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. I James P. Lantolf og Gabriela Appel (red.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport CT: ALEX Publishing. 33-54.
- Drejer, Søren Nygaard (2015). *Emmas skriverudvikling. Et længdestudie af en elevskrivners skrivebane gennem de tre store opgaver i STX*. Masterafhandling. Institut for Kulturvidenskaber,

- Syddansk Universitet. http://www.sdu.dk/efter_videreuddannelse/master/master_gymnasiepædagogik/masterafhandling/ Besøgt juni 2016.
- Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis; Krogh, Ellen & Brorsson, Norberg (2016, under udg.). Writing in the content areas. A Scandinavian perspective combining macro, meso, and micro levels. I Sylvie Plane, Charles Bazerman et al. (red.). *Writing Research from Multiple Perspectives*, Paris, France: Centre de Recherche sur les Médiations and Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Ebbensgaard, Aase Bitsch; Jacobsen, Jens Christian & Ulriksen, Lars (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's Skriftserie 37. Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2012). Mobilens (u)muligheder. Forskningsrapportering af forsøgs- og udviklingsprojektet M-læring i gymnasiet ved IBC Kolding. *Gymnasiepædagogik* 87. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2014a). Teknologi, skrivekultur og skriveridentitet. I Atle Skaftun, Per Henning Uppstad og Arne Johannes Aasen (red.), *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget. 291-314.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2014b). Her er Martin Nysgerrig. En elevs legende konstruktion af skriveridentitet i fysik/kemi. *KvaN 99: Literacy – sprog og læring*. 32-47.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2015). Dramatisk, ikke tragisk – Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 101-136.
- Elf, Nikolaj (2016, under udg.). Taught by bitter experience. A timescales analysis of Amalie's development of writer identity in Danish secondary and upper secondary education. I Teresa Cremin og Terry Locke (red.). *Why Writing Identity Matters for Teachers and Students: I think, therefore I am*. London: Routledge.
- Erixon, Per-Olof (2014). Skolan, medierna och medieekologin. I Per-Olof Erixon (red.). *Skollämnens i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur. 17-32.
- Eskritt, Michelle & McLeod, Kellie (2008). Children's note taking as a mnemonic tool. *Journal of Experimental Child Psychology* 101(1). 52-74.
- Evensen, Lars Sigfred (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* 19(3). 382-413.
- Evensen, Lars Sigfred (2006). Hvordan ser vi på udvikling 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.
- Flyvbjerg, Bent (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 463-488.
- 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 (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Gee, James Paul (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces. From *The Age of Mythology to Today's Schools*. I David Barton og Karin Tusting (red.). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 214-232.
- 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). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gee, James Paul (2013). *The Antieducation Era. Creating smarter Students through Digital Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Genette, Gérard (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gibson, James Jerome (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glenn, Lorri N. (2012). Playing for Real: Texts and the Performance of Identity. I Donna Alvermann og Kathleen A. Hinchman (red.). *Reconceptualizing the Literacies in Adolescents' Lives. Bridging the Everyday/Academic Divide*. New York/London: Routledge. 3-28.
- Grootenboer, Peter & Zevenbergen, Robyn (2008). Identity as a Lens to Understand Learning Mathematics. Developing a Model. I Marilyn Goos, Raymond Brown og Katie Markar (red.). *Navigating currents and charting directions. Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1*. Brisbane: University of Queensland. 243-249.
- Halliday, Michael A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Harklau, Linda (2001). From High School to College: Student Perspectives on Literacy Practices. *Journal of Literacy Research* 33(1). 33-70.
- Hasse, Cathrine & Andersen, Bjarke Lindsø (2012). Teknologiforståelse i professionerne. I Katje Dupret Søndergaard og Cathrine Hasse (red.), *Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 11-38.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1). 81-112.
- Herman, David (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzberg, Frøydis (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica* 18. 92-105.
- Hobel, Peter (2009). *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af 1. geres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.d.-afhandling. Odense: Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Hobel, Peter (2015a). Skriveridentitet i fagligt samspil på hf. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 137-172.
- Hobel, Peter (2015b). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I Hildegunn Otnes (red.). *Å invitere elever til skrivning*. Bergen: Fagbokforlaget. 119-138.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2008). Utprøvande skrivning i læringsprosessen. I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Holland, Dorothy; Lachicotte Jr., William; Skinner, Debra & Cain, Carole (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hutters, Camilla; Nielsen, Mette Lykke & Görlich, Anne (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- Hyland, Ken (2009). *Teaching and Researching Writing* (2. udg.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- 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 og Gerald Clibbon (red.). *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. Sheffield: Equinox. 7-29.
- Ivanič, Roz; Edwards, Richard; Barton, David; Martin-Jones, Marilyn; Fowler, Zoe; Hughes, Buddug; Mannion, Greg; Miller, Kate; Satchwell, Candice & Smith, June (2009). *Improving Learning in College. Rethinking literacies across the curriculum*. London: Routledge.
- 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.
- 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 (2014a). *Skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag*. Ph.d.-afhandling. Odense: Det Humanistiske Fakultet. Syddansk Universitet.
- Iversen, Steffen Møllegaard (2014b). Om stemme og opgavegenrer i faget matematik. I Torben Spanget Christensen, Karen Sonne Jakobsen og Ellen Krogh (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 225-244.
- 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-al013vwo>]
- Jakobsen, Karen Sonne (2015). Sprog, identitet, læring – to elevers opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 173-199.
- Jakobson, Roman (1969). Closing Statement: Linguistics and Poetics. I Thomas Albert Sebeok (red.). *Style in Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press. 350-377.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jenkins, Henry (2008). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jewitt, Carey (red.). (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Keane, Webb (1999). Voice. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1-2). 271-273.
- Kiewra, Kenneth A.; DuBois, Nelson F.; Christian, David; McShane, Anne; Meyerhoffer, Michelle & Roskelley, David (1991). Note-Taking Functions and Techniques. *Journal of Educational Psychology* 83(2). 240-245.
- Kiewra, Kenneth A.; Benton, Stephen L.; Kim, Sung-Il; Risch, Nancy & Christensen, Mari-

