

Forkastet eller anerkendt?

Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i
'Dansk, skriftlig fremstilling'

Solveig Troelsen
Ph.d.-afhandling
Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Hovedvejleder:
Professor Nikolaj Elf, Institut for kulturvidenskaber, SDU

Bivejleder:
Professor Kjell Lars Berge,
Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO

Indhold

Prolog	5
---------------------	----------

DEL I

Kapitel 1 Introduktion.....	9
------------------------------------	----------

Den ubeskrevne skrivning.....	9
Forudgående forskning	9
Eksamensskrivning i en forandringspræget kontekst.....	12
Afhandlingens erkendelsesinteresse og forskningsspørgsmål	14
Kappen som forskerfortælling.....	15
Læsevejledning	17

Kapitel 2 Et tekstetnografisk casestudie.....	20
--	-----------

Caseskolen	21
Casens elevtekster – fra total- til nærbillede	24
Censorstudierne som caseelement	25

Kapitel 3 Teoretisk-metodologisk ramme	28
---	-----------

Et sociokulturelt blik på eksamensskrivning	28
At studere det situerede gennem tekst.....	30
At fremstille sig selv – skriveridentitet og anerkendelse.....	33
Konstellationsmodellen som tankeramme.....	35
Projektet i oversigtsform.....	37

DEL II

Kapitel 4 En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren	41
---	-----------

Sammendrag	42
Abstract.....	42
Indledning	43
Afgangsprøver i dansk – en kontekst i forandring	44
Skandinavisk forskning i skriftlig afgangseksamen.....	45
Teoretisk ramme og metodologi	46
Prøveteksten i kontekst.....	46
Skriveordren som genre	48
Empiriske data og analysestrategi.....	50
Analyse.....	51
<i>iPrøven</i> som social handling	51
<i>iPrøven</i> som tekst.....	54
<i>iPrøven</i> som fagdiskurs	62

Sammenfatning og diskussion.....	62
Referencer.....	64
Kapitel 5 At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og konstruktion af skri-verselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling	67
Sammendrag	68
Abstract.....	68
Indledning	69
Teoretisk ramme og metodologi	70
Eksamenstekster i kontekst – antropologisk tekstvidenskab ..	70
Eksamensteksten som genre.....	71
Eksamenskonstellationen	72
Skriveridentitet.....	73
Metodologi – mellem bredde og dybde.....	73
Elevbesvarelsenerne i relation til eksisterende studier.....	74
Empiri: Typificeringsudvalg og unikke tekster	77
Analyse.....	78
Anna – strategisk kreativitet	78
Emre – umiddelbar narration.....	83
Ester – intuitiv iscenesættelse.....	86
Marika – kulturkompetent kommunikation	90
Intensivudvalgets tegning af tekstkulturen.....	93
Sammenfatning og diskussion.....	94
Referencer.....	96
Bilag	99
Kapitel 6 Sig det med sprogløster! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling	126
Abstract.....	127
Introduktion – bedømmelse i en skærpet kontekst.....	128
Forskningsmæssig fundering	129
Teoretisk ramme – bedømmelse i kontekst	133
At læse som censor	134
At forstå og positionere sig som bedømmer.....	134
Den indskrevne elev.....	135
Undersøgel-sesdesign og -metode	136
Deltagerrekruttering	136
TA-bedømmelse som literacy-hændelse	137
Fokusgrupper – et dialogisk refleksionsrum	139
Analysestrategi	142
Analyse.....	144

1. At parere skriveordre	144
2. Tekstkvalitet som noget mere	147
3. Kvantitet som kvalitet	148
4. Sprogblomster og litterære normkilder	150
5. Opfattet skriverselv – konstruktion af elevskrivere.....	151
6. Censoridentitet – positionering og selvopfattelse.....	153
Sammenfatning og diskussion.....	156
Referencer.....	158
Bilag	162

DEL III

Kapitel 7 Eksamen som semiocy-hændelse – et forslag til model-	
ling	173
Modellen anvendt på Annas eksamen.....	178
Kapitel 8 Diskussion og perspektiver	180
Epilog.....	186
Resumé	187
Summary.....	191
Bilag	195
Referencer.....	204

Prolog

En sommerdag i 2005 er min lille familie på ferieudflugt til oplevelsesparken Astrid Lindgrens Värld i Småland. Døtrene på fire og ni år boltrer sig hjemmevant og entusiastisk i den materialiserede fiktion. Mens den lille mest går op i at klatre op på høje ting og derfor elsker Karlssons tag og Madickens hus, er søsteren for alvor indfanget af Lindgrens litterære univers og identificerer sig skiftevis med Kalle Blomqvist på detektivopgaver og Ronja og Birk alene i forårsskoven. Vi vandrer i parken og befinder os med ét i Nangijala hvor det som bekendt stadig er "lejrålenes og eventyrenes tid".¹ På tærsklen til Rosendalen med Mattiasgården, Brødrene Løvehjertes skjulested, står vi pludselig ansigt til ansigt med en brysk hjelm- og brynjeklædt soldat som på svensk afkræver os feltråbet. Mens vi voksne tøver lidt befippet, replicerer den niårige prompte på dansk: "Al magt til Tengil, vor befrier!" – hvorefter soldaten smilende træder til side med et buk og ærbødigt byder os indenfor.



Figur 1. At skaffe sig adgang med sproghandling: Nanna og Sofie foran Mattiasgården, Astrid Lindgrens Värld, sommeren 2005.

Den lille episode er først og fremmest et dejligt minde fra en svensk sommerdag med mine tre yndlingsmennesker hvis tålmodighed og opmuntring har været væsentlige forudsætninger for at denne afhandling

¹ Lindgren 2006, p. 6.

kunne skrives (tak til jer, Nanna, Sofie og Peter!). Den er imidlertid også en *retorisk situation* hvor et problem (exigence) kalder på løsning via retorisk handling (Bitzer, 1968). Som sådan stiller den en række krav til deltagerne, og når Sofie viser sig gennem sin retoriske handling som en der både kender og mestrer de kulturelle koder som skal til for at honorere kravene. *For det første* må man kunne se og anerkende at den krævede løsning er sproglig og skal forstås i sin kontekst – som her er fantastisk fiktion. Det forudsætter kendskab til og erfaring med lignende situationer i eksempelvis ”Historien om Ali Baba og de Fyrretyve Røvere” hvor kodeordet ”Sesam, luk dig op!” har en tilsvarende funktion (1001 nats eventyr, bd. 14).² Har man derimod udelukkende erfaring med fx skydespil til spillekonsoller, fristes man måske til at gribe til våben for at få lov at passere. Det er altså blandt andet deltagelse i kulturkonteksten der bidrager til forståelse af situationen. *For det andet* kræves det at man helt konkret kan identificere problemet og afkode den ytring man skal besvare. Hvis man fx ikke forstår svensk, eller hvis man bliver så skræmt af soldatens fysiske fremtoning at man ikke evner at høre efter, er det vanskeligt at bidrage med et passende svar. *For det tredje* skal man have et genre-mæssigt repertoire at trække på for at udføre handlingen på en passende måde. Man skal kende til lignende retoriske handlinger og have forståelse for situationskonteksten for at kunne bidrage adækvat og relevant. Genrer er sociale handlinger (Miller, 2015) som netop imødekommer de krav, situationen indebærer. Den effektive respons på kravet om feltråb viser at Sofie her – i kraft af sin umiddelbare (og for forældrene overraskende) afkodning af det let fremmedartede nabosprog, sin genreforståelse og sin fortrolighed med det fiktionsunivers som soldaterskuespilleren personificerer – rammer plet med sin respons. *For det fjerde* indebærer situationen bevidsthed om at der er tale om en iscenesættelse eller en leg, men at legen skal tages alvorligt. Endelig er – *for det femte* – også modtagerens normer og holdning vigtige for den vellykkede sproghandling. Hvor generøs er soldaterskuespilleren? Hvor afgørende er det at parkens gæster vil lege med? At de er fortrolige med *Brødrene Løvehjerte* (Lindgren, 2006) og evner at citere korrekt? Hvor går grænsen mellem ytringer der skaffer adgang, og dem der ikke gør (kunne man komme ind med et jysk ”flyt dig lige” eller et turistengelsk ”excuse me”)? Og hvor kompromisløs er soldaten overhovedet i sit krav om et feltråb? Kan stumme personer eller japanske turister der hverken forstår spørgsmålet eller kan svare på andet end japansk, slet ikke få lov at se Rosendalen? Eller får alle i

² Eventyret indgår i *1001 Nats Eventyr* der som rammefortælling netop iscenesætter og udfolder den retoriske exigence og de 1001 eventyr som svaret herpå.

sidste ende lov at komme ind? Dette sidste har at gøre med den status, som den retoriske handling tildeles i konteksten, og som bestemmes ikke kun af soldaten, men af de rammer han er underlagt og skal forvalte.

En anden retorisk situation hvor adgang forudsætter retorisk handling der anerkendes som adækvat af en modtager – alt sammen inden for en kontekst der rammesætter hvordan afsender og modtager kan agere – er danske niendeklasseselevers afgangseksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling*. Om elever bliver forkastet eller anerkendt som deltagere på ungdomsuddannelser og dermed videre i uddannelses-, arbejds- og samfundsliv, afhænger blandt andet af hvordan de håndterer eksamenssituationen gennem tekst, og hvordan censor reagerer herpå. Og som episoden i det sommervarme Småland er situationen kompleks og sociokulturelt kontekstualiseret og må forstås som sådan. Det handler denne afhandling om.

Tak

Utallige gode mennesker fortjener tak for på forskellig vis at have bidraget til at dette arbejde kunne realiseres. Overalt er jeg blevet mødt og båret frem af kloge, imødekommende, interesserede og helt igennem fantastiske personer – i forskningsmiljøer nationalt og internationalt og blandt personalet på mine to arbejdspladser, VIA og SDU. Ingen nævnt, ingen glemt, siger man. To skal dog nævnes: En dybfølt tak til mine vejledere i processen: hovedvejleder Nikolaj Elf (du var der ALTID!) og bivejleder Kjell Lars Berge. Tak for vores kontinuerlige samtale der altid tvinger mig til at være den skarpeste og grundigste udgave af mig selv, og som vi forhåbentlig kan fortsætte også ud over afhandlingens foreløbige punktum. I er kloge, ordentlige, entusiastiske og utrættelige! Uden jer var det helt sikkert ikke blevet som det blev!

DEL I

Kapitel 1

Introduktion

Den ubeskrevne skrivning

”Bring writing out of the shadow of reading”, opfordrer Brandt i sin bog *The Rise of Writing* (Brandt, 2014, p. 92) med baggrund i sine studier i skrivningens rolle i uddannelses-, arbejds- og samfundsliv i USA og hvad hun ser som en uhensigtsmæssig ubalance mellem på den ene side skolens århundredlange privilegering af læsning og på den anden side sociohistoriske forandringer der aktuelt sætter ”writing over reading” (ibid.). Samme tendens kan iagttages i Skandinavien hvor skrivning ligeledes i stigende omfang indgår i alle erhverv (Karlsson, 2006) og er en forudsætning for fuld deltagelse i det sociale og samfundsmæssige liv og for at kunne gennemføre uddannelse på alle niveauer og af alle typer. Samtidig har læsning, skriftkyndighedens receptive moment, historisk været privilegeret i en skole der først og fremmest lagde vægt på *tilegnelse* af viden gennem skrift. I literacy-forskningen er der generel konsensus om at skrive- og læsekompetencer er tæt sammenvævede, men i den danske folkeskole har læsning fortsat sit eget kompetenceområde i *Fælles mål for faget dansk*, mens skrivning er henvist til et sted mellem linjerne i kompetenceområderne *Fremstilling* og *Kommunikation* (STUK, 2016a).³ Og mens elevernes læsning monitoreres gennem både nationale og internationale test og en særlig delprøve ved folkeskolens afgangseksamen (for en analyse af denne se Tengberg, 2015), evalueres deres skrivekompetencer alene ved den skriftlige afgangseksamen i faget dansk efter niende klasse. På læreplansniveau har elevers skrivekompetencer altså ikke den bevågenhed som Brandt efterlyser.

Forudgående forskning

Også forskningsmæssigt er elevernes produktive og kommunikative literacy-kompetencer fortsat svagere belyst end de receptive – internationalt og nationalt – selv om skriveforskning langsomt vinder terræn. Fra 1990’erne og frem udvikles i Skandinavien et mangfoldigt skriveforskningsmiljø som Smidt portrætterer under temaet ”Tekster,

³ Ordet ”skrivning” forekommer kun to gange i læreplanen og da om indskolingselevers håndskrift.

skrivere og skrivekulturer i samspil” (Smidt, 2018). For en redegørelse for denne forskning, se Smidts artikel. Her skal blot fremhæves at der er tale om mangefacetteret ofte praksisrettet forskning som favner bredt – ofte i en ”spænding mellem ønsket om på den ene side at beskrive for at forstå og på den anden at bidrage til fornyelse og forbedring af skriveoplæringen” (ibid., p. 59) og netop med et sociokulturelt afsæt og fokus på det økologiske samspil som titlen refererer til. Danmark er repræsenteret i Smidts fremstilling med det stort anlagte projekt *Faglighed og Skriftlighed* (FoS) (Christensen, Elf & Krogh 2014; Krogh, Christensen & Jakobsen 2015; Krogh & Jakobsen 2016) som undersøger udskolings- og gymnasieelevers skrive- og skriverudvikling etnografisk og bidrager med nyformuleringer af teoretiske og metodiske indsigter som nærværende projekt stiller sig på skuldrene af (se kapitlerne 3, 4 og 5). Men også mindre studier byder ind med undersøgelser af skrivning og skriveundervisning i dansk kontekst – fx *Eleveproduktioner i det 21. århundrede* (Slot, Hansen, & Bremholm, 2016) og *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer* (Molbæk, 2018) som begge er eksempler på praksisforskning i skriveundervisning. Endelig var skriveidaktik i 2015-16 ét af fire indsatsområder under Nationalt Videncenter for Læsning (sic!). Foruden at bidrage til at forstå og forbedre den skriveundervisning som finder sted, bekræfter disse projekter alle en relativt begrænset bevågenhed på skrivning sammenlignet med læsning og udpeger samtidig et behov for yderligere udforskning af skrivning i forskellige kontekster – herunder skolen.

Ifølge FoS-projektet kendetegnes skrivekulturer i niende klasse og lærernes forståelse heraf ved selvfølgelighed og manglende refleksion (Christensen, Elf, & Krogh, 2014). Undervisningen antager ofte strategisk karakter og har først og fremmest som formål at eleverne skal bestå afgangsprøven som har tendens til at blive både mål og middel i niende klasse.⁴ Også selve afgangsprøven er i lærernes bevidsthed ”naturliggjort” og betragtes som et vilkår uden for kritisk diskussion (Troelsen & Iskov, 2015), og da der ydermere ikke er forsket i skriveprøver i Danmark, er der god grund til yderligere at belyse såvel skrivekulturen i almindelighed som afgangsprøven som element i denne i særdeleshed. Det forsøger dette projekt at initiere ved at tage det første skridt – i dialog med og inspireret af en relativt omfattende forskning i skriveprøver i sammenlignelige skolekontekster i Norge og Sverige over de seneste 25 år (se nedenfor og i kapitlerne 4, 5 og 6).

⁴ Flere udgivelser anvender tidligere års prøvemateriale som læremiddel (Nielsen, 2018; Rytter, 2015).

At forske i skriveprøver er omfattende, blandt andet fordi feltet i sin natur er flerfagligt og kan betragtes fra flere perspektiver. Af samme grund er denne forskningsoversigt fokuseret på skandinavisk kontekst og selv inden for dette perspektiv selektiv. For en oversigt se Borgströms afhandling (Borgström, 2014, pp. 33-39). Mest udbredt er – naturligt nok – forskning som interesserer sig for skriveprøver som *måling af skrivekompetence*. En betydelig del af disse studier går tæt på *sammenhængen mellem tekstkvaliteter og bedømmelser* – ofte med hovedfokus på tekstanalytiske studier (fx Berge, 2005b; Borgström, 2014; Skjelten, 2013; Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Andre undersøger vurderingen – ofte med psykometrisk vinkling i samspil med andre perspektiver (Berge, 2005a; Blomqvist, 2018; Borgström & Ledin, 2014; Jølle, 2015; Jølle & Skar, 2018; Skar, 2013). Studierne anlægger forskellige perspektiver på henholdsvis tekster og bedømmelser og har større eller mindre fokus på den kontekst hvori prøverne finder sted. Delstudier med fokus på henholdsvis opgavekonstruktion, elevbesvarelser og bedømmelse nævnes i denne afhandling i de respektive kapitler hvor disse elementer behandles. Det eneste samlede studie af det som her betegnes som eksamenskonstellationen – dvs. opgavemateriale, elevbesvarelser og bedømmelse og sammenhængen derimellem – er det norske *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). KAL-studiet er en omfattende, repræsentativ undersøgelse baseret på samarbejde mellem forskere fra forskellige miljøer om at belyse de norske afgangsprøver fra flere perspektiver. I første omgang var hensigten en deskriptiv undersøgelse af elevernes skrivning, i forlængelse af blandt andet det fælleseuropæiske *The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries* (Purves, 1992). Men efterhånden blev vurderingsstudierne lige så omfattende, og de to publicerede bind dækker både opgavematerialet, elevteksterne og censorernes vurdering. KAL-projektets 10 hovedstudier baseres på empirisk materiale fra 1998-2000, og slutrapporten publiceres i 2005. Det favner bredt – både i vinkler på den omfattende empiri og metodologisk og teoretisk. Ét af studiets delmål var at etablere et omfattende dokumentarisk materiale bestående af både elevtekster og censorrapporter blandt andet til facilitering af forskning i evaluering af elevernes skrivekompetence og vurdering heraf som ifølge projektet var svagt belyst på daværende tidspunkt (Vagle, 2005). KAL's to overordnede forskningsspørgsmål retter sig mod at afdække elevernes læringsudbytte og undersøge eksamensformen som nationalt kvalitetssikringssystem. Kort fortalt finder studiet at de norske afgangsprøver som kvalitetsmåling ved grundskolens afslutning har det

bedre end forventet både hvad angår elevernes skrivning og censorernes vurdering. Men forskerne udpeger også forbedringspotentiale som siden er adresseret i dels udviklingen af nationale skriveprøver, dels i det ligeledes omfattende kvalitetsudviklingsprojekt *Normprojektet* (Evensen, Berge, Thygesen, Matre, & Solheim, 2016). I nærværende projekt lægger jeg mig i forlængelse af KAL-projektet, vender blikket mod den danske afgangseksamen og forsøger samtidig at anlægge et literacy-perspektiv på eksamensskrivningen inspireret af den nordiske skriveforsknings fællesinteresse for teksten, elevskriveren og konteksten i samspil (Smidt, 2018).

Eksamensskrivning i en forandringspræget kontekst

Denne afhandlings forskningsgenstand er den eneste obligatoriske evaluering af elevernes skrivekompetencer i den tiårige danske grundskole, nemlig folkeskolens afgangseksamen⁵ i *Dansk, skriftlig fremstilling*. Denne anskues overordnet i et sociokulturelt perspektiv som en social handling i kontekst. Og som et aspekt af dette ses eksamensskrivning – jf. prologen – som en retorisk handling initieret af omstændighederne og udført af eleven med henblik på at overbevise en modtager om at eleven fortjener at bestå eksamen – med alt hvad det indebærer. ”Not the rhetor and not the persuasive intent, but *the situation is the source and ground of rhetorical activity*” (Bitzer, 1968, p. 1, min fremhævnings), fastslår en af nyretorikkens kernetekster og peger dermed på et vilkår som i særlig potenseret grad gælder i eksamenssituationen: Der skrives fordi situationen kræver det, og eksamensskrivning er først og fremmest en social handling og dermed – ligeledes i nyretorisk forstand – en genre (Miller, 1984, 2015). Som følge heraf antages elevernes tekster at reflektere elevernes ”uptake of” (ibid.) de krav situationen stiller til dem (se også kapitel 3 og 5).

Niendeklasses elevernes eksamensskrivning finder sted i et krydsfelt hvor deres identitet og livsverden møder kulturelt overleverede danskfaglige traditioner på den ene side og en ny, politisk bestemt uddannelseskultur på den anden. Historisk betragtet går betegnelsen ”Skriftlig Fremstilling” om det at skrive *stiløvelser* eller slet og ret *stil* i skolen således 80 år tilbage (Indenrigsministeriet, 1941), og den statskontrollerede prøve af samme navn har eksisteret siden 1961 (Holm-Larsen,

⁵ Den officielle betegnelse er fortsat ”folkeskolens afgangsprøver”, men da dette projekt blandt andet tager afsæt i at prøven siden 2015 har været obligatorisk og kunnet dumpes, anvendes her betegnelsen eksamen. I artiklen i kapitel 4 anvendes desuden den populære betegnelse ”iPrøven” som har vundet hævd via et populært læremiddel (se kapitel 4).

2010). Der er altså i det perspektiv tale om en relativt stabil tekstkultur. Samtidig har eksamenskonteksten de seneste fem år været præget af grundlæggende foranderlighed på mange niveauer og skærpet betydning for elevernes fremtid i et relativt upåagtet paradigmeskift. Med *Den Brune Betænkning* i 1961 knæses betegnelsen ”prøver” om grundskolens eksamener for at signalere at folkeskolen ikke kan dumpes, og prøverne er frivillige for eleverne (Holm-Larsen, 2014). Denne elevfrivillighed ophører fra og med sommereksamen 2007 hvor prøverne i dansk og matematik gøres obligatoriske. I de følgende år kommer flere til, og med erhvervsskolereformen i 2015 og gymnasiereformen i 2019 bliver elevselektion en afgørende konsekvens af prøverne idet elevernes retskrav på videre uddannelse efter folkeskolen herefter bortfalder hvis prøverne i dansk og matematik ikke består.⁶ Skiftet er altså fundamentalt: Fra frivillig prøve til obligatorisk *højtspileksamen* – en fordanskning af det amerikanske high-stakes exam – på få år. At eksamen er højt spil, ligger i det amerikanske begrebs reference til gamblingmiljøet og adresserer det forhold at grænsen mellem den store gevinst og det totale tab er hårfin og absolut (se også kapitel 4). Udtrykket er velkendt i testforskningen og refererer altså til en tests konsekvenser og til sammenhængen mellem indsats og udkomme for nu at antyde endnu et semantisk felt som klinger med. I det følgende bruges begrebet højtspileksamen konsekvent bortset fra artiklerne i Del II.

En anden forandring angår prøvernes bedømmelsespraksis. Forligskredsen bag Folkeskoleloven besluttede med virkning fra sommereksamen 2016 at lade folkeskolens skriftlige prøver bedømme anonymt af én statsligt beskikket censor alene og ikke som tidligere ved forhandling mellem denne og elevernes lærer. Det har flere konsekvenser. For det første skriver eleven til en ukendt modtager. For det andet er kendskab til eleven og den undervisning som har ledt frem mod eksamen, ikke længere repræsenteret i forbindelse med bedømmelsen.⁷ Og endelig betyder det at der kun er én bedømmer, at prøvernes reliabilitet er kritisk lav (Dolin, Nielsen, & Rangvid, 2018) hvilket bidrager yderligere til det risikobetonede ved situationen.

Andre forandringer findes i eksamens indhold og form. Der er med folkeskolereformen fra 2015 indført nye kompetencemål for grund-

⁶ Minimumskravet med karakteren 02 i dansk og matematik gælder for erhvervsskoleområdet. De gymnasiale uddannelser har højere og ret komplicerede adgangskrav som følge af et politisk kompromis. Groft sagt skal eleverne have 5 i gennemsnitskarakter for de obligatoriske prøver for at være sikre på en plads i gymnasiet (<https://www.ug.dk/6til10klasse/adgangskrav-til-de-gymnasiale-uddannelser>).

⁷ Denne bevægelse er diametralt modsat tendensen i fx New Zealand hvor der i stigende grad fokuseres på individet og den lokale kontekst (Parr, forthcoming).

skolen, og fra 2017 er danske elever som nogle af de første til skriftlig eksamen med fuld adgang til internettet og andre resurser via deres computere.

Eleverne skriver altså deres eksamensbesvarelser i en kontekst præget af potenseret alvor på den ene side og stor usikkerhed om vilkårene på den anden. Da det er afhandlingens synspunkt at samspillet mellem denne kontekst og de tekster eleverne skriver, er afgørende for om de henholdsvis forkastes eller anerkendes i større eller mindre grad, lægges det forskningsmæssige fokus netop på elevers eksamensskrivning som tekster i kontekst.

Afhandlingens erkendelsesinteresse og forskningsspørgsmål

Den aktuelle eksamens- og bedømmelsespraksis, den ændrede betydningstilskrivning af folkeskolens prøver og fraværet af forskningsviden herom kalder sammen med "the rise of writing", skrivningens stigende betydning i hverdags- og samfundsliv, og det deraf følgende behov for at have fokus på elevernes skrivekompetencer på eksplorativ forskning i afgangsprøven i skriftlig fremstilling. Hovedfokus i afhandlingen er elevernes eksamensskrivning som social handling med det formål at blive anerkendt og ikke forkastet af censor og opnå de dermed forbundne muligheder i uddannelses-, arbejds- og samfundsliv. Overordnet spørger projektet derfor – med elevperspektivet som udgangspunkt og en eksplorativ erkendelsesinteresse: *Hvad kendetegner elevers eksamensskrivning som tekster i kontekst ved folkeskolens afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling'?* Dette overordnede spørgsmål besvares gennem tre underspørgsmål som repræsenterer hver sit delstudie i det samlede projekt, og et fjerde perspektiverende spørgsmål:

- Hvad kendetegner skriveordren til FP9 *Dansk, skriftlig fremstilling* (iPrøven) som tekst i kontekst? Herunder: Hvordan konstrueres faglighed i skriveordren? Og hvordan positionerer skriveordren sin indskrevne modtager som skrivende subjekt?
- Hvad kendetegner elevbesvarelser ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling 2017 som henholdsvis social handling, fagdiskurs og tekst fra globalt til lokalt niveau? Herunder: Hvilke tekstnormer kan udledes af elevteksterne? Og hvordan konstruerer eleverne sig selv som skrivere i tekstkulturen?
- Hvilke kvalitetsnormer danner grundlag for danskensorers bedømmelse og udmøntede karakterer ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling? Herunder: Hvordan forstår censorer deres egen rolle i bedømmelsen? Og hvordan opfatter de elevskriverne?

- Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til, forskningsmæssigt og i relation til den danske eksamenspraksis?

Bag denne struktur ligger teoretiske og metodologiske overvejelser over hvordan det bedst lader sig gøre at udforske feltet og forskningsgenstanden på en måde der tilgodeser den kompleksitet som er et dominerende træk (se kapitel 3).

Kappen som forskerfortælling

Afhandlingen er udformet som en antologi bestående af tre forskningsartikler der hver især besvarer ét af de tre første delspørgsmål under forskningsspørgsmålet, og omsluttet af en kappe. Antologien er struktureret som et narrativ med de tre artikler placeret i fortællingens midte, Del II, hvor de repræsenterer en fremadskridende sekventiel og samtidig kumulativ erkendelsesproces, samtidig med at de kan læses som selvstændige, men indbyrdes forbundne forskningsbidrag og er publiceret som sådan.⁸ Artiklerne er afhandlingens forskningsmæssige hovedbidrag. De indrammes af kappen som forskerfortælling – fortalt ikke af en olympisk og alvidende fortæller, men af forskeren som førstepersonsfortæller med alle de begrænsninger det indebærer – dog med bagudsynets bagklogskab. Stemmen er altså min – i dialog med anden forskning og samtidig med eksempelvis mine erfaringer som mangeårig underviser af lærerstuderende i faget dansk og med de miljøer jeg har været en del af i forbindelse med projektets realisering. Dermed indeholder kappen også et – ikke altid ekspliciteret – metaspør som især handler om hvordan mere eller mindre bevidste valg undervejs i projektet får konsekvenser for det samlede studie.

Brooks forstår det narrative som en menneskelig erkendelsesform og en hermeneutisk proces drevet af "the anticipation of retrospection" (Brooks, 1985, p. 23): Fortællingen er betydning udfoldet over tid, og vi læser i forventning om senere at forstå, draget mod slutningen og menings mulighed. Med valget af en narrativt fremadskridende (eller måske skulle jeg fastholde slåfejlen og sige "fremadskrivende") form har jeg samtidig positioneret læseren i forhold til denne logik og installeret en begrundet forventning om at erkendelserne akkumuleres med tekstens forløb. Flere temaer vil blive berørt gentagne gange undervejs, og

⁸ Den tredje artikel: "Sig det med sproglomster! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling" er på tidspunktet for afhandlingens aflevering i review. Den her forekommende version kan altså adskille sig fra den endelige.

pointer udfældes efterhånden – som varierede gentagelser alt efter den lokale kontekst. Fx har det været nødvendigt at introducere begreber og teoretiske tilgange samt beskrive det empiriske grundlag for det samlede casestudie med forskellige vinkler og mere eller mindre udfoldet både i afhandlingens første del og i alle tre artikler. Men også teoretiske overvejelser over eksamensskrivningens karakter gennemspilles flere gange i varierede gentagelser der alle bidrager til en samlet forståelse som jeg så forsøger at opsummere i en model (kapitel 7). Antologiens episodiske arakter muliggør afrundede dybdestudier med skiftende fokus, men gør det samtidig sværere at gennemføre en sammenhængende og fremadskridende argumentation. Med fortællingen som strukturerende princip håber jeg at opnå lidt af det gode fra begge former: de afgrænsede fokuserede studier og den fremadskridende meningstilskrivning.

Jeg er mig bevidst at den valgte form samtidig umuliggør andre greb – eksempelvis en tydelig adskillelse mellem afhandlingens forskellige elementer. Læseren må altså se forgæves efter en samlet forskningsoversigt og vil i stedet møde præsentationer af den forskning jeg står på skuldrene af, efterhånden som det bliver tematisk relevant i fortællingens forløb. ”Det mærkelige med en form er at det gør noe bestemt mulig å si, men ikke noe annet”, funderer Knausgård sit et essay om at skrive (Knausgård, 2018, p. 27). Til formen hører også fortælleren og dennes erkendelsesvej. Drivkraften bag projektet har været et spørgsmål som ofte har dannet udgangspunktet i både min undervisning af lærerstuderende og i studier af hvordan studerende og elever får adgang til danskfagets kulturfællesskab: *Hvordan finder jeg ud af hvad der er det gode at gøre her?* Det spørgsmål ligger også bag mit valg af positionering(er) i afhandlingen. Som forsker anskuer jeg hele eksamenskonstellationen med afsæt i elevskriverens mulighed for at svare hensigtsmæssigt på den retoriske situation. Det bærende perspektiv er elevskriverens – åbent afsøgende de betingelser de møder, og de handlinger de møder dem med. Med til betingelserne hører censorernes kvalitetsnormer og bedømmelsespraksis. I afhandlingens kapitel 6 flytter jeg derfor kortvarigt perspektivet til censorerne og deres opfattelse af den tekstkultur som elevskriverne forsøger at få adgang til. Herefter vender jeg atter tilbage til elevperspektivet i mere generelle overvejelser i forbindelse med en modellering af eksamensskrivningen i kontekst og herefter i en diskussion af afhandlingens fund og perspektiver.

Læsevejledning

Afhandlingen i sin helhed består af tre hoveddele opdelt i otte kapitler og indrammet af en prolog og en epilog.

Del I introducerer projektets baggrund, empiri og teori som indflyvning til de tre forskningsartikler hvor dette udfoldes yderligere. I kapitel 1: "Introduktion" introduceres til feltet, forskningen og problemstillingen og til afhandlingens opbygning. Herefter præsenteres projektets empiri og karakter af tekstetnografisk casestudie i kapitel 2: "Et tekstetnografisk casestudie" hvorefter jeg i kapitel 3: "Teoretisk-metodologisk ramme" forsøger at tegne det samlede studies landskab af teoretiske og metodologiske inspirationskilder som berøres løbende gennem projektet, men ikke i tilstrækkelig grad foldes ud i delstudiernes begrænsede artikelformat. Kapitlet fortsætter med en præsentation af den konstellationstænkning som både er en analyseheuristik i projektets to første delstudier, en overgribende ramme om studiet og et strukturerende princip for denne afhandlings Del II. Kapitlet afsluttes med en skematisk oversigt over projektets delstudier.

Del II er afhandlingens centrum og primære forskningsbidrag. De tre afrundede delstudier er formidlet i hver sin forskningsartikel hvoraf de to findes i publiceret version på tidspunktet for afhandlingens indlevering, og den sidste er modtaget og i review. Jeg ser det som vigtigt i en antologi at artiklerne formidles med reference til den kontekst de er udkommet i, og de to første artikler er derfor faksimileudgaver af forlagets udgivne versioner idet forlagets oprindelige sidenummerering dog er erstattet med afhandlingens. Den tredje artikel er medtaget i den til tidsskriftet indsendte version og integreret i afhandlingens layout. Det gælder for alle tre artikler at referenceliste og bilag (for artikel to og tres vedkommende) findes i umiddelbar forlængelse af den artikel de hører til. Bilag og referenceliste for kappen findes bagest i afhandlingen. I kapitel 4: artiklen "En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren" undersøgtes første delspørgsmål under forskningsspørgsmålet: *Hvad kendetegner skriveordren til FP9 Dansk, skriftlig fremstilling (iPrøven) som tekst i kontekst? Herunder: Hvordan konstrueres faglighed i skriveordren? Og hvordan positionerer skriveordren sin indskrevne modtager som skrivende subjekt?* Her analyseres den html-fil som elevskriverne skal respondere på til eksamen, i sin egenskab af multimodal skriveordre, og skriveordrens karakter og rolle i eksamensskrivningen – specifikt og generelt – diskuteres. Kapitlet påviser blandt andet at skriveordren foruden de eksplicite krav bygger på implicite og uudtalte normer

som må tilgås intuitivt. Det munder ud i to teser som – blandt andet – tages med videre i kapitel 5 og 6:

For det første at elevbesvarelser der anerkendes med høje karakterer, rummer træk der indikerer en sådan intuitiv forståelse som rækker ud over de formulerede krav, mens elevtekster der kun anerkendes i ringe grad, tilsvarende savner disse træk. For det andet at censorernes bedømmelsespraksis er funderet i et sådant normfællesskab som supplerer de formulerede vurderingskriterier” (Troelsen, 2018, p. 164).

Kapitel 5, der er identisk med artiklen ”At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og konstruktion af skri-verselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling”, analyserer casestudiets elevtekster – først i en kvantitativ karakteristik af det samlede tekstkorpus, derefter kvalitativt i næranalyser af varierende grad – i bestræbelsen på at besvare forskningsspørgsmålets andet delspørgsmål: *Hvad kendetegner elevbesvarelser ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling 2017 som henholdsvis social handling, fagdiskurs og tekst fra globalt til lokalt niveau? Herunder: Hvilke tekstnormer kan udledes af elevteksterne? Og hvordan konstruerer eleverne sig selv som skrivere i tekstkulturen?* Artiklen tegner et portræt af elevskriverens tilgange til eksamensskrivningen som svar på skriveordren og deres diskursivt manifesterede normer for den gode besvarelse. I kapitel 6: ”Sig det med sprogløst! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling” analyseres censorernes tekstnormer og selvopfattelse inden for de gældende bedømmelsesrammer, og (blandt andet) den anden tese fra kapitel 4 adresseres med forskningsspørgsmålets tredje delspørgsmål: *Hvilke kvalitetsnormer danner grundlag for danskensors bedømmelse og udmøntede karakterer ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling? Herunder: Hvordan forstår censorer deres egen rolle i bedømmelsen? Og hvordan opfatter de elevskriverne?* Kapitlet munder ud i en kort sammenfatning og diskussion af censorstudiets implikationer i forhold til dels bedømmelsespraksis, dels fortsat forskning.

Afhandlingens Del III indledes med kapitel 7: ”Eksamen som semiocy-hændelse – et forslag til modellering”. På baggrund af de tre delstudier foreslås en modellering af eksamen som udvidet literacy- eller nu præciseret: semiocy-hændelse. Kapitlet samler trådene op fra den diakrone optik på eksamenskonstellationen og anlægger et synkront og

mere generelt perspektiv. I kapitlets sidste del illustreres modellen i anvendelse med eleven Annas tekst som eksempel.

Kapitel 8: "Diskussion og perspektiver" tager afsæt i forskningsspørgsmålets fjerde delspørgsmål: *Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til, forskningsmæssigt og i relation til den danske eksamenspraksis?* Med dette in mente diskuteres udvalgte metodologiske pointer og empiriske fund og de overvejelser og perspektiver de giver anledning til.

Kapitel 2

Et tekstetnografisk casestudie

For at kunne undersøge genstandsfeltet – altså eksamen som literacy-hændelse i den situations- og kulturkontekst hvori den finder sted – er studiet overordnet designet som et etnografisk casestudie. Casen giver mulighed for at skifte perspektiv undervejs og samtidig have fokus på den samme genstand i en form for triangulering samt for at betragte elementerne i eksamenskonstellationen – skriveordre, elevbesvarelse, bedømmelse – i sammenhæng (se kapitel 3). Casen studeres ved hjælp af tekstorienteret etnografi sådan som denne konceptualiseres i FoS-projektet (Christensen et al., 2014; Krogh, 2015) med baggrund i Lillis' forståelse af "ethnography as deep theorizing" (Lillis, 2008). Denne indbefatter blandt andet studier af konteksten via tekstelementer som betragtes som indekser for denne. Casen er afgangseksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* d. 4. maj 2017 på en skole som i det følgende betegnes Caseskolen. Den pågældende eksamen er én af i alt fire obligatoriske deleksamener i faget dansk (se Tabel 1) og skal – ligesom de to deleksamener i matematik – bestå med en gennemsnitskarakter på 02 på den danske syvtrinsskala (Undervisningsministeriet, 2006) for at give eleven adgang til videre uddannelse efter grundskolen.

Afgangseksamen i dansk	Vægtning	Bedømmelsesform
Mundtlig dansk	50%	Bedømmes ved voting mellem eksaminator (elevens lærer) og censor umiddelbart efter eksaminationen. Ved uløselig uenighed gælder gennemsnittet mellem de to forhandlingskarakterer. Dog vægter censors stemme højest.
Skriftlig dansk Skriftlig fremstilling Læsning Retskrivning	25% 12,5% 12,5%	Bedømmes anonymt af én beskikket censor. Bedømmes af beskikket censor efter retteskabelon. Bedømmes af beskikket censor efter retteskabelon.

Tabel 1. Afgangseksamen i dansk, oversigt over delprøver og bedømmelse.

Prøven er en klassisk skriveprøve hvor eleverne møder op på skolen og her får adgang via internettet til opgaveformuleringen hvorefter de skriver en besvarelse som afleveres og herefter bedømmes anonymiseret af den beskikkede censor. Den enkelte skole kan tilbyde eleverne en

”samtalerunde” (STUK, 2016b) på op til 30 minutter ved eksamens begyndelse hvor de i grupper på to til fire elever kan tale opgavematerialet igennem og udveksle tanker og idéer. Den enkelte elev bestemmer selv om han eller hun vil deltage i samtalerunden, og tiden går fra den samlede tidsramme på tre og en halv time. På Caseskolen havde eleverne mulighed for at tilmelde sig samtalerunden, men ingen elever benyttede sig af muligheden det pågældende år. Prøvematerialet er digitalt og multimodalt, og eleverne medbringer computer og høretelefoner. Alle hjælpemidler er tilladt undtagen kommunikation (ud over samtalegrupperne).

Casens empiriske grundlag er en samling af tekster. Det drejer sig dels om naturligt forekommende tekster fra Caseskolens afvikling af eksamen med hovedvægt på skriveordre og elevbesvarelser, dels forskergenererede tekster i form af transskriberede think-aloud-optagelser (Ericsson, 1993) (herefter refereres til think-aloud med forkortelsen TA) og fokusgruppesamtaler (Halkier, 2016) med deltagelse af anonyme censorer fra Undervisningsministeriets korps af beskikkede censorer.

Caseskolen er forud for eksamenshændelsen udvalgt på baggrund af den statistiske profil med henblik på at sandsynliggøre casen som ”paradigmatisk” (Flyvbjerg, 2010, p. 475). Flyvbjerg udfordrer den gængse forståelse af casestudiets generaliserbarhed idet han understreger at casestudiet *kan* producere viden af generel værdi forudsat at casen udvælges strategisk i forhold undersøgelsens formål og casens funktion. Der er således i dette tilfælde tale om en ”informationsorienteret udvælgelse” med det formål at tilvejebringe en paradigmatisk case (ibid.). Ambitionen er ikke at tænke i egentlig generaliserbarhed – snarere at undgå eller begrænse at ekstreme eller særlige forhold på forhånd kan *udelukke* sammenlignelighed og en vis generel værdi for undersøgelsens resultater, samt at åbne for materialets iboende kompleksitet.

Caseskolen

Casens naturligt forekommende empiri omfatter opgavemateriale, elevbesvarelser, eksamenskarakterer og paratekster fra afgangseksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* afholdt d. 4. maj 2017. Opgavematerialet eller ”skriveordren” (se kapitel 4) har form som en html-fil indeholdende rammeinformationer om prøven samt fire forskellige opgavebeskrivelser som eleverne kan vælge imellem, og som består af dels inspirationsmateriale i forskellige modaliteter, dels skriveinstruktioner i verbaltekst.

Skriveordren analyseres udførligt i kapitel 4.⁹ Hertil kommer elevbesvarelserne fra skolens tre afgangsklasser (57 tekster i alt), de karakterer som besvarelserne fik tildelt ved ordinær censur samt paratekster vedrørende eksamen. Foruden dette omfatter casen supplerende forskergenereret empiri fra studier med yderligere seks beskikkede censorer fra det nationale censorkorps (mere herom nedenfor). Caseskolen er på en række parametre en gennemsnitlig dansk skole ifølge Undervisningsministeriets statistiske opgørelser (tallene i denne præsentation stammer alle fra Datavarehuset, STIL, 2016-17) som danner grundlag for den følgende sammenligning. Caseskolen er således udvalgt forud for eksamensafholdelsen 2017 ved gennemsøgning af Datavarehusets data for skoler der på de registrerede parametre lå tæt på landsgennemsnittet i årene forud for undersøgelsen. Herefter er de skoler frasorteret som ikke havde mindst tre spor på niende årgang i skoleåret 2015-16, med henblik på at sikre et datagrundlag af en vis volumen. Den første skole jeg henvendte mig til, ønskede ikke at deltage i projektet. Den anden takkede ja (bilag 1).

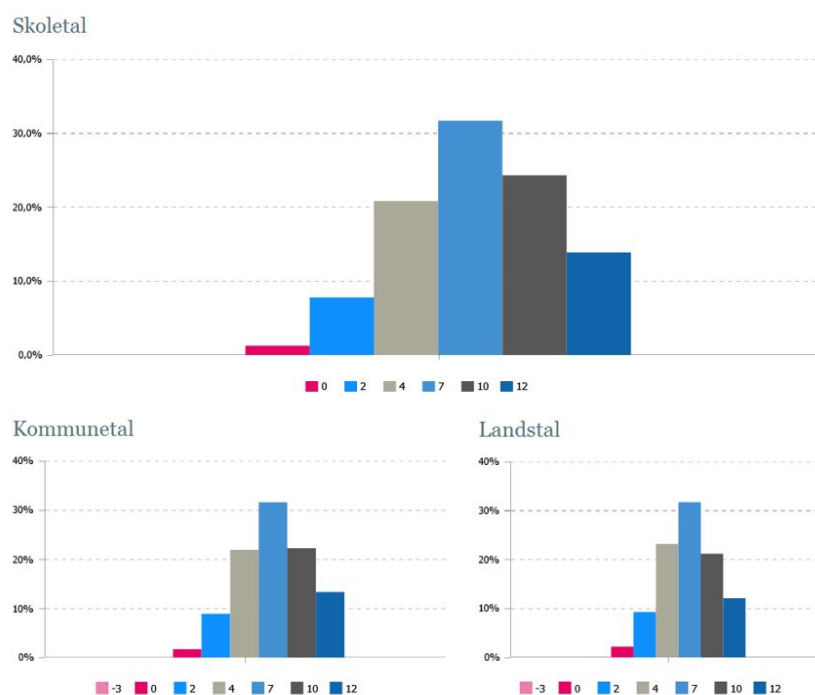
Caseskolens elevgrundlag afspejler nogenlunde landsgennemsnittet socioøkonomisk set, og andelen af tosprogede elever udgør omkring 18 % hvilket er et stykke over landsgennemsnittet på knap 11 %. Skolen har som de fleste i Danmark 100 % linjefagsdækning blandt undervisere i dansk på niende årgang, og man kan dermed forvente at elevernes undervisning har afspejlet et tekstkulturelt normfællesskab (Berge, 2012) knyttet til linjefaget.¹⁰ Da dette projekt blandt andet interesserer sig for tekstkulturens grænser og kvalitativt undersøger hvad der kendetegner elevtekster som enten er tæt på forkastelse eller anerkendes i større eller mindre grad, er især skolens karakterfordeling relevant. Karakterniveauet ved folkeskolens afgangsprøver har løbende været registreret af Undervisningsministeriet, og i de seneste fem år har det på Caseskolen svaret til en normalfordeling. Gennemsnitskarakteren for afgangseksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* har ligget tæt på landsgennemsnittet på 6,6 (2016), og skolens elever får i store træk de karakterer som man kunne forvente ud fra skolens socioøkonomiske profil.¹¹

⁹ HTML-filen er udleveret til bedømmelsesudvalget og kan ellers tilgås på Materialeplatformen.dk forudsat at man har adgang hertil.

¹⁰ Fra og med læreruddannelsesreformen i 2013 er de tidligere 'linjefag' i læreruddannelsen omdøbt til 'undervisningsfag'.

¹¹ En analyse af sammenhængen mellem socioøkonomisk baggrund og karaktergennemsnit i dansk og matematik fra caseåret påviser Arbejderbevægelsens Erhvervsråd en tydelig spejling af forældrenes socialklasse og uddannelsesniveau i elevernes karaktergennemsnit (Caspersen & Pedersen, 2018). I ministeriets datavarehus tager

Specifikt i caseåret 2017 svarer den gennemsnitlige karakterfordeling ligeledes til landsfordelingen. Figur 2 viser således karakterfordelingen for de obligatoriske afgangsprøver i dansk: Retskrivning, Læsning, Mundtlig fremstilling og Skriftlig fremstilling på henholdsvis skole-, kommune- og landsplan.¹²

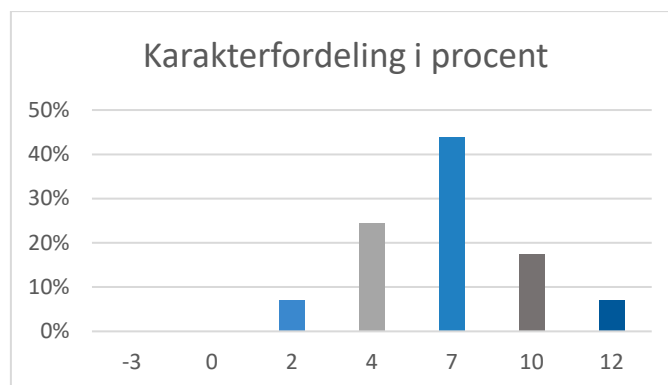


Figur 2: Karakterfordeling (gennemsnit for de 4 delprøver) i dansk efter niende klasse for Case-skolen, Caseskolens kommune og hele landet 2016-17 (Undervisningsministeriet, Uddannelsesstatistik.dk).

Det bemærkes at der faktisk er elever på Caseskolen som ikke lever op til kravet om et gennemsnit på karakteren 02 for alle fire danskprøver. De har dermed ikke retskrav på at påbegynde en ungdomsuddannelse. Ser man derimod isoleret på prøven i skriftlig fremstilling, ligger Case-skolens eksamenskarakterer i gennemsnit lidt over landsgennemsnittet i det undersøgte eksamensår (2017). Der er en tendens til at lidt flere elever får middelkarakteren 7 end det er tilfældet på landsplan, og alle elever består denne delprøve.

man desuden højde for om elevernes karakterer er bedre eller dårligere end det socioøkonomiske grundlag tilsiger.

¹² Det er denne gennemsnitskarakter som har betydning for om eleverne har retskrav på at blive optaget på en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse.



Figur 3: Karakterfordeling skr. fremstilling 2017 – Caseskolen (egne data).

Casens elevtekster – fra total- til nærbillede

Casens samling på 57 elevtekster og de karakterer som er givet for dem som eksamensbesvarelser, er omfattet af almindelig forskeradgang og studeret ekstensivt ved adgang til skolens arkiv. En statistisk oversigt over Caseskolens elevtekster i forhold til opgavevalg og karakterer findes i bilag 2. På baggrund af denne første screening er der udvalgt et intensivudvalg på 12 tekster som har dannet grundlag for omfattende kvalitative analyser. Da hensigten med casen netop er at undersøge blandt andet tekstnormer og grænserne for hvad der anerkendes i tekstkulturen, er casens eksamenskarakterer anvendt som ét sorteringskriterium blandt flere. Således er alle casens fire tekster med beståetkarakteren 02 og alle fire med topkarakteren 12 medtaget i udvalget tillige med fire tekster med middelkarakteren 7. Denne udvælgelsesproces er beskrevet i kapitel 5. Herefter er eleverne bag de 12 tekster i intensivudvalget kontaktet med henblik på informeret samtykke til anonymiseret anvendelse af teksterne i projektets andet og tredje delstudie – herunder tilladelse til citat i forbindelse med publicering (se bilag 3).¹³ De 12 teksters forfattere er fra dette tidspunkt tildelt pseudonymer der modsvarer deres oprindelige navne mht. køn og etnisk ophav. 10 af 12 elever gav samtykke til at deres tekster kunne anvendes i projektet, én takkede nej, og en sidste kunne ikke kontaktes på baggrund af skolens kontaktdata.

Ideelt set havde samtlige intensivudvalgets 12 tekster både været næranalyseret kvalitativt i delstudie to og indgået i de efterfølgende

¹³ Eleverne er orienteret om projektet og bedt om at kontakte mig hvis de ikke ønsker at medvirke. Der er indhentet postkvitteringer eller elektroniske kvitteringer til sikkerhed for at alle henvendelser er modtaget.

censorstudier (se nedenfor) for at forskeren således kunne følge de samme tekster igennem hele eksamenskonstellationen (se kapitel 3 ff.). Men forskningsetiske hensyn og praktiske rammer har gjort det nødvendigt at reducere yderligere. Eksamensbesvarelser er ikke personfølsomme data og dermed omfattet af almindelig forskeradgang. Men hensynet til elevernes selvbestemmelse og deres ophavsret til egne tekster har vejet tungere, og derfor er kun de 10 resterende elevtekster i intensivudvalget analyseret intensivt i kapitel 5 – heraf fire i særligt udfoldede nærlæsninger.

Censorstudierne som caseelement

Det tredje og sidste delstudie er baseret på forskergenereret empiri i form af seks udvalgte beskikkede censorers TA-bedømmelser af elevtekster fra intensivudvalget efterfulgt af to fokusgrupper med tre censorer i hver. Muligheden for at følge et mindre udvalg af elevtekster gennem alle projektets delstudier (se ovenfor) har været et vigtigt parameter i selektionsprocessen. Studiets censorstudier analyserer censorers kvalitetsnormer gennem rekonstruktioner af bedømmelsessituationen. Udgangspunktet var her at lade de 10 elevtekster jeg havde tilladelse til at bruge, bedømme under de TA-processer som udgør det empiriske materiale. Imidlertid ønskede jeg ikke at lægge beslag på deltagerens tid ud over det nødvendige. De seks frivillige deltagere fra hele landet har to gange skullet transportere sig til SDU for at deltage i først TA-bedømmelser og siden fokusgruppesamtaler, og jeg har prioriteret at de kunne gøre det på en dag inklusive transporttid. Derfor er tre elevtekster sorteret fra således at kun syv af intensivudvalgets elevtekster indgår i TA-bedømmelserne. De er bredt fordelt over de fire skriveordrer og repræsenterer karaktererne 02, 7 og 12 ved den ordinære bedømmelse. Og de omfatter blandt andet de fire tekster som er næranalyseret i kapitel 5.

Elevtekst	Eksamenskarakter	Besvarer opgave nr.	Kvalitativ analyse	Næranalyse	TA-bedømmelse
Lasse	02	1			
Patrick	02	1			
Victor	02	1			
Emre	02	2			
Anna	7	2			
Marika	7	4			
Veronica	7	3			
Ida	7	1			

Elevtekst	Eksamenskarakter	Besvarer opgave nr.	Kvalitativ analyse	Næranalyse	TA-bedømmelse
Ester	12	1			
Samira	12	1			
Emma	12	1			
Asta	12	1			

Tabel 2. Casens intensivudvalg af elevtekster og deres anvendelse i de forskellige delstudier.

Under afviklingen af TA-bedømmelserne blev det tydeligt at syv elevtekster var en passende mængde. Censorerne gav i korte debriefing-samtaler med forskeren umiddelbart efter bedømmelsessituationen udtryk for at de var trætte, og en forskernote¹⁴ fra observationen bekræfter desuden at det ved den sidste elevtekst virkede som om et mætningspunkt var nået. Small peger netop på mætning – eller på engelsk ”saturation” – som et centralt aspekt ved kvalitet i kvalitative studier (Small, 2009): Når yderligere cases ikke længere bidrager med nyt, må det empiriske materiale anses for tilstrækkeligt. Flere tekster pr. censor eller flere deltagere i TA-bedømmelser havde således næppe bidraget med nyt i særlig stort omfang, og mulige fortolkningsperspektiver var tilsyneladende udtømt.

Udvælgelsen af de seks censorer som deltager i studiet, er beskrevet i kapitel 6. Som case i casen repræsenterer gruppen en relativt stor spredning geografisk, aldersmæssigt og med hensyn til skoletyper og må således også betragtes som en paradigmatisk case der i nogen grad er generaliserbar i forhold til en bredere eksamenskontekst.

Imidlertid er der et typisk forhold ved casen som paradoksalt nok anfægter dens status som paradigmatisk. Både Datavarehusets statistiske data og min udvælgelse af et intensivudvalg af elevtekster på baggrund af eksamenskarakteren baseres på et bedømmelsessystem med en ekstremt lav reliabilitet (se kapitel 1 og 6). Det gælder dermed for denne case som for alle andre skolecases at karakterfordelingen efter al sandsynlighed ville have været en anden med en anden bedømmer. Dermed kunne både valget af skole og af elevtekster principielt være faldet helt anderledes ud. Når jeg alligevel fastholder casen som paradigmatisk, skyldes det at de samme karakterer netop anvendes bredt i national og regional uddannelsesstatistik, i visse former for forskning og i ungdomsuddannelsernes optagelsesprocedurer. Den

¹⁴ Jeg har i observationsnoter foretaget under overværelsen af TA-bedømmelser noteret følgende mens den sidste censor i rækken bedømmer: ”Stopper de detaljerede noter. Der er mange gentagelser nu, og der kommer ikke noget nyt” (observationsnoter, 13. december 2018).

indbyggede bias er altså så at sige et paradoksalt aspekt af casens paradigmatisk karakter.

Kapitel 3

Teoretisk-metodologisk ramme

I dette kapitel redegøres for det teoretiske landskab som har dannet ramme om det samlede projekt. I de enkelte forskningsartikler findes desuden mere kortfattede redegørelser som placerer de enkelte delstudier teoretisk og metodologisk.

Et sociokulturelt blik på eksamensskrivning

Studiet forankres i et sociokulturelt syn på skrivning og i nordisk literacy-forskning som trods forskellighed i forskningsinteresse og metode overvejende er enig om to grundlæggende teoretiske synspunkter: at skrivning er en social praksis, og at skrivning og skriveudvikling må betragtes i et dialogisk (Bakhtin, 1986) og økologisk perspektiv (Smidt, 2018). Tæt forbundet hermed er inspirationen fra nyretorisk genreteori (Miller, 1984, 2015), New Literacy Studies (NLS) (fx Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000) og antropologisk tekstvidenskab (Berge, 2012).

Skrivning ses altså som kontekstuel forankret, udfoldet og udviklet i social interaktion, og må i forlængelse heraf studeres og defineres sociokulturelt som det *at deltage intentionelt og partielt i en given tekstkulturel kontekst med anvendelse af relevante resurser* (inspireret af bl.a. Ledin, 2013). I den eksamensskrivning som studeres her, er den tekstkulturelle kontekst ikke blot skolen, men specifikt tekstkulturen forbundet med skriftlig eksamen i dansk. "Writers write for situations, to accomplish things and make statements within situations", erklærer Bazerman i sin introduktion til sociokulturel skriveteori (Bazerman, 2016, p. 11). Med reference hertil betragter dette projekt skrivning generelt og eksamensskrivning specifikt som en situeret social handling med et formål og dermed en genre sådan som begrebet forstås i den pragmatiske vending i genrediskussionen mod *intention* og *situation* som flere har peget på (fx Berge & Ledin, 2001). Denne vending foregribes af sociokulturelle genrestudier (fx Bakhtin, 1986) og udvikles af den amerikanske nyretorik med især Millers teoretisk-analytiske essay om "Genre as Social Action" (Miller, 1984). Miller peger selv på slægtskabet med Bakhtin, "the similar perspectives on language as utterance, as relational, contextualized action" (Miller, 2015, p. 59),¹⁵ som medvirk-

¹⁵ Bakhtins essay oversættes først til engelsk i 1986, men indtænkes af Miller i dennes eftertanker om 1984-artiklens indflydelse 30 år senere (ibid.).

ende årsag til at hendes genredefinition er blevet grebet og anvendt især i den pædagogiske verden og i anvendt sprogvidenskab:

I believe my 1984 resonated in the pedagogical disciplines because it was consistent with the prevailing rejection of formalism; with the growing interest in pragmatics, utterance, and action (...). Its connections to linguistics and social theory, as well as to issues of pedagogy, apprenticeship, and socialization, are also likely reasons for its uptake. (Miller, 2015, p. 59)

Selv om et sociokulturelt perspektiv på skrivning har været fremherskende i nordisk og international skriveforskning i årtier, og forskning i skriveprøver har været en del af dette miljø, har det ikke været særlig udbredt at studere elevers eksamensskrivning som en genre i en specifik kontekst. Men der findes eksempler. Berges *Skolestilen som genre* (Berge, 1988) handler ikke specifikt om eksamen, men karakteristikken af skoleskrivningens særlige karakter af overvejende strategisk handling og de konsekvenser det har på tekstniveau, gælder også for eksamensskrivning og har sat sig spor i flere andre studier (Berge, 1996; Christensen et al., 2014). Når det gælder skrivebedømmelse, har flere argumenteret for den sociokulturelle optik med henvisning til lokale kontekstuelle forhold som eksempelvis at bedømmelse bør ses i sammenhæng med den forudgående undervisning (Skar, 2013), og at anvendelsen af en prøves resultater (fx til elevsortering) bør betragtes som et aspekt ved dens validitet (Kane, 2016; Messick, 1987; Skar, 2013). Selv om KAL-projektet (se kapitel 1) netop tilgår de norske afgangsprøver som en tekstkultur og interesserer sig for de tekstnormer som specifikt knytter sig hertil, er projektet relativt fåmælt om det træk ved kulturen som hænger sammen med den helt særlige situationskontekst hvor elevskriveren først og fremmest skriver for at blive bedømt. I analysen af de norske afgangsprøvers kvalificering af ”skrivningens grundleggende hensikter” (Berge, 2005b, p. 22) omtales dette en passant som ”det trivielle – men selvsagt ikke uvesentlige – forholdet at dette er en skriveprøve og at den som leser, er en sensor (...)” (ibid.) Herefter rettes fokus væk fra prøven som social handling mod de indskrevne modelskriver og -læserpositioneringer i opgaveformuleringerne og elevskriverens håndtering heraf.

I Skjeltens afhandling som er tilknyttet KAL-projektet, betragtes eksamenskonteksten som en ”dialogisk-retorisk situation” (Skjeltens, 2013, p. 21) hvor formålet for eleven er at overbevise censor. Eleven må

følgelig ”vere seg bevisst korleis språket fungerer for mottakaren i den gitte konteksten, og korleis han bør ytre seg for å oppnå det ønskjelege” (Skjelten, 2013, p. 21). Hvad Skjelten ignorerer, og hvad eleven faktisk må forholde sig til, er imidlertid kompleksiteten i denne analyse. Når Skjelten derfor i næste helsætning hævder at ”eleven bør ha noko på hjarta, noko han ønskjer å formidle gjennom teksten” (ibid.), overser hun at dette ”noko” netop er det at overbevise censor, og at eksplicitte genrekrav i skriveordren altid er underordnet dette i eksamensskrivningens dobbelte semiosfære (Karlsson, 1997; Troelsen, 2018). Det gælder især ved en højtspilseksamen som den danske.

Borgström lægger an til studier af eksamensskrivningen som tekst-handling når han i sin analyse af svenske skriveprøver i gymnasiet plæderer for at tage elevernes tekster alvorligt ved ”att se dem situerade i den kontext där de skrivs och fyller sin egentliga funktion: i en institutionaliserad bedömningssituation” (Borgström, 2010, p. 139). Studiet bliver dog snarere en analyse af hvordan elevtekstens struktur tager form efter skriveordrens stilladserende instruktion – noget Borgström selv påpeger i kappen til afhandlingen (Borgström, 2014, p. 68) – og har som sådan ligheder med dette projekts interesse for det dialogiske forhold mellem skriveordre og elevbesvarelse. Men skriveprøven som social handling i Millers forstand står fortsat ubeskrevet. Dette projekt forsøger at samle denne tabte bold op teoretisk og empirisk-analytisk ved at fastholde som udgangspunkt at eksamensskrivningens overordnede intentionalitet er den sociale handling at skrive sig til bedømmere-ns anerkendelse – et forhold som gør sig gældende ved enhver form for eksamensskrivning, men i særdeleshed ved en højtspilseksamen. I denne type eksamen sker der en metonymisk sammenkædning af elevskriveren og dennes tekst fordi tekstens kvaliteter af systemet tages som tegn for elevens kvaliteter (se dette udfoldet i kapitel 6).

At studere det situerede gennem tekst

I overensstemmelse med det sociokulturelle blik på skrivning ses eksamenssituationen med *New Literacy Studies* og FoS-projektet som en *udvidet literacy-hændelse* (Jakobsen & Krogh, 2016, p. 53) hvis kultur- og situationskontekst sætter spor i teksterne. Ét af NLS’ vigtigste bidrag til forskningen har været at insistere på literacy som ikke blot en kognitiv evne, men ”located in the space *between thought and text*” (Barton & Hamilton, 1998, p. 3, min fremhævnings) og aktiv i hændelser hvor mennesker interagerer med tekst – produktivt og receptivt. Dette perspektiv, som internationalt går omkring 40 år tilbage (fx Heath, 1982;

Street, 1984), har åbnet literacy-forskningen mod tekstpraktikker i situations- og kulturkontekster uden for skole og uddannelsessystem. Et skandinavisk eksempel herpå er Karlssons studier i hvordan skriftsamfundet sætter sig spor i alle erhverv (Karlsson, 2006). Og perspektivet har ligeledes tilbudt nye vinkler på netop skole- og uddannelsesverdens tekstkulturer, -praktikker og -hændelser som eksempelvis i SKRIV-projektet i Norge (Smidt, Solheim, & Aasen, 2013) og FoS-projektet (Christensen et al., 2014; Krogh, Christensen, & Jakobsen, 2015; Krogh, Jakobsen, & Christensen, 2016) i Danmark.¹⁶

En særlig tekstpraktik i skolekulturen er eksamen. Den bærer muligvis i endnu højere grad end andre skolepraktikker præg af uantastet, naturliggjort og ritualiseret rutine. I danskfaget prøves eleverne eksempelvis fortsat i retskrivning og grammatik ved én delprøve og i skriftlig fremstilling ved en anden, uagtet at denne opdeling ikke afspejler læreplanens kompetencetænkning (STUK, 2016a). Og historisk set er den situerede rammesætning af eksamensskrivningen stort set uforandret. Den finder fortsat sted som en såkaldt gymnastiksalsprøve hvor eleverne skriver i stilhed ved enkeltmandsborde i et af skolens lokaler, overvåget af eksamensvagter. Selv opgavematerialets layout er næsten identisk med det denne afhandlings forfatter mødte i samme situation i juni 1980, selv om det er remedieret digitalt (jf. kapitel 4). Men som beskrevet er der også forandringer i eksamenskonteksten. I det lys bliver det interessant at undersøge eksamensskrivningen som situeret literacy-hændelse i dialog med den på én gang traditionelle og foranderlige kontekst – med NLS' interesse for netop samspillet mellem kontekst og tekst.

Barton og Hamiltons lokalisering af literacy et sted *imellem* tanke og tekst, indebærer en udfordring for forskning der ønsker at studere fænomenet. Forskellige varianter af lingvistisk og tekstorienteret etnografi har grebet dette forskelligt an – ofte med feltobservationer og deltagerinterview som metodisk tilgang – med fare for at glemme teksten (Lillis, 2008). Omvendt vil tekstbaserede studier have tendens til at være mindre kontekstfølsomme. Det skyldes ifølge Lillis (ibid.) den epistemologiske forskel mellem tekst- og etnografistudier der leder forskere til at anvende interviewdata mindre reflekteret end tekstdata når deltagerperspektivet privilegeres. Hun argumenterer for anvendelsen af etnografisk metodologi (frem for blot etnografisk metode) med brug af multiple resurser for at favne både tekst og kontekst i literacy-studier.

¹⁶ De nævnte referencer er her blot tænkt som eksempler – ikke som en fuldstændig oversigt over eksisterende forskning. En nævnt er med andre ord ensbetydende med at mange er udeladt!

Specifikt til at bygge bro over den ontologiske kløft mellem tekst- og kontekststudier – eller med Barton og Hamilton favne ”the space between thought and text” – foreslår Lillis ”ethnography as deep theorizing” med fokus på indeksering og orientering (Lillis, 2008). Dette synspunkt affilierer FoS-projektet sig med i deres version af tekstorienteret etnografi hvor den såkaldte *konstellationsmodel* anvendes som analyseheuristik (Jakobsen & Krogh, 2016). Modellen, der udfoldes og remodelleres til eksamenskonteksten i kapitel 4, anlægger et tredelt perspektiv på skrivehændelsen som *social handling*, *faglig diskurs* og *tekst*. Dermed indfanger den såvel tekstlige som kontekstuelle aspekter i en nuanceret beskrivelse af tekstens kontekstualitet som samtidig også adresseres i en tidslig dimension som svar på andre tekster/ytringer og med forventning om svar og reflekteres op imod elevskriverens perspektiv. Det sidste sker gennem deltagende observation af elevers/skriveres ageren i klasserumsundervisning og talk-around-text-interview med elevskriverne og bidrager til at fremhæve FoS-projektets erklærede privilegering af elevperspektivet.

Dette projekt deler interessen for samspillet mellem tekst og kontekst og det uudforskede felt derimellem med NLS og den metodologiske præference for dyb teoretiseringen (jf. Lillis) med FoS. Projektet har derfor ikke alene adopteret konstellationsmodellen, men anvender denne som rammesætning af det samlede projekt (se nedenfor). Eksamenskonstellationen adskiller sig imidlertid fra skolens øvrige skrivekonstellationer ved at være et øjebliksbillede som eksempelvis unddrager sig udviklings- og læringsperspektivet i FoS-projektet og den sociale interaktion mellem lærer og elever og eleverne imellem som medformer skrivehændelser i skriveundervisningen. Eksamenssskrivning er her og nu og dekoblet undervisningen. Censors læsning af og svar på teksten sker uden kendskab til eleven og dennes baggrund (besvarelsenerne bedømmes anonymt), og tidsperspektivet ligger alene dybt i hændelsens karakter af summativ evaluering (bagud) og betydning for elevens uddannelsesmuligheder (fremad). Konteksten er altså – trods lighederne – på væsentlige punkter forskellig fra den skolekontekst som FoS-projektet udforsker. Dette fastholder jeg som et vigtigt aspekt ved eksamenssituationen og lader det bidrage til min afgrænsning af studiet.

Interview med eleverne er derfor fravalgt selv om jeg netop er optaget af deres perspektiv. I stedet analyseres elevernes tekster med inspiration fra antropologisk tekstvidenskab som netop anskuer tekster som intentionelle ytringer i dialog med den kontekst hvori de bliver til (Berge, 2012). Samspillet mellem tekst og kontekst studeres altså i dette studie dels via en generel beskrivelse af omstændighederne

omkring eksamensskrivning, dels gennem indeksikalske tegn i elevteksterne (se kapitel 5). Elevernes skriveridentitet og tekstnormer – som blandt andet er udviklet i undervisningen – fremanalyseres via indekser på disse i teksternes struktur og konfiguration (Berge, 2012). Også bedømmernes læsning af elevtekster og de tekstnormer og doxa (Berge, 2002) de trækker på i deres vurderinger, studeres gennem tekst. I dette tilfælde er der dog tale om forskergenererede tekster, og behandlingen af disse har derfor en anden status end elevtekstanalyserne i den etnografiske metodologi idet jeg dog bestræber mig på at fastholde princippet om dyb teoretiseringen og således *både* tager deltagernes udsagn for pålydende og forsøger at komme dybere ved at forholde mig analytisk til eksempelvis metaforbrug og sproglige udtryk for naturliggørelse (se endvidere kapitel 6).

At fremstille sig selv – skriveridentitet og anerkendelse

Som pointeret og påvist i store dele af den nyere skriveforskning (Ivanič, 1998; Krogh, 2015; Molbæk, 2018) er det at skrive også altid et spørgsmål om identitet eller identifikation. Det konceptualiserer Ivanič med sit begreb om "writing self" eller på dansk, *skriverselv*. At eksamen i skriftlig fremstilling også er en skriftlig *selvfremstilling*, ligger dels implicit i højtspilskonteksten som indebærer at ikke blot elevens tekst, men elevens egnethed til videre uddannelse er til bedømmelse, dels i tekstkulturens privilegering af personligt engageret stil (se kapitel 4, 5 og 6). Afgangseksamen er samtidig en *adgangseksamen* der bestemmer om eleven kan *komme ind* (med metaforisk parallel til prologens anekdote) på en ungdomsuddannelse, og dermed af stor betydning for den enkeltes fremtidige muligheder for anerkendelse og social accept. Ved en højtspilseksamen sker der en metonymisk sammenkædning af elevens tekst og eleven selv (jf. kapitel 6) når elever selekteres på baggrund af deres eksamensbesvarelser. Det handler ikke alene om at producere en tekst eller svare på en opgave. Elevskriveren må konstruere sig diskursivt på en måde så censor finder eleven egnet og værdig til videre uddannelse og det som den videre giver adgang til.

"Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood", skriver Ivanič (1998, p. 32) og anslår i første omgang fire aspekter af skriverselv som senere i hendes forfatterskab får følgeskab af et femte (Ivanič, 2012). Den sociokulturelle kontekst tilbyder en række prototypiske identifikationsmuligheder eller 1) *muligheder for selvhed* som elevskriveren kan affiliere sig med. Inden for dette mulighedsrum positionerer 2) det

selvbiografiske selv, "the person who sets about the process of producing the text" (Ivanič, 1998, p. 25), sig med sine livserfaringer og psykosociale og kulturelle habitus.¹⁷ Det selvbiografiske selv konstruerer sig diskursivt i den enkelte tekst (ibid.), og dette 3) *diskursive selv* er dermed specifikt for denne teksts intentionalitet og rettet mod en modtager: "the discorsal self which writers construct will depend on how they weigh their readers up, and their power relationship with them" (ibid., p. 33). I eksamensskrivningen konstruerer elevskriverne sig således diskursivt i forhold til den læser som de forestiller sig at censor vil være. Det fjerde aspekt kalder Ivanič for "self as author". Det oversættes af FoS som *autoritativt selv* og i min egen analyse af elevskrivers tekster (Troelsen, 2020), som 4) *autorialt selv*. Nuanceforskellen i de to oversættelser har at gøre med vanskeligheder med at favne de semantiske referencer til såvel forfatteraspektet som autoritetsaspektet i ét ord og med de små prioriteringsforskelle i henholdsvis FoS og dette projekt (se desuden kapitel 6). Ivaničs pointe er at skrivere betragter sig selv som forfattere i større eller mindre grad og positionerer sig forskelligt i forhold til såvel den forestillede læser som tilgængelige diskurser og normkilder. Hun ændrer selv delvist sin brug af begrebet fra at se det autoriale selv som et aspekt af såvel det selvbiografiske selv som det er et produkt af, som det diskursive selv som er indskrevet i teksten (Ivanič, 1998, p. 26), til senere at se det som en specifik komponent af det diskursive selv (Ivanič, 2012, p. 29). Vigtigt er det under alle omstændigheder at alle aspekter af det diskursive selv – herunder det autoriale selv – har rødder i det autobiografiske selv:

The writer's life-history may or may not have generated ideas to express, and may or may not have engendered in the writer enough of a sense of self-worth to write with authority, to establish an autorial presence. (Ivanič, 1998, p. 26)

Hvilke elementer af det diskursive selv (herunder det autoriale) der er bevidste og hvilke ubevidste fra skriverens side, er umuligt at vide (ibid. 28) – fx når elevtekster udfordrer eksamenskontrakten og dermed løber en risiko for at blive læst modvilligt af bedømmerne (Anderson & Hertzberg, 2005). I kapitel 6 ses flere eksempler på censorers antagelser om elevskriverne på baggrund af teksterne. Dermed er vi ved det sidste aspekt af begrebet om skriverselv, 5) *opfattet selv* ("perceived self"), som

¹⁷ Ivanič refererer selv til Bourdieu i denne sammenhæng.

betegner læserens indtryk af skriveridentiteten og derfor har særlig relevans i dette studie på grund af elevtekstens førnævnte metonymiske status. Det ligger implicit i begrebet at det er variabelt alt efter den konkrete læser. Eksempelvis kan det anvendes på (mindst) to niveauer i dette projekt: Dels om de portrætter jeg som forsker læser frem af elevteksterne i kapitel 5, dels om de enkelte censorers opfattelser af elevskriverne (se kapitel 6). Det opfattede selv hænger i nogen grad sammen med hvor generøst anerkendende læseren er (Bezemer & Kress, 2016; Macken-Horarik, 2020).

Konstellationsmodellen som tankeramme

Et væsentligt element i projektet har været at forsøge at udvikle en metodologi som kunne favne både eksamenssituationens potenserede alvor og teksternes struktur, kontekstualitet og indbyrdes forbundethed. Dertil ville jeg gerne tættere på dels elevernes diskursive konstruktion af sig selv i bestræbelsen på at blive anerkendt i tekstkulturen og dermed uddannelsessystemet og samfundet i bredere forstand, dels censorernes læsning og bedømmelse af teksterne. Oprindeligt forestillede jeg mig at anlægge en mere psykometrisk vinkel på det tredje delstudie og eksempelvis undersøge bedømmervariation og sammenligne mønstre i forskellige censorers bedømmelser mere systematisk med elevtekstanalyser sådan som eksempelvis KAL-projektet gør det (Berge, 2005b). Undervejs i projektet udkom imidlertid en ministeriel følgegruppes evaluering af den gældende censorordning som for det første dokumenterede en meget lav reliabilitet og stor bedømmervariation for ordningen, for det andet viste at censorernes oplevelse af samme ordning var at den var både mere effektiv og sikker end den forrige (Dolin et al., 2018). Censorernes tilfredshed med ordningen bekræftedes af VIVE's evaluering året efter som samtidig pegede på utryghed ved denne hos lærere og skoleledere (Flarup, Bro, & Arendt, 2019). Sammenholdt med det forhold at et forholdsvis begrænset casestudie som dette ikke kan undersøge bedømmervariation med nogen generel udsigelseskraft, medvirkede disse fund til at flytte projektets fokus til snarere at betragte den meget lave reliabilitet som et kontekstuel vilkår for eksamenshændelsen. Og dermed skiftede fokus til en interesse for censorernes læsning af og kvalitetsnormer for elevernes eksamensskrivning samt for deres selvopfattelse som bedømmere. Det blev altså i højere grad eksamen som udvidet literacy-hændelse der trådte i forgrunden.

Et andet forhold af betydning for denne korrigerende kursændring er en fremvoksende indre logik i projektet. Efterhånden som studierne er skredet frem, har fundene fra det første delstudie peget frem mod og påvirket afsættet for de næste. Og dermed har én metodologisk inspirationskilde skiftet status fra blot analysemodel til at blive undersøgelsens overgribende ramme fordi den giver mig mulighed for at forene et sociokult perspektiv med tekstnære analyser og samtidig se de tre delstudier i sammenhæng. Sammen med nyretorikkens overordnede optik på eksamensskrivningen som en intentionel retorisk handling finder jeg denne overordnede ramme for undersøgelsen i FoS-projektets såkaldte *konstellationsmodel* (Krogh, 2015) hvis kvalitet netop ligger i dens muligheder for at forene en sociokulturel optik med tekstanalytisk præcision. Modellen indfanger en særlig rytme og sekventialitet i skoleskrivningen og er udviklet med afsæt i Bakhtins dialogisk kommunikative semiotik som betragter enhver ytring som dialogisk forbundet med andre ytringer i en principiel dialogicitet (Bakhtin, 1986). Den remodelleres i kapitel 4 i en tilpasning til eksamenskonteksten (Troelsen, 2018) og ser da således ud:

Analyse-perspektiv Analyse-enhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Bedømmelse			

Figur 4. Konstellationsmodellen for eksamensskrivning (Troelsen, 2018).

Den todimensionale model indfanger i den ene dimension det forhold at eksamenskonstellationens tekster i potenseret grad står i et dialogisk forhold til hinanden. Således er skriveordrens primære formål at *initiere* elevens skrivning af en tekst der *besvarer* denne – i forventning om censors *vurderende respons* i form af en karakter. I den anden dimension anskues denne dialogiske kæde af tekster i en trefacetteret optik som henholdsvis *tekst*, *fagdiskurs* og *social handling*. Analytisk kan disse tre perspektiver for elevteksternes vedkommende associeres med tre af Ivaņiĉs perspektiver på skriverselv: tekst/diskursivt selv, fagdiskurs/au-

torialt selv og social handling/selvbiografisk selv. Således griber modellen eksamensskrivningens dobbelte semiosfære (Karlsson, 1997) og fordoblede skriveformål som behandles i kapitel 4 (Troelsen, 2018), og betragter teksterne i konstellationen både i et tekstnært, et fagdiskursivt og et nyretorisk perspektiv hvor eksamensskrivning ses som svar på et problem der kalder på retorisk handling i form af tekst. I FoS-projektet bruges modellen til analyse af genkommende tekstkonstellationer og anvendes til analyser af skrive- og skriverudvikling. Særligt for eksamenskonstellationen er imidlertid at den er en engangs(literacy-)hændelse. Men den er i dialog med andre konstellationer, og teksterne forbinder sig dialogisk med ikke blot hinanden, men med en flerhed af tekster både diakront og synkront og er som sådan indlejret i skolekonteksten og andre tekstkulturer. Konstellationstænkningen er altså blevet afhandlingens bærende konstruktion og samtidig en metodologisk pointe idet den gør det muligt at analysere eksamenskonstellationens enkelte literacy-hændelser i kontekst.

Projektet i oversigtsform

Som det fremgår af ovenstående, har konceptualiseringen af eksamenshændelsen som konstellation i nogen grad formet undersøgelsen – i samspil med de fund som er gjort undervejs. Overordnet har det oprindelige forskningsdesign og det spørgsmål som undersøges, imidlertid ikke forandret sig nævneværdigt undervejs. Projektets erkendelsesinteresse har fra begyndelsen været centreret om elevskrivernes bestræbelser på at skrive sig til anerkendelse og censorernes normer for at give denne anerkendelse i større eller mindre grad – begge dele inden for de gældende rammebetingelser. Alligevel er der sket småjusteringer fra den første formulering af forskningsspørgsmålet som lød: ”Hvilke produktive literacy-kompetencer tegner sig i elevbesvarelser der henholdsvis forkastes og honoreres ved FP9 *Dansk, skriftlig fremstilling?*” Undervejs har min interesse flyttet sig fra at have fokus på elevernes *skrivekompetencer* til i højere grad at se på deres tekster som *sproglige og retoriske handlinger i kontekst og diskursive manifestationer af elevernes normer for tekstkvalitet*. Situationen er dog den samme: Afgangseksamnen i skriftlig fremstilling. Genstanden er således intakt, men optikken er kalibreret i forhold til det sociokulturelle og retorisk inspirerede blik og konstellationsmodellens iboende tænkning samt justeret i forhold til de fund der er gjort undervejs. Hvert delstudie har på én og samme tid sit eget grundlag både teoretisk, metodologisk og empirisk og en fælles overordnet optik.

Foruden de nævnte teoretiske perspektiver er de tre undersøgelser tilsammen kendetegnet ved hvad man kunne kalde en fokuseret funktionel eklekticisme, sådan at forstå at jeg anvender lingvistiske, tekst-teoretiske og semiotiske begreber hvor de er relevante i forhold til den analytiske dybde eller til den detalje eller det teoretiske perspektiv jeg ønsker at fremhæve. Dog er alle de anvendte begreber, metoder og teorier integrerbare med det funktionelle perspektiv og den sociokulturelle optik.¹⁸ Foruden de allerede nævnte inspirationskilder bør også social-semiotikken med især Hallidays erkendelsesmæssigt frugtbare skelnen mellem kultur- og situationskontekst (Halliday, 1998; Halliday & Matthiessen, 2014) og især Kress og van Leeuwens terminologi for multimedial betydningsdannelse (Kress & Leeuwen, 2006) nævnes.

Nedenfor skitseres projektet i oversigtsform. Herefter præsenterer afhandlingens Del II de tre delstudier som følger i umiddelbar forlængelse af hinanden. De er kendetegnet ved at have hver sit hovedfokus og undersøgelsesspørgsmål, men alle bidrager tillige til belysning af eksamenskonstellationen mere generelt. I kolonnen ”Teori” nævnes, jævnfør ovenfor, eksempler på de vigtigste overordnede teorier, metodeteori og teoretisk fokusering af det aktuelle delstudies genstandsfelt, dvs. henholdsvis teori om skriveopgaver, tekstteori og teori om vurdering og vurderende læsning. Efter de tre delstudier vendes perspektivet atter mod helheden i afhandlingens Del III.

Delstudie	Teori	Metode	Data	Fund
Skriveordren (kapitel 4) ”En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren”.	New Literacy Studies (Barton et al.) Dialogisk kommunikativ semiotik (Bakhtin) Antropologisk tekstvidenskab (Berge) Teori om skriveopgaver (Otnes) Teori om skriveridentitet (Ivanič).	Kvalitativ analyse i konstellationsmodelens 3 perspektiver.	Html-filen <i>iPrøven</i> fra 4. maj 2017 <i>Fælles mål for faget dansk</i> <i>Vejledning til folkeskolens prøver.</i>	Materialet karakteriseres ved høj grad af kompleksitet: • faghistoriske brydninger • ubestemt multimedial kohæsion • fagdiskursiv eklekticisme/kakofoni Underkommunikeret dobbeltdagsorden: Eksamensskrivning kendetegnes ved et sammensat skriveformål, konstitutivt for genren (Troelsen, 2018).

¹⁸ For en nuanceret diskussion af god og dårlig eklekticisme se Gregersen (1987).

Delstudie	Teori	Metode	Data	Fund
Elevtekster (kapitel 5) ”At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og konstruktion af skri-verselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling”.	New Literacy Studies (Barton et al.) Dialogisk kommunikativ semiotik (Bakhtin) Antropologisk tekstvidenskab (Berge) Nyretorisk genreteori (Miller, Bitzer) Teori om skriveridentitet (Ivanič).	Kvantitativ karakteristik af det samlede tekstkorpus i relation til eksisterende forskning. Kvalitativ analyse i konstellationsmodel-lens 3 perspektiver af 12 tekster fra intensivudvalget – herunder 4 fuldt udfoldede analyser.	57 elevtekster Eksamenskarakterer Intensivudvalg på 12 tekster repræsenterende bund, midte og top i tekstkulturens kontinuum.	Fravær af klare sammenhænge mellem tekstmønstre og karakter. Dog tegn på at minutiøs adressering af opgavekrav og multimodalt udtryk ikke honoreres i væsentlig grad mens verbaltekst i litterært inspireret stil anerkendes og delvist opvejer afvigelser fra eksplícite krav. Mangfoldighed i elevtilgange eksemplificeret som <i>strategisk kreativitet</i> <i>umiddelbar narration</i> <i>intuitiv iscenesættelse</i> og <i>kulturkompetent kommunikation</i> (Troelsen, 2020).
Censorers bedømmelser (kapitel 6) ”Sig det med sproglomster! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling”	New Literacy Studies (Barton et al.) Om bedømmelse og bedømmervariation m.m. (Berge, Borgström/Ledin samt danske evalueringssrapporter) Om TA-protokoller (Ericson, Barkaoui) Om fokusgrupper (Hagtved) Teori om skriveridentitet (Ivanič).	Empirisk triangulering via TA-bedømmelser, fokusgrupper og karakterer: Kvalitativ analyse på tværs af TA-bedømmelser og fokusgruppe-samtaler sat i relation til karakterer fra oprindelig bedømmelsessituation og TA-bedømmelser.	Eksamenskarakterer. TA-bedømmelser (individuelle, situerede) med tilhørende karakterer og deltagernes udfyldte bedømmelsesark. Forskernoter fra TA-bedømmelser Fokusgrupper (fortolkningsfællesskaber, dekontekstualiserede).	Overvejende kriteriebase-ret praksis med stor vægt på kontrol og detaljer. Alle censorer tænker dog også ud over kriterierne og vægter ”noget mere”, ”engagement”, ”overraskelse”, ”sproglomster”. Privilegerer litterære stil-træk og personligt engagement fra elevskriverne. Elevteksten forsvinder mellem teknisk og hermeneutisk rationalitet. Fortolkningsfællesskabet findes, men kan styrkes (Troelsen, forthcoming).

Figur 5. Forkastet eller anerkendt? Projektet i oversigtsform.

DEL II

Kapitel 4

En invitation man ikke kan afslå
– analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling
med særligt fokus på skriveordren

Forlagets version, publiceret oktober 2017

En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren

Solveig Troelsen

Syddansk Universitet og VIA University College

Sammendrag

Vi ved fra forskningen at skriveordren har stor betydning for elevernes muligheder for at positionere sig som skrivere i eksamenssituationen. Intentionen er tvetydig. På den ene side er skriveordren udformet som en invitation med det formål at inspirere til entusiastisk og engageret skrivning, på den anden side umuliggør omstændighederne at eleven takker nej til invitationen. Artiklen analyserer skriveordren som tekst og dermed ytring i Bakhtins forstand – dialogisk forbundet med andre ytringer i skolens særlige konstellation. Med denne sociokulturelle optik betragtes elevernes eksamenstekster som svar på skriveordren der følgelig bliver afgørende for de valg eleverne træffer, og måden hvorpå de positionerer sig som skrivende subjekter. Fundene indikerer at skriveordren implicit tvinger eleverne til at agere i en kompleks og ambivalent kommunikationskontekst med dobbelte adressater og genreforventninger. En positiv bedømmelse bliver således afhængig af om eleven mestrer dobbelte positioneringsstrategier som fx at signalere en fiktiv intentionelitet i tillæg til den umiddelbare: at bestå eksamen. Denne dobbelthed er imidlertid ikke ekspliciteret hvilket kan indebære en udfordring for især elever der ikke intuitivt forstår de skjulte tekstnormer.