- beth (1995). Effects and Note-Taking Format and Study Technique on Recall and Relational Performance. *Contemporary Educational Psychology* 20(2). 172-187.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Kobayashi, Keiichi (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology* 30(2). 242-262.
- Kramsch, Claire (2013). Det flersprogede subjekt (interview). *Sprogforum* 57. 13-21.
- Kress, Gunther (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- 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/New York: Continuum.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2. udg.). London/New York: Routledge.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Odense: Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2007). Portfolio – evaluering og didaktik. I Tanja Miller og Bodil Christensen (red.). *Pædagogisk evaluering og test. En grundbog*. Vejle: Kroghs Forlag. 45-64.
- Krogh, Ellen (red.) (2010). *Videnskabsretorik og skriveidaktik. 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 elevskrivers håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam og Olle Widhe (red.). *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik & Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. 156-180.
- Krogh, Ellen (2015). Faglighed og skriftlighed – teori, metode, analyseramme. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 25-64.
- Krogh, Ellen (2016, under udg.). Crossing the divide between writing cultures. Kristyan Spelman Miller og Marie Stevenson (red.). *Transitions in Writing. Studies in Writing series*. Amsterdam: Brill.
- 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; Christensen, Torben Spanget & Jakobsen, Karen Sonne (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- 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.

- Krogh, Ellen & Piekut, Anke (2015). Voice and narrative in L1 writing. I Ellen Krogh og Sylvi Penne (red.). *Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. L1-Educational Studies in Language and Literature* 15. 1-42.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Akademisk afhandling. Åbo Akademi: Åbo Akademis Förlag.
- Labov, William & Waletzky, Joshua. (1967). Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. I June Helm (red.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press. 12-44.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (1998). Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2). 157-172.
- Lemke, Jay (2000). Across the Scales of Time. Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity* 7(4). 273-290.
- Lemke, Jay (2004). Language development and identity. Multiple timescales in the social ecology of learning. I Claire Kramsch (red.). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London/New York: Continuum. 68-87.
- Liberg, Caroline (2008). Skrivande i olika ämnen – lärares textkompetens. I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 51-61.
- Lillis, Theresa (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London/New York: 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 (2009). Bringing writers' voices to writing research. Talk around texts. 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. 169-187.
- Lillis, Theresa (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lorentzen, Rutt Trøite (2008). Å skrive i alle fag. I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 9-21.
- Luttrell, Wendy & Parker, Caroline (2001). High School students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading* 24(3). 235-247.
- Lykknes, Annette & Smidt, Jon (2009). Skrivning i arbeidsbok på ungdomstrinnet: innhold, form og formål. I Berit Groven, Tale Margrethe Guldal, Ole Fredrik Lillemyr, Nils E. Naastad og Frode Rønning (red.). *FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 237-249.
- Lykknes, Annette & Smidt, Jon (2010). Skrivesituasjoner og potensialer for læring i naturfag på ungdomstrinnet og videregående skole. I Jon Smidt (red.). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 183-205.
- Mathiasen, Helle; Aaen, Janus & Dalsgaard, Christian (2013). *Anvendelse af digitale undervisningsmaterialer i AVU, HF og gymnasiet – en forskningsrapport om Projekt e-læring*. Århus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
- Maybin, Janet & Swann, Joan (2007). Everyday Creativity in Language. Textuality, Contextuality, and Critique. *Applied Linguistics* 28 (4). 497-517.

- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Læreplaner for Den naturvidenskabelige gruppe og Kultur- og samfundsfagsgruppen*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-hf/>
- Moos, Daniel C. (2009). Note-taking while learning hypermedia. Cognitive and motivational considerations. *Computers in Human Behavior* 25(5). 1120-1128.
- Morgan, Candia (1998). *Writing Mathematically. The Discourse of Investigation*. London: Falmer Press.
- Morgan, Candia (2006). What Does Social Semiotics have to Offer Mathematics Education Research? *Educational Studies in Mathematics* 61(1-2). 219-245.
- Maagerø, Eva (2012). Så mange måder at skabe mening på. Multimodale tekster. I Bolette Larsen, Sissel Hammershøi, Signe Holm Larsen og Karen Lise Søndergaard Brandt (red.). *Læsning og skrivning i alle fag*. Frederikshavn: Dafolo. 41-56.
- Ochs, Elinor & Capps, Lisa (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- O'Halloran, Kay L. (2005). *Mathematical Discourse. Language, Symbolism and Visual Images*. London: Continuum.
- Ongstad, Sigmund (2002). Positioning Early Research on Writing in Norway. *Written Communication* 19(3). 345-381.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, Sigmund (2006). Forestillingen om 'skriveutvikling'. Glemte kritiske merknader. I Synnøve Matre og Torlaug Løkensgård Hoel (red.). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 132-144.
- Ortmeier-Hooper, Christina & Enright, Kerry Anne (2011). Mapping a new territory. Towards an understanding of adolescent L2 writers and writing in US contexts. *Journal of Second Language Writing* 20(3). 167-181.
- Perregaard, Bettina (2002). *Forskning og undervisning i skriftsprog*. Viborg: Akademisk Forlag.
- 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.
- Piekut, Anke (2015). Genreskrivning i gymnasiets danskfag. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 201-224.
- Pogner, Karl-Heinz (2010). Kreatives Schreiben und Schreibwerkstatt. I Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen og Claudia Riemer (red.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton. 1583-1588.
- Pope, Rob & Swann, Joan (2011). Introduction. Creativity, Language, Literature. I Joan Swann, Rob Pope og Ronald Carter (red.). *Creativity in Language and Literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1-22.
- Prior, Paul (1998). *Writing/Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. New York/London: Routledge.
- Prior, Paul (2006). A Sociocultural Theory of Writing. I Charles A. MacArthur, Steve Graham og Jill Fitzgerald (red.). *Handbook of Writing Research*. New York/London: The Guilford Press. 54-66.