Nøgleord: *Skriveprøver; danskundervisning; grundskole; positionering*

Abstract

From research, we know that the writing prompt has a significant impact on students' opportunities to position themselves as writers during exams in written composition. The intention is ambiguous. On the one hand, the prompt is composed as an invitation, intended to inspire engaged and enthusiastic writing. On the other hand, the circumstances leave no actual possibility to turn down the invitation. This article analyses the writing prompt as a text and, hence, in the sense of Bakhtin, an "utterance", dialogically related to other utterances in a constellation characteristic of the school context. Deriving from this sociocultural framework, students' texts are looked upon as answers to the prompt which, consequently, becomes crucial to the choices they make, and the way they position their "writing self". Findings indicate that, implicitly, the prompt compels students to act

*Correspondence to: Solveig Troelsen, VIA University College, Ceresbyen 24, DK-8000 Aarhus C.
Epost: sotr@via.dk

© 2018 S. Troelsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. Troelsen. "En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 4(1), 2018, pp. 142–166.
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1267>

in a complex and elaborated communicative interaction, ambiguously oriented towards double addressees and genre expectations. Accordingly, double positioning strategies, such as signaling a fictional intentionality, in addition to the basic intention of passing the exam, are crucial to achieving positive assessment. However, this double agenda is not pointed out explicitly in the prompt, which might imply a challenge, especially for students who do not intuitively understand the hidden text norms.

Keywords: *Writing assessment; L1 education; double positioning; Danish Lower Secondary Schools*

Received: May, 2018; Accepted: September, 2018; Published: October, 2018.

Indledning

Klokken har passeret ni torsdag den fjerde maj 2017, og niendeklasseselever over hele Danmark venter i gymnastiksale og klasselokaler udstyret med hver sin pc. De skal skrive afgangsprøve i *dansk skriftlig fremstilling*, prøveformen er delvist ny med adgang til internettet, og den vigtigste hjemmeside driller. Eleverne venter på at få adgang til skriveordren – det *springbræt* (Ruth & Murphy, 1988) som danner afsæt for skrivning af en tekst med afgørende betydning for deres videre uddannelses- og livsbane. Først efter 17 hektiske minutter er der forbindelse til *FP9 dansk, Skriftlig Fremstilling* (Undervisningsministeriet, maj 2017) – herefter *iPrøven*¹ – en html-fil indeholdende den skriveordre eleverne skal besvare.

Denne artikel undersøger med et sociokulturelt perspektiv på skriveordren som den initierende ytring i en konstellation af tekster, der tilsammen tegner skriftlig eksamen som literacy-hændelse, skriveordren og dens positionering af eleven i prøvesituationen. Først redegøres for den aktuelle kontekst og eksisterende forskning i eksamensskrivning, herefter præsenteres teoriramme og konceptualiseret analysestrategi, og endelig undersøges skriveordren som social handling, tekst og faglig diskurs. Afslutningsvis sammenfattes fundene og diskuteres i forhold til en teoretisk forståelse af prøven som skrivehandling.

Da denne artikel udgør det første delstudie i ph.d.-projektet *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i vurdering af elevers produktive literacy-kompetencer ved FP9 dansk*, konkluderes der i tesens form idet to teser tages med videre i planlagte analyser af henholdsvis elevbesvarelser og censorernes tekstnormer og kriterier i bedømmelsen heraf. Som titlen antyder, samler interessen i det samlede projekt sig om hvad det kræver af eleverne at skrive sig til anerkendelse i det tekstkulturelle normfællesskab (Berge, 2012) for afgangsprøvekonstellationen. Og siden afgangsprøverne i dansk

¹Opgavesættet til Folkeskolens Prøver efter 9. klasse i Dansk Skriftlig Fremstilling har ikke nogen egentlig titel ud over den lange, deskriptive benævnelse på materialet og i paratekster om prøven. Her anvendes kortformen *iPrøven* som stammer fra et læremiddel udfærdiget af en tidligere fagkonsulent (Rytter, 2015) og ser ud til at have vundet hævde som betegnelse for materialet – både på ministeriets materialeplatform og i almindelig omtale. En hurtig google-søgning på titlen giver således over 60.000 resultater ultimo april 2018.

med indførelsen af adgangskrav til ungdomsuddannelserne i Danmark (Undervisningsministeriet, 2015) har fået såkaldt high-stakes-status, rækker anerkendelsen eller forkastelsen desuden videre til det større sociale, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og demokratiske kulturfællesskab.

Afgangsprøver i dansk – en kontekst i forandring

Afgangsprøverne i dansk finder aktuelt sted i en forandringstid. I 2016 slog folkeskolereformen (Folketinget, 2013) igennem med nye kompetencemål (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a), og Folketinget havde året forinden vedtaget at eleverne skulle bestå fagene dansk og matematik for at have retskrav på optagelse på en erhvervsuddannelse. Fra 2019 følger endnu strengere karakterkrav for optagelse i gymnasiet.² At alle elever uanset fremtidsplaner nu skal bestå afgangseksamen for at have retskrav på en ungdomsuddannelse, repræsenterer et reelt paradigmeskift i dansk uddannelseskultur. Siden *Den blå betænkning* i 1958 har prøverne været frivillige (Holm-Larsen, 2016) og termen *prøve* netop markeret en forskel til eksamener som kunne dumpes (ibid.). Afgangsprøverne i dansk er således blevet det der i amerikansk testforskning benævnes *high-stakes* – oprindelig et adjektiv fra gamblermiljøet i 1920'ernes USA om en situation med potentiale for enten betydelig gevinst eller tilsvarende tab (OED online, 2007) – hvor ”a passing score determines a student’s eligibility to advance to or graduate from high school” (Beck & Jeffery, 2007). Også bedømmelsespraksis er ændret fra sommeren 2016 hvor elevernes besvarelser alene bedømmes af én ministerielt beskikket ekstern censor der ikke som før skal votere med elevernes dansklærer. Set i lyset af generelle reliabilitetsproblemer i bedømmelsen af skriveprøver (Berge, 2005, 2009; Borgström & Ledin, 2014) bidrager dette yderligere til det risikobetonede ved prøvesituationen.³ Endelig afvikles prøven i skriftlig fremstilling fra 2017 med adgang til internettet hvilket sammen med nye kompetencemål har ført til justeringer af prøvedesign og krav til eleverne – mere herom senere. Alt dette påvirker prøvekonstellationens kultur- og situationskontekst og har derfor betydning for elevens reception af og interaktion med skriveordren og kalder på udforskning af skriveprøven som literacy-hændelse.

I denne artikel sættes specifikt fokus på den initiering af elevens prøvebesvarelse som udgøres af *skriveordren* og dens kontekst. Hensigten med den empiriske undersøgelse er at bidrage til en subtil og nuanceret forståelse af skriveordren og dens betydning. Undersøgelsen søger således at afdække følgende spørgsmål: Hvad kendetegner skriveordren til FP9 dansk skriftlig fremstilling (*iPrøven*) som tekst i kontekst?

²Kravene er komplicerede, men essensen er at eleven skal have karaktergennemsnit på 5 ved sidste standpunktskarakter og bekræfte dette ved prøverne *eller* opnå prøvekarakterer der opvejer evt. lave standpunktskarakterer.

³En følgegruppe bekræfter i en rapport fra 2018 solobedømmelsernes lave reliabilitet (Dolin, Nielsen & Rangvid, 2018).

Herunder: Hvordan konstrueres faglighed i skriveordren? Og hvordan positionerer skriveordren sin indskrevne modtager som skrivende subjekt?

Skandinavisk forskning i skriftlig afgangseksamen

Den følgende forskningsredegørelse begrænser sig til undersøgelser i den skandinaviske skolekontekst med henblik på at fastholde et nuanceret detailfokus i sammenlignelige kontekster. Et bredere internationalt udblik vil givet kunne perspektivere yderligere, men indebærer også at der tages højde for forskelle i uddannelsestænkning og testkultur, og det vurderes derfor uhensigtsmæssigt i denne sammenhæng.

Når det gælder forskning i skriftlig afgangseksamen – i hvad elever i grundskolens afgangsklasser henholdsvis lykkes og ikke lykkes med i L1-fagets skriftlige discipliner, og hvordan deres anstrengelser vurderes til eksamen – er det norske projekt *Kvalitets sikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) fortsat enestående i omfang og kvalitet (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). KAL-projektet er med sit store, repræsentative tekstkorpus og de mange forskelligt vinklede delstudier af både kvantitativ og kvalitativ art en grundig afsøgning af elevers skrivning og censorers vurdering heraf. Prøveoplægget og dermed skriveordrerne er særligt behandlet i delstudie 5 hvor Evensen og Vagle kortlægger opgavematerialet til afgangseksamen i årene 1998-2001 sammenholdt med forskellige elevgruppers valg af opgaver (Evensen & Vagle, 2005). Her refereres for klarhedens skyld alene karakteristikken af opgavematerialet. De norske elever har i den undersøgte periode hvert år haft frit valg mellem 6-7 mulige skriveordrer som i studiet kategoriseres i forhold til henholdsvis tematisk ramme og genrekrav. Tematisk falder opgaverne i fire hovedgrupper: sagsorienterede emner, eksistentielle spørgsmål, livsfaseemner og nære relationer; genre-mæssigt inden for kategorierne: sagsorienterede, fortællende, ekspressive og mellempersonlige genrer, andre genrer og frit genrevalg. Eleverne har altså stor valgfrihed både tematisk og genre-mæssigt; dog dominerer invitationer til fortællende skrivning om nære emner. Samlet set positionerer opgaverne eleverne som modne og ambitiøse skribenter med temaer der betegnes som relevante for aldersgruppen og samtidig ganske krævende. Elevernes motivation forsøges vakt med inspirerende tekstoplæg, og det er gennemgående at der appelleres til elevernes personlige engagement (ibid.).

Der er mange ligheder mellem modersmålsfagene i de skandinaviske lande, og de viser sig også i afgangsprøverne. Den danske prøve i skriftlig fremstilling er undersøgt kvalitativt i et etnografisk casestudie i forbindelse med fokus på overgange i projektet *Faglighed og Skriftlighed* (FoS)⁴ (Krogh, 2014, 2018). Krogh analyserer som led i sit portræt af folkeskolens skrivekultur (set i forhold til gymnasiets) styredokumenter og

⁴FoS (2010-2014) er et etnografisk længdestudie af skrivekulturer og elevers skrive- og skriverudvikling fra grundskolens ældste klasse og gennem gymnasiet (Christensen, Elf, & Krogh, 2014; Krogh, Sonne Jakobsen, & Spanget Christensen, 2016; Krogh, Spanget Christensen, Sonne Jakobsen, & Spanget Christensen, 2015).

prøveoplæg fra 2009 i relation til en elevbesvarelse skrevet i forbindelse med prøveforberedende undervisning. Her finder hun opgavetyper der i høj grad minder om dem KAL-projektet finder i Norge: Genrerne i det danske prøveoplæg fordeler sig således i hovedkategorierne ”litterær fiktionsskrivning”, ”journalistik” og ”essay”, og forskelligt tekstmateriale i de enkelte skriveordrer udgør ”inspirationsgrundlag” for elevernes skrivning som forventes at bygge på ”hverdagskundskab, personlig erfaring og personlige holdninger” (Krogh, 2014, p. 158). Også her har eleverne stor valgfrihed, og i casestudiet af eleven Sofias besvarelse fremhæves netop emnets relevans som katalysator for elevens skrivelyst og positionering som på én gang personlig og faglig autoritet.

Svenske afgangsprøver efter grundskolen er mig bekendt ikke undersøgt, men Borgström finder i studier af gymnasiets nationale test mønstre der ækvivalerer hvad der kræves i Danmark og Norge (Borgström, 2010).

Skriveopgaver i bredere forstand har, som Otnes påpeger i sin (erklæret ufuldstændige) oversigt over feltet, været studeret med jævne og ujævne mellemrum de seneste 30 år (Otnes, 2015). Perspektiverne spænder fra studier i magtrelationer (som dem der er behandlet ovenfor i beskrivelsen af prøvens rammebetingelser) over validitetsanalyser og til vejledende praksisanbefalinger baseret på udviklings- og forskningsprojekter. Alle dimensioner er betydningsfulde, men endnu ikke fyldestgørende belyst. Otnes finder det således fortsat vigtigt ”å studere skriveoppgaver som tekster, som meningsytringer, som genrer og skrivehandlinger” (Otnes, 2015, p. 23). Netop perspektivet på skriveopgaven som tekst, genre og skrivehandling er denne artikels fokus.

Blandt Otnes’ inspirationskilder er amerikanske Ruth & Murphy (1988) som skelner mellem ”given task” og ”constructed task” og således understreger at den tekst skriveren reagerer på, altid vil være en *fortolkning* af skriveopgaven. Det er nærværende artikels tese at denne fortolkning er funderet i skriveprøven som situeret literacy-hændelse og samtidig betinget af hvordan skriveordren som tekst positionerer sin modtager gennem en indskreven modellæser. Tesen hænger sammen med undersøgelsens teoretiske fundering som beskrives nedenfor.

Teoretisk ramme og metodologi

Prøveteksten i kontekst

Dette studie tager afsæt i en sociokulturelt funderet forståelse af skrivning som social praksis, altid situeret og konkret udfoldet i kontekst, og er således inspireret af New Literacy Studies (Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000). Fra denne forskningsretning stammer det epistemologiske og konceptuelle fokus på afgangsprøven som *literacy-hændelse* med den deri indlejrede forståelse af teksters kontekstualitet og situerethed som konstitutive aspekter. Kontekst skal her forstås som tekstkulturel kontekst sådan som den beskrives i antropologisk tekstvidenskab (Berge, 2012) der med afsæt i blandt andet Bakhtins (1986) semiotiske kommunikationsteori og i dialog med

socialsemiotikken og Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen, 2014) er ”opptatt av å forstå situasjonskontekstuelle ytringer i lyset av de mer eller mindre stabile kulturkontekstene de også er ytre i” (Berge, 2012, p. 80).

Skrivning i skolen indebærer andre betingelser end tilsvarende skrivesituationer uden for skolen. At anerkende dette som et vilkår er vigtigt i et sociokulturelt orienteret studie fordi den sociale og kulturelle kontekst for skrivning i skolen i almindelighed og i eksamenssituationer i særdeleshed netop er skole- og eksamenskonteksten – også selv om den ofte manifesterer sig som iscenesættelser af noget andet. Det kan eksempelvis være et fiktivt scenarie hvor eleverne opfordres til at agere journalister og skrive i en journalistisk genre. FoS-projektet har udviklet modeller til analyse af elevers skoleskrivning i et sociokulturelt perspektiv (Krogh, 2015). Med afsæt i Bakhtins forståelse af ytringer og herunder tekster som fundamentalt og konstitutivt dialogiske forstås elevteksten i lyset af skolekonteksten og formet af ytringens ekspressivitet, referentialitet og adressivitet (Krogh, 2015, p. 31; Bakhtin, 1986). Skrivning i skolen kendetegnes ved at der sjældent findes en autentisk modtager og et kommunikativt skriveformål (fx Otnes, 2013) og finder sted i genkendelige og gentagne *konstellationer*. Det udmøntes i FoS-projektet i den såkaldte konstellationsmodel (se nedenfor). Modellen er todimensional og repræsenterer vertikalt analyseenheder organiseret i en kronologisk kæde af literacy-hændelser som står i et dialogisk forhold til hinanden og de genrer de interagerer med – med lærerens skriveordre som udgangspunkt, elevens tekst som svar herpå og endelig lærerens kommentar til elevens tekst. Denne model er umiddelbart overførbart til den særlige prøvesituation som er i fokus her. Horisontalt adresseres således de tre perspektiver som også er indeholdt i denne artikels forskningsspørgsmål: et tekstligt, et fagdiskursivt og et fokus på teksten som social handling. Modellens styrke er netop at den belyser *skoletekstens særlige kontekstualitet* – forskellig fra både hverdagens, offentlighedens og det professionelle livs skrivesituationer. I undersøgelsen af skriveopgaven og elevbesvarelsene i det casestudie hvori nærværende artikel udgør første del, er det etnografiske perspektiv på elevernes skrivning – og dermed også modellens sidste element i form af et elevinterview – fravalgt. Desuden er konstellationen kvalitativt forskellig fra undervisningskonteksten på en række parametre, først og fremmest fordi dialogen stopper med censors vurdering. Den nøgne, let bearbejdede model ser dermed således ud:

Analyse-perspektiv Analyse-enhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Bedømmelse			

Trods forskelle i forskningsdesign og situationskontekst i forhold til FoS-projektet finder jeg modellen velegnet til analyse af literacy-hændelsen *afgangsprøve i skriftlig fremstilling* fordi den systematiserer og synliggør såvel det dialogiske forhold mellem skriveordre, elevtekst og respons som de kontekstuelle nuancer og dermed også små forskelle mellem den skoleskrivekultur og skrivekonstellation eleverne kender fra undervisningen, og prøvesituationens specifikke rammesætning. Som forsker affilierer jeg mig desuden med FoS-projektets privilegering af elevperspektivet og positionerer mig ved elevens side når jeg her analyserer *iPrøven* sådan som den adresserer og dermed positionerer elevskriveren i prøvesituationen. Via sin adressivitet – sin rettet mod indre og ydre modtagere – skaber teksten sin *modellæser*, siger Tønnesson (2004) som revitaliserer Ecos begreb (Eco, 1981) i forhold til faktatekster. Når *iPrøven* aktualiseres af elevlæseren i prøvesituationen, mødes to epistemologisk væsensforskellige størrelser: Modellæseren, som er den tekstlige manifestation af mulig(e) læsning(er), og den empiriske læser. Modellæseren/-erne⁵ er ”tilknyttet den *kulturkontekst* som tekstproduksjonen inngikk i” (Tønnesson, 2004, p. 136, min kursivering), og desuden forankret i *situationskonteksten* via interpersonel indeksering i sprog eller andre semiotiske systemer samt genremæssige og institutionelle rammer (ibid.). Den empiriske elevlæser bringer derimod sin egen kulturkontekstuelle tilknytning med sig og er forankret i den konkrete situation som er skitseret i indledningen og beskrives nedenfor i afsnittet om empiriske data. *iPrøven* positionerer således eleven via modellæseren eller de mulige *modellæsninger* der realiseres af eleverne i faktiske, situerede læsninger. Indlejret i modellæsningen er dialogen med kultur- og situationskonteksten.

Man kan sige at *iPrøven* positionerer eleven til at positionere sig som *skriverselv* (writing self) (Ivanič, 1998) i den forestående skriveproces. Ifølge Ivanič betinges skriverselvet blandt andet af den enkeltes *socialt tilgængelige muligheder for selvhed* i den sociokulturelle og institutionelle kontekst hvori der skrives. Skriverselvet rummer i Ivanič’ forståelse flere aspekter hvoraf kun to anvendes i dette studie: *Det selvbiografiske selv* – den enkelte elev i eksamensskrivningens her og nu, med blandt andet akkumuleret erfaring og fremtidige muligheder (fx for optagelse på en ungdomsuddannelse). Og *det diskursive selv* – skriverens direkte og indirekte repræsentation i den (svar-)tekst som skriveordren initierer. Det diskursive selv er foranderligt fra tekst til tekst og manifesterer det selv som skriveren ønsker (og evner) at fremstå som.

Skriveordren som genre

”Genre har blivit ett fruktbart, men också ett förrädiskt begrepp”, hævder Berge & Ledin (2001, p. 6) og henviser til en vis begrebsforvirring som følge af de multiple

⁵Ifølge Tønnesson kan en tekst i kraft af sin flerstemmighed (jf. Bakhtin) indeholde mere end én modellæser (Tønnesson, 2004, p. 145).

– ofte uforenelige – forståelser af begrebet som eksisterer samtidig. I denne artikel anvendes genrebegrebet overordnet i den pragmatiske forståelse som initieres af Bakhtin og videreføres af nyretorikere som fx Miller der ser genrer som typificerede og semiotisk medierede handlinger i en etableret kulturkontekst (jf. Berge & Ledin, 2001). Det genrekonstituerende aspekt ses således som liggende i interaktionen mellem kontekst og tekst og ikke i formale tekst- og sproglige træk.

”... en skriveoppgave er et fenomen som *på et eller andet vis igangsetter skrivning* av en tekst”, skriver Otnes: (2015, p. 14, min fremhævnning) og fremhæver således skriveopgavens variable modus, men klare funktion. Begrebet *skriveordre* stammer oprindeligt fra et upubliceret papir af Jon Smidt (Smidt, 2010) og er blevet grebet og konsolideret af forskergruppen bag FoS (Krogh, 2015). Forskning i skriveopgaver⁶ har med mellemrum diskuteret terminologien (en diskussion som opsummeres i Otnes, 2015) og har, alt efter erkendelsesinteresse, vægtet forskellige aspekter – fra *springboard* og *stimulus* (Ruth & Murphy, 1988) der accentuerer initieringsfunktionen, til det mere neutrale *skriveopgave* og det åbne *skriveinvitation* (Otnes, 2015) og *opgavestillingen* (Bremholm & Slot, 2018) med en designorienteret vinkling. Opgaver er ifølge Ongstad en kommunikativ genre som udfolder ”institusjonaliserede forventninger om hva som skal utføres” (Ongstad, 2004, p. 172). Som kommunikation er skriveopgaver udfoldet dialogisk mellem ytring og genre, mellem ekspliciteret og tavs forventning og udtryk for et asymmetrisk forhold mellem afsender og adressat. Den primære afvejning i en decideret opgavedidaktik handler ifølge Ongstad om at balancere mellem ”det sagte og det usagte” og mellem ”det obligatoriske og det frie” (ibid.). Når det især i forbindelse med afgangsprøven giver mening at fastholde termen ’skriveordre’, skyldes det prøvens særlige konstellation hvor eleven på den ene side *inviteres* til skrivning i en skrivekultur der lokker med inspirationstekster og tillader personlig involvering og engagement (Evensen & Vagle, 2005; Krogh, 2014). På den anden side fremstår invitationen i prøvernes high-stakes-kontekst som yderligere accentuerer skoleskrivningens iboende element af påtvungen pen (Berge, 1988) og påført aktivitet (Ongstad, 2004), lige så uafviselig som mafiabossens tilbud i *The Godfather* (Coppola, 1972); og brud på kontrakten indebærer overhængende risiko for forkastelse og symbolsk død for skriveren. Granskere af skriveprøver har som nævnt pointeret at også skriveordren i sig selv er at betragte som en tekst (Otnes, 2015), en genre (Ongstad, 2004) og en skrivehandling (Hobel, 2015) der indgår i afgangsprøvens literacy-hændelse. Skriveordrens imperativ indleder den dialogiske følge af tekster i prøvens skrivekonstellation. Elevens tekst besvarer dette imperativ og besvares selv af censors vurderende læsning som munder ud i en indeksikalsk tekst i form af en karakter – med den sociale konsekvens en sådan indebærer.

⁶Både i engelsk- og skandinavisksproget litteratur lever man med den forvirring det skaber, at ”opgave” eller ”assignment” både kan referere til den opgaveformulering eleven skal besvare, og til elevens besvarelse. Her menes det første.

Empiriske data og analysestrategi

I det følgende søges ovenstående betragtninger udfoldet i analysen af den konkrete skriveordre som danske skoleelever mødte dér i gymnastiksalen – til afgangsprøve i dansk skriftlig fremstilling i sommerterminen 2017. Perspektivet er som sagt elevens muligheder for at skrive det gode svar på skriveordrens imperativiske invitation til dialog. Rammen er konstellationsmodellens fokus på *iPrøven* som social handling, tekst og faglig diskurs – her læst i en zoombevægelse fra kontekst til tekst og ud igen.

Undersøgelsens empiri er *iPrøven* fra d. 2. maj 2017 – en html-fil indeholdende i alt fire skriveordrer samt inspirationsmateriale (Undervisningsministeriet, maj 2017). Denne kontekstualiseres af relevante paratekster i form af læreplanen *Fælles mål for faget dansk* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a) og den ministerielle *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk, 9. klasse* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b). *iPrøven* er det elektronisk baserede opgavesæt til afgangsprøven i *Dansk skriftlig fremstilling*, én af i alt fire afgangsprøver i folkeskolens danskfag. De øvrige er *Mundtlig fremstilling*, *Læsning* og *Retskrivning*. Der er relativt stort content-overlap (Messick, 1987) mellem de enkelte prøver. Mens retskrivnings- og læsekompetencer altså prøves dekontekstualiseret ved hver sin prøve, indgår disse samtidig som funktionelle elementer i de øvrige. Prøven i skriftlig fremstilling stiller således eksPLICIT krav om korrekt og hensigtsmæssig anvendelse af grammatik og ortografi, ligesom også læsekompetencer i kritisk læsning og søgning på internettet indgår i de syv vurderingskriterier. Der gives én karakter for hver delprøve, og samlet skal de bestå med gennemsnitskarakteren 2 for at sikre eleven retskrav på adgang til videre ungdomsuddannelse.⁷

Rent praktisk foregår prøven på skolen som en såkaldt gymnastiksalssprøve med adgang til internettet som må anvendes til alt andet end kommunikation. Alle hjælpemidler er tilladt – herunder elektroniske filer med fx noter og andet fra undervisningen (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b). Rammerne for prøven er justeret i forhold til tidligere (Krogh, 2014) så eleven nu har 3½ time mod tidligere fire til at orientere sig i materialet og udforme sin besvarelse, fire opgaver at vælge imellem mod tidligere seks og justerede mål og vurderingskriterier som konsekvens af dels den nye læreplan, dels muligheden for at søge informationer på internettet. Det sidste har eksempelvis muliggjort en opprioritering af faktagerer fordi eleven i prøvesituationen kan søge ny viden og dermed overskride hverdagskundskaben som indholdsresurse. Ved prøvens start logger eleven på internettet og får her adgang til prøvematerialet. Skolerne kan vælge derefter at tilbyde eleverne en indledende samtalerunde på op til 30 minutter ud af den samlede tidsramme. Samtalerunden vælges

⁷Den danske 7-trinsskala har karaktererne -3, 0, 2, 4, 7, 10 og 12, ækvivalerende internationale 7-trinsskalaer. Karakterer på 2 og derover betyder at prøven er bestået.

til på forhånd af eleverne og organiseres i grupper på 2-4 elever (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b).

Analyse

***iPrøven* som social handling**

Opgavematerialet *iPrøven* kommunikerer betingelserne for den aktuelle eksamen, instruerer eleven til handling, positionerer eleven som skriver og anslår de socialt tilgængelige muligheder for selvhed (Ivanič, 2012) elevskriveren tilbydes i eksamenssituationen.⁸ Som tekst er *iPrøven* en ytring i kulturkonteksten 'skole' og mere specifikt 'folkeskolens afgangsprøver i faget dansk'. Som Ivanič og FoS-projektet fremhæver, er skolekonteksten diskursivt besat og har asymmetriske magtrelationer som strukturelt vilkår (Krogh, 2015, p. 39). Dette skærpes yderligere i eksamenssituationen med Undervisningsministeriet som den depersonaliserede afsender både af *iPrøven* og de paratekster den er forbundet med. Forskning i standardiserede test har påpeget at disse bør ses som en del af et fags læreplan snarere end som uafhængige midler til evaluering af læreplanens mål (fx Forsberg & Lundahl, 2006), og det gælder i høj grad for afgangsprøverne. *iPrøven* er med andre ord en autoritativ tekst med stor betydning – bagud for den undervisning den udgør kulminationen på, og fremad for elevernes fremtid (jf. tidligere om high-stakes-konteksten) – og intertekstuelt forbundet med en række paratekster som bidrager til dens kulturelle kontekst.

Den væsentligste paratekst er læreplanen *Fælles mål for faget dansk* der fungerer som klangbund for *iPrøven*. Målene fra 2014 repræsenterer angivelig et helt nyt syn på danskfaget,⁹ men på flere områder er der tale om videreførelse af et mangeårigt normfællesskab i forståelsen af fagets skriftlige dimension. De mange kompetencemål er organiseret i fire kompetenceområder: Læsning, Fremstilling, Fortolkning og Kommunikation (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a).¹⁰ Mens elevernes læsekompetencer altså udgør en kategori for sig, er skrivekompetencer implicit omfattet af det mere generelle "Fremstilling", og *iPrøvens* delmål (jf. figur 1) stammer fortrinsvis herfra samt i mindre grad fra områderne "Læsning" og "Kommunikation".

⁸Her anvendes bevidst eksamensbegrebet selv om bekendtgørelsen fortsat taler om folkeskolens "prøver" – uagtet at den nye high-stakes-status reelt omdefinierer den traditionelle forståelse heraf.

⁹Læreplanen betegnes ofte *Nye fælles mål*

¹⁰For mere dækkende analyser af den gældende læreplan henvises til eksisterende litteratur (Bundsgaard, 2016; Hansen, 2015; Henkel, 2017). Her er hovedsigtet at karakterisere *iPrøvens* kontekst eller med-tekst.

Der prøves i at:

- forholde sig analytisk og reflekterende til tekster og andre udtryk fra forskelligartede medier
- styre skriveprocessen fra idé til færdig tekst
- udtrykke sig i en sammenhængende og disponeret form
- skrive forståeligt, klart og varieret i teksttyper, der passer til situation og kontekst
- udvikle og udvide ordforråd og begrebsverden
- vise indsigt i sprogets spændvidde fra hverdagssprog til kunstneriske udtryksformer
- beherske et sikkert sprog med korrekt stavning
- kunne læse korrektur på egne tekster
- anvende forskellige teksttyper, stilarter og de vigtigste regler for sprogriktighed
- anvende forskellige fremstillingsformer, fortælleteknikker og virkemidler
- layoute tekster, så det fremmer kommunikationen og vidner om æstetisk bevidsthed
- gennemføre målretet og kritisk informationssøgning og
- anvende internettets muligheder bevidst og hensigtsmæssigt i relevant omfang.

Figur 1. (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b).

Helt specifikt adresserer *iPrøven* området ”Skriftlig fremstilling” – en betegnelse der har været anvendt i fagets læreplaner siden folkeskoleloven fra 1937 hvori det anbefales at eleverne arbejder med ”Skriftlig fremstilling baade som Diktat, Genfortælling og lette Stile af forskellig Art med sikker Retskrivning i det almindeligt forekommende Ordforraad og god Tegnsætning” (citeret fra Holm-Larsen, 2016). De nævnte elementer findes fortsat indlejret i læreplanen og i vurderingskriterierne for afgangsprøven i *Dansk, skriftlig fremstilling* der har eksisteret med uændret navn siden indførelsen af folkeskolens prøver i 1958 (ibid.). Det nye ved *iPrøven* er i denne sammenhæng digitaliseringens muligheder for at eleverne kan eksperimentere yderligere med layout og andre repræsentationsformer i skabelsen af de tekster som i Ivanič’ optik altid er multimodale, eftersom skriften som medium både er verbal, visuel og materiel (Ivanič, 2012). Ivanič introducerer i sine studier af unges skriveudvikling begrebet ”wrighting” om skrivning som ikke blot en medierende proces, men et håndværk (making) eller netop: Fremstilling:

I prefer to use the terms ‘wrighting’ and ‘wrighter’ – words I have derived from the suffix ‘-wright’ – instead of ‘writing’ and ‘writer’, to emphasise that a text is ‘made’ from materials in at least three modes, the verbal, the visual and the material, in the same way as a playwright makes a play and a cartwright makes a wheel (Ivanič, 2012).

Således udpeger hun metaforisk aspekter ved skrivning der transcenderer det rent kommunikative og tillige indbefatter en håndværksmæssig forarbejdning af et materiale (sprogligt og grafisk). Fremstilling og Kommunikation er som nævnt to forskellige kompetenceområder i læreplanen. Og selv om der er kommunikative elementer i delmålene under Fremstilling, er det gennemgående at det at producere skreven tekst repræsenteres med verber som ”udarbejde” og ”fremstille”, mens ordene ”skrive” eller ”kommunikere” eller synonymer herfor aldrig anvendes. Der tales om ”idé”, ”proces” og ”produkt” og ikke om fx kommunikative

handlinger. Fremstillingsmetaforen er således videreført fra 1937-loven og frem til *iPrøvens* paratekster, og der anvendes fortsat en terminologi modsvarende Ivanič' forestilling om multimodal *wrighting* – et aspekt som tidligere blandt andet har manifesteret sig i en separat karakter for layout og hånd(skøn)skrift, og som nu understreges af kravene til andre modaliteter end skrift i vurderingskriterierne (se senere) samt det udvidede tekstbegreb som har været gældende i faget siden 1976 (Sørensen, 2008).

Side om side med dette traditionsbårne begreb om fremstilling findes i *Fælles mål for faget dansk* et mere funktionelt og kommunikativt paradigme. Det overordnede kompetencemål for området Fremstilling lyder efter niende klasse: "Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation" (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a, min fremhævnings). Spørgsmålet er så hvad der kendetegner "genre og situation" i afgangsprøvekonstellationen? Ifølge Bakhtin er ytringen skabt med tanke for mulige svarreaktioner (Bakhtin, 1986). Intentionen med *iPrøven* er netop at rammesætte og initiere at eleven (den empiriske læser) gennem fremstilling af tekst demonstrerer de kompetencer som er målet for undervisningen og prøven. Asymmetrien i kommunikationen er stor med det abstrakte og depersonaliserede ministerium som afsender og den konkrete elevs selvbiografiske selv som modtager – i en situation hvor eleven er under maksimalt pres for her og nu at præstere bedst muligt i forhold til forventningsnormerne. I *iPrøven* peges deiktisk på situationskonteksten og den empiriske modtager i den læserhenvendte metakommunikation på materialets side 2 (Undervisningsministeriet, maj 2017): "Til denne prøve i skriftlig fremstilling har du adgang til internettet".¹¹ Situationen og modtageren er således sprogligt tydelige i teksten, mens afsenderen er skjult bag ministerielt logo og et ønske om "God arbejdslyst". Og den reelle adressat for elevens kommende tekst, en censor beskikket af samme ministerium, fortøner sig bag agensstrygninger ("vurderes", "bliver vurderet", "gives én karakter").

Den måde *iPrøven* positionerer elevskriveren på, eller "den prototypiske mulighed for selvhed" (Ivanič, 1998; Krogh, 2014) som her stilles til rådighed for elevskriveren, er en *strategisk orienteret* (Berge, 1988, p. 47 f.) udgave af det selvbiografiske selv (Ivanič, 2012), rettet mod at honorere de eksplicitte kriterier for målopfyldelse og vurdering. Samtidig appelleres, som vi skal se senere i analysen af de enkelte skriveordrer, til en mere *kommunikativt orienteret* tilgang, en umiddelbar og mere fantasifuld og personligt reflekterende skriver (jf. også Krogh, 2014). Teksten tilbyder med andre ord flere forskellige aktualiseringer og har mere end én modellæser. Aktiviteten opgavebesvarelse er i sig selv kendetegnet ved dobbeltforventninger (Krogh & Hobel, 2012; Tøgeby, 2015) som principielt kan være indbyrdes modstridende og blandt andet indebærer at elevskriverens selvbiografiske selv i den

¹¹Læseren repræsenteres tekstligt i alt 27 gange med "du/din" og to gange som "eleven".

sproglige udarbejdelse af teksten skal vælge sit diskursive selv (Ivanič, 2012; Tøgeby, 2015). Forudsætningerne for dette valg ligger blandt andet i den empiriske læsers interaktion med modellæsere, og da denne er en tekstlig instans, zoomes nu ind på selve teksten.

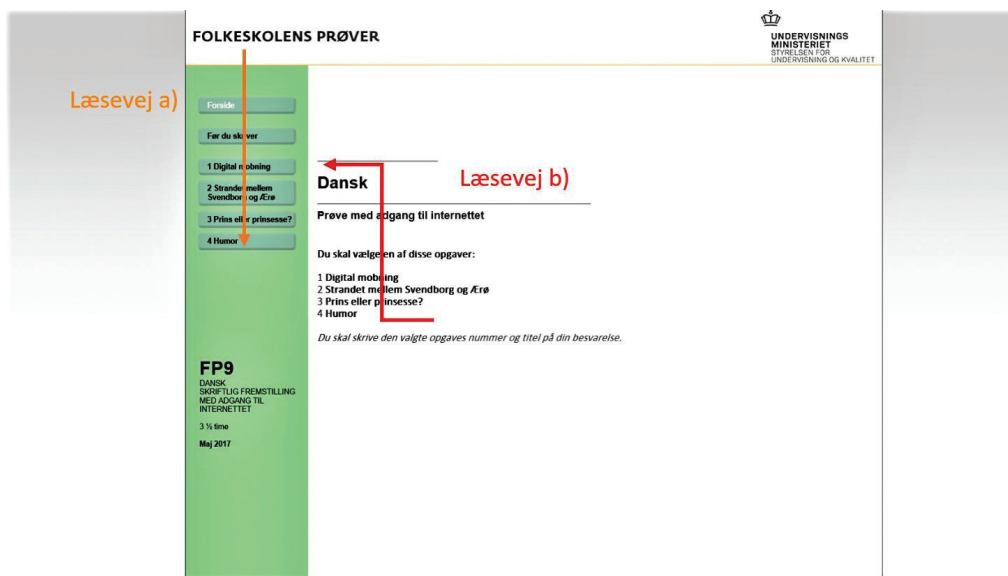
***iPrøven* som tekst**

iPrøven er med sit digitale display en multimodal tekst der anvender multiple semiotiske resurser i konstruktionen af den skriveordre som eleverne skal besvare i prøvesituationen. I det følgende analyseres prøveteksten som en multimodal og multisekventiel tekst med inspiration fra tekstlingvistisk og multimodal tekstteori (Kress & Van Leeuwen, 2006) og med fokus på de indskrevne modellæsere (Eco, 1981; Tønnesson, 2004) og modellæseveje (Frønes, 2017) som teksten tegner.

Helt afgørende for aktualiseringen af en digital tekst er navigationen gennem teksten, og svarende til interaktionen mellem modellæser og empirisk læser introducerer Frønes i sin afhandling om elevers navigationsstrategier begrebsparret *læsevej* og *navigationsssti* om henholdsvis modellæsninger og faktiske, situerede læseforløb (Frønes, 2017). Selv om der er mange mulige læseveje fra forsiden og videre i teksten, henholder jeg mig til Frønes' pointe om at det typisk vil være nogle få veje der reelt betrædes (ibid., p. 28). I dette tilfælde vil der være to hovedveje ind i teksten, anvist af forskellige modaliteter.¹² Figur 2 nedenfor viser forsiden til *iPrøven* der fremstår som en remediering af tidligere tiders papirhæfter – fx i layoutets imitation af stående hvide ”ark” påført ministeriets sidehoved. Computerskærmens 16:9-format udnyttes kun begrænset, og der skal scrolles vertikalt for at overskue siden. Samtidig er det aktuelle medie en computerskærm hvilket understreges af teksten umiddelbart under rubrikken ”Dansk” centralt i skærbilledet hvor der står: ”Prøve med adgang til internettet” – en oplysning som gentages i den grønne toolbar t.v.¹³ Mens én modellæsning følger den sekventielle kronologi fra papirformatet og tegner en læsevej (a) fra side 1 til 6 med brug af navigationsknapperne i venstre margin, vil en anden (b) følge en diagonal hen over teksten midt på skærmen til den verbale instruktion om at ”vælge en af disse opgaver” og derfra til den eller de opgaveoverskrifter i toolbaren som umiddelbart fanger interessen, eller eventuelt systematisk gennem alle fire opgaver.

¹²Matematisk betragtet er der mange mulige læseveje, idet alle sider kan genbesøges så længe der er tid. Arbejder man imidlertid fra forsiden og frem med kun ét besøg pr. side, vil der kun være 15 forskellige læsevej gennem de i alt seks sider.

¹³Denne redundante deiktiske udpegning af det digitale format er formentlig et levn fra de foregående års forsøgsperiode hvor prøveformen med internetadgang var én af to mulige. I den aktuelle situationskontekst virker den imidlertid som en påfaldende accentuering af netop internetadgangen frem for andre elementer.



Figur 2. Forside (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Den tekstuelle repræsentation af læseren og de potentielle læseveje fungerer implicit som positionering af eleven (Frønes, 2017): Læsevej b) leder *uden om* materialets side 2 (figur 7) og positionerer eleven som umiddelbar læser med fokus på valget af skriveopgave – i første omgang styret af de tematiske overskrifter, senere af de enkelte opgaveformuleringer. Læsevej a) fører eleven *igennem* en omfattende metakommunikation om opgavens rammesætning og minder eksplicit om vurderingen som det endelige mål, *før* eleven møder de fire konkrete skriveordrer med tilhørende inspirationsmateriale. Således positionerer læsevej a) i højere grad eleven som strategisk opgaveløser og tilføjer et metarefleksivt filter med fokus på bedømmelsen (og derigennem high-stakes-konteksten). I praksis vil side 2, der er gennemgående i opgavematerialet fra år til år, dog være kendt for eleverne fra prøveforberedende undervisning. Det kan bidrage til en *faktisk* navigationssti der netop fravælger siden og skyder genvej til de enkelte opgaver. Det samme vil vi i første omgang gøre her – for senere at vende tilbage til side 2 i undersøgelsen af teksten som faglig diskurs.

Den første af de fire mulige læseveje (b1) fører via linket ”1 Digital mobning” til en side med samme overskrift (figur 3) og videre ned over denne. En manchett introducerer en kampagnefilm i sort/hvid som findes i et playervindue nederst på siden når man scroller.

Manchetten afgrænses layoutmæssigt fra inspirationsfilmen af en lyseblå boks indeholdende skriveordren som eleven altså møder forud for inspirationsfilmen. Skriveordren er klart og utvetydigt formuleret i to sideordnede imperativiske helsætninger: ”Se filmen...”, og ”skriv et essay...”. Relevante skrivehandlinger stilladseres i punktform hvor eleven instrueres i blandt andet at ”reflektere”, ”beskrive” og ”overveje”, og til sidst i et imperativ om at give essayet en titel. Der er ikke udpeget nogen modtager

FOLKESKOLENS PRØVER

UNDERSVINGNS
MINISTERIET
STØTTE TIL
UNDERSVING OG KVALITET

Forside
Før du skriver
1 Digital mobning
2 Strandet mellem
Svendborg og Ærø
3 Prins eller prinsesse?
4 Humor

1 Digital mobning

Center for Rummelighed har produceret en film, hvor de har bedt 12 gæster læse autentiske mobbebeskeder op. Gæsteoplæserne har ikke set beskederne før, og deres reaktioner er tankevækkende.

Se filmen som inspiration, og skriv et essay om digital mobning.

I dit essay skal du blandt andet:

- reflektere over, hvorfor mobning starter
- beskrive, hvordan det påvirker den enkelte og samfundet
- overveje, hvad der kan gøres for at modvirke mobning.

Giv dit essay en titel.

FP9
DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ÅRGANG TIL
INTERNETTET
3 ½ time
Maj 2017

Figur 3. Opgave 1 (Med tilladelse fra Undervisningsministeriet og Center for Rummelighed).

– heller ikke indirekte i form af et fastlagt medie. Læsevejen ender ved playervinduet som aktiverer en film hvor en række personers oplæsninger af autentiske eksempler på digital mobning fastholdt i nærbillede af oplæserens ubehag fungerer som æstetisk inspiration til umiddelbart herefter at gå i gang med at skrive et essay. Denne skriveordre er relativt enkel: Dels er den umiddelbart forståelig i kraft af den lineære læsevej og den klart instruerende tekst, dels lægger den op til en i Otnes' (2013) forstand "autentisk" (i modsætning til "fiktiv") relation mellem afsender og modtager: Essaygenren kræver en personlig stemme, og eleven kan dermed umiddelbart positionere sig som sit selvbiografiske selv og skrive med afsæt i inspirationen fra mediefilen til censor som personificerer en bredere offentlighed. Således er opgaven ukompliceret i forhold til både ekspressivitet, referentialitet og adressivitet (Bakhtin, 1986): Eleven skriver *som* sig selv *om* et kendt, personligt relevant indhold og *til* en modtager som ganske vist er ukendt, men helt reel og mulig at forholde sig til.

Læsevej b2 via linket "Strandet mellem Svendborg og Ærø" leder til en side (figur 4), hvor en manchete øverst sætter en fiktiv scene: Eleven skal forestille sig at være blandt en gruppe efterskoleelever strandet på en færge under en faktisk hændelse nogle år forinden. Under manchetten følger skriveordren i den lyseblå boks hvor eleven instrueres i at skrive "tre-fire indlæg til din skoles blog" – altså et specifikt medie omend målgruppen er uklar (elever, lærere, forældre?). Også her stilladseres konkrete handlinger, dog mindre specifikke end i opgave 1: Eleven skal "søge" informationer på internettet, "skrive om" bestemte elementer og "give (...) overskrifter". Mens handlingsverberne i opgave 1 markerede relativt veldefinerede faglige skrivehandlinger, er de i opgave 2 både mindre specifikke og mere hverdagsproglige.

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital notation

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

3 Prins eller prinsesse?

4 Humor

FP9

DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ADGANG TIL
INTERNETTET

3 ¼ time

Maj 2017

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

Den 27. november 2011 går færgen "Æreskøbing" på grund i farvandet mellem Svendborg og Ærø. Om bord er blandt andet en mindre gruppe efterskoleelever på vej til deres skole. Forestil dig, at du er en af disse elever.

Du vælger at skrive indlæg til skolens blog, mens færgen er grundstødt.

Skriv tre-fire indlæg til din skoles blog om dine oplevelser og tanker om bord på den strandede færge.

Du skal blandt andet:

- søge informationer om begivenheden på internettet
- skrive om
 - forløbet og stemningen om bord
 - reaktioner blandt passagererne
 - besætnings håndtering af situationen
- give de enkelte blogindlæg overskrifter.

Figur 4. Opgave 2 (Med tilladelse fra Undervisningsministeriet og fotografen).

Under den lyseblå boks findes et pressefoto med en solbelyst færge i fokus i billedets baggrund og i forgrunden tre defokuserede skikkelser med ryggen mod beskueren og front mod færgen. Billedet står således i et kontrapunktisk forhold til den verbale skriveordre ifølge hvilken eleven skal skrive fra en position *ombord på* færgen. Denne skriveordre indebærer en forholdsvis kompleks udsigelsesstruktur idet eleven skal konstruere et diskursivt selv forskelligt fra det biografiske og indtage en *fiktiv* afsenderposition (Otnes, 2013). Samtidig skal der skrives til en anden målgruppe end den censor som er den egentlige læser. Endelig skal eleven trække på internettet som indholdsresurser, men filtrere efter hvad en strandet elev har kunnet vide på tidspunktet for hændelsen. I det hele taget positioneres elevskriveren i skriveordren abstrakt og kompliceret i forhold til både ekspressivitet, adressivitet og referentialitet, og den tvetydige kommunikation om afsenderpositionen i tekstens multimodale kohæsi bidrager i denne sammenhæng yderligere til kompleksiteten.

Tredje valgmulighed (b3) "Prins eller prinsesse?" (figur 5) kan som den eneste overskues på skærmen uden at scrolle. En manchete anslår afsenderens fortolkning af en klumme som åbnes ved at klikke på et miniaturebillede af pdf-filen. Modellæsevejen fører således fra manchetten ind i filen med forhåndsfortolkningen som en del af læseforudsætningen. Når filen åbnes, ses først et farvefoto af en lille pige i rødt tyl fotograferet i fugleperspektiv siddende på et træ(danse-)gulv og med ansigtet mod kameraet.

Under billedet fremgår det af en byline at klummen stammer fra et ugeblad. Klummen adresserer kritisk forældres forherligelse af børn ved at omtale dem som fx prinsesser. Kardinaleksemplet er fra en butikskø og hovedbudskabet at sprog skaber virkelighed, mens de sociale medier blot er ét eksempel blandt flere. Der er altså andre mulige læsninger end manchettens som lægger hovedvægten

FOLKESKOLENS PRØVER

UNDERSVINGNS MINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERSVING OG KVALITET

3 Prins eller prinsesse?

Det sker hver dag, at voksne deler opslag på de sociale medier, poster billeder af deres børn og betegner dem som prinser eller prinsesser. Det handler om den første tand, de nye fodboldstøtler, at de skal til dans eller har fået 12 i matematik til en prøve.

I klummen *Stop nu med at kalde jeres døtre for prinsesser* skriver Michael Robak om denne tendens.

Klik på ikonet herunder for at læse pdf-udgaven af klummen.

FP9
DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ADGANG TIL
INTERNETTET
3 ½ time
Maj 2017

Skriv en kommentar til Michael Robaks klumme.

I din kommentar skal du:

- kommentere nogle af Michael Robaks synspunkter
- diskutere, hvilke konsekvenser det kan have, hvis børn og unge opdrages til at tro, at de er noget ganske særligt
- argumentere for din holdning til det at vise succes på de sociale medier.

Du skal give din kommentar en rubrik, og den skal bringes på en netavis.

Figur 5. Opgave 3 (Undervisningsministeriet, maj 2017).

på sociale medier. Læsevejen fører nu tilbage på siden til den lyseblå boks med den egentlige skriveordre hvor eleven instrueres imperativisk i at skrive en kommentar til den læste klumme, og instruktionen udbygges med stilladsering af tre genrer relevante skrivehandlinger: kommentere, diskutere og argumentere. Endelig skal eleven give sin kommentar en rubrik, og teksten skal bringes i en netavis. Det sidste har betydning både for den målgruppe eleven skal forestille sig, og for valget af layout. Eleven inviteres til at positionere sig med egne personlige holdninger, og adressaten er foruden censor en bredere læserskare af en unavngiven netavis. Otnes kalder denne modtager for "tilnærmet autentisk" fordi eleven i princippet *kunne* have skrevet en kommentar til en netavis og har mulighed for at skrive som sig selv (Otnes, 2013).

Den sidste forgrening (b4) af læsevejen fører til opgaven "Humor" og forløber anderledes end de øvrige med en videoplayer umiddelbart under overskriften: Filmen er en kampagnefilm udarbejdet af Københavns Murerlaug: Et minuts narrativ hvor en pige på stranden bliver træt af sin selfie-optagne fyr med manbun og tvivlsomme evner inden for konstruktion af sandslotte (og luftkasteller?) og i stedet får øje på en murer i aktion – filmet i frøperspektiv og slowmotion med close-ups på de svedglinsende, muskuløse overarme, hagens skægstubbe og hænderne der børster arbejdsstøvet af. Lydsporet skifter fra synkron lyd fra stranden tilsat spinkel asynkron steelguitar til en underlægningsmusik med en tydelig puls og tiltagende styrke. Synsvinklen er bogstaveligt talt fra kvindens underliv. Den traditionelle kameraplacering bag synsvinkelbærerens skulder og hoved er her knyttet til baller i bikinitrusser, og i reaktionsindstillingerne hvor den forsmåede kæreste ses i baggrunden, indrammes

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital notation

2 Strandet mellem Svendborg og Kerteminde

3 Prins eller prinsesse?

4 Humor

FP9
DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ADGANG TIL
INTERNETTET
3 ¼ time
Maj 2017

4 Humor

Kilde: Kbh-murerlaug.dk

Humor kan give smil på læben, skabe debat, men også give anledning til misforståelser – og dermed konflikter.
Filmen #BLIVMURER er et eksempel på, at man anvender humor som et væsentligt virkemiddel.

Figur 6. Opgave 4 (med tilladelse fra Undervisningsministeriet og Københavns Murerlaug).

han af to kvindetorsoer i bikini. Da mureren og den kvindelige hovedfigur får øjenkontakt, ser vi bag hende kæresten ødelægge sandslottet i frustration, og teksten ”#BLIVMURER” følger til sidst midt i billedet.

Under filmafspilleren optræder på almindelig hvid baggrund følgende tekst:

Humor kan give smil på læben, skabe debat, men også give anledning til misforståelser – og dermed konflikter.

Filmen #BLIVMURER er et eksempel på, at man anvender humor som et væsentligt virkemiddel.

Verbalt udpeges filmen altså som et eksempel på humor som væsentligt virkemiddel – en læsning som udfordres af filmsprogets æstetik med sex som det altoverskyggende salgsargument (jf. ovenfor). Kønsstereotyperne er trukket skarpt op med mureren som eksponent for dyrisk og uimodståelig maskulinitet som kvinder *må* vælge til, kontrasteret af den langhårede, narcissistiske kæreste, og det mandlige blik forkæles med afklædte unge kvindekroppe mens filmens mænd er fuldt påklædte. Modtageren opfordres til at vælge murerfaget og i tilgift få beundring fra smukke, afklædte kvinder.

Nederst på skærmen anes skriveordren i den lyseblå boks som først ses i sin helhed når læseren scroller. Eleven skal nu skifte fokus fra filmen og skrive en ”baggrundsartikel om dansk humor” baseret på informationer søgt frem på internettet. Den æstetiske impuls foranlediget af filmen, som i denne opgave netop befinder sig *før* skriveordren på modellæsevejen, har således ingen funktion. Som i opgave 2 formuleres ingen specifikke skrivehandlinger, men som stilladsering følger syv forslag til

underrubrikker hvoraf eleven skal anvende mindst tre, samt en imperativisk instruktion: ”Giv din baggrundsartikel en rubrik, og illustrer den med fotos, faktabokse eller andre grafiske virkemidler”, samt oplysning om at artiklen skal bringes i en uspecificeret trykt avis – et signal om at layoutet bør være i spalter. Som opgave 2 indebærer også denne en fiktiv udsigelsesposition, om end implicit, idet eleven skal konstruere sit diskursive selv som objektiv formidler af baggrundsstof til en bred målgruppe. Og som i opgave 3 udpeges en specifik fortolkning af inspirationsteksten som kan udfordres af andre læsninger.

Mens læsevejene b1-b4 repræsenterer en umiddelbar og skærmvant tilgang til materialet, tager den lineære læsevej a afsæt i traditionen fra tidligere tiders papirhæfte og følger sidenumrene. Også her vil de faktiske navigationsstier variere afhængigt af genbesøg og sideoverspring, men modellæsevejen a fører via siden ”Før du skriver” (figur 7) og gennem de fire skriveordrer i nummerorden. Siden mimer som forsiden en A4-side med sort skrift på hvid baggrund, og der skal scrolles for at overskue begge hovedafsnit: ”Før du skriver” med syv korte prosaafsnit og ”Vurderingskriterier til eleven” med et todimensionalt vurderingsskema.¹⁴

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital mobning

2 Staudet mellem Svendborg og Årø

3 Pils eller prinsesse?

4 Humor

FP9

DANSK SKRIFTLIG FREMSTILLING MED ADGANG TIL INTERNETTET

3 ½ time

Maj 2017


**UNDERVISNINGS
MINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Før du skriver

Til eleven

Til denne prøve i skriftlig fremstilling har du adgang til internettet.

Du må ikke kommunikere eller dele dine dokumenter med andre under prøven.

Nogle af opgaverne kræver, at du skal søge informationer på internettet til brug for din besvarelse. I andre opgaver er det en åben mulighed, hvor du kan søge fakta og inspiration.

Layoutet af din besvarelse indgår i vurderingen. Tænk derfor på, at du udover tekst kan inddrage fx billeder og andre grafiske virkemidler.

Hvis du i din besvarelse anvender informationer, citater, billeder eller andre grafiske virkemidler hentet fra internettet, skal du til sidst i besvarelsen angive de væsentlige kilder.

Din besvarelse vurderes på både indhold, sprog og form. Se vurderingskriterierne nedenfor.

God arbejdslyst!

Vurderingskriterier til eleven

Din skriftlige besvarelse bliver vurderet ud fra en helhedsvurdering af 3 dimensioner: *indhold, sprog og form*. Der gives en karakter.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad opfylder din besvarelse opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genrebevidsthed	I hvor høj grad viser din besvarelse sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fyldte og disponering	I hvor høj grad er din besvarelse fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?

Figur 7. iPrøvens side 2 (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Første afsnit indeholder en række informationer til eleven formidlet i såvel layoutmæssigt som tekstlingvistisk fragmenteret form: Allerførst gentages den deiktiske reference til situationen med internetadgang. Grafisk adskilt herfra følger fire afsnit, der indholdsmæssigt udfolder hvad internetadgangen indebærer for opgaveløsningen: forbud mod kommunikation, mulighed for/krav om inspirations- og

¹⁴Der er tale om en let tilpasset version af det vurderingsskema censorerne anvender i bedømmelsen.

informationssøgning, layoutmuligheder og – adskilt fra afsnittet om informationssøgning – anvisninger om kildeangivelser. De kohæusive bånd er få. En enkelt kausalkobling signalerer sammenhæng mellem bedømmelsen og elevernes anvendelse af ”billeder og andre grafiske virkemidler”. Hovedafsnittet afsluttes med en orientering om vurderingens tre dimensioner og et ønske om god arbejdslyst. Andet hovedafsnit ”Vurderingskriterier til eleven” er en kort introduktion til og gengivelse af de syv vurderingskriterier (se figur 8) fordelt på tre kategorier som censorerne anvender. Kolonnen ”Forklaring” er dog her formuleret retorisk som spørgsmål med eleven som eksplicit modtager – formentlig for at kunne fungere som tjekliste for eleven i revisionsarbejdet. Undtagelsen der bekræfter reglen, er kriteriet ”Søgning og brug af internettet” som adskiller sig sprogligt fra de øvrige ved i en lang, fremsættende sætning med udpræget forvægt at liste hypotetiske betingelser for vurderingen. Den sproglige kompleksitet med det finite verbal i passiv komplicerer læsbarheden, og stilistisk træder vilkåret om internetadgang frem som noget særligt. Sammen med den dobbelte indeksering af modellæseren som ligger i at eleven både repræsenteres i 2. og 3. person, indikerer ovennævnte forhold at den intendede læser ikke først og fremmest er eleven, men i lige så høj grad den underviser som forbereder eleven til prøven og retter sin undervisning mod censorernes vurderingskriterier.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad opfylder din besvarelse opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genrebevidsthed	I hvor høj grad viser din besvarelse sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fylde og disponering	I hvor høj grad er din besvarelse fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?
	Søgning og brug af internettet	Hvis der i opgaven er stillet krav om, at du skal anvende internettet til at søge inspiration eller information, eller det i øvrigt er relevant, vurderes det, hvordan – og i hvor høj grad du kritisk har bearbejdet og anvendt dette i besvarelsen. Desuden vurderes det, om de væsentligste kilder fremgår af besvarelsen.
Tekstens sprog	Sprog	I hvor høj grad er sproget i din besvarelse forståeligt, klart og varieret i både ordforråd og syntaks?
	Retskrivning og tegnsætning	I hvor høj grad har du i din besvarelse anvendt korrekt stavning, og er din tegnsætning sikker?
Tekstens form	Orden og layout	I hvor høj grad er din besvarelse layoutet i forhold til den genre, du skriver i, og har du udnyttet de layoutmæssige muligheder?

Figur 8. (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Den lineære læsevej a positionerer med sin metakommunikation om situationskonteksten eleven som *eksamensskriver* først og faglig og personlig skriver derefter. Læsevej b lader i højere grad eksamenssituationen træde i baggrunden til fordel for en

mere umiddelbar tilgang til de faglige skriveordrer. Det rejser spørgsmålet om hvordan *iPrøven* konstruerer faglighed.

***iPrøven* som fagdiskurs**

Faglighed konstrueres på flere niveauer i *iPrøven* som tekst i kontekst – i interaktion mellem faglige traditioner og den aktuelle tekstlige repræsentation. På det historiske niveau finder vi den ovenfor beskrevne forestilling om 'skriftlig fremstilling' som har været gennemgående i over 80 år, iblandet kommunikative elementer som er kommet til senere. På det terminologiske niveau konstrueres fagligheden udspændt mellem forskellige fagterminologier på den ene side og hverdagssprog om sprog (Matre & Solheim, 2014) på den anden. Hverdagssproget findes i generelle formuleringer i skriveordrerne (jf. ovenfor om især opgave 2). Fagterminologien ses både i skriveordrerne og i vurderingskriterierne og er eklektisk – ofte forskellig fra gængse fagdiskurser. Således anvendes termer som *indhold*, *sprog* og *form* i vurderingskriterierne hvor "form" dog udelukkende betegner det grafiske lag, og "sprog" forstås formalistisk som klarhed, variation og korrekthed. Også indholdsbegrebet anvendes ukonventionelt om elementer spændende fra egenskaber hos eleven ("genrebevidsthed") til formale forhold som disponering og referencehåndtering. Genrebegrebet anvendes tilsvarende uden forankring i en bestemt diskurs. Det er vagt defineret, men anvendes samtidig som om det refererer til veldefinerede og velafgrænsede størrelser forbundet med krav til "teksttyper, indhold, sprog og form" som eleven forventes at honorere (Undervisningsministeriet, maj 2017). De specifikke genrer nævnt i skriveordrerne: essay, blogindlæg, kommentar og baggrundsartikel suppleres i opgave 1 og 3 med navngivne skrivehandlinger som implicit refererer til teksternes funktion og formål. Endelig kan man iagttage en bevægelse fra fiktion til fakta i forhold til tidligere. Hvor Krogh i skriveordren fra 2009 fandt genrekategorierne "litterær fiktionsskrivning", "journalistik" og "essay" og fokus på "hverdagskundskab, personlig erfaring og personlige holdninger" (Krogh, 2014), er kun de to sidste repræsenteret i *iPrøven* fra 2017,¹⁵ og informationssøgning på internettet gør det muligt at transcendere hverdagskundskaben.

Sammenfatning og diskussion

Til spørgsmålet om hvad der kendetegner *iPrøven* som tekst i kontekst, bliver det overordnede svar at *iPrøven* fremstår flertydig i forhold til Bakhtins triade ekspressivitet, referentialitet og adressivitet – både på det tekstlige, det fagdiskursive og det kommunikative niveau. Dette sammenfattes skematisk nedenfor i konstellationsmodellens form:

¹⁵Det samme gælder *iPrøven* for 2018.

Analyse- perspektiv Analyse- enhed			
	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre	Flertydighed i multimodal kohæsi og medie. Flertydig positionering af elevlæseren som umiddelbar eller systematisk. Flertydighed ift. inspirationsteksters meningsindhold og funktion.	Multiple fagdiskurser. Hverdagsdiskurs som faglig kommunikation. Bevægelse væk fra tidligere fokus på litterær fiktionsskrivning og hverdagserfaringer mod faktagener og informationsøgning.	Skærpet asymmetri i magtrelationen. Flertydighed/paradoksalt mellem invitation og ordre. Flertydig positionering mellem fagtradition og nye krav. Positionerer eleven til strategisk handling via referencer til bedømmelseskriterier og samtidig kommunikativt ved æstetiske inspirationstekster og alternative læseveje.

Flertydigheden viser sig blandt andet som faghistoriske brydninger, ubestemt multimodal kommunikation og fagdiskursiv eklekticisme og stiller elevskriveren over for en høj grad af kompleksitet.

Som Berge (1988) viser, kan tekster skrevet i skolen forstås i lyset af Habermas' distinktion mellem strategiske, kommunikative og rituelle handlinger. *At skrive eksamens-tekst* er en helt specifik og situeret skrivehandling, og den er overvejende strategisk. Samtidig foregiver den at være en kommunikativ handling i en fiktiv situationskontekst som konstituerer visse forventninger til genrevalg osv. Berge ser det kommunikative element som indlejret i det strategiske. Man kan sige at den vellykkede strategiske handling indebærer at eleven (rituelt) accepterer den fiktive rammesætning og udfører en 'som om'-kommunikativ handling. Så langt er der tale om en fordobling af afsenderens intentionaltet. Men som Borgström påpeger (2010, p. 140), er det ikke ensbetydende med at en vellykket simulation af en kommunikativ handling anerkendes som fyldestgørende af bedømmerne. Den gyldige skrivehandling i eksamenssituationen kræver med andre ord at skriveren formår at positionere sig dobbelt som afsender på både det reale og det fiktive niveau (eller med Ivanič, 2012, og Togeby, 2015, lade det selvbiografiske selv iscenesætte det diskursive) og gøre det *på en måde der anerkendes i det tekstkulturelle normfællesskab omkring eksamen i skriftlig fremstilling*. Dermed bliver skrivehandlingen og formålet med den mere kompliceret end som så. Snarere end en kommunikativ handling indlejret i en strategisk er der tale om et *sammensat skriveformål hvis fordobling netop er konstitutiv for genren*. Eleven skal ikke blot skrive fx et essay eller en baggrundsartikel, men må implicit rekontekstualisere disse ind i afgangsprøvernes tekstkultur. Dette er underkommunikeret i *iPrøven*, men afspejles implicit eksempelvis i den fordoblede modellæser som på den ene side metakommunikerer om prøvekontekst, vurderingskriterier og anbefalede fortolkninger af inspirationstekster og på den anden side iscenesætter fiktive kommunikationsscenarier som om de var reelle.

At skrive sig til anerkendelse i det tekstkulturelle normfællesskab for afgangsprøven i skriftlig fremstilling er at *håndtere flertydigheden gennem tekst som svar på skriveordren*. Det forudsætter at elevskriveren foruden at honorere skriveordrens formulerede krav evner at positionere sig hensigtsmæssigt i forhold en udtalt tekstnorm som blandt andet kendetegnes ved at adgang hertil er intuitiv (Berge, 2012). Det afføder to teser som vil indgå i det videre arbejde med ph.d.-projektet *Forkastet eller anerkendt?*: For det første at elevbesvarelser der anerkendes med høje karakterer, rummer træk der indikerer en sådan intuitiv forståelse som rækker ud over de formulerede krav, mens elevtekster der kun anerkendes i ringe grad, tilsvarende savner disse træk. For det andet at censorernes bedømmelsespraksis er funderet i et sådant normfællesskab som supplerer de formulerede vurderingskriterier.

Tak...

... til de anonyme fagfæller for ualmindelig konstruktiv og loyal behandling af mit manus og til professor Nikolaj Elf for gennemlæsning af tidligere versioner samt idéer og udfordring af pointerne undervejs. Det er et privilegium at få lov at tænke og skrive i dialog med så kloge mennesker!

Referencer

- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Beck, S. W., & Jeffery, J. V. (2007). Genres of high-stakes writing assessments and the construct of writing competence. *Assessing Writing*, 12(1), 60–79.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som sjanger. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I*.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? In O. K. Haugløy, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Eds.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (pp. 72–90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica scandinavica*, 18(6), 4–16.
- Borgström, E. (2010). Att skriva prov: om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. *Språk & stil*, 20, 132–164.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & stil*, 24, 133–165.
- Bremholm, J., & Slot, M. F. (2018). Opgaver og elevers produktfremstilling i skolens fag – bidrag til et opgavedidaktisk refleksionsværktøj. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 185–202). Aarhus: Klim.
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? : om baggrunde og fremtider med Forenklede Fælles Mål. *Cursiv*, Nr. 19 (2016), 89–112.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Coppola, F. F. (Writer) (1972). *The Godfather*. USA: Paramount Pictures.

- Dolin, J., Nielsen, K., & Rangvid, B. S. (2018). *Rapport fra Følgegruppen for en bedømmer ved folkeskolens prøver*. Retrieved from <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/apr/180425-rapport-fra-foelgegruppen-for-een-bedoemmer-ved-fp.pdf>
- Eco, U. (1981). Læserens rolle. In M. f. Olsen & G. Kelstrup (Eds.), *Værk og læser* (pp. 178–198). København: Borgens Forlag.
- Evensen, L., & Vagle, W. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. In *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, ed. KL Berge, LS Evensen, F. Hertzberg, and W. Vagle (pp. 161–203).
- Folketinget (2013). Folkeskoleloven.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunnskapsbedømmingar som styrmedia. *Utbildning & demokrati*, 15(3), 7–29.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier*. (Ph.d.-afhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Henkel, A. Q. (2017). Konturer af intermedial litteratur og litteraturdidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen. *Studier i læreruddannelse og- profession*, 2(2), 106–127.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. In H. Otnes (Ed.), *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver* (pp. 119–137). Bergen, Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Holm-Larsen, S. (2016). Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver. *CEPRA-sriben*(16), 14–23.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2. ed.). New York: Routledge.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. In P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Eds.), *Mångfaldens möjligheter : Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (pp. 155–180). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. In E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen (Eds.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2018). Crossing the Divide Between Writing Cultures. In K. Spelman Miller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in Writing*. Holland: BRILL.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Spanget Christensen, T., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (Eds.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærarsamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. In *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (pp. 219–243): Novus Forlag.
- Messick, S. (1987). Validity. *ETS Research Report Series*, 1987(2).
- OED online. (2007). Oxford English dictionary online. In: JSTOR.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk : norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 33–47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. In N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.

- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. In H. Otnes (Ed.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (pp. 11–27). Bergen/Oslo: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Ruth, L., & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing* (Vol. 4): Greenwood Publishing Group.
- Rytter, C. (2015). *Prøveklar*. Kbh.: Gyldendal.
- Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse—fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.). In *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (pp. 11–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (2016a). *Fælles mål for faget dansk*. Retrieved from <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (2016b). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: dansk i folkeskolen gennem 100 år* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning. In *Elevskrivere i Gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Retrieved from <http://folk.uio.no/johanlto/>.
- Undervisningsministeriet. (2015, 17. marts 2017). Adgangskrav. Retrieved from <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/adgang-og-optagelse/adgangskrav>.
- Undervisningsministeriet. (maj 2017). *FP9 Dansk Skriftlig Fremstilling*.

Kapitel 5

At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og konstruktion af skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling

Forlagets version, publiceret juni 2020

At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling

Solveig Troelsen*

Syddansk Universitet og VIA University College

Sammendrag

Når danske elever skriver tekster til afgangseksamen i skriftlig fremstilling, er formålet at skrive sig til censors og dermed uddannelsessystemets og samfundets anerkendelse. Situationen er presset, og forskning har vist at betingelserne er præget af flertydighed og kompliceres af dobbelte genreforventninger. I artiklen betragtes eksamensskrivning i et sociokulturelt perspektiv som en teksthandling i kontekst. Gennem såkaldt konstellationsanalyse af et udvalg af elevtekster undersøges eksamensskrivningen som svar på skriveordren og i forventning om censors bedømmelse, og elevernes tekstnormer og skriverselv ekspliciteres. Undersøgelsen finder en udpræget mangfoldighed og kompleksitet i tekststudvalget og identificerer fire forskellige elevtilgange til opgaven: *strategisk kreativitet*, *umiddelbar narration*, *intuitiv iscenesættelse* og *kulturkompetent kommunikation*. Sammenhængen mellem tekstmønstre og eksamenskarakter er relativt uklar. Dog ses en privilegering af de intuitive og umiddelbare tilgange, og personligt engagerende opgavetyper favoriseres karaktermæssigt. Multimodalt design og nøjagtig adressering af opgavens krav belønnes i begrænset omfang, mens verbaltekst i litterært inspireret stil anerkendes og delvist opvejer afvigelser fra eksplicite krav. Fundene kalder på yderligere forskningsviden om og forskningsinformeret revision af den danske eksamenspraksis.

Nøgleord: *Elevtekster; eksamensskrivning; danskfaget; skrivekonstellationer; dobbelt semiosfære*

Abstract

Handling ambiguity under pressure: Student writers' text norms and 'writing selves' at the final examination in written composition

When Danish students take their final exams in written composition, their goal is to earn recognition from the external examiner and by extension the educational system and society. The situation is charged, and research has shown that the conditions can be ambiguous and complicated by double genre expectations. The article regards exam writing in a socio-cultural perspective as an act of writing within a given context. Through so-called constellation analysis of a selection of student texts, exam writing is studied as both a response to the writing prompt and in anticipation of the external examiner's assessment, and the students' text norms and 'writing selves' are explicated. The study finds a marked diversity and complexity in the selection of texts and identifies four

*Korrespondanse: Solveig Troelsen, epost: sotr@via.dk

different student approaches to the task: *strategic creativity*, *immediate narration*, *intuitive staging* and *culturally competent communication*. Correspondence between text patterns and examination grades is relatively obscure. However, a preference for the intuitive and immediate approaches can be seen, and personally engaging texts are rewarded with higher grades. Multi-modal design and accurately addressing the requirements of the writing prompt are rewarded to a limited extent, while verbal text and literary-inspired writing styles are acknowledged and partially offset deviations from the explicit requirements. The findings call for further research and for research-informed revision of Danish examination practices.

Keywords: *Student texts; exam writing; Danish as a subject; writing constellations; double semiosphere*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: August, 2019; Accepted: March, 2020; Published: June, 2020

Indledning

Afgangseksamen i skriftlig fremstilling er den eneste nationale skriveprøve i dansk grundskole.¹ Den gennemføres af alle elever og udgør én af danskfagets fire obligatoriske deleksamener. De øvrige er *læsning*, *retskrivning* og *mundtlig dansk* (STUK, 2016b). De fire delprøver skal bestås samlet med en gennemsnitskarakter på mindst 02² for at give eleven retskrav på fortsat ungdomsuddannelse – dog har henholdsvis erhvervsskoler og gymnasiale uddannelser specifikke adgangskrav. Eksamen har altså high-stakes-værdi idet en succesfuld besvarelse kan bidrage til enten betydelig gevinst i form af adgang til samfundsmæssig anerkendelse og status gennem videreuddannelse eller tilsvarende tab når denne mulighed lukkes (Beck & Jeffery, 2007). Dette er nyt i en dansk skolekontekst hvor der frem til 2015 var fri adgang til erhvervsuddannelser mens gymnasial ungdomsuddannelse indtil 2019 blot forudsatte grundskolens vurdering af eleven som egnet samt en gennemført afgangsprøve – uden karakterkrav. En anden ny praksis angår bedømmelsen som siden 2016 varetages alene af én beskikket censor der ikke som tidligere skal votere sammen med elevens lærer. Ordningen er efter to år evalueret

¹ Der er nationale test i læsning i 2., 4., 6. og 8. klasse, men ingen i skrivning.

² Den danske karakterskala er en 7-trinsskala som ækvivalerer ECTS-skalaen. Kravet for optagelse på en erhvervsuddannelse er et karaktergennemsnit på 02 eller mere i dansk og matematik, og prøven i skriftlig fremstilling vægter 25 % i den samlede danskarakter. Gymnasial ungdomsuddannelse forudsætter en gennemsnitskarakter for alle obligatoriske prøver på 5.

ECTS-skala	Dansk skala	Beskrivelse
A	12	gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål med ingen eller få uvæsentlige mangler.
B	10	gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.
C	7	gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
D	4	gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.
E	02	gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.
FX	00	gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.
F	-3	gives for den helt uacceptable præstation.

af en ministeriel følgegruppe som blandt andet konstaterer en meget lav bedømmerreliabilitet med en gennemsnitskorrelation på 0.55 svarende til 40 % sandsynlighed for at to censorer giver samme karakter (Dolin, Nielsen, & Rangvid, 2018, s. 17). Dermed føjes endnu et element af pres til elevernes situation idet den for dem afgørende bedømmelse må betragtes som særdeles usikker. Ydermere viser et studie af opgavemateriale og vurderingskriterier ved pågældende eksamen en flertydig instruktion i den skriveordre eleverne skal besvare (Troelsen, 2018), samt flertydige bedømmelseskriterier, og i den ny læreplan *Fælles mål for faget dansk* fra 2015 (STUK, 2016a) optræder nye fagdiskurser side om side med gamle. Sammen med en ny prøveform (2017) med adgang til internettet placerer det prøven i et spændingsfelt mellem tradition(er) og nybrud. Tekstkulturen som eleverne skal skrive sig ind i, er således kompleks og relativt ustabil.

At skrive eksamenstekst er en situeret handling med et sammensat skriveformål der afføder dobbelte genreforventninger (fx Krogh & Hobel, 2012; Tøgeby, 2015) og baserer sig på overvejende *strategiske*, men også *kommunikative* og *rituelle* elementer (Berge, 1988). Denne kompleksitet er konstitutiv for genren, men sjældent eksplicit kommunikeret i opgavematerialet (Troelsen, 2018, s. 163), og det indebærer store udfordringer for elevskriveren der foruden eksplicite krav må adressere tavse forventninger og implicite forudsætninger og rekontekstualisere skriveordrens fordringer om fx genre ind i eksamensskrivekulturen (ibid.). I denne artikel undersøges elevbesvarelser fra den danske afgangseksamen i skriftlig fremstilling i ovennævnte kontekst præget af på den ene side intensiverede krav og voksende betydning af eksamenskarakteren og på den anden tiltagende usikkerhed qua prøvekonstellationens flertydighed, faglige brydninger og lav reliabilitet. Undersøgelsen belyser gennem tekstanalyser elevernes normer for den gode eksamenstekst samt deres konstruktion af skriveridentitet (Ivanič, 2012). Elevbesvarelserne ses som tekstligt medierede handlinger i en high-stakes kultur- og situationskontekst. Formålet med undersøgelsen er at bidrage til en nuanceret forståelse af danske elevers eksamensskrivning til gavn for et praksisfelt i bevægelse og et forskningsfelt i sin vorden, ikke mindst hvad angår kvalitative dybdestudier. Artiklen søger svar på følgende forskningsspørgsmål: Hvad kendetegner elevbesvarelser ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling 2017 som henholdsvis social handling, fagdiskurs og tekst fra globalt til lokalt niveau? Herunder: Hvilke tekstnormer kan udledes af elevteksterne? Og hvordan konstruerer eleverne sig selv som skrivere i tekstkulturen?

Teoretisk ramme og metodologi

Eksamenstekster i kontekst – antropologisk tekstvidenskab

Antropologisk tekstvidenskab ser teksten som ”en semiotisk mediert henvendelse fra noen til noen om noe, med en hensikt i et spesielt øyeblikk i historien” (Berge, 2012, s. 85). Således affilierer den sig – som denne artikel – med dels en overordnet sociokulturel optik på eksamensskrivning (Skar, 2013, s. 32 ff.), dels et mere specifikt fokus på skrivning som *literacy event* som det kendes fra New Literacy Studies (Barton, 1998). NLS definerer sit genstandsfelt som ”an activity, located in the space between thought

and text” (Barton, s. 3). Her studeres dette gennem “observerbare skriftlige ytringer” (Krogh, 2015, s. 45), altså som handlinger realiseret i skriftlig form. Berge beskriver ytringer og tekster med afsæt i Bakhtins dialogisk kommunikative semiotik og forbeholder begrebet *tekst* til ytringer der er ”kommunikativt og kulturelt relevante” og fungerer som ”mulige indekser på kulturelt konstituerede tekstnormer” (Berge, 2012, s. 75). Disse tekstnormer knytter sig til dels (i dette tilfælde censors) læsning af tekst (receptionsnormer), dels skrivning af tekst (produktionsnormer) (Berge, 1996, pp. 31–32). I denne artikel fokuseres på elevers produktionsnormer for den gode eksamensbesvarelse. Tekstbegrebet i antropologisk tekstvidenskab er altså kulturkontekstuel betinget, og erkendelsesinteressen retter sig mod at forstå tekster som ”situationskontekstuelle ytringer i lyset af de mer eller mindre stabile kulturkontekstene de også er yttret i” (Berge, 2012, s. 80).

Eksamensteksten som genre

Er tekstnormerne i en kultur institutionaliserede, vil de udvikles til genrer (Berge, 2012, s. 81). Således betragtet er *eksamensbesvarelse i dansk skriftlig fremstilling* en genre udviklet over tid og i interaktion med de kulturkontekster den historisk har udfoldet sig i, og kvalificerende for hvad der anerkendes som gyldige tekster. I dansk skolekultur har *skriftlig fremstilling* siden 1937 betegnet det at producere sammenhængende tekst og haft egen afgangsprøve siden 1958 (Indenrigsministeriet, 1941, 1958). Der er altså tale om en genre med en tekstkulturel historie udfoldet i dialog med 80 års danskdidaktiske diskurser. Termen *genre* tilskrives forskellig betydning indenfor forskellige domæner og diskurser hvilket er diskuteret nuanceret og omfattende af flere (fx Berge & Ledin, 2001; Jordheim, 2008; Smedegaard, 2016), og anvendelsen forudsætter begrebsafklaring. I denne artikel bruges *genre* for det første som en *linse jeg betragter teksthandlinger med*. Her tages afsæt i Bakhtins pragmatiske og dialogiske begreb om talegenrer (Bakhtin, 1986) og nyretorikkens forståelse af genre som ”a typified rhetorical response to (uptake of) a recurrent rhetorical situation” og som ”social action” (Miller, 2015, s. 56). Dette genrebegreb er i tråd med det sociokulturelle udgangspunkt og anvendes fortrinsvis til at forstå eksamensbesvarelser som elevers sociale handlinger. For det andet anvendes *genre* og *genrekrav* visse steder kongruent med og i omtalen af den – ganske vist flertydige – betydning de tildeles i prøvemateriale og paratekster til afgangseksamen. Her dominerer en formalistisk og strukturel genreforståelse i både vurderingskriterier og skriveordre (Troelsen, 2018). At det er nødvendigt med et dobbelt genrebegreb, skyldes det Karlsson (med afsæt i Berge, 1996) beskriver som en *dobbelt semiosfære* med konkurrerende tekstnormer som skoletekster fungerer i (Karlsson, 1997, s. 174 f.). 40 års tiltagende fokus på i skolen at lade eleverne arbejde med genrer kendt fra andre kontekster har for de danske afgangsprøver medført en fremvækst af især varianter af journalistiske tekster. Det er imidlertid en pointe at disse altid er indlejret i skolens semiosfære. Dermed transformeres fx *avisoffentlighed* til *simuleret avisoffentlighed*, omsluttet af og underordnet skolesemiosfæren.

Dette studies udvalg af elevtekster er *eksempler på genren eksamensbesvarelse*. De er alle anerkendt som kvalificerede ytringer i tekstkulturen eftersom alle har fået

karakteren 02 eller mere af den bedømmende censor. Nogle tangerer grænsen for det antagelige og markerer således netop det sted hvor ytring bliver tekst, mens andre – i al deres forskellighed – typificerer den fuldt anerkendte tekst, og atter andre indtager en midterposition i tekstkulturens kvalitetskontinuum. De repræsenterer samtidig individuelle elevers tekstligt udfoldede ”uptake of” den retoriske situation (jf. Miller-citatet) og deres mere eller mindre omfattende internalisering af de institutionaliserede tekstkulturelle normer som tilgås intuitivt gennem deltagelse – enten man er elevskriver, censor eller forsker (Berge, 2012).

Eksamenskonstellationen

Skoleskrivningens retoriske *exigence*, den situation som kræver en skrivehandling som respons (Bitzer, 1968), indebærer oftest en skriveordre som initierer, rammesætter og inspirerer, og ”elevteksten er (...) i grunden en social svarhandling på skriveordren” (Togeby, 2015, s. 274). Med afsæt i Bakhtins syn på ytringer og dermed tekster som fundamentalt dialogiske, dvs. svar på tidligere ytringer og indeholdende forventningen om svar (Bakhtin, 1986), har projektet *Faglighed og skriftlighed* (FoS) udviklet den såkaldte *konstellationsmodel* (Krogh, 2015) som indfanger skoleskrivningens sekventielle dialogicitet og desuden anlægger tre perspektiver på elevteksten som tekst, fagdiskurs og social handling (jævnfør også forskningsspørgsmålet). Modellen er siden tilpasset eksamenskonteksten i en undersøgelse af skriveordren ved afgangsprøven i skriftlig fremstilling (Troelsen, 2018, s. 147) og repræsenterer her eksamenskonstellationen idet den indfanger dels elevbesvarelsens udfoldelsesrum mellem skriveordrens initiering og det forventede svar i form af en karakter, dels den tredelte optik på teksten i kontekst:

Analyse- perspektiv Analyse- enhed	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Bedømmelse			

Figur 1. Konstellationsmodellen – tilpasset eksamenskonteksten.

I denne artikel analyseres elevteksterne først som social handling, derefter som tekst, eller mere præcist tekststruktur (se nedenfor), og som fagdiskurs. I FoS-projektets analyser af gymnasieelevers tekster manifesteres fagdiskurser især semantisk som fagtypiske vokabularer og kohæensionsmønstre (fx Hobel, 2011) der gradvist indoptages i elevteksterne og markerer tilegnelse af fag gennem erobring af fagsprog. Folkeskolens danskfag og navnlig den deri indlejrede forestilling om *skriftlig fremstilling* er ikke i samme grad forbundet med hvad man kunne kalde en substantivisk begrebsfaglighed. Den danskfaglige skrivnings vokabular er først og fremmest et metasprog og anvendes *om*, men ikke *i* elevernes tekster. Eksempelvis er normen at man kender genren blog,

men ikke anvender ordet i teksten. Fagdiskurs i eksamensbesvarelsenerne er således en *diskursiveret* faglighed forstået således at man ikke kan tale om reference til et fagligt indhold, men om diskursiv udfoldelse af skrivefaglighed. Elevteksterne benævner ikke viden, men udfolder eller performer denne diskursivt og kan tilsvarende diskursivt demonstrere fravær af viden. Dette gælder fra det globale til det lokale tekstniveau.

Skriveridentitet

Al skrivning, hævder FoS-projektet (Christensen, Elf, & Krogh, 2014), er knyttet til identifikationsprocesser. Dette accentueres i eksamensskrivningen som i kraft af sin high-stakes-status foruden at evaluere elevens skrivekompetencer bidrager til enten at sikre eller fratage eleven muligheden for samfundsmæssig og personlig anerkendelse gennem videre uddannelse. Situationskonteksten er således ladet med livsdefinerende konsekvenser for den enkelte og i potenseret grad et spørgsmål om identitet i Gees forstand: "Being recognized as a certain "kind of person", in a given context, is what I mean here by "identity"" (Gee, 2000, s. 99). Man kan sige at elevens udfordring i eksamenssituationen er at konstruere sig selv diskursivt på måder som anerkendes i tekstkulturen – at konstruere et anerkendelsesværdigt *skriver selv* (Ivanič, 1998, 2012). Ivanič anvender dette begreb omtrent synonymt med hvad hun skiftevis har omtalt som skriveridentitet og -identifikation, og det er adopteret af FoS-projektet. Selv anlægger hun fem perspektiver på begrebet hvoraf fire er relevante for dette studies analyse: Den sociokulturelle kontekst tilbyder elevskriverne (1) *socialt tilgængelige muligheder for selvhed* som (2) det *selvbiografiske selv* affilierer sig med i sin konstruktion af (3) det *diskursive selv* som kan iagttages i den specifikke tekst. Desuden inddrages begrebet (4) *self as author* eller *autorialt selv*³ som refererer til skriverens selvfremsættelse som forfatter.

Metodologi – mellem bredde og dybde

Det analytiske fokus rettes først og fremmest mod det niveau i tekstvidenskabens genstandsfelt der beskæftiger sig med tekster i en specifik tekstkultur (Berge, 2012, s. 86 f.). Det undersøges hvordan ytringer bliver til tekst – her hvordan elever skriver sig til anerkendelse i eksamenstekstkulturen – og hvordan tekster interagerer i dialog med tekstkulturelle kontekster. Dette operationaliseres i konstellationsmodellens trefacetterede perspektiv på elevbesvarelsen som *tekst*, *fagdiskurs* og *social handling*. Tekstmønstre studeres som tegn på kultur- og situationskontekstuel intentionalitet dels deskriptivt analytisk, dels i en abduktiv udledning af de normer som viser sig i mønstre og typiske træk. Der skelnes mellem teksters indre *struktur* og deres *konfiguration* (Berge, 2012, s. 82) forstået som afgrænsning i forhold til de *kontekster* de forholder sig dialogisk til. Tekstinterne strukturer er fx globale og lokale konnektionsmønstre og stilistiske karakteristika. Konfigurationen markeres blandt andet layoutmæssigt og ved såkaldte *teksttærskler* (Togeby, 2015) og bidrager til at definere tekstens genreforhold i grænsefladen

³ FoS-projektets oversættelse til "autoritativt selv" (Krogh, 2015) nedtoner *forfatteraspektet* som jeg finder vigtigt i den aktuelle fagdiskurs. Derfor denne oversættelse.