- Rickards, John P. & Friedman, Frank (1978). The encoding versus the external storage hypothesis in note taking. *Contemporary Educational Psychology* 3(2). 136-143.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes. Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James V. Wertsch, Pablo del Río og Amelie Alvarez (red.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 139-164.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (red.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- Ryve, Andreas (2011). Discourse Research in Mathematics Education. A Critical Evaluation of 108 Journal Articles. *Journal for Research in Mathematics Education* 42(2). 167-198.
- Santa, Carol Minnick; Abrams, Lindsay & Santa, John L. (1979). Effects of Notetaking and Studying on the Retention of Prose. *Journal of Reading Behavior* XI(3). 247-260.
- Schryer, Catherine F. (2002). Genre and power. A chronotopic analysis. I Richard M. Coe, Lorelei Lingard og Tatiana Teslenko (red.). *The rhetoric and ideology of genre. Strategies for stability and change*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 73-98.
- Schulz, Katherine (2002). Looking across Space and Time. Reconceptualizing Literacy Learning in and out of School. *Research in the Teaching of English* 36(3). 356-390.
- Selwyn, Neil (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London/New York: Continuum.
- Sfard, Anna & Prusak, Anna (2005). Telling Identities. In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* 34(4). 14-22.
- Skrivehjulet (2016). <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/> Besøgt juni 2016.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders* 32(1). 7-18.
- Simpson, James (2011). Telling tales. Discursive space and narratives in ESOL classrooms. *Linguistics and Education*. 22(1). 10-22.
- Slotte, Virpi & Lonka, Kirsti (1999). Review and Process Effects of Spontaneous Note-Taking on Text Comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 24(1). 1-20.
- Smidt, Jon (1996). *Fornyetelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, Jon (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written Communication* 19(3). 414-443.
- Smidt, Jon (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (2008). Skrivning og skriveformål. Barns og unges veier til ulike fag. I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 22-36.
- Smidt, Jon (2009). Developing Discourse Roles and Positionings. An Ecological Theory of Writing Development. I Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley og Martin Nystrand (red.). *The SAGE handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd. 117-125.
- Smidt, Jon (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sommers, Nancy & Saltz, Laura (2004). The Novice as Expert. Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication*. 56(1). 124-149.

- SRP-bogen. <http://www.studienet.dk/srp-bogen/>
- Steenft, Diana & Valero, Paola (2009). Identities-in-action. Exploring the fragility of discourse and identity in learning mathematics. *Nordisk Matematikdidaktikk*. 14(3). 55-77.
- Street, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Teng, Huei-Chun (2011). Exploring Note-taking Strategies of EFL Listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15. 480-484.
- Togeby, Ole (2014). *Bland blot genreerne – ikke tekstterne! Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.
- Togeby, Ole (2015). Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster. I Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Karen Sonne Jakobsen, (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 137-172.
- Tække, Jesper & Paulsen, Michael (2016). Sociale medier og ulovlige netværk i gymnasieskolen. *MedieKultur* 31(59). 115-132.
- Van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston/Dordrecht/New York/London: Kluwer Academic Publishers.
- Vejledning til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) (2013).
- Vygotsky, Lev S. (1971-74). *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, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and Language* [1934]. Red./Overs. Alex Kozulin. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, Lev (1994). Imagination and creativity of the adolescent [1931]. I René van der Veer og Jaan Valsiner (red.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell. 266-288.
- Vygotsky, Lev S. (2004). Problemstillinger i undervisningen og den intellektuelle udvikling i skolealderen. I Gunilla Lindqvist (red.). *Vygotsky om læring og udviklingsvilkår*. Århus: Klim. 267-292.
- Wellington, Jerry & Osborne, Jonathan (2001). *Language and Literacy in Science Education*. New York: Open University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography. A Way of Seeing*. 2. udg. Lanham/New York/Toronto/Plymouth UK: Altamira Press.
- Worham, Stanton E.F. (2001). *Narratives in Action. A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Worham, Stanton E.F. (2003). Curriculum as a resource for the development of social identity. *Sociology of Education*. 76(3). 228-246.
- Worham, Stanton E.F. (2004). The Interdependence of Social Identification and Learning. *American Educational Research Journal*. 41(3). 715-750.
- Worham, Stanton E.F. (2008). The objectification of identity across events. *Linguistics & Education*. 19(3). 294-311.
- Worham, Stanton E.F. (2012). Beyond Macro and Micro in the Linguistic Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly* 43(2). 128-137.

- Wortham, Stanton E.F.; Murillo Jr., Enrique G. & Hamann, Edmund T. (2002). *Education in the New Latino Diaspora. Policy and the Politics of Identity*. Westport, CT: Ablex Pub.
- Wortham, Stanton E.F. & Rymes, Betsy (2003). *Linguistic Anthropology of Education*. Westport, CT: Praeger.
- Zeuner, Lilli (2011). Analyse eller forandring: Om gymnasieelevers tværfaglige erkendelse. I Søren Harnow Klausen (red.). *På tværs af fag: Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk forlag. 101-137.
- 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(5). 751-763.