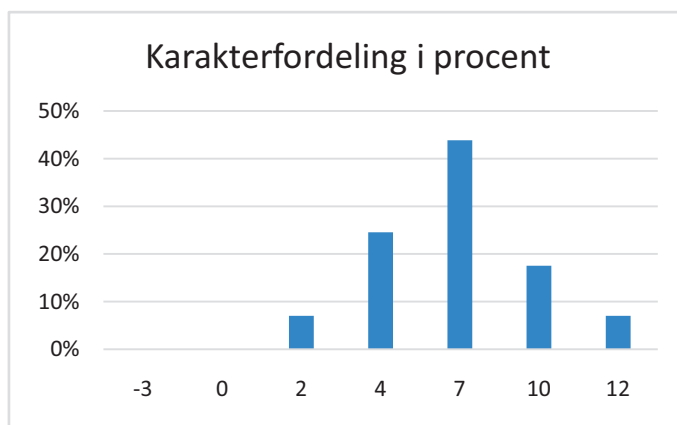
mellem tekst og kontekst. Endelig ses teksternes dialog med konteksten fx i deiktiske referencer til situationskonteksten, spejling af opgavekrav samt intertekstuelle og stilistiske referencer til tekstkulturer og normkilder.

Elevbesvarelsesne i relation til eksisterende studier

Det empiriske grundlag for undersøgelsen er 57 elevbesvarelser fra sommereksamen i maj 2017 fra en såkaldt *paradigmatisk case* (Flyvbjerg, 2010, s. 475) tilvejebragt gennem *informationsorienteret udvælgelse* (ibid.). Forud for indsamlingen af empiri er Caseskolen identificeret som en gennemsnitlig dansk skole på de parametre som registreres i Undervisningsministeriets *Datawarehouse* (Undervisningsministeriet, 2016–17) – eksempelvis karakterfordeling ved afgangsprøverne og elevernes socio-økonomiske baggrund. I det følgende præsenteres det samlede materiale ud fra et overordnet perspektiv og sammenholdes med de resultater som kendes fra eksisterende forskning i elevers eksamenstekster.

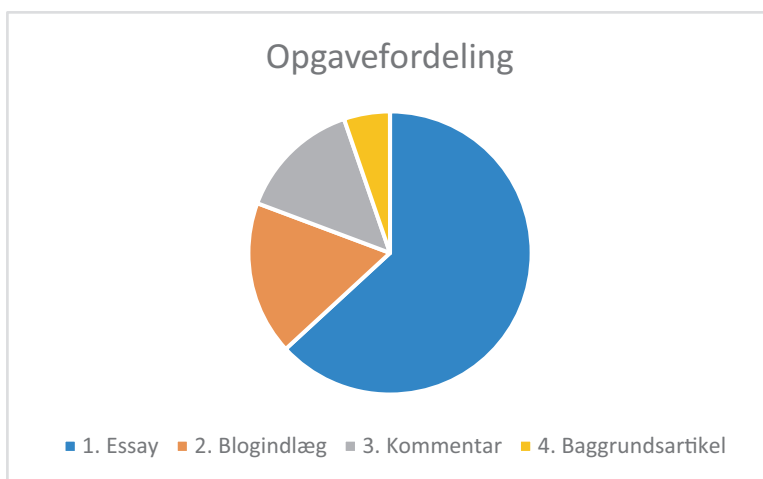
Karaktererne for de 57 besvarelser er som nævnt fremkommet på baggrund af én beskikket censors bedømmelse. De udgør et empirisk udsnit fra den omtalte eksamensordning med påvist lav reliabilitet (Dolin et al., 2018). Den følgende sammenligning med eksisterende forskning skal altså ses i lyset af at samme korpus af tekster efter al sandsynlighed ville have været rangeret og vurderet anderledes i større eller mindre grad hvis censor havde været en anden. Som sådan deler undersøgelsen vilkår med den gældende praksis hvor eksamenskaraktererne trods den iboende usikkerhed anvendes som gyldige indeksikalske markeringer af en kvalitetsvurdering både i ministeriets statistikker og elevernes ansøgninger om videre uddannelse.

Caseskolen udmærker sig det aktuelle eksamensår ved karaktermæssigt at ligge lidt over landsgennemsnittet. Ingen elever dumper denne delprøve, og der er lidt flere i gruppen med middelkarakteren 7 end tilfældet er på landsplan.



Figur 2. Karakterfordeling skriftlig fremstilling 2017 – Caseskolen (egne data).

Elevernes tekster er svar på opgavematerialet (Undervisningsministeriet, maj 2017) – en html-fil indeholdende generelle rammer for prøven samt fire *skriveordrer*, hver bestående af inspirationsmateriale og instruktion (Troelsen, 2018). Eleverne vælger én af fire skriveordrer, og det er almindeligt at bestemte opgavetyper appellerer til en stor gruppe elever mens andre er mindre populære – et mønster som bekræftes i eksisterende litteratur (Evensen & Vagle, 2005; Rytter & Stadelund, 2014). Caseskolens 57 elevtekster fordeler sig således genre- og indholdsmæssigt med 36 *essays* (ca. 2/3) om temaet ”Digital mobning”, 10 *blogindlæg* om at være ”Strandet mellem Svendborg og Ærø”, 8 *kommentarer* til en ugebladsklumme under overskriften ”Prins eller prinsesse?” og 3 *baggrundsartikler* om ”Humor” (Figur 3).



Figur 3. Diagram over elevernes opgavevalg rubriceret efter genre.

Mønsteret i elevernes valg af emne og genre kan genfindes i eksisterende forskning, fx det norske projekt *KAL (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig)* (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005) som finder at eleverne foretrækker personlige og ofte narrative genrer frem for argumenterende og faktuel formidende. Dette bekræftes i de danske *PEU-rapporter*.⁴ Fx valgte 80 % af eleverne

⁴ PEU-rapporterne (Prøver, Evaluering, Undervisning) udarbejdedes årligt til og med 2013 af Undervisningsministeriets fagkonsulenter og indeholdt blandt andet data om elevernes opgavevalg, karakterer og kønsfordeling. I forbindelse med dette studie har jeg henvendt mig til Undervisningsministeriet med ønske om adgang til tilsvarende data for 2017-terminen – helt konkret oplysninger om antal elever der har valgt de enkelte prøveemner (opgave 1–4), sammenhængen mellem opgavevalg og eksamenskarakter, sammenhængen mellem elevernes karakter i prøven i skriftlig fremstilling som det ene element og prøven i retskrivning som det andet og sammenhængen mellem køn og prøvekarakter. Ministeriet svarer i en mail fra 30. august 2019 at disse oplysninger ikke registreres p.t. Det er altså ikke muligt fx at undersøge hvorvidt bestemte emnevalg har betydning for elevernes muligheder for at få en god karakter.

ved maj-prøverne 2013 genrerne novelle, essay og brev ud af seks mulige mens kun 20 % valgte debatindlæg, kommentar og manuskript til en radioudsendelse (Rytter & Stadelund, 2014). Hvis man på samme vis grupperer 2017-skriveordrens essay og fiktive blogindlæg (se også Troelsen, 2018) og tilsvarende samler den argumenterende kommentar og den sagsformidlende baggrundsartikel, er fordelingen på Caseskolen også omtrent 80/20. Der er altså tydelig overvægt af de personligt causerende og fiktive genrer på bekostning af de argumenterende og sagsformidlende. Dette modsvarer etnografiske studiers karakteristik af folkeskolens danskfaglige skrivekultur som domineret af personligt involverende, ekspressive skrivehandlinger med narrative og essayistiske genrer som de foretrukne og tilsvarende norske forhold (Berge et al., 2005; Christensen et al., 2014; Krogh, 2014; Otnes, 2015; Smidt, 2009). Tekstkulturen er således stabil hvad angår elevernes genrepræferencer.

Også karakterfordelingen i relation til skriveordrens genrer viser et element af forudsigelighed og ækvivalens med eksisterende forskning. Mens de talrige essays i sig selv repræsenterer en normalfordeling på karakterskalaen, samler blogindlæggene sig i skalaens nederste halvdel (02–7), baggrundsartiklerne i det nedre middelmråde (4–7) og kommentarerne i området middel til godt (7–10) – dog uden egentlige topkarakterer (Tabel 1). Også dette mønster bekræfter større undersøgelser – ikke mindst KAL-projektet der finder at ræsonnerende tekster (som her kommentaren) og L1-fagets klassiske skolegenrer som fiktionstekster og essays typisk vurderes højt af censorerne. En tentativ forklaring herpå kan være at de dygtige elever i højere grad foretrækker disse genrer. Men det kan også hænge sammen med bedømmernes tekstnormer ifølge hvilke eksempelvis ræsonnerende tekster repræsenterer et mere avanceret taksonomisk niveau end de narrative og formidlende genrer ligesom essayet og fiktionsteksterne muliggør udfoldelsen af personlig og kreativ stil (Berge, 2005b, p. 36). Kun essayopgaven har i denne case fået topkarakter. Om dette mønster kan genfindes på landsplan, er desværre umuligt at undersøge (jf. note 4).

Tabel 1. Oversigt over antal tekster i de forskellige genrer og de karakterer de fik ved afgangsprøven. De bedste karakterer gives for ræsonnerende tekster og essays.

GENRE \ KARAKTER	02	4	7	10	12
Essay	3	8	14	7	4
Blogindlæg	1	3	6	0	0
Kommentar	0	0	5	3	0
Baggrundsartikel	0	2	1	0	0

Caseskolens elevtekstkorpus bekræfter altså kvantitativt set mønstre iagttaget i andre studier og kan således betragtes som paradigmatiske for en skandinavisk skolekontekst og en danskfaglig skrivekultur som den er beskrevet i eksisterende forskning.

Empiri: Typificeringsudvalg og unikke tekster

Den ovenfor beskrevne kortlægning af mønstre i tekstmaterialet udgør første fase i en selektionsproces som overordnet set er forløbet som en zoombevægelse hen imod et intensivudvalg på 12 tekster med henblik på en nuanceret kvalitativ analyse. Teksterne er studeret ekstensivt med henblik på at identificere et kontinuum fra det netop accepterede som markerer grænsen for hvad der ifølge denne case anerkendes i tekstkulturen (karakteren 02), over den gennemsnitlige tekst (karakteren 7) og til den fuldt anerkendte (karakteren 12). Alle tekster med karakteren 02 eller 12 (fire af hver) er medtaget i intensivudvalget. Hertil kommer fire tekster som har fået middelkarakteren 7, den eneste karakter givet til besvarelser i alle skriveordrens fire genrer. Karaktererne er anvendt som umiddelbart sorteringskriterium fordi de indeksikalsk markerer tekstkulturens grad af anerkendelse. Derudover er bredden i materialet prioriteret ved at medtage besvarelser af alle fire skriveordrer – hvilket kun er muligt for tekster på middelniveauet. De fire tekster med karakteren 7 er udvalgt tilfældigt ved lodtrækning. Herefter er eleverne kontaktet og samtykke til videre brug af materialet – herunder citat – indhentet.⁵ En oversigt over intensivudvalget findes i Tabel 2.

Tabel 2. Intensivudvalget af elevtekster.

Bilag nr.	Titel	Opgave nr.	Elev (pseudonym)	Karakter ved FP9 2017	Kvantitativ behandling og indledende screening	Tilsagn til citat og videre behandling
-	<i>Digital mobning</i>	1	Lasse	2	x	-
1	<i>Digital mobning</i>	1	Victor	2	x	x
2	<i>[Uden titel]</i>	2	Emre	2	x	x
-	<i>Den nye mobning</i>	1	Patrick	2	x	-
3	<i>ELEV-INDLÆG</i>	2	Anna	7	x	x
4	<i>Digital mobning. Mobningen er flyttet fra skolegården til internettet</i>	1	Ida	7	x	x
5	<i>Danskerne er vilde med ironi</i>	4	Marika	7	x	x
6	<i>Hvorfor må vi ikke kalde vores børn for "prinsesser"?</i>	3	Veronica	7	x	x
7	<i>Teknologiens skyggeside</i>	1	Emma	12	x	x
8	<i>Mobning på digital plan</i>	1	Samira	12	x	x
9	<i>Tænk dig om en ekstra gang</i>	1	Asta	12	x	x
10	<i>Søndagsstuen</i>	1	Ester	12	x	x

⁵To elever har ikke givet samtykke til citat og intensiv brug af teksterne. Patrick kunne ikke kontaktes, Lasse afviste. Disse elevers tekster er således kun studeret indledningsvis via forskeradgang til Caseskolens arkiv og indgår alene i den kvantitative kortlægning og den ekstensive screening med henblik på at danne et indtryk af tekstkulturens spændvidde. De analytiske iagttagelser fra disse to tekster begrænser sig således til de umiddelbare karakteristika som er nævnt i Figur 13.

Analyse

Intensivudvalgets 12 tekster er analyseret efter konstellationsmodellen og repræsenterer altså casens typiske 02-, 7-, og 12-taller, så forskellige de end er. 02- og 12-tallerne markerer den såkaldte *konstitutionsgrænse* (Berge, 2012) som vel at mærke havde tegnet sig anderledes i det givne tekstkorpus hvis bedømmeren havde været en anden.⁶ I det følgende næranalyseres fire udvalgte elevtekster efterfulgt af en ultrakort præsentation af de øvrige otte. De fire repræsenterer forskellige tilgange til eksamensskrivningen som jeg betegner henholdsvis: *Strategisk kreativitet*, *umiddelbar narration*, *intuitiv iscenesættelse* og *kulturkompetent kommunikation*. Prioriteringen af få, men udfoldede analyser sker for med det tekstantropologiske udgangspunkt at komme tæt på unikke teksters meningsskabelse, eksplicite elevernes tekstnormer og fremanalysere skriveridentitet. Af pladshensyn er kun den første af de fire analyser fuldt udfoldet – herefter er detaljeringsgraden faldende. Dette er dog udelukkende et formidlingsspørgsmål. De bagvedliggende analyser af de 10 tekster som forskeren har fået lov til at citere og bruge, er alle fuldt udfoldede. Indledningsvis i hver analyse præsenteres i konstellationsmodellens form en skematisk analyse af den skriveordre elevens tekst besvarer (analyseres udførligt i Troelsen, 2018). De ti tekster som eleverne har indvilliget i at lade mig anvende, er vedlagt artiklen som bilag (se bilagsnumre i Tabel 2).

Anna – strategisk kreativitet

Eleven Anna agerer både strategisk (Berge, 1988) og kreativt (Jakobsen, 2016) i sin eksperimenterende adressering af en kompleks skriveordre gennem anvendelse af multiple semiotiske resurser. Det vil jeg udfolde i det følgende.

Den sociale handling

Anna har besvaret opgave 2, *Strandet mellem Svendborg og Ærø* (Figur 4) (se også Troelsen, 2018). Skriveordren inviterer via et formodet genkendeligt scenarie (unge i fælles tidsfordriv i en moderat dramatisk situation) eleven til at realisere skriveglæde i en tidssvarende genre. Elevskriveren skal forestille sig at være blandt de efterskoleelever som i 2011 måtte overnatte ombord da færgen mellem Svendborg og Ærø stødte på grund, og skrive ”indlæg til din skoles blog om dine oplevelser og tanker ombord på den strandede færg”.⁷ Elevskriveren må altså indtage en fiktiv afsenderposition

⁶ Lav bedømmerreliabilitet er almindelig for skriveprøver (Berge, 2005a), og i den gældende danske ordning med kun én bedømmer er den generelle reliabilitet følgelig også lav (Dolin et al., 2018, s. 16). Når karaktererne i denne undersøgelse alligevel bruges til at tegne tekstkulturens bund, midte og top, skyldes det at de ikke desto mindre udgør de faktiske eksamenskarakter på Caseskolen og i praksis danner grundlag for elevsortering i uddannelsessystemet samt statistisk sammenligning af skoler på Undervisningsministeriets hjemmeside.

⁷ Her nævnes kun den verbale instruktion, men faktisk kommunikerer der tvetydigt om den fiktive afsenderposition idet den tilhørende fotoillustration forestiller færgen set fra land (Troelsen, 2018).

Analyseperspektiv	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Analyseenhed			
Skriveordren	Fiktiv rammesætning Den 27. november 2011 går færgen "Ærøskøbing" på grund i farvandet mellem Svendborg og Ærø. Ombord er blandt andet en mindre gruppe efterskoleelever på vej til deres skole. Forestil dig, at du er en af disse elever. Du vælger at skrive indlæg til skolens blog, mens færgen er grundstødt. Skriveordre Skriv tre-fire indlæg til din skoles blog om dine oplevelser og tanker ombord på den strandede færge. Du skal blandt andet: ○ søge informationer om begivenheden på internettet ○ skrive om • forløbet og stemningen om bord • reaktioner blandt passagererne • besætningens håndtering af situationen • give de enkelte blogindlæg overskrifter.	Hverdagsdiskurs om skrivning: "skrive om", "give... en titel" Genren "din skoles blog" er en genre med vage genrekoder og uklar adressat. Fiktiv blog med krav om informationsøgning og faktisk indhold.	Positionerer eleven dobbelt ift. ekspressivitet, referentialitet og adressivitet og er dermed kompliceret. Flertydig multimodal kohæsion => uklar positionering af afsenderen.

Figur 4. Skriveordrens opgave 2 i konstellationsmodellen.

(Otnes, 2013) og adressere en ligeledes fiktiv (og ikke eksplicit defineret) modtagergruppe. Til gengæld er tekstens referentialitet – elevens "tanker og oplevelser" – delvist styret af opgavens stilladsering hvorefter eleven skal skrive om helt specifikke forhold som der skal søges oplysninger om på internettet: "forløbet og stemningen ombord, reaktioner blandt passagererne, besætningens håndtering af situationen". I forhold til besvarelsens ekspressivitet, referentialitet og adressivitet positioneres elevskriveren således relativt abstrakt og kompliceret (Troelsen, 2018):



Figur 5. Skriveordrens rammesætning af faktiske og fiktive lag.

Anna adresserer omhyggeligt alle formulerede krav. Hun anvender i sin multimodale tekst et bredt udvalg af semiotiske resurser og markerer fx tydeligt i layoutet tekstkonfigurationer på flere niveauer. Således *indrammer* hun ved hjælp af de obligatoriske *teksttærskler* (Togeby, 2015, p. 269)⁸ de tre fiktive blogindlæg og *spejler* herved skriveordens rammesætning af en fiktiv situationskontekst (jf. Figur 6).

Unilogin: 7

Dansk skriftlig fremstilling

05 - 04 - 2017

Caseskolen

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

9.

ÆRØ
EFTERSKOLE


ÆRØ@EFTERSKOLE.DK


62 52 17 24

Tranderupgade 59
5970 Ærøskøbing



Tids udtrækning. ☺

ELEV - INDLÆG

27/11 – 2011 Kl. 17.04

En mærkelige rumlen og knap så gode nyheder

Jeg sidder i færgen på vej til efterskolen efter en hjemme-weekend, sammen med 4 andre tøser. Vi spiller kort, spiser lidt chips og hygger. Pludselig kommer der en mærkelig rumlen fra venstre side af båden. Vi kan ikke lige finde ud af hvad det er der forårsager lyden. Jeg kigger ud af vinduet, og kan jeg se at vi ikke sejler. Det virker lidt mærkeligt fordi vi er ikke tæt på nogen havn og vi har kun sejlet i 45 min.

Lidt efter lidt finder folk ud af at vi ikke sejler, og man kan se på folk at der er ved at skabe sig en lille smule panik. Mig og de fire andre tøser forholder os nogenlunde i ro, men Ninna kan ikke lade være med at tænke på hvad der kunne være sket, hun plaprer løs om alt fra Titanic til olieudslip og at vi muligvis skal dø.

Efter noget tid kommer der en meget venlig kvinde ind som arbejder på båden. Hun fortæller ud i rummet: "Vi er desværre kommet i den uheldige situation, at vi ikke kan sejle lige forløbellig. Vi holder nu stille pga. en storm, som har forårsaget at der nogen steder er meget lavvandet. Så lige nu sidder vi fast i en sand banke som vi ikke kan komme fri af. Alt er under kontrol! Hvis der er nogen der har nogle spørgsmål må i meget gerne henvende jer". Alle ånder lettet op, der begynder at danne sig en smule små snak på kryds og tværs af passagerene, alle de små børn leger videre og de gamle læser deres avis.

Mig og Ninna beslutter os for at gå op til den venlige kvinde for at spørge om, hvornår de regnede med at være på Ærø. Efter godt 5 min for vi øje på hende, hun står og snakker med en ældre mand. Vi går hen mod hende. Hende og manden lige er blevet færdig med at snakke så hund vender sig mod os. "Hvad kan jeg gøre for piger?" siger hun smilende, "Vi ville bare lige høre hvornår i regner med at vi kunne være på Ærø?" svare Ninna. "Det er meget svært at sige" siger hun og kigger på sit ur, "Vi regner med at der kommer en slæbebåd om et par timer, og så må vi se til den tid" Vi takker i og går hen til vores pladser igen.

Fortsættelse følger.
Hilsen A.K

Side 1 af 4

Figur 6. Første side af fire, Annas tekst (bilag 3). Udenfor min røde markering findes teksttærsklerne som indrammer den fiktive blog bestående dels af endnu en ramme i form af bloglayoutet, dels første blogindlæg (orange markering).

⁸ I dette tilfælde: sidehoved med elevens eksamens-id, skolens navn og nummer, prøvenavn, dato, klasse og den valgte opgaves navn og nummer, sidefod med sidenumre og en kildeliste på sidste side.

Strukturen ligner fiktionslitteraturens rammefortællinger hvor det fortalte indrammes af en iscenesat udsigelsessituation (se fx Rømhild, Den store danske), og betydningen netop udfoldes i *spændingen mellem rammen og det indrammede*.⁹ Yderst repræsenterer Anna sig selv som skriver samt den situerede sociale handling som er afsæt for den fiktive blog. Her anerkender hun fx med sine tre kildereferencer til etablerede danske medier og behandlingen af de dér fundne oplysninger præmissen om at søge oplysninger på internettet selvom dette næppe er nødvendigt for at videregive ”tanker og oplevelser” fra en fiktiv position. Anna agerer på dette niveau strategisk og rituelt (Berge, 1988) som sit selvbiografiske selv (Ivanič, 2012) idet hun overfor censor, som er tekstens empiriske læser, signalerer accept af rammerne og honorerer de formelle krav i den tekstkultur hun skriver sig ind i. Som skriveordren fordrer, konstruerer hun et dobbelt diskursivt selv idet hun *både* fremtræder som afsender af elevteksten som social handling og installerer et fiktivt afsendersubjekt der inden for fiktionen repræsenterer et indhold og adresserer en fiktiv modtagergruppe. Det skal hun vel at mærke gøre på en måde som den reelle adressat vil værdsætte (se også Troelsen, 2018), og det krav honorerer hun ved i den indrammede tekst at identificere sig med den fiktive situationskontekst: Efterskoleelev på strandet færge skriver indlæg til publicering på efterskolens blog med den målgruppe en sådan nu måtte have. Det ser vi nærmere på med linsen vendt mod Annas besvarelse som tekst.

Teksten

Besvarelsen er udpræget multimodal og den af casens 57 elevtekster som anvender flest modaliteter funktionelt og gennemført. Som sådan er den udtryk for Annas bevidste *fremstilling* af tekst – jf. læreplanens kompetenceområde af samme navn og prøvens navn – gennem sammenstilling af forskellige komposita. Fremstillingsmetaforen¹⁰ modsvarer Ivanič’ begreb *wrighting* – stavet med ”gh” og med allusion til ord som ”cartwright” – som betegner et håndværk (Ivanič, 2012), og indfanger den omhu og kreativitet (Jakobsen, 2016) hvormed Anna omhyggeligt selekterer og anvender forskellige repræsentationsformer til at komponere en tekst der modsvarer skriveordrens krav. Den globale konneksion forstået som samspillet mellem forskellige elementer er denne teksts fundament og anvendes til at udfolde skriveordrens fordringer diskursivt. Mediet (”din skoles blog”) repræsenteres i layoutets imitation af en skoleblog. Anna lader efterskolen i den fiktive case være ”Ærø Efterskole” og indarbejder i layoutet skolens navn og kontaktdata i et gennemgående lodret bånd i venstre margin. Øverst findes en bjælke med teksten ”ELEV-INDLÆG” som illuderer at man befinder sig på en underside med denne fane.¹¹ Herunder er tekstindlæggene placeret – ensartede i størrelse og indledt med præcis tidsangivelse modsvarende begivenhedsforløbet.

⁹ Kendte eksempler fra verdenslitteraturen kunne være Giovanni Boccacios *Dekameron* (1353) eller Joseph Conrads *Heart of Darkness* (1902).

¹⁰ For en udfoldet gennemgang af begrebet ”skriftlig fremstilling” se Troelsen (2018).

¹¹ En søgning viser at Ærø Efterskoles hjemmeside ikke ser ud som Annas. Om det skyldes at skolen har skiftet weblayout siden, eller om Annas layout er et kreativt påfund, vides ikke.

Nederst i venstre side har Anna placeret fotos fra kildelistens avisomtaler af strandingen og tilføjet billedtekst i ramme – på side 1 og 2 med en emoji som kommentar og signal om at billedteksten har en anden status i denne tekst end i fx en avisartikel.

Annas fiktive blog er komponeret af tre prosaindlæg indsat i en ramme (jf. Figur 6) som illuderer hjemsted for en weblog, og forankret i et her og nu. Blogindlæggene behandler kronologisk og i narrativ form forløbet fra passagererne aner uråd (under overskriften ”En mærkelige [sic!] rumlen og knap så gode nyheder”) over en ufrivillig overnatning (”En hyggelig aften og trætte passagerer”) og til situationens opløsning (”Kurs mod Ærø og efterskolen”). På dette niveau er indramningen en diskursiv manifestation af den simulerede eller fiktive skriverposition med reference til faktisk tid, sted og rum som skriveordren fordrer, og Anna demonstrerer herigennem kendskab til bloggens genrekoder – også i grænsefladen mellem tekst og kontekst. Bloggenren tager form i et dialogisk forhold mellem afsender, modtager og medie (Miller & Shepherd, 2004) hvilket Anna mimer indenfor den fiktive ramme, og den fiktive situationskontekst er diskursivt repræsenteret flere gange. Eksempelvis afsluttes hvert indlæg med en hilsen til læserne. Den første ”fortsættelse følger. Hilsen A. K” fungerer som cliffhanger. Den anden ”der kommer en indberetning [sic!] i morgen, sov godt! Hilsen A. K” gør varieret det samme, nu direkte henvendt til læseren og markerende det fælles *nu* hvor læseren er på vej i sin egen seng mens eleverne må overnatte på færgen. Den sidste ”Vi ses. knus A. K” markerer forløbets afslutning, den snarlige genforening og en vis lettelse.

I de enkelte blogindlæg veksler fremstillingsformen stilistisk mellem fiktionens historiske præsens i scenisk fremstilling og en mere rapporterende panoramisk stil som passer bedre til bloggens situationskontekst. Fiktionsinspirationen afspejler at Anna udfordres af skriveordrens kontrakt om at skrive faktatekst i en fiktiv rammesætning og fristes til at trække på litterære forlæg – især i det første indlæg hvor afsnitsinddelingen markerer tydelige sceniske nedslag med tidslige ellipser imellem. Navnlig tidsadverbierne peger her mod fiktionens relation mellem fortæller og fortalt og installerer distance mellem det fortællende og det deltagende jeg: ”Pludselig”, ”Lidt efter” og ”Efter noget tid”. Venindens rolle i teksten bliver at formidle de følelser jegfortælleren ikke selv beretter om: ”Ninna kan ikke lade være med at tænke på hvad der kunne være sket, hun plaprer løs om alt fra Titanic til olieudslip og at vi muligvis skal dø”, og på samme måde bruges personalets replikker og skildringer af de øvrige passagerers ageren til at formidle stemninger og følelser ombord. Det er en tempofyldt og mættet beskrivelse af den nervøse stemning, *showing* snarere end *telling*. I andet indlæg lykkes det i højere grad Anna at fastholde den fiktive positionering som blogger ombord på færgen. Her tager hun udgangspunkt i et her og nu ud på aftenen hvor det står klart at færgen ikke kommer fri før den følgende dag. Accepterer man at hun kan skrive med den sovende venindes hoved i skødet (og det må man gøre i mobiltelefonens tidsalder), brydes illusionen kun til allersidst hvor forfatterjeget zoomer væk fra det fortalte: ”Jeg får forsigtig flyttet Ninna fra mit skød, går hurtigt på toilet og finder der efter nogle tæpper til mig og de andre tøser”. I sidste blogindlæg har Anna fundet stilen og fastholder fokus på skrivesituationens her og nu. Færgen er atter i bevægelse, og hun reflekterer over

stemningen og sin egen længsel efter at komme hjem. Hun *gætter* nu på hvad ”de andre tøser” mener uden at lade sig friste af fiktionens indresyn, og sanseindtryk kobles på den reflekterende, skrivende blogger og ligner ikke længere fiktion: ”Jeg sidder i vindueskarmen og kigger ud, solen skinner, men der kommet lidt is på ruden så det er nok også rigtig koldt. Lidt ude i det fjerne kan jeg se en båd (...)”.

Fagdiskursen

Anna positionerer sig autorialt som både myndig og kyndig tekstproducent: Som nævnt ovenfor går hun i dialog med skriveordren på dennes præmisser som blandt andet indebærer en overordentlig kompleks udsigelsesstruktur. Anna diskursiverer i sin tekst både stemning og fakta og honorerer derigennem fordringen om at videreformidle ”oplevelser og tanker” og samtidig basere disse på informationssøgning på internettet. Fagdiskursen *fiktiv blog* udfolder diskursivt bloggenrens ”social action” som talerør for en subjektiv afsender der i et eksplicit indskrevet her og nu beretter til en indviet modtagergruppe. Bloggen består af hyppige, korte indlæg og skrives i præsens ligesom dagbogsnotater. Og den semiotiske resurse *tidsangivelse* anvendes funktionelt til at markere hændelsesforløbets udstrækning og er desuden et af bloggens få formelle genretæk (Miller & Shepherd, 2004). Dog vil kronologien i en weblog typisk være omvendt således at læseren møder det seneste indlæg øverst på siden (Miller & Shepherd, 2004) mens de øvrige rykker nedad efterhånden. Annas mere narrative og dagbogsinspirerede kronologi skal snarere ses i relation til den fiktionsfortæller som taler med i hendes tekst (jf. ovenfor) der således også har skønlitteraturen som faglig normkilde.

På tekstens mikroniveau folder Anna sig ud og eksperimenterer på trods af at det af og til bringer hende ud i ukonventionel stavning.¹² Omvendt håndteres udfordrende stavemåder uden problemer i de fleste tilfælde.¹³ Anna demonstrerer risikovillighed i sit eksperimenterende og varierede ordvalg, og interpunktionen er overvejende sikker med kommaerne som den eneste udfordring. Hun affilierer sig således ikke med en forsigtig korrekthedsdiskurs,¹⁴ men positionerer sig som eksperimenterende og erfareren skriver og imødekommer skriveordrens invitation til kreativitet og bloggenrens her-og-nu-situationskontekst.¹⁵

Emre – umiddelbar narration

Emre konstruerer sit skriverselv i en umiddelbar, lystfyldt narration som ignorerer eksamenssituationens alvor og forholder sig særdeles selektivt til skriveordrens krav bortset fra det helt basale at den tjener som initierende moment og inspiration.

¹² Se bilag 11.

¹³ Fx ”fiskefileter”, ”egentlig”, ”Bezzewizzer” og ”sejlende”.

¹⁴ Lillis hævder at evalueringsregimer som betragter skrivning ift. en implicit korrekthedsnorm, dominerer, og at forskere selv er indlejret i sådanne regimer (Lillis, 2018). Jeg forsøger her at indtage et andet synspunkt og i stedet pege på en korrekthedsdiskurs som én blandt flere diskurser som elevskriverne enten kan ignorere, forholde sig selektivt til eller affiliere sig med.

¹⁵ Havde Anna prioriteret korrekthedsdiskursen, kunne hun ved anvendelse af stavetrollen have undgået 7 ud af 21 ortografiske fejl.

Den sociale handling

Også Emres tekst (Figur 7) besvarer opgave 2 (Figur 4), men den er fundamentalt forskellig fra Annas – fra det globale til det lokale niveau. Emre går kontekstløst og fabulerende til skrivningen med en tekst helt uden teksttærskler. Besvarelsen

Cyklen

Solen skinner, det blæser dog lidt. Kasper er i gang med at snakke med hans mor angående sejlturen til Ærøskøbing, han er mors dreng. Klokken er 16:58, Kasper, Karen, Villy og jeg venter på Morten, som skal med hen til vores efterskole. Så kommer han kraftidme siddende på en cykel, og den må ikke med ombord. "Hvad så drenge" siger han, vi andre kan ikke lade være med at grine, "amen din kraftidiot, har du ikke lige købt den cykel" siger Villy, "Jo, og hvad så?" siger han så, "ha ha ha, du må ikke tage den med ombord, der er nye regler" siger Karen, vi alle griner undtagen Morten som kigger fornærmet på os "oh fuck, hvad fanden gøre jeg nu!" vi stopper med at grine, vi kan se at han bliver en lille smule ked af det, fordi cyklen er splinter ny. Vi får så den ide, at vi smugler cyklen ind uden nogen ser det. Klokken er 16:03, og vi skal ombord, færgen sejler om to minutter, og den cykel skal bare ind. Der er to indgange, en til passagerne og en til personale. Planen er at Morten og Villy tager personale døren og vi tager den anden, mens vi distrahere personalerne ombord. Kasper, Karen og jeg går ind, vi sætter os, og nu venter vi bare på Villy og Morten. "Fuck, hvad med hvis de er blevet taget!" siger Karen, "så længe Villy er der, sker der ikke noget". Villy har altid været "Einstein" i gruppen. Nu kommer de, de kommer grinende og glad, vi alle begynder med næsten at dø af grin, og vi har ikke en ide om hvad vi griner af.

Smøgen

Nu sidder vi og hygger, vi har købt nogle snacks og en sixpack af kolde red Bulls. Det tager fem og halvfjerds minutter at ankomme til Ærøskøbing, så vi spilder tiden ved at spille kort og snakke sammen. Karen kan ikke lige at sejle, han bliver søsyg, og ender med at kaste hans mors gode lasagne op gentagne gange, mens vi andre gemmer os og griner lidt, men det ligger han selvfølgelig mærke til, og kaster op over Kasper, vi andre griner højlydt, men Morten bliver meget sur og fornærmet "Hvad fuck har du gang i, Karen. Min mor har lige købt denne her trøje, din idiot!" "Du kunne da bare lade være med at grine" siger Karen, mens dig bliver spyttet hans mors lasagne ud. "Ej, nu kan jeg ikke mere, jeg skal fandme have en smøg" siger Villy, "Så gå dog ud og tag en, der er sgu ingen der holder dig", "ud? haha, jeg tænder den her min ven", Selvom Villy var den klogeste, kan han engang imellem godt være med til lidt drengerøve. Han tager hans Marlboro gold pakke frem, tager en smøg og tænder den. De andre passagerer kigger irriteret og ondt på os, men de ved hvem vi er, de ved at hver sejltur med Ærøskøbing færgen, ikke skal sejle uden lidt drengerøve. Vi andre fniser og Villy nyder bare sin smøg, men nu kommer personalet fandme. Villy skynder sig at slukke den, "oh nej drenge, det er ham fra sidst" siger jeg, "er det nu jer igen? sig mig hvad fanden har i gang i! i skal sguda ikke tænde en smøg herinde!" vi stirre på hinanden, men siger intet, "en fejl mere, og jeg kaster jer fandme ud af færgen, så må i svømme hjem!", vi holder bare kæft, for den mand kan fandme godt finde på det. Så Villy gik bare ud og røg, mens vi andre spiller kort, for nu er der en halv time tilbage.

Figur 7. Første side af to, Emres besvarelse (bilag 2).

savner både de obligatoriske data og kildelisten der semiotisk repræsenterer søgning på internettet. Det anonyme prøve-id er skrevet på med kuglepen af eksamensvagten (men fjernet i min gengivelse), og Emre undlader dermed både at adressere eksamenssituationen og at konstruere den fordobling af det diskursive selv som eksamensskrivningen kræver (Troelsen, 2018), og tekstens konfiguration er uklar.

Implicit findes en række semiotiske markeringer af teksten som svar på skriveordren: Kompositorisk består den som krævet af tre afsnit med hver sin rubrik, indholdsmæssigt møder vi fem efterskolekammerater, medpassagerer og personale på færgen, og referencer til Ærøfærgens nøjagtige overfartstid og afgangstidspunkt indikerer at der *er* søgt informationer på nettet. Men den afgørende begivenhed – strandingen der varer en hel nat – er udeladt hvilket udgør en væsentlig afvigelse i forhold til skriveordrens krav. Samlet konstruerer Emre sit diskursive selv næsten uden skelen til skriveordren og prøvens kultur- og situationskontekst. Det betyder imidlertid ikke at hans tekst ikke reflekterer skolekonteksten – blot trækker han på skønlitterære og populærkulturelle normkilder.¹⁶ Layoutet signalerer snarere prosa i bogform end blog med enkeltindlæg. Den anvendte typografi kendes fra romanudgivelser, og de regelmæssige tekstblokke minder mere om fx 1990'ernes kortprosa, Louis Jensens firkantede historier eller visse ungdomsromaner med korte kapitler.¹⁷

Teksten

At dømme ud fra de intertekstuelle allusioner i Emres skrift er normkilden især nyere ungdomslitteratur der ofte udfolder et dagbogslignende format hvor en ung jegfortæller beretter i præsens om ungdomslivets temaer. Første afsnit, ”Cyklen”, starter in medias res og introducerer implicit et persongalleri bestående af jegfortælleren og fire andre drenge. Hovedtemaet er drengenes venskab (”mine bedste venner”) i opposition til omgivelserne manifesteret i først et cykeltyveri (loven), så brydninger med personalet på færgen (autoriteter) og til sidst efterskolens regler (skolen). I tre episoder der fungerer som selvstændige kapitler, skildres fællesskabet omkring ”lidt drengerøve” og det indbyrdes samvær med smådrillerier og samtidig ufravigeligt sammenhold internt i gruppen hvor man hjælper hinanden med alt fra at skjule stjålne cykler til at få klaret den tyske stil.

¹⁶ Datamaterialet og dette studies fokus umuliggør referencer til konkrete elevers danskundervisning, men studier i fx læremidler til danskfaget identificerer en dominerende tekstkultur som vægter fiktion højt især i udskolingen (Bundsgaard, Buch, & Foug, 2017).

¹⁷ Alle tre eksempler indgår ofte i folkeskolens danskundervisning og gribes altså af Emre som inspiration.

Kohærensens brydes lejlighedsvis, fx når den cykel der fylder meget i første afsnit, helt glemmes i sidste, og i navneforvirring om hvis tøj der kastes op på pga. søsyge. Men overordnet fungerer den tredelte komposition struktureret over tekstens topik: Fra afgang i Svendborg over sejlturen og til ankomsten til Ærø og efterskolen. Stilistisk viderefører teksten ungdomslitteraturens tradition for persontegning gennem handlinger, relationer og replikker. Både jegfortælleren og vennerne bruger en del kraftudtryk, og i replikkerne markeres talesprogsudtale – fx ”amen din kraftidiot”. Herudover tegnes personerne gennem relationer til fx deres mødre (der laver lasagne til dem eller misbilliger pletter på tøjet), og deres rolle i gruppen (”Villy har altid været ’Einstein’ i gruppen”).

Ortografi og interpunktion anvendes funktionelt, og elektronisk stavekontrol sikrer at kun få fejl som denne ikke fanger, står tilbage.¹⁸ Semantiske forvekslinger indikerer at dansk kunne være Emres andetsprog.¹⁹ Eksempelvis hedder den ene af tekstens fem drenge ”Karen” (pigenavn), ”drengerøve” bruges frem for ”drengestreger”, og idiom forveksles: ”spilder tiden” anvendes i stedet for ”fordriver tiden”. Dertil findes kontekstuelle tegn på at enkeltbegreber er ukendte for Emre. At jegfortælleren vægrer sig ved at skulle tilbage til efterskolen, er således påfaldende for en kender af dansk efterskolekultur, og fraværet af skriveordrens afgørende element, strandingen, skyldes formentlig begrænset ordkendskab og dertil manglende bevidsthed om og strategier til at håndtere manglende forståelse (Bråten, 2008).

Fagdiskursen

Emres tekst har som nævnt snarere visse ungdomsromaner og -fortællinger i diverse medier som normkilder end bloggenren, og han positionerer sig autorialt som umiddelbar narrator hvis fortælling bæres af hans egen lystfyldte identifikation med det fiktive univers han konstruerer. Hvor layoutet kunne anvendes til at simulere en digital tekst, har Emre snarere imiteret papirbogen, og dette gøres med omhu helt ned i interpunktionen. Dertil ses spor af bloggens genretræk sådan som Miller og Shepherd definerer dem (2004), i tidsangivelserne: ”16:58”, ”16:03” og ”cirka seks”.

Ester – intuitiv iscenesættelse

Esters konstruktion af skriverselv er præget af en intuitiv performance som snarere er rituel end strategisk i Berges terminologi (Berge, 1988), og vidner samtidig om en vis distancering eller iscenesættelse.

¹⁸ Se bilag 11.

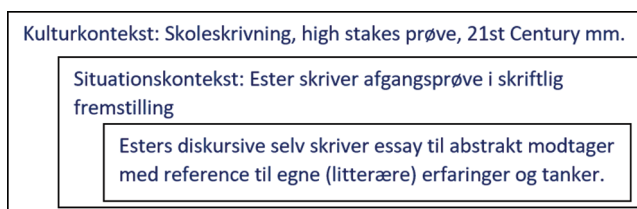
¹⁹ Jeg har ikke andre data om eleverne end navnet som i dette tilfælde peger på en dreng med tyrkisk ophav.

Analyseperspektiv	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Analyseenhed Skriveordren	Manchet med inspirationsfilm Center for Rummelighed har produceret en film, hvor de har bedt 12 gæster læse autentiske mobbeskeder op. Gæsteoplæserne har ikke set beskederne før, og deres reaktioner er tankevækkende. Skriveordre Se filmen som inspiration, og skriv et essay om digital mobning. I dit essay skal du blandt andet: • reflektere over, hvorfor mobning starter • beskrive, hvordan det påvirker den enkelte og samfundet • overveje, hvad der kan gøres for at modvirke mobning. Giv dit essay en titel	Essay. Traditionel danskfaglig skolegenre med afsæt i personlige tanker og hverdagskundskab. Relevante skrivehandlinger stilladseres i punktform: "reflektere", "beskrive" og "overveje". Intet krav om informationsøgning.	Positionerer eleven som umiddelbar, kommunikativt orienteret skribent. Autentisk kommunikationsstruktur hvor eleven kan skrive <i>som</i> sig selv, <i>om</i> egne erfaringer og <i>til</i> en konkret modtager (censor) som samtidig repræsenterer en mere abstrakt modtagergruppe.

Figur 8. Skriveordrens opgave 1 i konstellationsmodellen (jf. Troelsen, 2018).

Den sociale handling

Som de fleste andre elever har Ester besvaret opgave 1 (Figur 8) og skrevet et essay om digital mobning efter at have set en kampagnefilm som inspiration. Essayet er en kano-nisk (Berge, 2008) skolegenre og kendetegnet ved skribentens prøvende og associative overvejelser i feltet mellem litterær inspiration, personlig erfaring og samfundsdebat.²⁰ Genren er som opgavens tema velkendt for eleverne der uden videre og med afsæt i egne erfaringer kan gå i gang med at skrive – i dette tilfælde uden krav om søgning på internettet. Det er således muligt for elevskriveren at konstruere sit diskursive selv som umiddelbar, kommunikativ skribent uden den store kompleksitet i udsigelsesstruktu-ren idet eleven kan skrive *som* sit selvbiografiske selv, *om* egne tanker og erfaringer og *til* en censor med baggrund som dansklærer og dermed deltager i fagets normfællesskab.



Figur 9. Udsigelsesstrukturen i elevbesvarelsen af opgave 1.

²⁰ Jf. fx Borup Jensen (Jensen, 1999), men også afspejlet i meget anvendte læremidler som eksempelvis dansk.gyldendal.dk.

Også Ester konstruerer et fordoblet diskursivt selv som via teksttærsklerne indforstået anerkender prøvekonteksten og dens præmisser. Sidehoved og sidefod indeholder de påkrævede oplysninger, og afsluttende optræder en kildeliste selvom netop essayopgaven adskiller sig fra de øvrige ved ikke at kræve søgning på internettet. Ester anvender enkeltelementer fra begge angivne (velvalgte) kilder selektivt til inspiration for sit essay og signalerer således fagligt overskud gennem kildelisten.

Layoutet som semiotisk resurse demonstrerer genrekendskab og imødekommelse af skriveordrens krav ("Giv dit essay en titel") ved tydeligt at markere titlen "Søndagsstuen" hvis betydning først afsløres sidst i teksten. Men også på dette punkt er kravene i opgave 1 mindre komplicerede end i opgave 2, og Ester klarer sig med standardopsætningen i Word – med skrifttypen Times New Roman og den præindstillede overskrifttypografi. Hun har næppe ofret layoutet mange tanker – eksempelvis er automatisk orddeling ikke slået til.

Teksten

Kompositorisk består Esters tekst af seks afsnit med forskellige funktioner: 1) Scenisk tilbageblik på en erindring fra 5. klasse, 2) introduktion til fænomenet digital mobning, 3) eksempel på mobning fra skriverens hverdag i nu 9. klasse, 4) refleksionsafsnit om episoden i 5. klasse, 5) endnu et refleksionsafsnit om generelle konsekvenser af digital mobning og 6) scenisk refleksionsrum med udblik til fremtiden som også *kan* opfattes som mere panoramisk ("om søndagen") og dermed åbner for et generelt perspektiv.

Afsnittene 2, 4 og 6 afsluttes alle med retoriske spørgsmål der inddrager læseren i skriverens refleksive rum, og de sceniske nedslag i fortid, nutid og fremtid indrammer et erkendelsesforløb og forankrer det i det skrivende jeks erfaringer og fremtidsdrømme.

Ordvalget er varieret og kreativt, skildringerne sanselige ("Som en flue på væggen smuglyttede jeg diskret, men da ord som homo, luder og bitch blev læst op, fik jeg en krumme fra min rugbrødsmad galt i halsen") og originale ("Pigerne (...) blev med øjnene enige om at fortsætte snakken ude på gangen") og forløbet båret af refleksion frem mod visionen om en mere hensynsfuld verden. Samtidig med at denne skrives frem, sker en overskridelse af essayets referentielle faktakontrakt og den umiddelbare udsigelsesstruktur (jf. Figur 9), og en ny diskurs tager over:

Fagdiskursen

Esters normkilder er nemlig skønlitterære. Hendes essay er litterært inspireret, og selvom det umiddelbart virker som om det diskursive og det selvbiografiske selv smelter sammen i en personlig essaystemme, er der alligevel en afstand mellem dem som også her kan spores i tidsadverbialerne. Når det skrivende jeg således henviser til en oplevelse i skolen tidligere samme dag ("I dag, da jeg havde spise-frikvarter"), demonstreres tekstens fikcionalitet (Jacobsen et al., 2013) i kontrast

Skole: Caseskolen

Klasse: 9
Uni-login: 5

4.5.2017

Skriftlig fremstilling, opgave 1 - Digital mobning

Søndagsstuen

Jeg krammede min vinterjakke tæt ind til mig og spejdede ud over fritidshjemmets tomme gang. De hullede, råhvide vægge var dækket af håndmalede, glade ansigter, som formodentlig havde til formål at give de unge på stedet et smil på læben. Bag døren til fællesrummet, hørte jeg stemmer, som ihærdigt snakkede og overdøvede hinanden. Med korte skridt, begav jeg mig lydløst hen over det rødbrune, støvede flisegulv. Fra den ene dag til den anden var fritidshjemmet pludselig et ubehageligt sted at være. Jeg satte mig ind på et af toiletterne, tog min telefon op af lommen og klikkede mig ind på den besked, jeg modtog i går aften. "DU SKAL DØ, DIN FUCKING SKØGE" stod der. Jeg mærkede et sug i maven.

Virksomheder udnytter dem, de ældre afskyr dem og de unge er en generation af digitale indfødte på grund af dem. "Dem" er de sociale medier, og i nutidens samfund er vi tvunget til dagligt at bruge flere timer på digitale platforme for at indgå i fællesskabet, selvom vi sandsynligvis sagtens kunne været været den virtuelle verden foruden. En stor del af vores hverdag foregår online, og selvfølgelig understøtter de sociale medier dialog såvel som fællesskab, men der er dog også visse ulemper ved trenden. En af dem er digital mobning. De grove beskeder er ofte meget hårdere i sproget end de ord, vi ville bruge i en samtale ansigt til ansigt, ville være, men er det os alle, der er klar over det?

Nu går jeg i niende klasse og siden dødstruslen i femte klasse, har jeg været meget opmærksom på min egen opførsel. Jeg er stadig ikke klar over hvilken af mine handlinger, der har fået nogen til at sende mig en så brutal besked. I dag, da jeg havde spisefrikvarter, sad jeg alene ved mit bord i klassen med min madpakke. I modsatte hjørne af lokalet sad to piger og snakkede om en Facebook samtale, en af dem havde kørende med en dreng fra parallelklassen. Som en flue på væggen smuglyttede jeg diskret, men da ord som homo, luder og bitch blev læst op, fik jeg en krumme fra min rugbrødsmad galt i halsen. Jeg hostede, som var jeg rent faktisk

1/3

Figur 10. Første side af tre, Esters tekst (bilag 10).

til situationskontekstens scenarie en formiddag i eksamensperioden. Tilsvarende bevæger det diskursive selv sig væk fra det selvbiografiske både modenheds- og synsvinkelmæssigt i det afsluttende billede hvor et jeg "om søndagen" lytter til "jazz" og "kigger ned på børnene" i gården og formulerer håb for sit ufødte barn.

Ester konstruerer sig her diskursivt som den modne (gammelkloge) og litterært dannede teenager. Den treleddede struktur som viser refleksion over fortiden og forhåbninger for fremtiden, fremviser et sekstenårigt diskursivt selv med et *litterært inspireret sprog* for denne modenhed. Således bryder hun essayets rammer og understreger den dobbelte semiosfære og skoleessayets karakter af imitation og iscenesættelse. Endelig bemærkes det at Esters tekst ortografisk set er stort set fejlfri og tegnsætningsmæssigt præget af en del umotiverede kommaer som kan fortolkes som en (på dette punkt mindre succesfuld) affiliering med den føromtalte korrekthedsdiskurs.

Marika – kulturkompetent kommunikation

Marika positionerer sig udpræget kommunikativt som kulturkompetent skribent der selektivt og sikkert videreformidler viden hun har researchet sig til på journalistisk vis.

Analyseperspektiv	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Analyseenhed			
Skriveordren	Inspirationstekst i form af kampagnevideo i stærkt seksualiseret formsprog. Under filmplayeren følgende tekst: <i>Humor kan give smil på læben, skabe debat, men også give anledning til misforståelser – og dermed konflikter.</i> <i>Filmen #BLIVMURER er et eksempel på, at man anvender humor som et væsentligt virkemiddel.</i> Skriveordre <i>Skriv en baggrundsartikel om dansk humor.</i> <i>Som forberedelse skal du søge oplysninger om emnet på internettet.</i> <i>I din baggrundsartikel skal mindst tre af nedenstående mellemrubriker indgå. Du kan selv vælge andre.</i> • <i>Griner vi af eller med?</i> • <i>Grin er den bedste medicin</i> • <i>Humor misforstås ofte</i> • <i>Hvornår er det sjovt?</i> • <i>Vi er vilde med humor</i> • <i>Sarkasme – den onde humor</i> • <i>Humor eller tabu?</i> <i>Giv din baggrundsartikel en rubrik, og illustrer den med fotos, faktabokse eller andre grafiske virkemidler.</i> <i>Din baggrundsartikel skal bringes i en trykt avis</i>	Den journalistiske genre "baggrundsartikel" udpeges og ledsages af journalistiske begreber som rubrik, underrubrik, faktaboks osv.	Først aktiveres en inspirationstekst som siden verbalt udpeges som et eksempel på humor som væsentligt virkemiddel hvilket står i kontrast til filmens seksualiserede univers. Filmen har ingen funktion som andet end igangsætter idet informationer til brug for artiklen skal søges på internettet. Elevskriveren positioneres som fiktiv journalist der skriver objektivt til en bred målgruppe i en trykt avis.

Figur 11. Oversigt over opgave 4 i konstellationsmodellen.

Den sociale handling

Marika har besvaret opgave 4 (Figur 11) og skrevet en baggrundsartikel om humor (Figur 12). Også hun anvender teksttærsklerne som situations- og konfigurationsmærker og signalerer fx herigennem forståelse af kildelistens nødvendighed i *eksamensbesvarelsen* som social handling, men karakter af fremmedelement i den *journalistiske*

Unilogin: 2
Caseskolen, 9

Dansk skriftlig fremstilling
Opgave: 4, Humor

04-05-2017

Danskerne er vilde med ironi

Humoren er, en stor del af danskernes hverdag, både på jobbet og i hjemmet. Men den såkaldte ironi er ikke altid til at forstå for alle, især hvis man ikke er vokset op med ironien som en naturlig ting.

Vi er vilde med humor
Vi danskere er efterhånden blevet ret vilde med en god joke. Det er med tiden blevet umuligt, at træde udenfor sin egen hoveddør, før den danske humor rammer os med stormstyrke. I reklamerne, i skolen og på arbejdspladsen. Ja selv i avisen er der tegneseriestribes, der faktisk vil gøre alt, for at få netop DIG til at smile. Måske endda få dig til, at dreje kontorstolen 180 grader, og grine en ekstra gang, nu med kollegaen. Og hvis kollegaen er rigtig heldig, får han lov til, at klippe den ud, og hænge den op på køleskabet derhjemme.

Hvornår er det sjovt?
Og hvornår går det over stregen? Ironi er en stor del af den danske humor. Som integreret dansker vil man finde det naturligt med lidt ironi i hverdagen. Men ser man på den danske humor – og ironi, udefra er det med et fuldkomment andet syn. Danskerne misforstår nemt på international basis, der er humoren anderledes, men det er sproget også. Tonen i samtalen vil altid være anderledes, når man ikke har det samme modersmål. Og danskerne kommer nemt til, at oversætte de danske ord og vendinger, en smule for direkte. Så ofte vil en amerikansk mand slet ikke forstå sammenhængen, og vil derfor hurtigt tolke situationen forkert. Udover det, er dansk kendt for, at være et svært sprog. Og vi gør det bestemt ikke nemmere for nogen, når vi også bruger ironien over for folk vi har mødt i netop samme øjeblik. I Danmark er det normalt, at have en snak med konkurrenten. Og det er normalt, at gøre lidt grin med den mulige kommende situation, hvor der ikke vil være tid til hyggesnak. Det er sådan kulturen er, og der skiller vi os bestemt ud, selv inde for rimelige verdens grænser.

Griner vi af eller med hinanden?
Udover, at man skal kunne forstå meningen i ironien, skal man også kunne forstå når den bliver brugt mod en. Her sammenligner Mette Møller der er forsker i retorik, os med latinamerikanerne. *"Det har meget at gøre med, at vi driller meget, vi stikker til hinanden. I Latinamerika er man gode til at kalde hinanden navne. Det er lidt den der uhøjtidelighed, vi tager det ikke så tungt."* Hvis man ikke kan tage en joke eller lidt ironi, bliver man nemt stempet som hende den kedelige. Det at have en humoristisk sans bliver en vigtigere og større værdi, og det bliver i den grad hvert sat.

Store problemer bliver til små
Danskerne er også blevet rigtig gode til, at bruge humor og ironi omkring de problemer man nu kan have. Hovedsagligt hvis man snakker om noget der rører en meget, og det pludselig kommer lidt for tæt på. Der er

Hvad er ironi?

- ✓ Ironi – en vigtig del af danskernes hverdag
- ✓ Noget er ironisk hvis noget siges, men der menes noget andet
- ✓ Kan bruges til at nedgøre andre

samtalen vil altid være anderledes, når man ikke har det samme modersmål. Og danskerne kommer nemt til, at oversætte de

Figur 12. Første side af to, Marikas tekst (bilag 5).

baggrundsartikel som skal imiteres. Det gør hun ved grafisk at placere kildelisten udenfor artiklens spaltelayout, og ligesom Anna spejler hun dermed opgaveformuleringens dobbelte genreforventning i layoutet.

Teksten

Marika anvender multiple semiotiske resurser i sin multimodale tekst. Ved at indsætte sit eksamens-id som artiklens byline nederst på side 2 indikerer hun identitet mellem de to udgaver af det diskursive selv som opgaveformuleringen kræver: Marika skriver eksamensopgave og konstruerer helhjertet sig selv som fiktiv journalist. Layoutet imiterer en trykt avis – med to spalter, grafisk markering af rubrik, manchete, mellemrubrikker (hun bruger de tre opgaven kræver, og har tilføjet sin egen), faktaboks og byline. De enkelte elementer anvendes funktionelt – eksempelvis faktaboksen der på et relativt højt abstraktionsniveau definerer fænomenet ironi.

Som naturlig konsekvens af skolekonstellationen ifølge hvilken elevteksten altid er svar på en (dermed underforstået) skriveordre, er makropropositionen i elevtekster ofte underforstået (Berge, 1988, s. 90). Marikas baggrundsartikel ”Danskerne er vilde med ironi” er en undtagelse, og hovedudsagnet formuleres klart i manchetten: ”Humor er, (sic!) en stor del af danskernes hverdag, både på jobbet og i hjemmet. Men den såkaldte ironi er ikke altid til at forstå for alle, især hvis man ikke er vokset om (sic!) med ironien som en naturlig ting”. Herefter udfoldes en række subpropositioner, omtrent svarende til de fire mellemrubrikker. Artiklen er således tydeligt vinklet og følger det journalistiske princip om at bringe det væsentligste først efterfulgt af uddybende eksempler.

Stilistisk mimes journalistikkens sprog med korte perioder, lav hypotaksegrad og syntaktisk bagvægt. Relationen mellem afsender og adressat markeres diskursivt i dels et ”vi” der forener de to i fælles forståelse af den danske ironi, dels en traditionel informationsstruktur hvor artiklens afsender videreformidler viden til en modtager som deiktisk repræsenteres ved et ”DIG” i versaler accentuerende læserens andel i den ironiske kultur. Sproget er varieret med fornemmelse for semantiske nuanceforskelle – fx mellem ironi og sarkasme – og få ortografiske fejl af overvejende semantisk karakter.²¹ Også Marika bestræber sig på at anvende kommaet som tegn, men viser – som de fleste elever i materialet – begrænset forståelse af dets funktion.

Fagdiskursen

Marikas tekst er den i intensivudvalget som mest overbevisende imiterer skriveordrens krævede genre. Således tager hun skriveordrens fiktive situationskontekst for pålydende og konstruerer et autorialt skriverselv der uden forbehold indtager rollen som journalistisk, kommunikativ formidler af viden til et bredt publikum. Normkilden er professionel journalistik, og gennem søgning på internettet performer hun den journalistiske arbejdsform med research, vinkling og formidling så autentisk som det nu lader sig gøre i eksamensskrivningens situationskontekst, og udfolder den

²¹ Se bilag 11.

journalistiske diskurs så eksamenssemiosfæren kun spores i teksttærsklerne og den afsluttende byline som er identisk med hendes eksamens-id.²²

Intensivudvalgets tegning af tekstkulturen

De ovenfor analyserede elevtekster bedømmes af censor med karaktererne 02 (Emre), 7 (Anna og Marika) og 12 (Ester) og eksemplificerer således tekstkulturens nedre grænse, gennemsnitlige niveau og fulde realisering. Spørgsmålet er om der kan iagt-tages fællestræk i tekster med samme karakter? Med til denne diskussion hører også de øvrige tekster i intensivudvalget som analyseres kortfattet skematisk nedenfor.

Placering i tekstkulturen	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Tekstkulturens nedre grænse (karakteren 02) Victor, Lasse, Patrick og Emre	Tre tekster besvarer essayopgaven , men er meget forskellige. Emre skriver fiktiv blog . Victor: 1½ side uden afsnit, svagt disponeret, med sparsom tegnsætning og sprog der byder sammen – morfologisk og syntaktisk. Lasse: ¼ side, sprogligt næsten fejlfri, gennemsnitligt sagsformidlende prosa. Patrick: 1 side, rodet layout, kludetæppe af statistiske fakta og kontroversielle holdninger. Emre: 1½ sides verbaltekst. Se analysen. Fælles: Svag konfiguration . Victor og Lasse anvender fx begge opgaveoverskriften som titel. Emre mangler teksttærskler.	Tilfældige normkilder . Få modaliteter – kun verbaltekst og ureflekteret layout (Emre skiller sig lidt ud). Svag autorial positionering .	Elevskrivelserne positionerer sig svagt i forhold til eksamensskrivningens dobbelte semiosfære . Elevskrivelserne diskursiverer uvidenhed på flere planer (fx om genre, disponering, sprog og/eller situationskontekst og en skjult norm om tekstlængde).
Tekstkulturens gennemsnitlige niveau (karakteren 7) Veronica, Ida, Anna og Marika	Veronica: Opgave 3: Diskuterende kommentar til en klumme, som hun positionerer sig i opposition til. Ida: Opgave 1: Essay indledt med billedfrise og udspændt mellem det personlige og det generelle som munder ud i en opfordring til løsning. Anna og Marika: Se analyserne. Fælles: Potenseret multimodalt udtryk og anvendelse af multiple semiotiske resurser .	Varierede normkilder (skoleessay, blog, journalistik). Multimodalitet . Veronica og Ida positionerer sig autorialt som unge piger , der skriver om personlige holdninger og erfaringer til en voksen. Marika og Anna affilierer sig med den diskurs som skriveordren fordrer, og positionerer sig fiktivt som henholdsvis kyndig blogger og kompetent journalist .	Elevskrivelserne positionerer sig reflekteret eller intuitivt som indforståede med opgaveformuleringens eksplicitte krav . Elevskrivelserne diskursiverer viden om de eksplicitte krav og den faglige diskurs som skriveordren fordrer.
Tekstkulturens fulde realisering (karakteren 12) Asta, Emma, Samira og Ester	Alle tekster besvarer essayopgaven . Asta: Genremæssig inkarnation af skoleessay der lidt snusfornuftigt udfolder synspunkter med udgangspunkt i afsenderens erfaringsverden rettet mod voksen adressat. Emma: Formbevidst og reflekteret udfoldelse af en erkendelsesproces hvor det diskursive selv skriver sig frem til en beslutning om at gribe ind frem for at lade mobning passere. Samira: Sprogligt risikovillig (fra det virtuose til det usikre) undersøgelse i dialog med en indskreven adressat – kompositorisk indrammet af "Nu er det nok!" og "Synes du ikke?" Ester: Se analysen. Fælles: Litterært inspireret sprog .	Litterære normkilder . Det kanoniske skoleessay med litterære stiltræk . Få modaliteter . Emma har en eksplicit normkilde i form af reference til en genreplakat. Autorial positionering som modne, litterært dannede teenagere . Elevskrivelserne skriver i princippet som sig selv men iscenesætter sig litterært gennem litterært sprog.	Positionerer sig som intuitivt vidende om skolekontekstens tekstkultur . Elevskrivelserne diskursiverer komplekse viden – fagligt og i forhold til såvel de eksplicitte krav som den underforståede norm om litterær toning.

Figur 13. Oversigt over intensivudvalgets tekster analyseret i konstellationsmodellens tre perspektiver.

²² Selv Marikas armlægning med de drilske kommaer som vidner om en vis affilering med førortaltale korrekthedsskursor, deler hun med professionelle journalister selv om dette næppe er bevidst.

Tydelige sammenhænge mellem specifikke teksttræk og graden af anerkendelse i tekstkulturen tegner sig ikke – men enkelte tendenser træder frem:

- *Tekstlængde* ser ud til at have betydning for placeringen i tekstkulturens kontinuum. Alt andet lige får tekster på én side eller derunder en lavere karakter mens længere tekst tilsyneladende kan opveje andre mangler.²³
- *Visse normkilder* anerkendes frem for andre. Multimodal kreativitet belønnes ikke nævneværdigt. Således viser enkeltelevs omhyggelige investering i andre semiotiske resurser end verbaltekst *elevtekstnormer der adskiller sig fra censors*. Endvidere privilegeres skønlitterære normkilder og litterært inspireret, blomstrende sprog frem for rendyrket sagprosa og stilistisk orientering mod journalistikken. Noget klart mønster i forhold til en sproglig korrekthedsdiskurs tegner sig ikke. En næsten fejlfri tekst anerkendes kun netop i tekstkulturen mens en forholdsvis fejlbehæftet får topkarakter.²⁴
- Elevskrivernes forståelse af genren *eksamensskrivning som dobbeltkommunikation* (Berge, 1988, p. 77) ser ud til at spille en rolle.

Sammenfatning og diskussion

Der er noget udpræget performativt ved at skrive eksamenstekst: Det drejer sig i mindre grad om at *skrive om* noget end om at *demonstrere kompetence* med selve kompetencen som det ”noget” (jf. Berge, 2012, s. 85) som er henvendelsens egentlige referent. Dette finder jeg i nogen grad underbelyst i eksisterende forskning. Selvom mange påpeger skoletekstens dobbelte intentionalitet (Berge, 1988) og det fiktive element i at skrive i genrer som ikke modsvarer et udtryksbehov for eleverne (Karlsson, 1997), bliver det ofte ved konstateringen. Det egentlige skriveformål – at bestå eksamen – sættes i parentes: ”Vi ser *selvsagt* bort fra det trivielle – men *selvsagt* ikke uvesentlige – forholdet at dette er en skriveprøve og at den som leser, er en sensor som skal klassifisere prestationen i karakterbaserte ferdighetsnivåer”, hedder det fx om studiet af kommunikationskontrakten i norske afgangsprøver (Berge, 2005b, s. 22, min fremhævnings). Ved (med selvfølgelighed) at vende opmærksomheden bort fra det selvfølgelige ignoreres den egentlige *exigence*, forstået nyretorisk som det problem der påkalder sig løsning gennem retorisk handling (Bitzer, 1968; Miller, 2015). Dermed sløres også den reelle adressat som netop i high-stakes-konteksten træder frem som definerende for eksamensgenren som *social action* – eller i FoS-terminologi: skrivehændelsen som social handling – og det bliver utydeligt at det egentlig formål med eksamensskrivningen er at konstruere sig diskursivt som en ”kind of person” som kan anerkendes som deltager i tekstkulturen. At gøre dette forudsætter

²³ Når Lasses ortografisk fejlfrie besvarelse kun netop anerkendes som tekst, kan det således skyldes at den er casens korteste, mens Victors sprogligt uforståelige tekst opnår samme anerkendelse qua sin længde.

²⁴ Henholdsvis Lasses og Samiras tekster.

opmærksomhed på såvel skriveordrens eksplicite genrekrav som eksamenskontekstens implicitte fordringer, og da dette ikke kommunikeres eksplicit i skriveordren og dens paratekster (Troelsen, 2018), må eleven selv slutte sig hertil på baggrund af erfaringer med blandt andet skolekulturelle skrivepraktikker og de normkilder disse aktualiserer.

Ved at betragte elevteksterne som diskursive realiseringer af den retoriske handling "at skrive eksamenstekst" har jeg ovenfor forsøgt via abduktion at portrættere fire tilgange til håndtering af skriveopgavens flertydighed gennem skrift: *strategisk kreativitet, umiddelbar narration, intuitiv iscenesættelse og kulturkompetent kommunikation*. Disse skal ikke forstås som generelle kategorier, men som eksempler på fire elevers håndtering af den retoriske situations spændingsfelt mellem flertydighed og (præstations- og tids-)pres. De rummer alle en dobbelthed som i nogle tilfælde falder ud som dissonans eller ambivalens. Og de har fællestræk på tværs selvom de også er udtryk for meget forskellige strategier.

Ester og Emre er fælles om det umiddelbare og intuitive som for Emre medfører brud med skriveordrens krav mens det for Ester er uproblematisk. Det frirum som består i at hun ikke skal fordoble sin diskursive positionering, søge på internettet eller have opmærksomhed på tekstens layout for at indfri kravene, sætter hende fri til at arbejde mere kommunikativt og rituelt. "En deltager har (...) inkorporeret de relevante tekstnormene i kulturkonteksten" (Berge, 2005b, s. 16). Esters essay viser en intuitiv forståelse af ikke blot essayet som genre, men også det "som *inom skolan som institution* förstås som en essä" (Borgström 2010, s. 140, min fremhævnings), og som i dette tilfælde endda kan rumme en ikke ubetydelig fikcionalisering uden at komme i konflikt med genreforventningen. Det er denne *sammensatte tekstnorm* hun har inkorporeret og mestrer intuitivt og suverænt. Modsat går Emres umiddelbare identifikation med fabulerende ungdomsfiktion skævt af den retoriske situation, og det lykkes ham kun lige at skrive sig ind i tekstkulturen. "In the modern world, achieved D-Identities do not enjoy recognition as a matter of course. Individuals must win recognition for them through exchange with others, and such an attempt can fail" (Gee, 2000). Emre fejler fordi han fortolker Diskursen (med stort D) forkert (Gee, 2000) når han omgås skriveordren selektivt og ignorerer både eksplicite og implicitte krav. Det lykkes ham ikke at blive deltager, at konstruere sig diskursivt som den "kind of person" der er god til at skrive eksamenstekst. Derimod kommer hans diskursive selv til at stå i opposition til autoriteter og institutioner – både på tekstens tematiske plan og i den retoriske handling.

Fælles for Anna og Marika er omvendt en mere reflektiv og strategisk adressering af skriveordrens krav og den fordoblede semiosfære. Begge udfolder multimodalt en avanceret håndtering af det sammensatte skriveformål og imiterer overbevisende henholdsvis bloggenren og baggrundsartiklen fra makro- til mikroniveau. At de kun vurderes som gennemsnitlige i tekstkulturen, kalder – sammen med de øvrige fund – på kvalitative undersøgelser af censorernes tekstnormer og videre undersøgelse af mulige sammenhænge mellem karakterer og bestemte opgavetyper.

Tak

Tak til Nikolaj Elf og Kjell Lars Berge for klogt og engageret med- og modspil under arbejdet med denne artikel.

Forfatterbiografi

Solveig Troelsen er lektor ved VIA University College, Læreruddannelsen i Århus, og ph.d.-stipendiat ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Referencer

- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays* Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (1998). *Local literacies : reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Beck, S. W. & Jeffery, J. V. (2007). Genres of high-stakes writing assessments and the construct of writing competence. *Assessing Writing*, 12(1), 60–79. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293507000220>
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som sjanger. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (1996). *Norskensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*: Institutt for anvendt språkvitenskap det historisk-filosofiske fakultet Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Berge, K. L. (2005a). Skriveprøvenes pålitelighet. I K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I*.
- Berge, K. L. (2005b). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*.
- Berge, K. L. (2008). Teksten. In K. Asdal, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. R. Gundersen, H. Jordheim, T. Rem & J. L. Tønnesson (Red.), *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 175–220). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistik og tekstvitenskap. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 72–90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18(6), 4–16.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14. Retrieved from https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22summon_FETCH-LOGICAL-1793-cc24abb361561e81fb730ca1d82cc82d789f7241665af6d9432b6a7e3411fab3%22
- Bråten, I. (2008). Læseforståelse – komponenter, vanskeligheder og tiltag. I I. Bråten (Red.), *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis* (s. 11–21). Århus: Klim.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Fougat, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I *Læremidlernes danskfag* (s. 28–54): Aarhus Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dolin, J., Nielsen, K. & Rangvid, B. S. (2018). *Rapport fra Følgegruppen for en bedømmer ved folkeskolens prøver*. Retrieved from <https://uvm.dk/-/media/file/udd/folke/pdf18/apr/180425-rapport-fra-foelgegruppen-for-een-bedoemmer-ved-fp.pdf?la=da>
- Evensen, L. & Vagle, W. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. In *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norskensuren som kvalitetsvurdering*, ed. K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, and W. Vagle (s. 161–203).
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463–487): Hans Reitzels Forlag.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.

- Hobel, P. (2011). Skrive for at lære og løse problemer. I S. H. Klausen (Red.), *På tværs af fag* (s. 139–178). København: Akademisk Forlag.
- Indenrigsministeriet. (1941, 10.08.2012). Bekendtgørelse om Maalet for Folkeskolens Undervisning. Lov nr. 242 af 24. maj. Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-om-maalet-for-folkeskolens-undervisning-24-maj-1941/>
- Indenrigsministeriet. (1958). Lov nr. 220 af 18. juni: Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen. Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discursual construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, L. B., Kjerkegaard, S., Kraglund, R. A., Nielsen, H. S., Reestorff, C. M. & Stage, C. (2013). *Fiktionalitet* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jakobsen, K. S. (2016). Kreative skriveopgaver. Kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedsprogene. I K. S. Jakobsen & E. Krogh (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jensen, T. B. (Red.) (1999). *At tænke uden styrthjelm og knæbeskyttere : om essayet som genre og det danske essay i det 20. århundrede* (1. udgave). Kbh.: Dansk lærerforening.
- Jordheim, H. (2008). Sjangeren. I K. Asdal, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. R. Gundersen, H. Jordheim, T. Rem & J. L. Tønnesson (Red.), *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 175–220). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. *Svenskans beskrivning*, 22.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Anna Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 155–180). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme. I E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillis, T. (2018). Evalueringsregimer i forståelsen af skrivning – og forsøg på at modstå dem. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (Red.), *Didaktik i udvikling* (s. 281–295). Aarhus: Klim.
- Miller, C. R. (2015). Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *LETRAS & LETRAS*, 31(3), 56–72.
- Miller, C. R. & Shepherd, D. (2004). Blogging as social action: A genre analysis of the weblog. *Into the blogosphere*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11299/172818>
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (H. Otnes Red.). Bergen/Oslo: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Rytter, C. & Stadelund, L. (2014). *PEU DANSK 2013– Prøver, evaluering og undervisning*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/mar/140326-2-peu-dansk-260314-cr.pdf>
- Rømhild, L. P. Rammefortælling. I Gyldendal (Red.), *Den Store Danske*. <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=148524>. 25. oktober 2018.
- Skar, G. B. (2013). *Skrivbedømming och validitet: fallstudier av skrivbedømming i svenskundervisning på gymnasiet*. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. In O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 63–73). Oslo: Universitetsforlaget.
- STUK. (2016a). *Fælles mål for faget dansk*. Retrieved from <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>
- STUK. (2016b). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*.
- Tøgeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning. In *Eleveskrivere i Gymnasiefag*: Syddansk Universitetsforlag.
- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142–166. doi:10.23865/njlr.v4.1267
- Undervisningsministeriet. (2016–17). Datavarehus Grundskolen <https://uddannelsesstatistik.dk/grundskolen>
- Undervisningsministeriet. (maj 2017). *FP9 Dansk Skriftlig Fremstilling*.

Bilag 1: Victors tekst

FSP 2017 skriftligt Dansk med hjælpemidler

4/5 2017

Caseskolen

9.

UNI-Login xxx

Digital mobning

Digital mobning kan starte fordi der er en gruppe af folk der ikke kan lide dig som der har et had imod noget du har gjort eller bare hader dig som et person men det kan også være fordi du er et nemt offer som fx. du er meget følsom eller du er nemt at gøre sur eller sådan noget det er ikke noget som der er noget galt med men du kan også bare være et uheldigt offer som er at du ikke har gjort noget og er helt uskyldig men den gruppe eller person der gør det bare keder sig så han vil drille en og det er bare uheldig. Digital mobning kan påvirke hvordan du gør det i skolen som fx. du kan ikke koncentrere dig fordi du er konstant bange for at der er noget der vil gøre noget imod dig og har ud ikke turde at røre din hånd på når du skal bruge hjælp eller hvis du vil svar på et spørgsmål det kan være meget svært for en fordi man er bange for at folk vil grine eller der vil mobbe dig mere hvis du svarer forkert digital mobning kan også gøre at du ikke kan føle dig sikker nogen steder fx. når du er bare ude og gå det og at man ikke får lyst til at gå i skole længere fordi man er bange for at der vil ske noget hvis du møder op og ikke et gang derhjemme kan du føle dig sikker længere nogle gange kan det også gå så langt at man får selvmordstanker men som jeg plejer at sige selvmord er en heltids løsning på et midlertidigt problem, og man måske bliver nødt til at gå til psykolog og skal til at have hjælp i en meget ung alder det kan også ændre på hvordan man bliver i fremtiden som i at man bliver et meget usikker person som der ikke er klar på noget nyt der kan også ske at man selv begynder at mobbe folk fordi at man vil få noget af alt den vrede ud og at man har ændret sig helt som en person fordi man bliver mobbet, man kan også begynde at tage stoffer fordi at det får et til at tænke på noget andet og får det til at slappe af, man kan også gå helt psykisk ned fordi at man bare ikke kan slappe af og der bliver ved med at skrive og så ender det med at man får et mentalt nedbrud at man bare falder helt sammen og man føler bare hele verden rundt om en er lort og man bare vil få det hele til at stoppe at sætte en ende til det hele. Hvis man godt vil prøve at få det til at stoppe eller gøre noget der hjælper så kan man prøve at stoppe med at reagere på det det er meget svært men det er et løsning eller som man vil nok være det bedste er at få noget hjælp fra venner familie eller lærerne fra skolen prøve at få fat i nogle der vil bakke dig op som du kan stole på fx. din bedste ven eller din store bror nogle som du kan fortælle alt og som der forstår dig det hjælper altid at få snakket ud og ting man kan også søge hjælp ved en psykolog det vil noget ikke være mit personlige valg men folk er anderledes og fordi der kan komme et punkt hvor ens venner ikke kan hjælpe mere og hvor en psykolog vil nok være en god ide men jeg vil nok vælge min venner først fordi der er nogle som du kan bare være dig selv ved.

Der er ikke så meget man kan selv gøre imod det så det bedst vil være at søge efter hjælp fra nogle som du føler tryk ved. man kan ikke som sådan stoppe Digital mobning det er mere hvordan den person der gøre det det kan være fordi han har selv har haft et dårligt liv og han vil få sin vrede ud på nogle andre så det kan være der for han mobber og at han ikke får den hjælp han har brug for eller det kan være fordi han bare vil se sej ud foran sine venner og spille smart og vise at det er ham der styrer det her sted men for at være ærlig er det nok sej at vise and man kan rejse sig op i sig imod den dude der mobber og stop ham og at hjælpe den person der bliver mobbet der er ikke nogen bedre følelse for den der bliver mobbet end at folk står op for ham og man bevise også til ham at man er hans rigtige venner hvis man bakker ham op fx. hvis man ved hvem der gøre alt det imod ham så sige det til nogle der kan stoppe det eller bare hjælpe den person der har brug for det.

Kilder:

clioonline.dk
Youtube.com

Bilag 2: Emres tekst

Cyklen

Solen skinner, det blæser dog lidt. Kasper er i gang med at snakke med hans mor angående sejlturen til Ærøskøbing, han er mors dreng. Klokken er 16:58, Kasper, Karen, Villy og jeg venter på Morten, som skal med hen til vores efterskole. Så kommer han kraftedme siddende på en cykel, og den må ikke med ombord. "Hvad så drenge" siger han, vi andre kan ikke lade være med at grine, "amen din kraftidiot, har du ikke lige købt den cykel" siger Villy, "Jo, og hvad så?" siger han så, "ha ha ha, du må ikke tage den med ombord, der er nye regler" siger Karen, vi alle griner undtagen Morten som kigger fornærmet på os "oh fuck, hvad fanden gøre jeg nu!" vi stopper med at grine, vi kan se at han bliver en lille smule ked af det, fordi cyklen er splinter ny. Vi får så den ide, at vi smugler cyklen ind uden nogen ser det. Klokken er 16:03, og vi skal ombord, færgen sejler om to minutter, og den cykel skal bare ind. Der er to indgange, en til passagerne og en til personale. Planen er at Morten og Villy tager personale døren og vi tager den anden, mens vi distrahere personalerne ombord. Kasper, Karen og jeg går ind, vi sætter os, og nu venter vi bare på Villy og Morten. "Fuck, hvad med hvis de er blevet taget!" siger Karen, "så længe Villy er der, sker der ikke noget". Villy har altid været "Einstein" i gruppen. Nu kommer de, de kommer grinende og glad, vi alle begynder med næsten at dø af grin, og vi har ikke en ide om hvad vi griner af.

Smøgen

Nu sidder vi og hygger, vi har købt nogle snacks og en sixpack af kolde red Bulls. Det tager fem og halvfjerds minutter at ankomme til Ærøskøbing, så vi spilder tiden ved at spille kort og snakke sammen. Karen kan ikke lige at sejle, han bliver søsyg, og ender med at kaste hans mors gode lasagne op gentagne gange, mens vi andre gemmer os og griner lidt, men det ligger han selvfølgelig mærke til, og kaster op over Kasper, vi andre griner højlydt, men Morten bliver meget sur og fornærmet "Hvad fuck har du gang i, Karen. Min mor har lige købt denne her trøje, din idiot!" "Du kunne da bare lade være med at grine" siger Karen, mens dig bliver spyttet hans mors lasagne ud. "Ej, nu kan jeg ikke mere, jeg skal fandme have en smøg" siger Villy, "Så gå dog ud og tag en, der er sgu ingen der holder dig", "ud? haha, jeg tænder den her min ven", Selvom Villy var den klogeste, kan han engang imellem godt være med til lidt drengerøve. Han tager hans Marlboro gold pakke frem, tager en smøg og tænder den. De andre passagerer kigger irriteret og ondt på os, men de ved hvem vi er, de ved at hver sejltur med Ærøskøbing færgen, ikke skal sejle uden lidt drengerøve. Vi andre fniser og Villy nyder bare sin smøg, men nu kommer personalet fandme. Villy skynder sig at slukke den, "oh nej drenge, det er ham fra sidst" siger jeg, "er det nu jer igen? sig mig hvad fanden har i gang i! i skal sguda ikke tænde en smøg herinde!" vi stirre på hinanden, men siger intet, "en fejl mere, og jeg kaster jer fandme ud af færgen, så må i svømme hjem!", vi holder bare kæft, for den mand kan fandme godt finde på det. Så Villy gik bare ud og røg, mens vi andre spiller kort, for nu er der en halv time tilbage.

Ankommet

Nu er der cirka fem minutter før vi ankommer til Ærøskøbing. Vi orker ikke at vente på køen, når vi skal ud, så vi går bare hen til døren nu. Og nu er vi ankommet. Vi skal tage en bus hen til efterskolen om cirka tyve minutter. Vi ved ikke rigtigt hvad vi skal nu, vi keder os. Vi tager på tanken og køber lidt mad, da vi er ret sultne efter sejlturen. Jeg køber tre Donuts, og de andre køber pizza slice, nu sidder vi henne ved havnen og spiser. Det sgu hygge, vi nyder solnedgangen, inden vi skal hen til efterskolen. Karen, Morten, Villy og Kasper er mine bedste venner, jeg har det altid godt i deres selskab. Men nu kommer bussen og vi skal gå. I bussen ser vi vores kammerater fra skolen, vi snakker lidt med dem og senere sidder vi ned og spiller kort igen. "ærligt, jeg orker virkelig ikke skole" siger jeg "Det er der ingen der gøre Chris" siger Villy. Nu er vi ankommet, og bare ved at kigge på efterskolen giver mig negative tanker, jeg har virkelig ikke lyst. Vi går ind, og går imod vores værelser, jeg deler værelse med Villy. Vi har massere af plakater af rapperne fra 80erne, Tupac, N.W.A og Biggi. Klokken er cirka seks, og vi skal lave tysk stilen til i morgen, men det klare Villy for mig, så nu skal jeg bare se en film og sove.

Bilag 3: Annas tekst

Unilogin: xxx

Dansk skriftlig fremstilling

05 - 04 - 2017

Caseskolen

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

9.

ÆRØ EFTERSKOLE



ÆRØ@EFTERSKOLE.DK



62 52 17 24

Tranderupgade 59
5970 Ærøskøbing



Tids udtrækning. ☺

ELEV - INDLÆG

27/11 – 2011 Kl. 17.04

En mærkelige rumlen og knap så gode nyheder

Jeg sidder i færgen på vej til efterskolen efter en hjemme-weekend, sammen med 4 andre tøser. Vi spiller kort, spiser lidt chips og hygger. Pludselig kommer der en mærkelig rumlen fra venstre side af båden. Vi kan ikke lige finde ud af hvad det er der forsager lyden. Jeg kigger ud af vinduet, og kan jeg se at vi ikke sejler. Det virker lidt mærkeligt fordi vi er ikke tæt på nogen havn og vi har kun sejlet i 45 min.

Lidt efter lidt finder folk ud af at vi ikke sejler, og man kan se på folk at der er ved at skabe sig en lille smule panik. Mig og de fire andre tøser forholder os nogenlunde i ro, men Ninna kan ikke lade være med at tænke på hvad der kunne være sket, hun plaprer løs om alt fra Titanic til olieudslip og at vi muligvis skal dø.

Efter noget tid kommer der en meget venlig kvinde ind som arbejder på båden. Hun fortæller ud i rummet: "Vi er desværre kommet i den uheldige situation, at vi ikke kan sejle lige forløbelig. Vi holder nu stille pga. en storm, som har forårsaget at der nogen steder er meget lavvandet. Så lige nu sidder vi fast i en sand banke som vi ikke kan komme fri af. Alt er under kontrol! Hvis der er nogen der har nogle spørgsmål må i meget gerne henvende jer". Alle ånder lettet op, der begynder at danne sig en smule små snak på kryds og tværs af passagerene, alle de små børn leger videre og de gamle læser deres avis.

Mig og Ninna beslutter os for at gå op til den venlige kvinde for at spørge om, hvornår de regnede med at være på Ærø. Efter godt 5 min for vi øje på hende, hun står og snakker med en ældre mand. Vi går hen mod hende. Hende og manden lige er blevet færdig med at snakke så hund vender sig mod os. "Hvad kan jeg gøre for piger?" siger hun smilende, "Vi ville bare lige høre hvornår i regner med at vi kunne være på Ærø?" svare Ninna. "Det er meget svært at sige" siger hun og kigger på sit ur, "Vi regner med at der kommer en slæbebåd om et par timer, og så må vi se til den tid" Vi takker i og går hen til vores pladser igen.

Fortsættelse følger.
Hilsen A.K

Unilogin 7

Caseskolen

Dansk skriftlig fremstilling

05 - 04 - 2017

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

9.

ÆRØ EFTERSKOLE



ÆRØ@EFTERSKOLE.DK



62 52 17 24

Tranderupgade 59
5970 Ærøskøbing



En knap så god seng som den der
hjemme. ☹

ELEV - INDLÆG

27/11-2011 Kl. 20.16

En hyggelig aften og trætte passagerer

Klokken har nu passeret otte, vi sidder og spiser slik og ser film på Frejas computer. Færgen havde nogle frosne fiskefileter vi fik til aftensmad, det var ikke det bedste men det kunne spises. Det er virkelig utroligt hvad personalet laver, de finder tæpper, mad og drikkevarer og varder os bare op. De er virkelig også søde mennesker.

Omkring kl. 19.30 havde slæbebåden været her. En mandelig ansat kom og fortalte, at det desværre ikke var lykkedes, for slæbebåden at få færgen fri pga. vejret og at vandet ikke var steget, men at de ville prøve igen kl. 3 i nat. Vi har også ringet til efterskolen for at sige at vi ikke kunne nå frem i aften, men måske ville vi ankomme i morgen ved middagstid.

De andre passagerer ser ud til at hygge sig, nogle af de små børn ligger og sover på gulvet (kan ses på billedet til venstre) og andre har en bog med som de sidder og læser i. Før der var aftensmad spillede vi "500" med et ældre ægte par, det var vildt hyggeligt. Der var også et andet bord med nogle voksne der havde spillet Bezzerwizzer. Ninna prøver lige nu at sove, hun ligger med hovedet på mit skød og med sit tørklæde over sig. Tror gerne jeg snart vil sove, føler mig rimelig udmattet efter sådan en omgang.

Filmen er færdig, de fleste passagerer ligger og sover, det samme gør der andre tøsers. Jeg var åbenbart den eneste der kunne holde mig vågen til filmens ende. Jeg får forsigtig flyttet Ninna fra mit skød, går hurtigt på toilet og finder der efter nogle tæpper til mig og de andre tøsers.

Der kommer en indberetning i morgen, sov godt!