Forfatterindeks

A

Abbott, H. Porter 176, 275
Abrams, Lindsay 108, 284
Ajagán-Lester, Luis 112, 275
Andersen, Bjarke Lindsø 154, 279
Andersen, Nina Møller 32, 275
Anderson, Terrence N. 108, 275
Andrews, Richard 19, 27, 28, 38, 39,
40, 41, 43, 133, 134, 147, 275

B

Badger, Richard 108, 110, 275
Bakhtin, Mikhail M. 19, 20, 25, 28,
29, 30, 31, 32, 37, 38, 46, 75, 76,
112, 114, 155, 206, 207, 275
Bamberg, Michael 22, 177, 275
Bartlett, Lesley 107, 112, 113, 225,
275
Barton, David 19, 28, 29, 33, 37, 203,
204, 224, 249, 275, 280
Becker-Mrotzek, Michael 199, 275
Benton, Stephen L. 108, 109, 281
Bereiter, Carl 257, 276
Berge, Kjell Lars 30, 42, 107, 276
Bergqvist, Ewa 213, 286
Bhatia, Vijay K. 255, 276
Black, Paul 260, 276
Blommaert, Jan 19, 41, 95, 276
Blåsjö, Mona 13, 19, 42, 73, 251, 276
Boch, Françoise 108, 109, 276
Brandt, Deborah 154, 276
Brinkmann, Svend 157, 276
Brorsson, Norberg 71, 72, 80, 278
Brown, Robert T. 267, 276
Bruner, Jerome S. 22, 175, 176, 186,
276

Bruns, Axel 140, 276
Braathe, Hans Jørgen 203, 276
Burgess, Amy 19, 23, 26, 37, 49, 133,
225, 276
Burton, Leone 201, 215, 216, 276

C

Cain, Carole 29, 280
Capps, Lisa 175, 283
Caspari, Daniela 221, 276
Castelló, Montserrat 108, 109, 110,
277
Çetingöz, Duygu 108, 109, 277
Christensen, Maribeth 108, 109, 281
Christensen, Torben Spanget 15, 16,
18, 19, 20, 33, 34, 35, 39, 43, 52,
57, 73, 74, 107, 115, 131, 132,
136, 182, 217, 228, 249, 258,
263, 264, 266, 269, 272, 277, 281
Christian, David 108, 280
Clandinin, D. Jean 175, 277
Clerehan, Rosemary 110, 277
Connelly, F. Michael 175, 277
Connery, M. Cathrene 223, 277
Cook, Guy 223, 277
Crystal, David 223, 277

D

Dalsgaard, Christian 264, 282
Danielsson, Kristina 108, 109, 277
Deerman, Martha A. 109, 277
De Fina, Anna 177, 203, 277
Delcambre, Isabelle 73, 277
DeZure, Deborah 109, 277
Dohn, Niels Bonderup 13
Dohn, Nina Bonderup 140, 277

Donahue, Christiane 73, 277
Donato, Richard 172, 277
Drejer, Søren Nygaard 13, 72, 73, 278
DuBois, Nelson F. 108, 280
Dysthe, Olga 71, 72, 80, 272, 278

E

Ebbensgaard, Aase Bitsch 249, 278
Edwards, Richard 224, 278
Elf, Nikolaj 15, 18, 21, 33, 34, 35, 39,
43, 52, 74, 131, 132, 133, 136,
138, 151, 228, 249, 250, 253,
264, 266, 269, 272, 277, 279
Enright, Kerry Anne 224, 283
Erixon, Per-Olof 133, 278
Eskritt, Michelle 108, 278
Evensen, Lars Sigfred 27, 28, 31, 42,
113, 182, 276, 278

F

Flyvbjerg, Bent 104, 278
Fowler, Zoe 224, 280
Friedman, Frank 108, 284

G

Gee, James Paul 19, 23, 43, 44, 134,
154, 202, 203, 204, 218, 246,
278, 280
Genette, Gérard 177, 279
Georgakopoulou, Alexandra 22, 175,
177, 275, 277, 279
Glenn, Lorri N. 223, 279
Glover, John A. 108, 109, 275
Grootenboer, Peter 203, 279
Görlich, Anne 105, 280

H

Haggis, Tamsin 108, 110, 275
Halliday, Michael A.K. 207, 279
Hamann, Edmund T. 175, 286
Hamilton, Mary 275
Harklau, Linda 110, 279

Hasse, Cathrine 154, 279
Hattie, John 260, 279
Herman, David 176, 177, 279
Hertzberg, Frøydis 13, 71, 72, 80,
252, 255, 276, 278, 279
Hjemsted, Kirsten 73, 131, 281
Hobel, Peter 18, 21, 24, 44, 83, 155,
157, 169, 178, 213, 245, 250,
252, 256, 257, 258, 272, 279, 281
Hoel, Torlaug Løkensgard 257, 280
Holland, Dorothy 29, 107, 112, 113,
225, 275, 280
Hughes, Buddug 224, 280
Hutters, Camilla 105, 280
Hyland, Ken 203, 280

I

Ivanič, Roz 13, 19, 20, 22, 23, 26, 31,
37, 43, 44, 49, 54, 76, 89, 113,
132, 134, 153, 155, 156, 158,
172, 178, 180, 194, 202, 205,
219, 224, 225, 246, 255, 256,
276, 280
Iversen, Steffen Møllegaard 18, 22, 23,
39, 43, 44, 201, 202, 206, 208,
210, 213, 216, 272, 280

J

Jacobsen, Jens Christian 249, 278
Jakobsen, Karen Sonne 16, 19, 20, 23,
25, 35, 43, 44, 57, 74, 80, 112,
148, 182, 184, 217, 221, 222,
231, 232, 252, 255, 261, 266,
267, 268, 272, 280, 281
Jakobson, Roman 222, 280
Janks, Hilary 152, 280
Jenkins, Henry 280
Jewitt, Carey 133, 139, 280, 281
John-Steiner, Vera P. 223, 277
Johnsen, Lars 140, 277

K

Kaplan, Matthew 109, 277
Keane, Webb 206, 280
Kiewra, Kenneth A. 108, 109, 280, 281
Kim, Sung-Il 108, 109, 281
Klafki, Wolfgang 26, 281
Kobayashi, Keiichi 108, 109, 281
Kramsch, Claire 223, 281
Kress, Gunther 13, 19, 21, 41, 114, 201, 222, 281
Krogh, Ellen 15, 16, 18, 19, 20, 25, 29, 33, 34, 35, 39, 43, 44, 52, 57, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 83, 105, 131, 132, 136, 155, 156, 157, 158, 178, 182, 217, 224, 228, 249, 250, 252, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 269, 270, 272, 278, 281, 282
Kronholm-Cederberg, Annette 156, 171, 282

L

Labov, William 175, 282
Lachicotte Jr., William 29, 280
Lave, Jean 45, 282
Lea, Mary R. 20, 73, 74, 80, 103, 282
Ledin, Per 112, 275
Lemke, Jay 49
Liberg, Caroline 107, 257, 282
Lillis, Theresa 19, 22, 31, 33, 41, 51, 53, 67, 68, 77, 134, 137, 157, 223, 226, 270, 282
Lindenskov, Lena 13
Lonka, Kirsti 108, 284
Lorentzen, Rutt Trøite 112, 182, 282
Luttrell, Wendy 282
Lykknes, Annette 108, 109, 111, 114, 122, 127, 282

M

Mannion, Greg 224, 280

Marjanovic-Shane, Ana 223, 277
Martin-Jones, Marilyn 224, 280
Mathiasen, Helle 264, 282
Maybin, Janet 23, 223, 229, 267, 282
McLeod, Kellie 107, 276
McShane, Anne 108, 280
Mehan, Hugh 46, 283
Meyerhoffer, Michelle 108, 280
Miller, Kate 224, 280
Monereo, Carles 108, 109, 110, 277
Moos, Daniel C. 108, 283
Morgan, Candia 201, 204, 215, 216, 276, 283
Murillo Jr., Enrique G. 175, 286

N

Nielsen, Mette Lykke 105, 280

O

Ochs, Elinor 175, 283
Ogborn, Jon 139, 281
O'Halloran, Kay L. 201, 283
Ongstad, Sigmund 19, 20, 27, 38, 41, 76, 283
Ortmeier-Hooper, Christina 224, 283
Osborne, Jonathan 108, 109, 111, 114, 122, 127, 285

P

Parker, Caroline 225, 282
Paulsen, Michael 140, 264, 285
Perregaard, Bettina 30, 283
Piekut, Anke 22, 24, 39, 43, 44, 83, 105, 173, 178, 245, 250, 267, 272, 282, 283
Piolat, Annie 109, 276
Pogner, Karl-Heinz 221, 283
Pope, Rob 222, 283
Prior, Paul 19, 21, 26, 31, 45, 46, 47, 75, 79, 134, 135, 155, 160, 164, 168, 170, 203, 248, 283
Prusak, Anna 203, 284

R

Rahm, Henrik 112, 275
Rickards, John P. 108, 284
Risch, Nancy 108, 109, 281
Rogoff, Barbara 27, 30, 140, 284
Roskelley, David 108, 280
Rychen, Dominique S. 26, 284
Rymes, Betsy 175, 286
Ryve, Andreas 203, 284

S

Salganik, Laura H. 26, 284
Saltz, Laura 22, 43, 155, 156, 160,
172, 249, 284
Santa, Carol Minnick 108, 284
Santa, John L. 108, 284
Satchwell, Candice 224, 280
Scardamalia, Marlene 257, 276
Schramm, Karen 197, 273
Schryer, Catherine F. 75, 79, 284
Schulz, Katherine 224, 284
Selwyn, Neil 133, 154, 284
Sfard, Anna 203, 284
Shanahan, Cynthia 111, 114, 122,
127, 284
Shanahan, Timothy 111, 114, 122,
127, 284
Simpson, James 177, 284
Skinner, Debra 29, 280
Slotte, Virpi 108, 284
Smidt, Jon 11, 19, 20, 23, 29, 31, 33,
37, 38, 43, 76, 108, 109, 111,
114, 122, 127, 203, 206, 219,
223, 282, 284
Smith, Anna 19, 27, 38, 39, 40, 41,
43, 133, 134, 147, 275
Smith, June 224, 280
Sommers, Nancy 22, 43, 155, 156,
160, 172, 249, 284
Steentoft, Diana 203, 285
Street, Brian V. 20, 27, 73, 74, 80,
103, 282, 285

Sutherland, Peter 108, 110, 275
Swann, Joan 23, 222, 223, 229, 267,
282, 283

T

Tanggaard, Lene 157, 276
Teng, Huei-Chun 110, 122, 285
Thygesen, Ragnar 42, 276
Thürmann, Eike 199, 275
Timperley, Helen 260, 279
Togeby, Ole 13, 90, 156, 272, 285
Tsatsarelis, Charalampos 139, 281
Tække, Jesper 140, 264, 285