Hilsen A.K

Unilogin 7

Caseskolen

Dansk skriftlig fremstilling

05 - 04 - 2017

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

9.

ÆRØ EFTERSKOLE

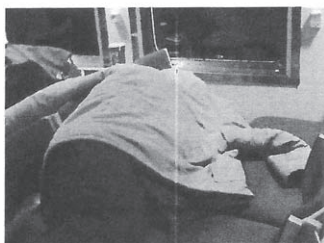


ÆRØ@EFTERSKOLE.DK



62 52 17 24

Tranderupgade 59
5970 Ærøskøbing



Når man ikke har andet at give sig til end at sove.

ELEV - INDLÆG

28/11 – 2011 Kl. 09.00

Kurs mod Ærø og efterskolen

Alle passagerer er nu vågne, den søde besætning har lavet boller til os her til morgen, de smager vildt godt. Man kan godt se på folk nu at de gerne vil hjem og at de nok ikke har fået den bedste nattesøvn. Jeg har selv sovet udmærket, vågnet nogle gange med det var mest det. Den venlige Kvindelige besætningsmedlem kommer ind i opholdstuen, og man kan se på hende at hun skal fortælle noget, hun rømmer "Som i nok har lagt mærke til sejler vi stadig ikke, det lykkedes ikke at få færgen fri kl. 3 i nat. Men jeg tror vi har heldet med os i dag, vandet er steget en smule så om nogle timer, eller mindre kommer der en slæbebåd og prøver at få os fri igen.

Stemningen er faldet en del siden i går aftes, folk er trætte og ikke særlig snaksaglige. Det er også forståeligt vi har næsten været her i 14 timer. Jeg vil egentlig også gerne bare hjem, det har været en god oplevelse, men nu må den gerne slutte, og jeg tror de andre tøser er enige.

Jeg sidder i vindueskarmen og kigger ud, solen skinner, men der kommet lidt is på ruden så det er nok også rigtig koldt. Lidt ude i det fjerne kan jeg se en båd, og jeg tror den er på vej mod os, jeg beder til at det er slæbebåd. Det var det sku. Færgen bliver hængt fast, alle venter i spænding. Der lyder nogle rumlende lyde, det hele ryster. ENDELIG!!! Vi er fri, alle jubler selv de ansatte. Endelig er vi på vej mod Ærø og efterskolen. Jeg glæder mig vildt meget til at komme på land og hen på efterskolen!

En ansat kommer ind og siger at vi nu er sejlene og at vi nok er i havn om en times tid.

Vi ses
Knus A.K

Unilogin 7

Dansk skriftlig fremstilling

05 - 04 - 2017

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

9.

Caseskolen

Kildeliste:

Larsen, Vestergaard Jesper: " Ærø-færge stødt på grunde med 148 ombord", BT
(Besøgt: 4. Maj 2017, oprettet: 27. Nov. 2011)

<http://www.bt.dk/danmark/aeroe-faerge-stoedt-paa-grund-med-148-ombord>

Clausen, Labarca Laura: " Uvist hvornår den strandede Ærøfærge kommer fri. 148 har overnattet
på færgen", Berlingske

(Besøgt: 4. Maj. 2017, Oprettet 28. Nov. 2011)

<https://www.b.dk/nationalt/strandet-faerge-sidder-fast-med-148-ombord>

Thomsen, Søgaard Ulla: "Ærø-færgen er nu trukket fri" inkl. Billeder, DR.

(Besøgt: 4. maj. 2017, Oprettet: 28. Nov. 2011)

<http://www.dr.dk/ligetil/indland/aeroe-faergen-er-nu-trukket-fri>

Bilag 4: Idas tekst

Uni-Login: xxx
Klasse: 9

Skole: Caseskolen

Dato: 04/05/17

Dansk skriftlig fremstilling, opgave nr. 1 Digital mobning.

Digital mobning

Mobningen er flyttet fra skolegården til internettet



“Pling”. En, to, tre beskeder fra veninden eller fra den dreng man bliver blød i knæene af at tænke på. Det er meget normalt at få tyve til tredive beskeder eller meldinger, og endnu mere normalt at kigge på mobilen eller computeren flere gange på en dag. Følelsen af spænding når der lyder et “PLING” fra bukselommen, hvem søren skriver og hvad mon det omhandler. Desværre er det ikke altid positive meldinger der popper op på skærmen. De sociale medier er blevet et grimt værktøj for unge, her er der stort set ikke en grænse for hvilke beskeder der sendes. Mobningen fra skolegården er nu flyttet til telefonen og computeren. Det er ligefør at digital mobning er grimmere end fysisk mobning. Når der fysisk mobbes er det uden tvivl frygteligt, men der er en befrielse når dagen er slut. Hvorimod net-mobningen fortsætter derhjemme, der kan der poppe en besked op hvert sekund. Net-mobning er ikke kun at modtage grimme beskeder, men også at få misbrugt eller offentliggjort nogle private ting, som et billed eller nogle beskeder.

Der mobbes ikke kun på de sociale medier, men også på de offentlige internet-børnespil, er børn ufattelige stride mod hinanden. Da jeg var 10 år gammel, der spillede mine klassekammerater og jeg et offentligt børnespil ved navn “Moviestarplanet”. Det handlede om at lave sin egen moviestar, som kunne få venner, købe tøj, dyr, tjene penge, lave værelser og chatte med andre moviestars. Vi havde det alle super sjovt og det var så hyggeligt at spille det sammen. Nu er jeg 16 år og jeg var inde på siden forleden med en veninde, da vi tænkte at det kunne være sjovt og mindeværdigt. Men da vi kom ind i chatrummet, fik vi det største chok. Børnene kaldt hinanden dumme og grimme, og var bare rigtig onde over for hinanden. Det er chokerende at den digitale mobbe alder ligger på 9 år.

Dansk skriftlig fremstilling, opgave nr. 1 Digital mobning.



Jeg har også selv prøvet at være offer for digital mobning og jeg har fået private billeder sendt ud. Der opstår en voldsom ubehagelig følelse i kroppen når beskederne ruller ind, maven gør ondt, og der opstår en følelse af tomhed. Tankerne begynder at kører rundt og er virkelig på arbejde. Da jeg havde oplevede det nogle gange, gjorde det faktisk at jeg fik tanker om hvordan verdenen ville se ud uden mig. Jeg havde følelsen af, at når jeg gjorde skade på mig selv, så var det en befrielse. Jeg kunne mærke mig selv og det var tilfredsstillende. Men det gjorde også at jo flere gentagelser der var, jo mere druknede jeg i det sorte hul jeg havde skabt. Jeg fik heldigvis hjælp på ungecenteret i Aarhus, og er nu på vej op igen. Men det har faktisk ført til at jeg i dag er meget lukket ind i mig selv, jeg vil helst være alene, jeg har svært ved at åbne mig og være mig selv overfor nye mennesker og jeg går meget rundt i min egen verden.

For at forebygge at børn og unge bliver slugt af alle de beskeder og ydmygelser, synes jeg der skal tages meget fat i det i skolen og undervisningen. Der skal vises nogle flere film og dokumentarer om mobning, så mobberne får et indblik i hvordan drillerierne påvirker ofrene. Der skal være flere samtaler mellem lærer og elev, specielt i de større klasser, da det er i teenageårene unge er mest udsatte.

Uni-Login: xxx
Klasse:

Skole: Caseskolen

Dato: 04/05/17

Dansk skriftlig fremstilling, opgave nr. 1 Digital mobning.

Kilder:

“Hvad er net-mobning?”, Net-mobning.dk

(Besøgt: 04/05/17, Oprettet 2017)

<http://net-mobning.dk/hvad-er-net-mobning>

Lindhardt, Bax: Foto: “Unge kan ikke styre brug af smartphones”, BT Danmark

(Besøgt: 04/05/17, Oprettet 24/12/14)

<http://www.bt.dk/danmark/unge-kan-ikke-styre-brug-af-smartphones-0>

Bilag 5: Marikas tekst

Unilogin: xxx
Caseskolen, 9

Dansk skriftlig fremstilling
Opgave: 4, Humor

04-05-2017

Danskerne er vilde med ironi

Humoren er, en stor del af danskernes hverdag, både på jobbet og i hjemmet. Men den såkaldte ironi er ikke altid til at forstå for alle, især hvis man ikke er vokset op med ironien som en naturlig ting.

Vi er vilde med humor

Vi danskere er efterhånden blevet ret vilde med en god joke. Det er med tiden blevet umuligt, at træde udenfor sin egen hoveddør, før den danske humor rammer os med stormstyrke. I reklamerne, i skolen og på arbejdspladsen. Ja selv i avisen er der tegneseriestriber, der faktisk vil gøre alt, for at få netop DIG til at smile. Måske endda få dig til, at dreje kontorstolen 180 grader, og grine en ekstra gang, nu med kollegaen. Og hvis kollegaen er rigtig heldig, får han lov til, at klippe den ud, og hænge den op på køleskabet derhjemme.

Hvornår er det sjovt?

Og hvornår går det over stregen? Ironi er en stor del af den danske humor. Som integreret dansker vil man finde det naturligt med lidt ironi i hverdagen. Men ser man på den danske humor – og ironi, udefra er det med et fuldkomment andet syn. Danskerne misforstår nemt på international basis, der er humoren anderledes, men det er sproget også. Tonen i samtalen vil

Hvad er ironi?	altid være anderledes,
✓ Ironi – en vigtig del af danskernes hverdag	når man ikke har det samme modersmål.
✓ Noget er ironisk hvis noget siges, men der menes noget andet	Og danskerne kommer nemt til, at oversætte de
✓ Kan bruges til at nedgøre andre	

danske ord og vendinger, en smule for direkte. Så ofte vil en amerikansk mand slet ikke forstå sammenhængen, og vil derfor hurtigt tolke situationen forkert.

Udover det, er dansk kendt for, at være et svært sprog. Og vi gør det bestemt ikke nemmere for nogen, når vi også bruger ironien over for folk vi har mødt i netop samme øjeblik.

I Danmark er det normalt, at have en snak med konkurrenten. Og det er normalt, at gøre lidt grin med den mulige kommende situation, hvor der ikke vil være tid til hyggesnak. Det er sådan kulturen er, og der skiller vi os bestemt ud, selv inde for rimelige verdens grænser.

Griner vi af eller med hinanden?

Udover, at man skal kunne forstå meningen i ironien, skal man også kunne forstå når den bliver brugt mod en. Her sammenligner Mette Møller der er forsker i retorik, os med latinamerikanerne. *"Det har meget at gøre med, at vi driller meget, vi stikker til hinanden. I Latinamerika er man gode til at kalde hinanden navne. Det er lidt den der uhøjtidelighed, vi tager det ikke så tungt."*

Hvis man ikke kan tage en joke eller lidt ironi, bliver man nemt stemplet som hende den kedelige. Det at have en humoristisk sans bliver en vigtigere og større værdi, og det bliver i den grad hvert sat.

Store problemer bliver til små

Danskerne er også blevet rigtig gode til, at bruge humor og ironi omkring de problemer man nu kan have. Hovedsagligt hvis man snakker om noget der rører en meget, og det pludselig kommer lidt for tæt på. Der er

Unilogin:
Caseskolen, 9

Dansk skriftlig fremstilling
Opgave: 4, Humor

04-05-2017

danskerne gode til at fortælle en lille joke, så det bliver knap så seriøst. Og efter det virker problemet heller ikke så slemt, som det gjorde til at starte med.

Det samme gælder hvis der skal bringes en dårlig nyhed eller siges nok negativt.

Igen vælger man at gå til ironien, problemet virker mindre og selvtilliden større.

Af [har skrevet sit unilogin]

Kildeliste

- Tv2 Lorry, Hvad er dansk humor, tv2lorry.dk, <http://www.tv2lorry.dk/lounge/hvad-er-dansk-humor>, 04-05-2017
- Morten Rasmussen, Ironi er ikke noget problem, Kristeligt dagblad, <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ironi-er-ikke-noget-problem>, 04-05-2017
-

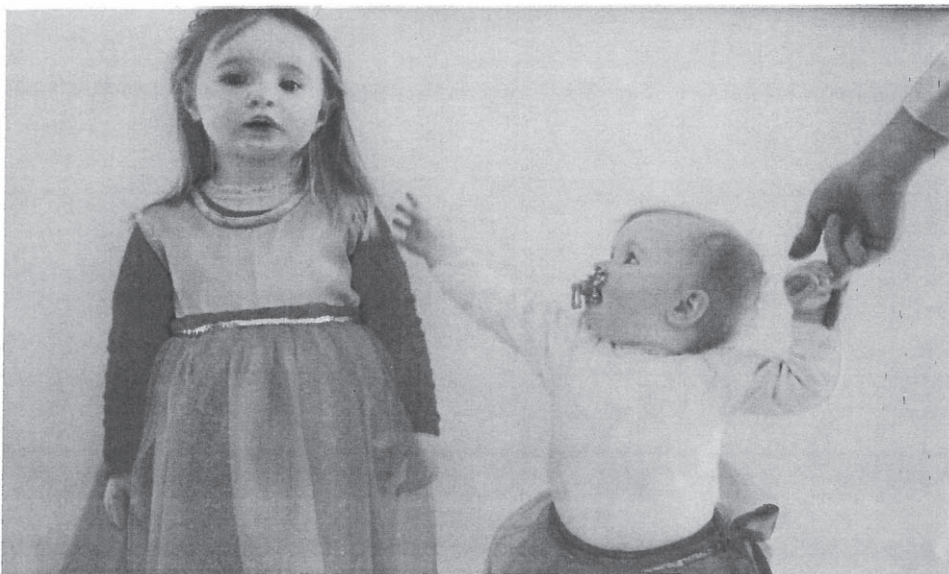
Bilag 6: Veronicas tekst

Unilogin xxx
04-05-2017

Dansk skriftlig fremstilling
Opgave nr. 3

Caseskolen 9.

Hvorfor må vi ikke kalde vores børn for "prinsesser"?



Små prinsesser ser op til større prinsesser

Af [har skrevet sit unilogin her]

Michael Robaks syn på små "prinsesser" synes jeg er meget generaliserende, bla. skriver han at alle eventyrprinsesser, som vores døtre ser op til, har lyserøde balkjoler og fine glassko på. Sådan var det måske for 10 år siden, men siden da er prinsesser som Pochahontas og Mulan altså kommet til, begge kæmper for retfærdighed, og de har i hvert fald ikke lyserøde balkjoler på, imens de gør det.

Han slår også ned på at det er blevet meget populært, især blandt mødre at oprette en konto, på de sociale medier, hvor de poster billeder af deres børn. En af mine bekendte har en profil, hvor hun poster billeder af sine to døtre. Jeg er sikker på at børnene synes at det er vældig sjovt at lege og klæde sig ud som prinsesser, mens mor tager et billede, og bagefter smider det på Instagram eller Facebook.

Man ser tit forældre tage billeder af deres børn. Om det så bliver lagt ud på de sociale medier er børnene jo ligeglade med, de ser jo ikke hvor mange likes eller dislikes de får, og det er de da også ligeglade med. Børnene vil bare gerne have det sjovt.

I denne her sammenhængen er de sociale medier til for forældrene, og ikke for børnene, og har derfor heller ikke nogen effekt på dem.

Så kan det godt være at nogle mennesker, ikke gider at se billeder af andre forældres "prinsesser", men så må de jo lade vær med at kigge, og scrolle videre.

Hvis nogle forældre gerne vil kalde deres døtre for prinsesser, så lad dem da. Vi andre kan da være ligeglade, og det er jo heller ikke os der skal bestemme om de vil kalde deres barn for en prinsesse eller ej.

Jeg synes godt at vi kan tillade os at kalde vores døtre for prinsesser, der er ikke noget i vejen med at give dem et selvtillids-boost med på vejen. Jeg tror faktisk at det hjælper børnene med at tro på sig selv, fordi de som oftest ser op til prinsesser, og derfor gerne vil være ligesom dem.

På den anden side kan det få børnene til at tro at de SKAL være ligesom prinsesserne i Disney-filmene. Eller få dem til at tro at de er hævet over alle andre, og derfor ikke skal lave noget, men kan nøjes med at sidde på deres flade røv. Dette kan føre til problemer på deres fremtidige arbejdsplads, eller gøre det svært for dem overhovedet at finde et job, fordi de ikke har en god arbejdsmoral.

Jeg mener dog sagtens at man kan kalde sin datter for en prinsesse, uden at der følger nogle grimme konsekvenser i fremtiden. Det handler om opdragelse. Om at lærer sit barn at tro på sig selv og sætte sig mål. Lære dem at man skal "yde for at nyde", og at alt ikke bare kommer flyvende til dem.

Der var jo ingen der sagde at det var nemt at være en prinsesse.

Kilder:

Friss, Ann-Katrine, "Mumma: To små prinsesser + DIY", www.mumma.dk, 4. Maj 2017, <http://www.mumma.dk/2014/03/to-sma-prinsesser-diy.html>

Skotte, Kim, "Film er det mohlges kunst", [www.aiu.dk](http://aiu.dk), 4. Maj 2017, <http://aiu.dk/mediehandbogen/wp-content/uploads/2013/06/Kommentar-1-Politiken.pdf>

Bilag 7: Emmas tekst

xxx
CASESKOLEN

SKRIFTLIG FREMSTILLING
OPG. 1 DIGITAL MOBNING

4/5-2017
ESSAY

Teknologiens skyggeside

Et essay skrevet af Emma Xxxx Xxxxx

Jeg ser det dagligt. Andre bliver hængt ud på nettet, men jeg gør ikke noget. Andre bliver svinet til på billeder eller opdateringer, men jeg gør ikke noget. Andre får nedladende kommentarer eller beskeder tilsendt på deres sociale medier, men jeg gør stadig ikke noget.

Det sker hver dag i hele verden. Flere hundredtusinder unge er nærmest blevet "vant" til det. En besked tikker ind, sådan forsætter det, og kort efter er der 22 ulæste beskeder. Beskeder som er fyldt med negativitet, had og ikke mindst er i gang med, at dræbe selvtiliden hos andre. Beskederne er ligesom en tikkende bombe, som man aldrig ved, hvornår sprænger. Afsenderen er ikke klar over, hvad han/hun er ved at gøre. Afsenderen gør det egentlig blot for at komme ud med noget had, få noget status hos vennerne, og vise at det er ham/hende som har magten. Modtageren sidder derefter tilbage med kolde og fortabte følelser. Følelser af at der er ingen, som kan lide én. Følelser af at man er helt alene, og at alt er ens egen skyld.

Kan det virkelig være rigtigt, at unge mennesker skal bruge deres mobiler på den måde? Hvor er forældrene henne? Er verden virkelig blevet så kold og kynisk? Hvor meget skal der til før, at folk griber ind? Vi har kendt mobning i så mange år, men hvorfor bliver det nu så voldsomt?

Mit bedste svar på disse spørgsmål vil nok være, at tiderne ændre sig. Det samme gør teknologien og sproget. I dag har vi noget af det bedste it-udstyr i verden, og stort set alle render rundt med dyre iPhones, Smartphones og andre moderniserede telefoner. De fleste unge kan sikkert relatere til, at hele ens liv er på de

firkantende, bippende, små dimser. Man kan bruge de sociale medier og mobiler til så mange fantastiske ting, men der vil også følge de mere negative sider med. I dette tilfælde er det digital mobning. Det kræver så meget mere, af en person at skulle opsøge en anden, og derefter begynde at latterliggøre personens udseende eller værdier. Derfor tror jeg, at det er til dels mere udpræget, at mobbe på nettet i stedet for at sige det ansigt til ansigt. Det er så meget lettere lige, at skrive nedladende ord om andre og derefter trykke send, end at skulle sige det direkte til én. Faktisk tror jeg det er så meget hårdere, at modtage en besked fyldt med had, end at få det sagt til én. Det med at man ikke kan se ansigtsudtrykket på afsenderen forstærker virkelig nederlaget.

Sproget i dag synes jeg virkelig også er hårdt. Jeg føler ikke nogle unge kan fuldføre en sætning, uden at udfylde den med flere forskellige bandeord. I Danmark er vi efterhånden blevet så gode til engelsk, at vi har taget en del engelske ord til os. Til dels er det positivt, men til dels også negativt. For deriblandt er der kommet en del bandeord, men også en lang række nedladende ord til. Efterhånden synes jeg vi danskere er blevet for "gode" til at tage det engelske sprog i brug. Der er en del, som bruger det engelske sprog til at række ned på andre, og det synes jeg er helt forkert. I dag har man på en måde to sprog, som man kan svine folk til på, hvor før i tiden var det kun dansk, så man kan sige, at udvalget er blevet større, og det er helt forkert.

Set i bakspejlet kan jeg godt se, at jeg skulle have grebet ind, den første gang jeg så de negative opslag poppe op på min Facebook-side. Sandheden er, at jeg tror ikke ville kunne bære, hvis jeg pludselig selv fik noget modstand. Derimod, hvis flere og flere begynder at sige fra overfor at mobberne, så tror jeg det ville være meget lettere. Men hvem tør bryde den onde cirkel? Hvem tør tage ansvar og gøre det eneste moralske rigtige. Når man først enten har mobbet eller har observeret mobning, er det svært at bryde ud igen. Man ved jo ikke, om man er den næste der står på spil, når man går imod strømmen. Det er som om mobningen blot bliver værre og værre. Mange tror at mobning, blot skader den person, som bliver udsat for de onde beskeder osv., men sandheden er, at alle som bare er i berøring med mobningen bliver skadet. Hele samfundet tager skade af mobning, for der vil i alles hjerter være efterladt et spor af psykisk angst. En angst for måske at være den næste, som bliver mobbet. Selvfølgelig er det af forskellige grader, men inderst inde vil der altid være spor af mobning.

På min skole synes jeg, at vi har brugt en del timer på at snakke om mobning. Vi har haft flere kampagner om emnet, og jeg føler ikke længere det er et tabu at tage op. For at få sat en stopper for mobning, tror jeg man skal sætte endnu mere fokus på det og lave endnu flere kampagner, end man gør i dag. På den måde tror jeg flere bliver opmærksomme, når de støder på mobning og kan hjælpe hinanden med at få det stoppet.

I stedet for at bruge en masse tid på det negative, så synes jeg, at man skal fokusere på det positive i livet. Være taknemlig for alle de gode mennesker, som man er omringet af til hverdag, værdsætte forskellighederne og vise taknemlighed for tilværelsen.

Med disse ord skrevet vil jeg gribe ind i kampen mod digital mobning. Næste gange jeg ser ondskabsfulde, groteske og ydmygende kommentarer på de sociale medier, vil jeg sige fra. Bakke ofrene op og mobberne ned.

xxx
CASESKOLEN

SKRIFTLIG FREMSTILLING
OPG. 1 DIGITAL MOBNING

4/5-2017
ESSAY

Kildeangivelse:

Genreplakaten essay, Iskriv.dk, 4/5-2017,

http://www.iskriv.dk/Data/Courses/144/Essay%201_Genreplakat.pdf

Bilag 8: Samiras tekst

Caseskolen

751033

9. kl. unilogin xxx

D.S.F

Dato: 04.05.17

Mobning på digital plan

Af Samira XXXXXXX

Nu er det nok. Internet mobning har ramt Danmark, og vi er alle med i faldet. Når nogle vågner op fra en dejlig drøm, ser de frem til hvad hverdagens kolde brise bringer. Og andre smækker øjnene tungt i igen, for at drømme sig lang væk fra deres brutale hverdag, der atter banker på døren. Når nogen får en besked, samler de ubekymret straks deres telefon op, imens andre ikke engang tør røre telefonen. Jeg har undret mig over hvordan det må være, at opleve mobning.

Jeg vil ikke i skole. Hver eneste dag er ens. Så snart jeg sætter dig ned på den kolde splint fyldte træstol, kan jeg mærke de kolde dømmende blikke i nakken af mig, de hæslige kommentarer høre jeg gentagne gange, som en hvisken fra hvert eneste kolde hjørne i klasselokalet. "Har du set hendes nye profilbillede, hun er bare en fed luder."

Og efter at jeg har hørt det samme gentagne gange, så begynder du at tro på det. Min krop er min egen fjende. Den er jo grunden til at jeg bliver mobbet. Det er min egen skyld. Jeg fortjener ikke en skid, for jeg er jo nytteløs. Jeg skal dø!

Det havde jeg aldrig tænkt på før. Fortjener jeg nu ikke at leve?

Det gøre så ondt at få nedladende kommentarer fra andre, at man begynder at skade dig selv. Det starter med en stram elastik på håndledet, som jeg trækker i, hver gang jeg bliver deprimeret. Min depression påvirker min skolegang, så mine forældre snakker med mig. Jeg siger ikke noget, for de vil ikke forstå. Jeg bliver tvunget til at flytte skole. Folk har allerede set hvad der stod på mit billede, så jeg bliver også mobbet på den skole. Hvad har jeg gjort?

Hvad er årsagen til mobning? Hvordan og hvornår stopper det?

De fleste siger at mobberen selv gennemgår angst problemer, men er det så okay at mobbe? Jeg er aldrig blevet udsat for mobning, men jeg har set det spire hurtigere end klematis. De røvrente psykologer siger, det er en angstmekanisme. Men hvad gøre man for at stoppe det. Det påvirker alle, tanken om at en gennemgår det lige nu, dræner min hjerne for positivitet. Jeg har set det ske, men havde aldrig nosser nok til at bekæmpe det.

Jeg har altid troet, at grunden til at man fik en nedladende kommentar, var fordi at personen var jaloux. Men er det dybere end det?

Vi kan hurtigt sige, at et grufuldt antal børn og unge gennemgår mobning. Men vi kan ikke hurtigt komme med en luftig forklaring på hvorfor. Undersøgelserne online har virkelig sat mine tanker i gang. For selvom vi lever i et fornuftigt samfund, så er der stadig mange problemer som disse, der bliver skubbet til side. Det rammer og svækker vores samfund. Mobbere mobber fordi at de har det forfærdeligt med sig selv. Og når de mobber, så er det deres måde at råbe efter hjælp på.

Caseskolen

751033

9. kl. unilogin 4

D.S.F

Dato: 04.05.17

Tænk over det, ville en person som har det 100% godt, få andre til at føle sig dårligt. Det er det som jeg har fundet frem til. Og i stedet for at holde sig tilbage så burde man konfrontere dem før det går galt, med en voksen eller ven. Man kunne starte ud med at sige: "Er der en grund til at du vil have at jeg skal hade mig selv, udover at jeg er klam, dum og grim?" Du vil blive overrasket over svaret. Jeg har selv prøvet at konfrontere en person som plejer at kalde mig øgenavne. Og selvom det ikke var en intens situation, så fik jeg stadig et overraskende svar.

Alle folkeskoler skulle gerne være, et trygt sted for unge at være. For det er der de bruger cirka 20% af deres barndom. Hvis man så er bare en lille smule anderledes fra de andre børn, bliver man så mobbet?

Vi burde have klassens time, hvor man kunne bygge på et tættere fællesskab. Internet regler, som ville sætte grænser for retarderet unge. Og mennesker som tager initiativ i situationer som disse. Vi danskere er et stort frimodigt samfund, så derfor er det vigtigt at holde styr på hinanden.

Man burde få fortalt som barn at være speciel er godt, så man senere hen ikke dømmer eller bliver dømt på ens ydre. Og det er for dårligt at folk ikke kan forstå betydningen med citatet: "Det du giver, får du tilbage." Vi skal alle have chancen for at vågne med et smil på læben, en dejlig sommermorgen, med en sød klang af fuglenes fløjten og begejstringen af den positive hverdag som venter.... Synes du ikke det?

Bilag 9: Astas tekst

Caseskolen

Dansk skriftlig fremstilling

4. Maj 2017

xxx

Digital mobning

9.D

Tænk dig om en ekstra gang



Kilde: Politiken

"Du er det klammeste klamme. Du tror, du er lækker. Du er led, dum og en smatter."

Beskeder som disse modtager mange unge hver dag, og jeg synes, det er helt sindssygt. En ting er dog at modtage dem, en anden ting er at skrive dem. *"Du vil dø alene i verden, og vi vil skide på din gravkiste."* Hvem kan få sig selv til at skrive det til et andet menneske?

Det er dog en anden ting, når det foregår over nettet eller sms. Det er som om, man føler, man kan tillade sig mere. Det er også lettere at gemme sig bag en skærm end at skulle sige så forfærdelige ting til en persons ansigt. Men hvordan starter mobningen?

Jeg har tidligere været del af en gruppe på Facebook der hedder Offensimentum. Det er en gruppe, de fleste unge omkring 9. klasse er med i, og hvis du ikke er med i den, har du nok hørt om den. Den var lavet som et samlingssted for unge, men den går dybest set ud på at svine andre til. Jeg var til sidst nødt til at melde mig ud af den, for det var for uudholdeligt at være en del af. I starten forstod jeg ikke, hvorfor de gjorde det. Hvorfor der var sådan en trang til at skrive lede ting om hinanden. En pige ville poste et billede af sig selv, og alle drenge ville skrive ting som "kran" eller "grimme cancer so". Senere kunne jeg godt se, at man kunne blive populær, hvis man skrev noget, der var ekstra opfindsomt eller ekstra nederen. Jeg fandt lige et facebookopslag i gruppen, som der kom meget debat om. Et lille uddrag lyder: *"Til vores alles dejlige _____. Synes bare hun skulle hænges op, imens der er en, der smider global knive efter hende, i håb om at hendes mave sprætter op, og hendes organer ryger ud og bliver fodret til hundene."* Tanken om at en person rent faktisk har siddet og skrevet det, gør mig helt dårlig. Uanset hvad hende pigen har gjort, vil det der ALDRIG være okay at skrive. Det her var også et af de værste opslag, jeg har set længe, alle er heller ikke så slemme. Nogle er faktisk også bare ment for sjov, men de ender alligevel med ikke at være sjove.

Jeg kan huske engang, min ven for sjov lagde en video op af to af sine venner. Han skrev *"rate dem fra 1-10"*. Det startede som en joke, men det blev hurtigt groft, og pludselig var det ikke sjovt mere. Jeg tror, det er tilfældet med mange af opslagene. Det starter ud som noget for sjov, men det ender med, at nogle bliver kede af det.

Generelt tror jeg også, det er farligere at være grove på nettet, fordi man kan misforstå hinanden på flere forskellige måder, og man kan ende med at gøre nogen mere kede af det, end det egentlig var meningen.

Caseskolen

Dansk skriftlig fremstilling

4. Maj 2017

xxx

Digital mobning

9.D

Man kan for eksempel ikke høre i tonefaldet, om afsenderen er sarkastisk eller dybt alvorlig, og afsenderen kan ikke se ansigtsudtrykket eller reaktionen på modtageren og ved ikke, om hun eller han er mere ked af det, end man skulle tro.

Jeg tror også for det meste, at folk tager beskeder mere alvorlige og personlige, end de var ment. Jeg kan også huske engang, da vi ikke var så gamle, og en af mine veninder havde fødselsdag. Fordi jeg var ked af, at hun ikke kunne komme til håndboldtræning den dag, skrev jeg et opslag på hendes væg: *"Fuck det er nederen, at du ikke kommer til træning i dag din prut!"* Eller noget i den stil, og hun havde taget det meget mere personligt, end jeg troede. Hun blev faktisk ked af det over min besked, og jeg måtte skynde mig at sige, at det altså bare var for sjov, og at det bare var fordi, at jeg ville savne hende til træning.

Det er dog ikke en undskyldning for at skrive lede beskeder. Jeg tror uanset hvad, skal man altid tænke over det en ekstra gang, inden man sender en besked, der måske kan misforstås eller gøre nogen kede af det, for er det virkelig det værd? At ødelægge nogens dag? Jeg synes ikke, der er nogen, der fortjener beskeder som "Spring ud foran et tog. Vi gider dig ikke mere".

Men hvad kan man gøre ved det? Jeg tror, det bliver helt vildt svært at stoppe intern mobning. Vi kan selvfølgelig alle sammen tænke en ekstra gang, inden vi sender en besked, og det kan sagtens være, det hjælper en del, men der vil altid være grupper som Offensimentum, og jeg ved ikke, om de er svære at få nedlagt. Der vil desværre sandsynligvis altid være mennesker, som ikke tænker sig om og glemmer at tænke på hvor meget en besked kan påvirke andre, men jeg håber, at de en dag opdager det.

Bilag 10: Esters tekst

Skole: Caseskolen

Klasse: 9

4.5.2017

Uni-login: xxx

Skriftlig fremstilling, opgave 1 - Digital mobning

Søndagsstuen

Jeg krammede min vinterjakke tæt ind til mig og spejdede ud over fritidshjemmets tomme gang. De hullede, råhvide vægge var dækket af håndmalede, glade ansigter, som formodentlig havde til formål at give de unge på stedet et smil på læben. Bag døren til fællesrummet, hørte jeg stemmer, som ihærdigt snakkede og overdøvede hinanden. Med korte skridt, begav jeg mig lydløst hen over det rødbrune, støvede flisegulv. Fra den ene dag til den anden var fritidshjemmet pludselig et ubehageligt sted at være. Jeg satte mig ind på et af toiletterne, tog min telefon op af lommen og klikkede mig ind på den besked, jeg modtog i går aftes. "DU SKAL DØ, DIN FUCKING SKØGE" stod der. Jeg mærkede et sug i maven.

Virksomheder udnytter dem, de ældre afskyr dem og de unge er en generation af digitale indfødte på grund af dem. "Dem" er de sociale medier, og i nutidens samfund er vi tvunget til dagligt at bruge flere timer på digitale platforme for at indgå i fællesskabet, selvom vi sandsynligvis sagtens kunne været været den virtuelle verden foruden. En stor del af vores hverdag foregår online, og selvfølgelig understøtter de sociale medier dialog såvel som fællesskab, men der er dog også visse ulemper ved trenden. En af dem er digital mobning. De grove beskeder er ofte meget hårdere i sproget end de ord, vi ville bruge i en samtale ansigt til ansigt, ville være, men er det os alle, der er klar over det?

Nu går jeg i niende klasse og siden dødstruslen i femte klasse, har jeg været meget opmærksom på min egen opførsel. Jeg er stadig ikke klar over hvilken af mine handlinger, der har fået nogen til at sende mig en så brutal besked. I dag, da jeg havde spisefrikvarter, sad jeg alene ved mit bord i klassen med min madpakke. I modsatte hjørne af lokalet sad to piger og snakkede om en Facebook samtale, en af dem havde kørende med en dreng fra parallelklassen. Som en flue på væggen smuglyttede jeg diskret, men da ord som homo, luder og bitch blev læst op, fik jeg en krumme fra min rugbrødsmad galt i halsen. Jeg hostede, som var jeg rent faktisk

Skole: Caseskolen

Klasse: 9

4.5.2017

Uni-login: 5

Skriftlig fremstilling, opgave 1 - Digital mobning

nær døden, og blev opdaget i at lytte med. Pigerne sendte mig hånende blikke og blev med øjnene enige om at fortsætte snakken ude på gangen.

Nu hvor jeg er blevet ældre, tænker jeg tit på, om den, der i femte klasse sendte mig en hadebesked, var klar over, hvad det var, han eller hun havde sendt afsted. Var personen klar over, at jeg sad i modtagerenden, og rent faktisk overvejede tanken om at tage afsked med livet? Det tror jeg ikke. Hvad det er i os, der tager nogle ting tungere end andre, ved jeg ikke. Jeg ved dog af erfaring at de misforståelser, der kan opstå, når vi interagerer over internettet, har stor indvirkning på vores humør, og at de voksne kan have særligt svært ved at forstå det. Er det den digitale verden, der er skyld i, at vores forældre ikke længere er underrettede om, hvordan vi har det?

Mobning er gennem de seneste år flyttet fra skolegården til de sociale medier, og jeg tror, at en hadebesked fra en anonym forfatter gør mere ondt end en omgang buksevand. Den mulighed internettet giver os for at være anonyme, tolker nogen muligvis som frit slag til at svine andre mennesker til. De sociale medier burde efter min og sikkert også mange andres mening ikke gøre os overmodige og få os til at glemme, hvordan vi skal kommunikere med vores medmennesker. Med de mange muligheder der er for at se, høre og læse om store såvel som små katastrofer, bør internettet tværtimod gøre os klogere på vores handlinger og konsekvenserne af dem.

Om søndagen er min telefon gemt langt væk mellem sofapuderne, og det eneste, der optager mig, er lyden af jazz, der spiller ud gennem højtalerne i den anden ende af stuen. Solens stråler varmer mit ansigt, og jeg smiler og kigger ned på børnene, der leger med hinanden i gården. En af dem snubler og falder, og den anden hjælper ham op. Jeg sidder i min vindueskarm med en varm kop te, og håber på, at det spædbarn, jeg forhåbentligt en dag i fremtiden sidder med i armene, kan vokse op i et samfund, hvor man passer på og tager hensyn til hinanden. Ikke kun i den virkelige verden, men også i den virtuelle. Et samfund hvor der er plads til at alle kan være mennesker, for det er jo det, vi er. Er det ikke?

Skole: Caseskolen

Klasse: 9

4.5.2017

Uni·login: 5

Skriftlig fremstilling, opgave 1 - Digital mobning

Kildeangivelser:

- Politiken, Derfor har de det svært: Tag et kig ind i de unges digitale hverdag' - politiken.dk

<http://politiken.dk/forbrugogliv/livsstil/trivsel/art5543949/Derfor-har-de-det-sv%C3%A6rt-Tag-et-kig-ind-i-de-unges-digitale-hverdag>, 3. maj 2017

- Hvad er net-mobning - netmobning.dk,

<http://net-mobning.dk/hvad-er-net-mobning>, 3. maj 2017

Bilag 11: Ortografiske fejltyper i de fire eksempelttekster

Anna				
Semantiske fejl	Morfologiske fejl (fx bøjningsfejl)	Idiomer/ ordforbindelser	Særskrivningsfejl	Korrekturfejl/ slåfejl
forsager (forårsager)	mærkelige (mærkelig)	i færgen (på færgen)	sand banke (sandbanke)	med (men)
foreløbelig (foreløbig)	passered (passeret)	vi takker i (vi takker)	tids udtrækning (tidsudtrækning)	
forsaget (forårsaget)	mandelig (mandlig)		der hjemme (derhjemme)	
i (I)	forsigtig (forsigtigt)		ægte par (ægtepar)	
varder os ... op (varter os op)	forståligt (forståeligt)		der efter (derefter)	
indberetning (beretning?)				
snaksaglige (snakkesalige)				
sku (sgu)				

Emre				
Semantiske fejl	Morfologiske fejl (fx bøjningsfejl)	Idiomer/ ordforbindelser	Særskrivningsfejl	Korrekturfejl/ slåfejl
hans (sin) x 3	gøre (gør) x 2	må ikke med (må ikke komme med)	personale døren (personaledøren)	lige (lide)
ligger (lægger)	passagerne (passagererne)	vi alle griner	fem og halvfjerds (femoghalvfjerds)	
i (I)	distrahere (distraherer)	vi alle begynder	tysk stilen	
Karen	glad (glade)	spilder tiden (fordriver tiden)		
drengerøve (drengestrøger)	stirre (stirrer)			
	massere (masser)			

Ester				
Semantiske fejl	Morfologiske fejl (fx bøjningsfejl)	Idiomer/ ordforbindelser	Særskrivningsfejl	Korrekturfejl/ slåfejl
nogen (nogle)			Facebook samtale (Facebook-samtale)	været været (have været)

Marika				
Semantiske fejl	Morfologiske fejl (fx bøjningsfejl)	Idiomer/ ordforbindelser	Særskrivningsfejl	Korrekturfejl/ slåfejl
muglige (mulige)	fuldkomment (fuldkommen – adv.)			om ()
inde for (inden for)		inde for rimelige verdens grænser (inden for rimelighedens grænser)		nok (noget)
hvert sat (værdsat)				
hovedsagligt (hovedsagelig)				

Kapitel 6

Sig det med sprogløster!

Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling

Submitted version, april 2020

Sig det med sprogløster! – censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling

Solveig Troelsen

Abstract

Bedømmelsen af folkeskolens afgangseksamen i skriftlig dansk har de seneste år fået mærkbart større betydning for elevernes muligheder i uddannelses- og samfundsliv. Simultant med indførelsen af en enebedømmerordning er eksamenskarakteren blevet afgørende for elevernes ret til ungdomsuddannelse, og flertydighed i skriveordre og vurderingskriterier bidrager til en ustabil kontekst. Artiklen anlægger et sociokulturelt perspektiv på bedømmernes arbejde og undersøger med deltagelse af seks beskikkede censorer bedømmelsen som semiocy-hændelse i kontekst med særligt fokus på de kvalitetsnormer som danner grundlag for eksamenskaraktererne. I et design bestående af individuelle think-aloud-bedømmelser og fokusgruppesamtaler indkredsnes censorernes tekstnormer og doxa, selvopfattelse og opfattelse af elevskriverne dels situeret, dels på afstand i et refleksivt dialogisk rum. Fundene viser at skriveordre og vurderingskriterier forventes adresseret i elevteksterne, og at der samtidig findes kvalitetsnormer indlejret i tekstkulturen som tilskrives afgørende betydning i bedømmelsen, men ikke formidles eksplicit til elever og lærere. Der er tegn på et skrivefagligt fortolkningsfællesskab blandt censorerne og samtidig individuelle variationer, og censorerne tilgår elevteksterne som metonymiske repræsentationer af elevskriverne. Studiet bestyrker en tidligere undersøgelses kritik af at eksamenskaraktererne trods svag reliabilitet anvendes til elevsortering, og kalder på yderligere forskning i bedømmelse i kontekst samt forskningsinformeret revision af den gældende bedømmelsesordning.

Nøgleord

Solobedømmelse, tekstnormer, fortolkningsfællesskaber, censoridentitet, bedømmervariation, high-stakes-kontekst.

Introduktion – bedømmelse i en skærpet kontekst

Når censorer ved afgangseksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* bedømmer niendeklasses elevernes tekster og manifesterer deres vurdering indeksikalsk i en karakter, har de magt og ansvar i en grad som på få år er øget dramatisk.¹⁹ Eksamen i skriftlig fremstilling kendetegnes aktuelt ved forandrede rammer og et materiale præget af gennemgribende flertydighed (Troelsen, 2018) som igen afføder stor mangfoldighed og kompleksitet i elevernes besvarelser (Troelsen, 2020). Karakterer læses i uddannelsessystemet og samfundet i bredere forstand som indikatorer på elevers og studerendes faglige kompetencer, og grundskolens eksamenskarakterer har fået afgørende betydning for elevernes muligheder. Med eksamensskolens afskaffelse i 1958 (Indenrigsministeriet, 1958) indførtes i skoleloven betegnelsen ”prøve” frem for ”eksamen” for at understrege at grundskolen var for alle og ikke skulle bestås. Det var derfor et – relativt upåagtet – paradigmeskift i dansk skolepolitik da en erhvervsskolereform i 2015 og en gymnasiereform i 2019 transformerede folkeskolens rituelle prøver til en *high-stakes-eksamen*²⁰ – mellem grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau. 15-16-årige mister herefter deres retskrav på fortsat uddannelse og dermed deltagelse i arbejds- og samfundsliv hvis de ikke består afgangseksamen i dansk og matematik. Samtidig med denne skærpelse – i 2016 – ændredes censorordningen så elevernes dansklærer ikke længere fungerer som eksaminator og danner bedømmerpar med en ministerielt beskikket censor. Én censor er nu alene om bedømmelsen og kan suverænt fastsætte karakteren for en eksamensbesvarelse og afgøre om eleven forkastes eller anerkendes som værdig til fortsat uddannelse. Dette skal ses i lyset af at skriveprøver generelt er forbundet med en lav bedømmerreliabilitet (fx Berge, 2005) som mindskes yderligere jo færre bedømmere der er. I den konkrete kontekst blev dette bekræftet da en følgegruppe efter to år med ordningen med én bedømmer konstaterede en gennemsnitskorrelation på 0.55 svarende til omtrent 40 % sandsynlighed for at to censorer bedømmer ens (Dolin, Nielsen, & Rangvid, 2018, p. 17).²¹ Censor har altså suveræn magt til at forkaste eller anerkende elevernes tekster

¹⁹ Se beskrivelse af den danske afgangseksamen og det danske karaktersystem i bilag 1.