U

Ulriksen, Lars 249, 278

V

Valero, Paola 203, 285
Van Lier, Leo 29, 285
Vollmer, Helmut Johannes 13, 199,
275
Vygotsky, Lev S. 19, 23, 25, 27, 28,
29, 30, 32, 83, 104, 172, 202,
223, 224, 225, 257, 285

W

Waletzky, Joshua 175, 282
Wellington, Jerry 108, 109, 111, 114,
122, 127, 285
Wenger, Etienne 45, 202, 285
Wertsch, James V. 29, 30, 31, 156,
202, 285
White, Goodith 108, 110, 275
Wiliam, Dylan 260, 276
Wolcott, Harry F. 33, 285
Wortham, Stanton E.F. 22, 174, 175,
285, 286

Z

Zeuner, Lilli 73, 286
Zevenbergen, Robyn 203, 279

Ø

Österholm, Magnus 213, 286

Å

Aaen, Janus 264, 282

Stikord

A

academic literacies 74, 103-04
adressivitet 31
affordans 134, 201
akademisk skriftlighed, se også academic literacies 73
akademisk socialisering/faglig socialisering 54, 73, 80, 103
almen dannelse 78, 79
appropriering/appropriere 29, 30, 54, 134, 135, 138, 140, 143-44
appropriering som deltagelse/participatory 30
associativ proces 267
autobiografisk/selvbiografisk selv 145, 156, 182
autoritativt (forfatter)selv 194, 197, 198, 205, 256

D

dannelsesmål 54
dansk-historie-opgave 77, 84-86, 93-95
database 57-63
dataorganisering 64-65
datatyper/empirityper 57-59, 64
deltagelsesbaner/deltagerbaner, se også skriverbaner 26, 40, 45-48
deltagelsesmåde, procedurel/procedural display 30, 45, 135, 137, 164, 168
deltagerperspektiv 25, 33
dialog/dialogisme/dobbelt dialog 31
diskursivt selv 197
diskursiv stemme 44
dobbelt genreforventning 156, 172

dyb deltagelse 45, 160, 168, 171, 248, 257

E

egenstemme 32, 193, 194, 198
ejerskab 44
ejerstemme, personlig 85, 89-91, 93, 95, 99, 101
ekspert 170
ekspertise 249, 250, 251, 252
elevafleveringer/elevbesvarelser 59-63
elevdeltagere 33-35
elevidentitet 199
elevnoter 107, 127
elevnoter, arbejds- 126
elevnoter, fag 111, 122, 127
elevnoter, formål 111, 112-14, 122, 128
elevnoter, forskning 107-10
elevnoter, funktion 111-14
elevnoter, kommunikation 112-14, 122, 129
elevnoter, medierende redskab 124
elevnoter, redskab til læring 123
elevnoter, refleksion/refleksive processer 126, 128
elevnoter, rekontekstualisering 114, 120, 124, 127, 128
elevstyrede skrivepraktikker 263-67
elevstyrede skrivepraktikker, fagligt ekskluderende 264, 265, 266
elevstyrede skrivepraktikker, fagligt inkluderende 264, 265, 266
emergens/emmergerer 28, 30
epistemisk tid/rum-skala 75, 79, 80, 82, 100

etnografi, kulturorienteret 33, 51
 etnografi som ”dyb teoretisering” 51
 etnografi som metode 51
 etnografi som metodologi 51
 etnografi, tekstorienteret 33, 51
 etnografiske længdestudier 25, 33

F

fag 29, 34, 36, 37, 42, 54
 fag, afsætning 61, 179
 fag, AP (almen sprogforståelse) 62, 63, 115, 116, 122
 fag, AT (almen studieforberedelse) 62, 63, 80, 88, 94
 fag, biologi 61, 63, 117-18, 126
 fag, bioteknologi 60, 62, 63, 71, 77, 86, 87, 97, 180, 254
 fag, dansk 61, 62, 63, 77, 76, 83, 93, 97, 119-20, 125, 126, 138, 154, 173-199, 228, 231, 233, 234, 240, 241, 250, 253, 254, 255, 259, 260, 261, 268
 fag, DHO (dansk/historieopgaven) 62, 63
 fag, DIO (det internationale område) 61
 fag, engelsk 61, 62, 63, 117, 122, 127, 181, 221, 227-30, 231, 234-40, 254, 260, 267
 fag, erhvervsret 61
 fag, finansiering 61
 fag, fremmedsprog/sprogfag 221, 222, 224, 228, 267, 268
 fag, fysik 61, 62, 63, 71, 77, 86, 95, 117-18, 122, 138, 249, 250, 253
 fag, historie 63, 77, 84, 111, 112, 118-22, 125, 126, 162, 168, 247
 fag, idræt 64, 65, 227, 231-33
 fag, international økonomi 61
 fag, kemi 61, 63, 117, 121-22, 160, 168, 235, 249, 253, 266
 fag, kommunikation og it 61, 144-47

fag, kultur- og samfundsfagsgruppen/ KUL 155-70, 247, 251, 260
 fag, matematik 61, 62, 63, 71, 77, 87, 88, 91, 95, 96, 111, 115, 159, 162, 169, 179, 180, 192, 248
 fag, mediefag 62
 fag, musik 63
 fag, naturgeografi 63, 138, 154
 fag, naturvidenskabelige faggruppe/ NAT, den 155-70, 247, 251, 260
 fag, NV (naturvidenskabeligt grundforløb) 62, 63, 138
 fag, psykologi 61
 fag, religion 62, 162, 169
 fag, samfundsfag 61, 63, 111, 115, 159, 162, 169, 250, 253
 fag, samtidshistorie 61
 fag, SO (studieområdet) 61, 145, 150
 fag, spansk 63
 fag, SRO (studieretningsopgaven) 62, 63
 fag, SRP (studieretningsprojektet) 61, 62, 63
 fag, teknik – tekstil og produktion 61, 145, 148-52, 153, 154
 fag, teknologi 61, 145, 148
 fag, teknologihistorie 61, 145
 fag, tysk 61, 62, 63, 221, 230-33, 261, 266, 267
 fag, virksomhedsøkonomi 61, 179
 fag, økonomi 180
 faglig begrebsudvikling 29
 faglig deltagelse 248
 faglig (akademisk) skriverstemme 85, 94, 98, 99
 faglig socialisering/akademisk socialisering 54, 73, 80, 103
 faglige fortællinger, se også narrativer 197-198
 fagligt samspil 155
 feltkommentar 66-68
 feltlogbog 64

forestillede verdener/figured worlds
107, 130, 225
forestillingsevne/imagination 30, 223
forfatter selv/autoritativt selv 194, 197,
198, 205, 256
forfatterstemme 44
forskningsværktøjer 57, 64

G

genre 178, 181, 182, 186, 191, 198,
199
genrekrav 178, 199
genreorienteret skriveundervisning
252, 255
genrepraktik 71, 75, 76, 79

I

identificere, se også identifikation 135,
151, 153
identifikation 28, 72, 83, 92, 93, 105,
122, 124, 126, 127, 128-29, 131,
137, 139, 143-44, 146, 148, 152,
173, 202, 246-48
identifikation med/mod viden 113-14,
127
identifikationsmønster 107
identifikationsproces 134, 153, 202
identitet 193, 201, 202-05, 211, 217,
219, 246-48
identitetsarbejde 43, 54, 201, 203-05,
215, 217, 218, 219, 246, 248,
249, 251, 252
identitetskonstruktion 177
identitetsproces 175, 181
identitetsudkast/udforskning af iden-
titet 43, 184, 222, 223, 225, 242,
243, 252, 260, 268
identitetsudvikling 49
imagination/forestillingsevne 30, 223
individuel skrivepraktik 222
individuelle udviklings tidsskala, den
37, 226

interview/samtale 68
interviewguide 69-70

K

kollaborativ skrivning 264, 265, 266
kollaborative skriveprocesser 140
kollektiv skrivepraktik/skriver 233,
242
kommunikationsteknologiske praktik-
ker 144
konstellationsmodel 35, 52, 270
kontekstualisering 25
kontekstualisering, tid og rum 33, 226
kreativ skrivning 267-68
kreative skriveopgaver 221, 225, 243-
44
kreative æstetiske elementer 148
kreative æstetiske skriveprocesser/op-
gave 148
kreativitet 30, 174, 182
kreativitet, adolescens 223
kreativitet, faglig 174
kreativitet, læring og udvikling 223
kreativitet, skrivning 222-24, 233
kreativitet, sproglig 173, 174, 182,
199, 222-24, 237, 267
kritisk begivenhed 136, 137, 141, 147
kritisk refleksion 153
kronotop 26, 46-48, 75, 170, 171
kronotop om skoleskrivning 79, 82,
83, 86, 92, 95, 97, 102
kronotop om skrivning i academia
79, 92
kronotopisk ubevidste 75, 77, 79,
104, 105
kronotopiske forestillinger 46
kronotopiske forestillinger om skriv-
ning 75, 82, 95, 103
kultur- og samfundsfagsgruppen/KUL
155-70
kundskabsdokumenterende skrivning
256-59

kundskabsudviklende skrivning 256-59

køn 105

kønsmærkede mønstre 34, 105

L

læringsbegreb 54

M

mangestemmighed 32

medierende redskaber 29, 40, 42, 224

metaforer for skriverudvikling 38-40

moodboard 150-51

muligheder for selvhed 43, 156, 225

multimodal forståelse af skrivning 134

multimodal skriveudvikling 139

multimodal æstetisk diskurs 150

multimodale repræsentations- og kommunikationsformer 133

multimodale ressourcer 132

multimodalt fagligt ensemble 139

multimodale netværksorienterede og æstetiske perspektiver 154

N

narrativ kompetence 175-76, 192, 198, 199

narrativ strategi 173

narrativer 174, 197

narrativer som mode 175-76, 190, 193, 195, 199

narrativer som tekst 176, 199

naturvidenskabelige faggruppe/NAT, den 155-70

New Literacy Studies 25, 33

note making 114, 120

note taking 114, 120

notearkiv 118, 120, 127

notepraktik 107, 111, 113, 127, 129

notepraktik, udvikling 111

novice/novicerolle 160, 166, 171, 249, 251

O

observation 68

observationsskema 68, 69

opgaveskrivningens tidsskala 37, 50, 226

organisere og lagre viden/strukturere viden 155, 161, 166, 167, 168, 171

organisering og lagring af viden 113-14, 122, 123, 125, 128, 129

overgange 249-52

P

paradigmatisk dobbeltcase 104

performance 223, 228, 237, 240, 242, 243, 267

personlig ejerstemme 85, 89-91, 93, 95, 99, 101

positionering 72, 75-76, 79, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 99, 155, 164

problemløsning, problemløsende skriver 162, 171, 172

procesorienteret skriveundervisning 252

proceslignende/procesorienteret skrivning 262, 265

produsage 140

præsentationsskrivning 257

R

repertoier 40, 41

respons 260-63

respons, formativ 260, 263

respons, summativ 260, 263

ressourcer 41

S

samfunds-faglig skrivning 253

samtale/interview 68

selvbiografisk/autobiografisk selv 145, 156, 182

semiotisk mediering 29

- semiotiske ressourcer 131, 132, 134, 201
- skole 34
- skoleskrivekultur 36
- skoleskrivemodell 35, 52, 74, 217, 269
- skoleskrivning 34
- skoleskrivningens tid/rum 224, 225, 226, 241, 242, 243
- skrivedidaktik, perspektiver og udfordringer 245
- skrivedidaktisk udviklingsarbejde 268-70
- skrivehændelse 36
- skrivekompetence 27
- skrivekulturer, lærerfaglige 36
- skriverbanens tid 48
- skriverbane 33, 37, 53, 71, 155, 170, 244
- skriverfortællinger 245-46, 247-48, 249-51, 253-54, 257-59, 260-62
- skriveridentifikation 40, 43, 155, 156, 161-64, 167-70, 171
- skriveridentitet 25, 27, 28, 40, 43, 132, 134, 152, 155, 156, 164, 165-70, 171, 205, 209-11, 215-18, 225, 243
- skriverprofiler 80-83
- skriverroller 202
- skriverudvikling 25, 27, 34, 37, 38-40, 72, 101-02, 103, 104, 105, 129, 131, 132, 134, 145, 136, 139, 143, 147, 152, 153, 154, 155, 164, 170, 173, 174, 182, 191, 196, 198, 199, 218-219, 221, 241-44
- skriveteknologier 131
- skrive-tid/rum 225
- skriverudviklingsmodell 25, 35, 36, 53, 113, 211, 217, 221, 243, 270
- skriverudviklingsprocesser 25
- skrivesamarbejde, se også kollaborativ skrivning 264-67
- skrivestrategi 182, 188, 191
- skriveudvikling 25, 27, 34, 37, 38-40, 72, 101-02, 103, 104, 105, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 142, 143, 152, 153, 154, 173, 174, 182, 191, 196, 198, 201, 204, 206, 215, 218, 221, 241-44
- skriveudviklingsprocesser 25
- skrivning, kollaborativ 264, 265, 266
- skrivning, kundskabsdokumenterende 256-59
- skrivning, kundskabsudviklende 256-59
- skrivning, præsentations- 257
- skrivning, samfundsaglig 253
- skrivning, skole- 34
- skrivning, tænke- 257, 262, 263, 265
- skrivning, udvikling af egne stemmer i 252, 255, 256
- skrivning, undersøgende 71
- skrivningens grundfunktioner 257
- skrivningens processer 49
- skrivningens rum 48
- skrivningens sted 48
- små fortællinger/lille fortælling/små historier, se også narrativer 177, 182, 184, 189, 190, 191, 193, 198, 199
- sociale medier 132, 139, 140
- socialsemiotik 133, 154
- sociokulturel teori 25, 28
- sprogleg 222, 234, 235, 240
- sproglig form 222, 230, 231, 237, 243
- sproglige ressourcer 191, 195, 198
- sproglige ressourcer, henvendelses- 186, 193, 194
- sproglige ressourcer, interpersonelle 194, 195, 197, 198
- sproglige ressourcer, kreative 191
- sproglige ressourcer, narrative 195, 196, 199
- sproglige ressourcer, retoriske 190
- stemme 31, 44, 85, 90, 93, 178, 202, 205, 208, 209-11, 212-17, 218-19

stemme, analyse 206
 stemme, faglig 180
 stemme, personlig 184
 stemmer, tekstuelle 205, 218
 stilladserende ressourcer 262
 store formater 71, 72, 75, 78, 83, 102
 store skriftlige opgaver 71
 strategisk deltagelse 30
 studieforberedende skrivekompetencer 74, 80
 studiefærdighed 73, 80, 103
 studiekompetence 79, 80
 studieretningsopgave 77, 87, 95-96
 studieretningsprojekt 71, 76, 77, 78, 87, 87-93, 92, 97-102
 systemisk perspektiv 41, 49

T

talk around text 33, 68, 157
 teknologi 131, 133, 135, 145, 152, 153, 154
 teknologi, analog 137, 138, 142-43, 152
 teknologi, digital 137, 140, 152
 teknologi, netværk 140
 teknologikompetence 145
 teknologiudvikling 133
 tid 41
 tid/rum-konstruktion 72, 102, 103
 tid/rum-skala, epistemisk 75, 79, 80, 82, 100
 tidsskala 26, 41, 49-50, 156, 171, 174, 183, 184, 185, 193, 199, 225, 226, 242
 tidsskala, den individuelle udviklings/ontogenetisk-biografisk 37, 50, 226
 tidsskala, epistemisk 50
 tidsskala, opgaveskrivningens 37, 50, 226
 tidsskala, sociohistorisk 50
 tilblivelse 32

transformation/transmutationsproces 29, 224
 tænkeskrivning 257, 264, 265, 267

U

udvidet skriftlighed 131, 152, 154
 udvikling/udviklingsbegreb 25, 26, 27, 54
 udvikling af egne stemmer i skrivning 252, 255, 256
 udvikling af viden 112-14, 126, 127, 128, 129
 undersøgende skrivning 71

V

visuelle ressourcer 138, 139

Y

ytring 31

Æ

æstetisk aspekt 144
 æstetisk dimension 148
 æstetisk udtryk 153
 æstetisk perspektiv 154
 æstetisk skriveproces 148

Ø

økologisk literacy-teori 28, 29
 økologisk perspektiv 37-38, 40
 økologisk teori 206