²⁰ Betegnelsen er udbredt i amerikansk testkultur og stammer fra 1920'ernes gamblermiljø hvor en indsats enten kan belønnes med betydelig gevinst eller medføre tilsvarende tab.

²¹ Korrelationen er beregnet ved at lade 30 beskikkede censorer (ca. hver femte) og en ”ekspertretter” udpeget af fagkonsulenterne kontrolrette 5 udvalgte elevtekster (se Dolin et. al., 2018, p. 11 f.).

i større eller mindre grad og agerer samtidig på vilkår der må betegnes som usikre. Eller som følgegruppen udtrykker det:

Om ikke andet viser tallene med stor tydelighed hvor forsigtig man skal være med at lægge prøvekarakterer til grund for elevseleksion. Det er simpelthen ikke muligt at give fuldt pålidelige bedømmelser af elevers prøveresultater (Dolin et al., 2018, p. 17).

Ikke desto mindre er elevseleksion ét blandt flere formål karaktererne tjener i praksis. Det lille, indeksikalske tegn anvendes i multiple sammenhænge og tilskrives betydning alt efter aktører og situation. Karakteren indikerer eksempelvis uddannelsesparathed og faglig kompetence når institutioner, politikere, forskere og tænketanke sorterer og grupperer elever. Og set fra elevens synsvinkel i et lidt bredere perspektiv repræsenterer den desuden graden af anerkendelse eller forkastelse – på ét niveau af elevens specifikke kompetencer, på et andet af eleven som egnet og værdig deltager.

Reliabilitetsproblematikken er ikke i forgrund i dette studie, men én blandt flere kontekstuelle betingelser som virker ind på situationen. Studiet skriver sig ind i en større analyse der betragter eksamen i skriftlig fremstilling som en kæde af ytringer i dialog med hinanden og den situationelle og sociokulturelle kontekst (jævnfør Bakhtin, 1986). Inspireret af New Literacy Studies (Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000) ses karakterer som det indeksikalske resultat af bedømmelsen som literacy-hændelse og sidste led i eksamenssituationens skrivekonstellation der initieres af skriveordren, videreføres af elevbesvarelsen og fuldendes af censurs bedømmelse (Krogh, 2015; Troelsen, 2018). Forskningsinteressen retter sig mod at eksplicite og forstå hvilken betydning censorer selv tilskriver de karakterer de giver til afgangsprøven som svar på elevernes tekstligt medierede besvarelse af skriveordren, og operationaliseres i forskningsspørgsmålet: *Hvilke kvalitetsnormer danner grundlag for danskensors bedømmelse og udmøntede karakterer ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling? Herunder: Hvordan forstår censorer deres egen rolle i bedømmelsen? Og hvordan opfatter de elevskriverne?*

Forskningsmæssig fundering

Berge argumenterer for at bedømmelsesstudier bør have større fokus på sammenhængen mellem kvalitative træk ved prøvetekster og censorernes bedømmelser og citerer Huot for at appellere til et øget fokus på

bedømmerne (Berge, 2002, p. 460). Forskningen har tendens til at søge svaret på bedømmervariation i elevteksterne (fx Skar & Aasen, 2016, der spørger til bedømmervariationen og svarer med en elevtekstanalyse). Dette studie forsøger alternativt hertil at spørge direkte til de kvalitetsnormer, censorerne møder elevteksterne med og enten finder honoreret eller ikke. Studiets dobbelte afsæt er dels de ovenfor beskrevne empiriske betingelser for eksamen med skærpede vilkår for censorarbejdet, svag reliabilitet og forandringer i tekstkulturen, dels eksisterende forskning. Praksis er evalueret af en ministeriel følgegruppe med fokus på reliabilitet, effekten af elevanonymisering og censorernes opfattelse af ordningen (Dolin et al., 2018) og VIVE²² med fokus på lederes, læreres og censorers oplevelse af ordningen (Flarup, Bro, & Arendt, 2019). Censorerne er positive og betragter bedømmelsen som mere ”sikker”, ”effektiv” og ”objektiv” blandt andet i kraft af nye vejledende karakterbeskrivelser med baggrund i vurderingskriterierne (STUK, 2016 p. 23 ff.), og de oplever afskaffelsen af forhandlingssituationen som positiv – en mulighed for at fastholde fokus (Dolin et al., 2018, p. 5). Både lærere, skoleledere og censorer problematiserer dog at lærerne, fordi de ikke læser deres egne elevers besvarelser, går glip af en vigtig evalueringsmulighed; noget begge rapporter vinkler som et behov for ”feedback” til lærerne. Lærerne og skolelederne er – modsat censorerne – stærkt bekymrede for ”rettepålideligheden” (Flarup et al., 2019, p. 28).

Forskningsmæssigt funderes studiet på den ene side i den stadigt ekspanderende viden om bedømmelse af elevers skriftsprog, internationalt især repræsenteret ved fx tidsskriftet *Assessing Writing* som har bidraget til at definere og konsolidere feltet,²³ og i Skandinavien udfoldet i svensk og norsk forskning i skriveprøver og bedømmelse. På den anden side ses et påfaldende fravær af lignende forskning i dansk kontekst der kun tæller to ministerielt initierede evalueringsrapporter af gældende eksamensordning (Dolin et al., 2018; Flarup et al., 2019). Nærværende studie har den dobbelte ambition både at lægge sig i forlængelse af og bidrage til denne forskning og samtidig initiere og invitere til belysning af feltet i en dansk kontekst og bidrage med empiriske fund. I det følgende tages afsæt i forskningsspørgsmålet når en gennemgang af fortrinsvis skandinavisk forskning tegner studiets basis og afsæt – med fokus på især censorers tekstnormer og doxa og deres

²² Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

²³ For en gennemgang heraf se fx Borgström (2014) eller tidsskriftets vol. 42, *Special Issue: Framing the Future of Writing Assessment* som gør status og ser fremad på baggrund af de første 25 år (Slomp & East, 2019).

selvforståelse og positionering i en kompleks kontekst. Hovedvægten lægges på kvalitative studier, og da forskningsinteressen først og fremmest er at forstå censorernes tekstnormer og doxa, inddrages psykometrisk forskning kun perifert. Indledningsvis vil fænomenet bedømmervariation blive berørt som et essentielt vilkår i den aktuelle kontekst.

En række studier i bedømmelse af skriveprøver adresserer den – sammenlignet med andre typer af test – store bedømmervariation som bredt anerkendes som et vilkår (Berge, 1996, 2005; Borgström & Ledin, 2014; Skar & Jølle, 2017). Forsøg på at styrke bedømmerreliabiliteten gennem præcisering af vurderingskriterier og instruktion af censorer har vist sig at have begrænset effekt (Jølle & Skar, 2018), ligesom kollegiale vurderingssamtaler kun delvist influerer den enkelte bedømmers karakterer (Blomqvist, 2018b). Skriveprøvers reliabilitet er således generelt udfordret, men kan forbedres gennem forskellige tiltag. For det første kan det helt overordnet gøres *statistisk* ved at øge antallet af bedømmere. Björnsson definerer den ”rigtige karakter” (rätta betyget) som gennemsnitskarakteren ”när ett inte alltför litet antal lärare bedömer en uppsats” (Björnsson, 1960, p. 77). Definitionen bygger på at reliabiliteten øges proportionalt med antallet af bedømmere idet den principielt ”rigtige karakter” udgøres af gennemsnittet for hundrede uafhængige bedømmere. Der er individuelle forskelle i censorers tekstnormer og doksiske forståelser af tekstkvalitet, og samme karakter kan dække over forskelle i rangering, konceptioner af karakterskala og vurderingskriterier samt forskellige kvalitetsnormer (Skar & Jølle, 2017). Ved flere bedømmere²⁴ udviskes den lave korrelation mellem bedømmere, og udsving som for enkeltelever kan have stor betydning, kamufleres. For det andet indikerer forskning at bedømmelse kan kvalificeres og reliabiliteten øges gennem udvikling af *fortolkningsfællesskaber*. Projektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) undersøger afgangsprøverne i norsk skriftlig (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005) – herunder vurderingen som belyses såvel kvantitativt som kvalitativt – og finder en relativt høj reliabilitet sammenlignet med internationale undersøgelser (Berge, 2005). Det forklarer forskerne med tilstedeværelsen af en samtalekultur blandt norsklærerne: ”I denne kulturen udvikles det en refleksjon omkring læring og tekstkvalitet som resulterer i et betydelig tolkningsfællesskap” (Evensen, 2005, p. 206) og en deraf følgende relativ samstemmighed. Den enkelte censor udmønter sin vurdering i en forhandlingskarakter (Berge, 1993, p. 157) som danner udgangspunkt for ”forhandlingsarbeid med kollektive trekk”

²⁴ Björnsson (1960) foreslår fem som med 95 % sandsynlighed vil nå samme resultat som de 100.

(Berge, 2005, p. 103) der munder ud i den endelige karakter. Dermed opnås ikke bare et statistisk korrektiv via flere bedømmere, men også en substantiel kvalificering af bedømmelsen gennem argumentation og forhandling blandt deltagere i et fortolkningsfællesskab. I den danske ordning med én bedømmer findes hverken den statistiske validering eller det fortolknings(praksis)fællesskab som manifesteres, udvikles og konsolideres i dialogen mellem deltagere. Og jeg antager at dette – omvendt parallelt med den norske undersøgelse – er medvirkende årsag når følgeforskning til ordningen konstaterer en meget lav reliabilitet og øget risiko for deciderede fejlbedømmelser (Dolin et al., 2018).

Undersøgelser af bedømmervariation har med forskelligt fokus forsøgt at forklare den særlige kompleksitet som knytter sig til bedømmelser af skriveprøver i L1-faget/modersmålsfaget. Ifølge Borgström og Ledin balancerer bedømmelsen i et spændingsfelt mellem *teknisk og hermeneutisk rationalitet* (Borgström & Ledin, 2014). Teknisk rationalitet knytter sig til bestræbelsen på transparens og forudsigelighed med fx udfoldede vurderingskriterier, mens hermeneutisk rationalitet angår censors professionelle, erfaringsbårne og holistiske dømmekraft og skrevne teksters kompleksitet. Blomqvist finder tilsvarende at bedømmere forholder sig enten *nonkompensatorisk* eller *kompensatorisk* til specifikke vurderingskriterier (Blomqvist, 2018a) – i begge tilfælde med fare for at elevteksten som helhed overses. Forstået sådan kan ikke bare skrivebedømmelse generelt, men også konkrete censorers bedømmelser betragtes som positioneringer i et kontinuum mellem det tekniske og det hermeneutiske. I dette spændingsfelt foreslår Borgström og Ledin en balanceret mellemposition som de kalder *tekstkulturel rationalitet* – funderet i såvel klart beskrevne faglige kriterier som et skrivefagligt fortolkningsfællesskab. I praksis er dette forsøgt realiseret i det norske *Normprosjektet*²⁵ som netop tilstræber at imødekomme den nævnte kompleksitet ved at tage afsæt i lærernes fortolkningsfællesskab i udviklingen af vurderingskriterier og standarder til brug for nationale skriveprøver (Evensen, Berge, Thygesen, Matre, & Solheim, 2016).

Også mere individuelle rationaler har indflydelse på bedømmelsen. Jølle og Skar (2018) viser at professionelle bedømmere selv efter års træning i at bedømme efter Normprosjektets vurderingskriterier baserer deres handlinger på forskellige rationaler. Et væsentligt fund i undersøgelsen er at bedømmervariationen ikke bare skyldes de førnævnte generiske problemer for bedømmelse af skriveprøver eller forskelle i

²⁵ *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning.*

lokale kontekster, men hænger sammen med censorers holdninger til og forståelser af formålet med skriveprøverne og deres positionering som bedømmere (ibid.).

Forskning i bedømmelsespraksis omhandler enten lærere (fx Blomqvist, 2018a, 2018b; Borgström & Ledin, 2014; Evensen et al., 2016; Skar, 2013) eller professionelle bedømmere (fx Berge, 1996; Jølle & Skar, 2018). Reelt drejer det sig om forskellige kontekster og positioneringer for de samme personer idet professionelle bedømmere oftest er lærere med et særligt hverv ligesom lærere reelt fungerer som professionelle bedømmere når deres slutevaluering fx får high-stakes-status.²⁶ Simultant med testforskningens fremvækst vokser også interessen for *teacher assessment literacy* forstået som læreres kompetence til at analysere og anvende såvel formative som summative test, forholde sig kritisk til testformål og agere i overensstemmelse hermed (Xu & Brown, 2016). I en taksonomisk pyramidemodel placerer Xu og Brown positioneringen *Teacher as assessor* øverst – på et fundament af viden om test og erfaring med medkonstruktion, deltagelse og refleksion (ibid., p. 155). Om det primære formål med en bedømmelsesaktivitet er undervisning eller statslig kontrol, har betydning for bedømmerens opgave (Jølle & Skar, 2018).

Teoretisk ramme – bedømmelse i kontekst

Med afsæt i den ovenfor beskrevne kontekst anskues bedømmelser – indeksikalsk markeret ved karakterer – i den kultur- og situationskontekst hvori de findes, fungerer og betyder som svar på elevernes tekster (Troelsen, 2020) der selv besvarer skriveordren (Troelsen, 2018). Inspireret af New Literacy Studies (Barton et al., 2000) konciperes bedømmelsen som en *literacy-hændelse* eller snarere *semiocy-hændelse* (Elf, 2009) i eksamensskrivningens dobbelte semiosfære (Karlsson, 1997; Troelsen, 2020), situeret og indlejret i den sociokulturelle kontekst. Hændelsen har dels et receptivt moment, dels et produktivt og skriver sig dermed ind i eksamenskonstellationens konstitutive dialogicitet (Troelsen, 2018). Ytringskædens tekster (skriveordre, elevbesvarelse, vurdering) kan, inspireret af projektet *Faglighed og skriftlighed* (Krogh, 2015), betragtes fra tre forskellige, men beslægtede perspektiver som henholdsvis tekst, faglig diskurs og social handling. Mens de to første led i kæden tidligere er analyseret med dette blik, interesserer denne artikel sig for det sidste og specifikt for den betydningstilskrivning som sker når censorer giver deres vurdering form som tekst (karakter), de

²⁶ Som i svensk gymnasium (Borgström & Ledin, 2014)

tekstnormer og faglige diskurser som er på spil, og bedømmelsen som social handling.

At læse som censor

Hvad censorer ser som kvalitet i elevtekster, afhænger af "lese-måte" (Skar & Aasen, 2016) og "øynene som ser" (Nilsen, 2005, p. 158). I tråd med dette studie fastslår Igland med Bakhtin at lærere altid læser elevtekster vurderende som forberedelse til et svar (Igland, 2013, p. 148), og påpeger "lesingens fundamentale rolle i all vurdering av tekst" (Igland, 2013, p. 137). Den vurderende læsning trækker på mere end formulerede vurderingskriterier: "Uansett hvor velfundert et sett av vurderingskriterier er, er det ikke et like smidig vurderingsredskap som *den dyktige elevtekstkjenners situasjonsavhengige, praktiske og tverrfaglige synteser av relevant kunnskap og skjønn*" (ibid., p. 151 – min fremhævnning). Læreres læsning af elevtekster bygger på hvad Eisner betegner "educational connoisseurship" der favner de indbyrdes forbundne roller *kender* og *kritiker*: "kjennersens verdsetting [...] forsyner kritikken med faglig substans" (Igland, 2013, p. 143). Censorer betragtes i dette studie som sådanne *kendere* eller *ekspertlæsere* (Shanahan & Shanahan, 2012), og *kenderskab* er tæt forbundet med *tekstnormer* og *doxa* i den feltspecifikke tekstkultur (Berge, 1996, p. 26). Tekstnormer forstås som "a cluster of socially developed criteria defining which qualities can be expected from an utterance uttered in a specific situation in a certain culture" (Berge, 2002, p. 459). De kendetegnes ved at være intersubjektive, dynamiske og implicite og udvikles og fungerer i tolkningsfællesskaber som censorerne får adgang til via deltagelse: "Lærere som utgjør et tolkningsfællesskap med felles vurderingsskjønn, vet hvilke ytringer som gjelder som tekster i skolen, og hvilke ytringer som ikke gjør det" (Berge, 2009, p. 48). Og mens nogle normer altså er eksplicit direktive, er andre funderet i doxa – i deltagernes praksisbaserede hverdagsmeninger, almindelige antagelser og formentligheder (Berge, 1996, p. 33). Det er disse normer studiet tilstræber at eksplicitere og fremanalysere i dels den situerede bedømmelsespraksis, dels fokusgruppernes dialogiske rum. For overskuelighedens skyld samles de her i termen *kvalitetsnormer* der ikke skelner mellem formulerede og tavse normer.

At forstå og positionere sig som bedømmer

Med Borgström og Ledin forstås bedømmelse som en aktivitet der forudsætter censors positionering i et kontinuum mellem teknisk og

hermeneutisk rationalitet. Denne positionering hænger sammen med censorernes forståelse af formålet med prøven og af deres egen rolle som bedømmere (Skar & Jølle, 2017) og viser sig blandt andet i deres forholdemåde over for elevtekster, skriveordre, karakterskala, bedømmelseskriterier og den elevskriver som de møder gennem dennes tekst.

Den indskrevne elev

Validiteten i enhver test, men i potenseret grad i skriveprøver (Berge, 2005), udfordres af brugen af "limited samples of observation to draw general and abstract conclusions about persons" (Kane, 2006). Det er dette studies påstand at relationen mellem elevens tekst og den generelle vurdering i lyset af high-stakes-konstruktionen antager form som en *metonymi* hvor teksten bliver tegn for eleven og dennes egnethed til videre uddannelse og deltagelse i arbejds- og samfundsliv. Dermed bliver elevens skrivehandling en *skriftlig selv-fremstilling* med henblik på at fremstå anerkendelsesværdig i censors øjne, og det iboende identitetsaspekt i det at skrive (Christensen, Elf, & Krogh, 2014) accentueres. Ivaničs bruger begrebet *skriverselv* som hun forstår med fem forskellige perspektiver (Ivanič, 2012). Mest relevant for dette studie er *det opfattede selv* ("perceived self") som læseren møder gennem "the impression they [skriverne] convey of themselves through their writing" (ibid. p. 136). At censorerne ikke bare bedømmer tekst, men også elevskrivere, viser sig eksempelvis i hvad de infererer om elevens køn,²⁷ og i "honnørkommentarene 'kreativitet', 'engasjement' og 'modenhed'" (Nilsen, 2005, p. 136) som KAL-projektets deltagere noterer i forbindelse med bedømmelsen.

Tekstnormer er kontekstbundne og kan opdeles i produktionsnormer og receptionsnormer (Berge, 1996, p. 31). I et tidligere studie (Troelsen, 2020) blev elevbesvarelsesne analyseret som udtryk for elevernes produktionsnormer, og her fandtes en relativt uklar sammenhæng mellem disse og eksamenskarakteren.²⁸ I forlængelse heraf interesserer dette studie sig for *censorernes receptionsnormer* som i TA-bedømmelserne viser sig *situeret* mens deltagerne interagerer med elevbesvarelses, formelle kriterier og karakterskala i en simuleret praksis, og i fokusgrupperne gøres til genstand for mere *generel refleksion og dialog* mellem flere censorer.

²⁷ Elevteksterne er anonymiseret for censor.

²⁸ Meget omhyggelige og ud fra en bredere forståelse kompetente besvarelses modtog eksempelvis kun middeldkarakterer.

Undersøgellesdesign og -metode

Forskningsspørgsmålet undersøges via empirisk triangulering bestående af 1) Think aloud (herefter TA) bedømmelser med observationer og bedømmelsesark, 2) fokusgruppesamtaler²⁹ samt 3) karakterer. For at en normkultur kan undersøges, må den rekonstrueres. Det gøres i to trin med deltagelse af seks beskikkede censorer: Først individuelle TA-bedømmelser som videofilmes og transskriberes hurtigt efter udførelsen hvorefter en foreløbig analyse foretages med henblik på at uddrage temaer til to (ligeledes filmede og transskriberede) fokusgrupper (Halkier, 2016) med hver tre af censorerne. Hensigten med totrinsmodellen er at få indsigt i kvalitetsnormer både i det individuelle situerede og det fælles refleksive. Dette begrundes i studiets dobbelte interesse for dels den aktuelle solobedømmelse, dels et formodet bagvedliggende (traditionsforankret) fortolkningsfællesskab blandt censorerne. Det antages at den tidslige afstand mellem de to hændelser bidrager til censorernes refleksive distance til egen praksis, og at foreløbige analyser af TA-bedømmelserne kan kvalificere fokusgruppernes rammesætning. Endelig inddrages de oprindelige eksamenskarakterer samt karaktererne fra TA-bedømmelserne i det omfang de bidrager til belysning af tekstnormer.

Deltagerrekruttering

Et studie af denne karakter afhænger i høj grad af, at deltagerne selv ser værdien af undersøgelsen. I det perspektiv har det været en gave for dette studie at Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i første omgang misforstod min forespørgsel om adgang til listen over landets 277 beskikkede censorer (mail fra STUK, 16.11.2018) så jeg kunne udvælge en deltagergruppe med en vis variation med hensyn til køn, lærer- og censorerfaring samt geografisk tilhørsforhold. I stedet annoncerede ministeriet efter projektdeltagere hvorefter jeg modtog ti henvendelser – alle fra entusiastiske og dedikerede censorer. Engagementet var således givet på forhånd, og jeg kunne udvælge seks deltagere som i videst muligt omfang tilgodeser ønsket om diversitet.³⁰

²⁹ Fremover betegnes disse samtaler blot ”fokusgrupper” uagtet at der ikke henvises til gruppen, men gruppesamtalen, jævnfør Halkier (2016).

³⁰ At det netop blev seks deltagere, er delvist pragmatisk begrundet i at studiet indgår i et større forskningsprojekt hvis tidsramme sætter visse begrænsninger. Det blev dog tydeligt ved observationen af femte og sjette TA-bedømmelse at et mætningspunkt var nået og visse mønstre gentog sig (jævnfør fx Small, 2009).

TA-bedømmelse som literacy-hændelse

Som andre literacy-hændelser er bedømmeres læsning af og indeksikalske svar på elevens tekst situeret, og det må derfor antages at censorers viden, forståelser og holdninger af betydning for bedømmelsen bedst studeres ved at genskabe situationen – i det omfang dette er muligt. Det indebærer her at fastholde at censor *arbejder alene* i bedømmelsessituationen, og tilgængeliggøre samme resurser som i den oprindelige bedømmelsessituation. Andre kontekstelementer er imidlertid umulige at genskabe. Det gælder fx situationens alvor. I bestræbelsen på at få adgang til censorernes kvalitetsnormer anvendes en såkaldt 'rekonstruerende empirisk-eksplikativ' metode (Berge, 1996; Matre et al., 2011). Analytisk forudsætter rekonstruktion af kvalitetsnormer forekomsten af indekser herpå som så kan fortolkes abduktivt. Det er altså nødvendigt at opsætte et scenarie hvor sådanne indekser bliver til. Det har forskningshistorisk været gjort på forskellig vis via fx en kombination af spørgeskemaer, dokumentanalyser og dybdeinterviews hos Berge der arbejder med store datamængder (Berge, 1996), think-aloud-inspirerede interviews i NORM-projektets forstudie (Matre et al., 2011) og forskellige former for 'live rating' (fx Skar & Jølle, 2017) og samtalebaseret bedømmelse af tekster (Blomqvist, 2018a, 2018b; Jølle, 2014). I dette studie anvendes Think Aloud Protocols (TAPs) (Ericsson, 1993) fra simulationer af den individuelle bedømmelsessituation til tilvejebringelse af indekser på tekstnormer og doxa og indfangning af det situerede her og nu – herunder enebedømmelsens monologiske karakter.³¹ "TAPs can help uncover participants' thought processes to explain why and how a rater arrives at a given score" (Barkaoui, 2011, p. 52). Metoden har potentiale til at eksplicite hvad deltagerne *gør*, og ikke blot hvad de *siger de gør* (ibid.) fordi afrapportering af tanker og handlinger finder sted simultant med disse og i tilknytning til situationen.³² Dette studie er ikke optaget af kognitive processer, men af mentale repræsentationer – 'mentefakter' – af kvalitetsnormer (Berge, 1996, p. 50

³¹ Der er en forholdsvis lang tradition for at anvende denne metode til at undersøge bedømmelsespraksis i forbindelse med vurdering af selvstændige tekster/"essays" (Barkaoui, 2011). Det gælder både inden for L1- og L2-forskning – dog med fokus på bedømmelse som kognitiv proces og altså ikke med det symbolsk interaktionistiske perspektiv som anlægges i dette studie.

³² Til sammenligning vil et interview om hvad censorer tillægger betydning i bedømmelsesprocessen, bære præg af at afstanden i tid og rum i forhold til den situation der ønskes undersøgt, ikke blot svækker hukommelsen og evnen til at genkalde sig situationen, men også bevirker at deltagerens erindring "forurenes" af senere tilkomne refleksioner.

med reference til Posner) sådan som de får betydning i bedømmelsespraksis, og adskiller sig således fra tidligere TA-bedømmelser. Blandt andet antages metoden at kunne gribe aspekter som censorerne ikke er sig helt bevidst i situationen – jævnfør forestillingen om at en ikke uvæsentlig del af normerne er forankret i doxa og dermed erfaringsbaseret og i nogen udstrækning intuitiv og (hvert fald umiddelbart) tavs. Hypotesen er at censorerne i bedømmelsessituationen performer en – varierende – kulturelt funderet og situeret forståelse af tekstkvalitet, og at denne forståelse anvendes samtidig og i forhandling med de eksplícite bedømmelseskriterier og karakterskalaen.

TA-bedømmelser har dog også begrænsninger. For det første er det ikke uproblematisk – epistemologisk set – at ville udforske mentale forestillinger via verbal repræsentation. Det man får ud af at studere TA-optagelser, er med andre ord ikke utvetydige indekser for tavs viden. Den må forskeren slutte sig til via abduktion. Desuden er der stor forskel på hvor meget deltagerne siger under TA-bedømmelse (Barkaoui, 2011), og det kan derfor være en fordel at supplere det verbale med andre tegn. Handlinger i situationen, pauser, udeladelser, kropssprog og spillet mellem disse og det der artikuleres, må alt sammen betragtes som tegn der kan fortolkes. Derfor kombineres den verbale rapportering med videooptagelse og observation. For det andet fordrer metoden en kunstig genskabelse af bedømmelsessituationen, og det er selvsagt ikke uproblematisk at reetablere en situation der per definition er kontekstbunden. Forskellene mellem de to situationer fremgår af Tabel 3.

	Sted	Arbejdsopgave	Situation	Modus
Autentisk bedømmelsessituation	Hjemme i vant miljø, typisk alene	Gennemsnitlig 240 elevbesvarelser pr. censor	High stakes-eksamen hvor karakteren har konsekvenser for elever	Tavs proces
TA-bedømmelser	SDU med forskeren som observatør	7 elevbesvarelser pr. censor udvalgt af forskeren	Rekonstruktion uden konsekvens for elever	Verbaliseret

Tabel 3. Oversigt over de to bedømmelsessituationer.

For det tredje udfordres TA-bedømmelser af publikumsbevidsthed ("audience awareness", Barkaoui, 2011) hos deltagerne og konsekvenser heraf for rapporteringen. Deltagere oplever typisk at de henvender sig til "nogen" (forskeren) selv om de sidder alene under optagelserne,³³

³³ Barkaoui (2011) finder i sin sammenligning af TA-bedømmelser og tavse bedømmelser at deltagerne i TA-bedømmelser – trods tydelig instruktion om at "tale med sig selv" i en monologisk form – reelt syntes at henvende sig til et publikum/en modtager og således fx filtrere det sagte efter dette.

og Smagorinsky citeres (ibid., p. 69) for at TA-protokoller kan betragtes som én "tur" i en dialog. Med afsæt heri er det muligt at forstå optagelserne i et mere dialogisk perspektiv. Ved at bede deltagerne tænke højt har jeg bedt dem ytre sig, og som Bakhtin påpeger, er enhver ytring dialogisk (Bakhtin, 1986) – også TA-bedømmelser selv om højtænkningen i princippet er selvhenvendt. Informanterne ved godt forskeren lytter med! Frem for at betragte dette som "støj" i undersøgelsen forsøger jeg at omfavne det dialogiske – blandt andet ved selv at være til stede under optagelserne. Det giver mig en række fordele. Dels kan jeg observere deltagerne imens de bedømmer. Dels ønsker jeg at imødekomme en fornemmelse af at deltagerne har noget på hjerte og "vil mig noget". Dette begrundes i rekrutteringsprocessen hvor det tydeligt fremgår af den indledende kommunikation at deltagerne er ivrige efter at meddele sig: "Nej, hvor jeg glæder mig til at være med i dit projekt! :-)" Det bliver virkelig spændende!" skriver censoren Vibeke (e-mail 30.09.2018), og andre har tilsvarende kommentarer og bidrager allerede i korrespondancen om kalenderaftaler med idéer og synspunkter. Denne meddelelseslyst opfatter jeg som *en allerede indledt dialog*, og jeg finder det derfor hensigtsmæssigt at anerkende det dialogiske åbenlyst ved at være til stede ikke bare før og efter TA-optagelserne, men også undervejs.³⁴ Jeg betragter således TA-studierne som et led i en etnografisk metodologi, hvor de indgår i samspil med de senere fokusgrupper (Halkier, 2016), og som sådan bliver både de verbale rapporter og mine observationer af deltagernes handlinger i bedømmelsesprocessen data i det samlede design. Metoden betragtes kort sagt som den bedst mulige indgang til censorernes situerede aktualisering af kvalitetsnormer.

Fokusgrupper – et dialogisk refleksionsrum

De transskriberede TA-bedømmelser er efterfølgende analyseret ekstensivt for at identificere temaer til to fokusgrupper (F1 og F2) (Halkier, 2016). Hensigten med disse er at bringe deltagernes individuelle forståelser i dialogisk interaktion for derved at få adgang til fortolkningsfællesskabet og grænserne herfor når tekstnormer diskuteres adskilt fra umiddelbare krav om handling (bedømmelse). Tidligere studier af bedømmelsessamtalen udforsker censorers *forhandling* af kvalitetskriterier situeret (fx Blomqvist, 2018b; Skar, 2013). I dette studie er målet

³⁴ Barkaoui argumenterer for at det er en begrænsning at betragte TA-protokoller som udelukkende kognitive produkter. Det underrepræsenterer hvad de rent faktisk viser. Det er derfor vigtigt at forskeren – både i indsamlingen og i fortolkningen af data – tager i betragtning at TA-bedømmelser er socialt og interaktivt konstituerede.

et andet – nemlig dataproduktion på kollektivt niveau. Fokusgrupper er en "metode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt", skriver Halkier (Halkier, 2016, p. 10) og fremhæver *kombinationen af gruppeinteraktion og forskerbestemt emnefokus* som fokusgruppens særlige kendetegn ligesom hun betoner netop denne kombination som "særligt velegnet til at producere empiriske data, der siger noget om *betydningsdannelse i grupper*" (ibid., min fremhævelse). Fokusgrupper vurderes derfor velegnede til at tilgå de – delvist tavse – kvalitetsnormer som er på spil i semiosfæren *vurdering af eksamenstekster*, ved at lade deltagerne samtale i konkrete fortolkningsfællesskaber. Til gengæld har fokusgrupper den svaghed at det atypiske formentlig vil være underrapporteret grundet gruppens sociale dynamikker. Det søges i forskningsdesignet opvejet af kombinationen af TA-bedømmelser og fokusgrupper som adresserer henholdsvis det individuelle og det fælles. Det todelte design komplementerer således forståelsen af de kvalitetsnormer som virker i censorernes arbejde, dels gennem deres praksisnære afrapportering i TA-bedømmelserne, dels gennem samkonstruktion og forhandling af temaerne i fokusgrupperne (Tabel 4).

	Think-aloud-bedømmelse	Fokusgrupper	Karakterer
Ramme	Situeret – praksissimulation	Adskilt fra praksis i tid og rum	To typer: Original eksamenskarakter fra 2017 samt karakterer fra TA-bedømmelse
Resurser	Vurderingskriterier Karakterbeskrivelser Eksamensvejledningen Vurderingsark	7 laminerede samtalekort med temaerne:	12-skalaen
Relation	Individuel (i forhandling med fortolkningsfællesskabet)	Kollektiv (i forhandling med fortolkningsfællesskabet)	Individuelle og sammenholdt med andre censorer
Genstandsfelt	Udgangspunkt i konkret bedømmelsesarbejde med elevtekster og bedømmelseskriterier	Generelle refleksioner med udgangspunkt i forskerens tematiseringer	Karakteren som tekst/indeks for tekstkvalitet
Formål for deltagerne	Bedømmelse	Dialogisk eksploration og refleksion	Indeksering af bedømmelse
Form	Højtænkning	Samtale	Indeksikalske tegn
Formål for forskeren	Indblik i <i>tekstnormer i praksis</i> (herunder doxa i praksis) med henblik på at identificere temaer til fokusgruppeinterviews	Identifikation af indekser på, hvad der opfattes som tekstkvalitet. Dialogisk afsøgning af <i>fortolkningsfællesskab</i> (og grænser herfor), tekstnormer og doxa.	Referenceramme for fokusgrupper samt afdækning af mønstre i karaktergivningen.
Forskerens rolle	Observatør	Moderator, facilitator	Fortolker, mønsterafdækker
Analysestrategi	Ekstensiv analyse med henblik på identifikation af temaer til brug for fokusgrupper.	Intensiv, hermeneutisk analyse med samspil af lukkede koder baseret på teori og tidligere forskning og åbne koder udledt af materialet.	Afdækning af mønstre, ligheder og forskelle i relation til de kvalitative data. Anvendes i fokusgruppesamtaler til facilitering af diskussion om karakterer.
Status i analysen	Baggrund	Forgrund	Referencepunkt

Tabel 4. Skematisk oversigt over kombinationen TA-bedømmelser/fokusgrupper/karakterer

For at fremme adgangen til deltagernes kvalitetsnormer (og ikke fx deres fortolkning af hvad jeg som forsker gerne vil høre) tages afsæt i deres praksisforankrede udsagn i TA-bedømmelserne: dels udsagn som der var stor enighed om, dels udsagn som undrede mig som forsker – nogle gange begge dele. Som moderator strukturerede jeg samtalen efter

samtalekort med i alt syv temaer (bilag 4) med temaer fra TA-bedømmelserne – flere steder suppleret med direkte citater fra samme eller fra de elevtekster censorerne bedømte. Der er altså tale om relativt strukturerede fokusgrupper med en forholdsvis stram grad af moderation (Halkier, 2016) begrundet i forskerens ønske om at komme dybere i de udvalgte temaer. Deltagerne er sammensat ud fra hvornår de praktisk kunne mødes, og kender ikke hinanden på forhånd.³⁵ Dermed er de nødt til at eksplicite normer forholdsvis udfoldet, men man kan samtidig forestille sig at der vil være elementer som er indforståede qua deres fælles tilhørsforhold til censorkorpset. Moderators funktion er at sikre en uformel stemning, aktivitet fra deltagerne og fokus på emnet. I overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt lægges ud med en åben, afsøgende tilgang som gradvis fokuseres ind på mere konkrete, men stadig åbne, temaer afledt af TA-bedømmelserne. Der arbejdes altså med en let tragtformet styring (Halkier, 2016) med henblik på at få deltagerne til at diskutere tekstkvalitet og tekstnormer åbent, men samtidig forankre diskussionen tematisk.

Analysestrategi

Det empiriske materiale er mangfoldigt og inviterer til fortsat forskning. De her foretagne valg og fravalg begrundes især i to forhold: For det første udgør studiet det sidste af tre delstudier i et forskningsprojekt om eksamensskrivning i kontekst hvor det bidrager til at besvare et overordnet forskningsspørgsmål. Det reflekterer dermed en bestemt forskningsinteresse, og designet skal ses i den sammenhæng. For det andet er der et etisk aspekt. Jeg positionerer mig som forsker tæt på censorerne og ønsker primært adgang til deres meningskonstruktioner i forbindelse med bedømmelsesarbejdet. Jeg er således ikke optaget af om censorerne bedømmer pålideligt, men fx af hvordan de håndterer reliabilitetsspørgsmålet som én blandt flere kontekstuelle betingelser.³⁶

TA-bedømmelser og fokusgrupper er transskriberet af studentermedhjælpere og korrigeret af forskeren under gennemsyn/-lytning af videooptagelserne. Transskriptørerne er instrueret i at notere al tale samt markere tøven, pauser og lignende ud over bagatelgrænsen.³⁷ Da

³⁵ Den første fokusgruppe havde kun to deltagere foruden moderator som følge af en sygdomsmeddelelse på dagen fra censoren Hanne.

³⁶ I min indledende korrespondance med censorerne har jeg flere gange understreget at jeg på baggrund af eksisterende forskning *forventer* en stor bedømmervariation, og at dette er et vilkår i den gældende ordning (se fx mail af 23.11.2018, bilag 4).

³⁷ De fire studentermedhjælpere har – trods enslydende instruktion – håndteret opgaven forskelligt. Dette er forsøgt udbedret i forbindelse med første og anden gennemlæsning/-lytning der samtidig har udgjort den indledende fase i analysearbejdet. TA-

forskningsinteressen ikke går i retning af interaktions- eller konversationsanalyse, men mod identifikation af indekser på tekstnormer, har denne proces været forholdsvis ekstensiv. Hvor det har været relevant, er videooptagelserne genbesøgt. Fokusgrupperne behandles samlet og danner forgrund i analysen operationaliseret gennem *kodning*, *kategorisering* og *konceptualisering*³⁸ (Halkier, 2016) – praktisk udført med NVivo som lagrings- og sorteringsmedie for at facilitere en hermeneutisk analyse.³⁹ De anvendte koder går på tværs af empirityperne således at TA-bedømmelserne inddrages til uddybning og nuancering. Første kodning er samtidig en identifikation af meningsenheder idet ikke alle ytringer betragtes som sådanne (Malterud, 2012). At identificere disse betragtes som en del af analysen (ibid.), og i det aktuelle tilfælde udelades ekskurser om andre prøveformer, undervisning og andet der ikke samtidig har relevans for deltagernes kvalitetsnormer. Analytisk går processen fra den første, ekstensive temakondensering af TA-bedømmelserne over fokusgruppesamtalerne på baggrund heraf og tilbage til TA-bedømmelserne – en analysecirkel som gentages flere gange i dialog med forskningsspørgsmålene.⁴⁰ *Kodningen* er dels *deduktiv*, drevet af tidligere forskning samt teori og temaer fra tidligere faser i projektet, dels *induktiv*,⁴¹ udledt af materialet. *Kategorier* er opstået undervejs i anden gennemlæsning og erstatter ofte umiddelbare koder – fx ved sammenlægning af induktive koder og eksplicite vurderingskriterier. Således er den induktive kode ”sproglig kvalitet og mangel på samme” sammenlagt med den deduktive kode for vurderingskriteriet ”sprog” – også hvor deltagerne ikke specifikt taler herom. Denne kategori er altså opstået i krydsfeltet mellem vurderingskriterierne og deltagernes spontane udsagn om kvalitet. Andre kategorier er skabt via samling af underkoder på højere abstraktionsniveau eller omdøbning af koder. Den fremvoksende fortolkning er datadreven og afspejles i kategoriseringen. Mange passager har flere koder – eksempelvis for hvilken censor der ytrer sig, eller hvilken elevtekst der tales om, og samtidig for ét eller flere temaer. Endelig udkrystalliseres i fokusgrupperne formuleringer som flere censorer bifalder, eller som på anden vis fremtræder særligt

studierne er filmet med stationært fokus på deltagernes hænder og den ene fokusgruppe på hele gruppen mens den anden grundet tekniske problemer kun indeholder lyd.

³⁸ Halkier bruger ”begrebsliggørelse” som for mig (paradoksalt nok) virker endnu mere abstrakt end fremmedordet ”konceptualisering”.

³⁹ For eksemplificerende screenshots, se bilag 5.

⁴⁰ For at sikre loyal gengivelse er alle citater krydstjekket med videooptagelserne grundet den uegale transskription fra fire forskellige studentermedhjælpere.

⁴¹ Men konceptualiseringen og fortolkningen abduktiv – jf. tidligere.

betydningsfulde. De kategoriseres som ”nøgleformulering” – ofte sammen med andre koder. Den *abduktive fortolkning* og konceptualisering anvender *domænefortolkning* til belysning af syv temaer samt analyse af *metaforer* og *selvfølgeligheder* med henblik på at få indblik i deltageres forståelser (Halkier, 2016, p. 74 ff.). Metaforer betragtes som struktureringer af tanker og forestillinger der viser en kulturs værdier i kraft af hvad de henholdsvis fremviser og skjuler (Lakoff & Johnson, 2002). Selvfølgeligheder ses i metaforerne og fx i sætningsadverbialerne ”selvfølgelig” og ”jo”.⁴²

Analyse

Nedenstående fremstilling er udformet som en tematisk kondensering og konceptualisering på tværs af de forskellige empiriformer. De deltagende censorer er Berit, Carsten, Hanne (F1) og Morten, Rasmus og Vibeke (F2).⁴³

1. At parere skriveordre

Det følger naturligt af eksamenskonstellationen at elevbesvarelsesne initieres og rammesættes af den ministerielle skriveordre som danner referencepunkt for både elevskrivere og censorer og kendetegnes ved paradoksalitet og flertydighed som på én gang ordre og invitation (Troelsen, 2018). Et centralt samtaleemne i fokusgrupperne er hvorvidt elevskriverne imødekommer kravene. Bedømmelsen er ifølge vejledningen en helhedsvurdering baseret på syv delkriterier. ”Helhedsvurderingen foretages ved, at man sammenholder besvarelsen med de enkelte områder i vurderingskriterierne (Figur 6) og efterfølgende afvejer og giver en samlet vurdering” (STUK, 2016, p. 22). Censorerne arbejder i TA-bedømmelserne mere eller mindre systematisk med vurderingskriterierne operationaliseret i et vurderingsark (bilag 7) som udfyldes undervejs.⁴⁴ Kriteriet ”Opgavens krav” spiller en afgørende rolle i denne praksis.

⁴² Disse er fremhævet med fed skrift i empiricitaterne.

⁴³ Se også bilag 6. Hanne blev desværre syg til fokusgruppen og figurerer derfor kun med udsagn fra TA-bedømmelsen.

⁴⁴ Med undtagelse af Morten der slet ikke anvender bedømmelsesarket.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad opfylder besvarelsen opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genrebevidsthed	I hvor høj grad viser besvarelsen sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fylde og disponering	I hvor høj grad er besvarelsen fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?
	Søgning og brug af internettet	Hvis der i opgaven er stillet krav om, at eleven skal anvende internettet til at søge inspiration eller information, eller hvis det i øvrigt er relevant, vurderes det, hvordan og i hvor høj grad eleven kritisk har bearbejdet, anvendt og gjort dette til sit eget i besvarelsen. Desuden vurderes det, om de væsentligste kilder fremgår korrekt af besvarelsen.
	Sprog	I hvor høj grad er sproget i besvarelsen forståeligt, klart og varieret i både ordforråd og syntaks?
	Retskrivning og tegnsætning	I hvor høj grad er der i besvarelsen anvendt korrekt stavning, og er der sikkerhed i tegnsætning?
Tekstens form	Orden og layout	I hvor høj grad er besvarelsen layoutet i forhold til kommunikationsformål, genre og situation?

Figur 6. Vurderingskriterierne (STUK, 2016, p. 23)

Et eksempel til illustration er censorernes højtænkning om en baggrundsartikel som de møder anonymiseret som "Tekst 2".⁴⁵ Carsten adresserer⁴⁶ opgavekravenes opfyldelse allerede inden han læser besvarelsen:

... der står 'fotos' i flertal, og der er ingen fotos her... (TA-C)

⁴⁵ Elevteksten er analyseret andetsteds som *Marikas tekst* (Troelsen, 2020).

⁴⁶ Han refererer til en passus i opgave 4: "illustrer den [baggrundsartiklen] med fotos, faktabokse eller andre grafiske virkemidler" (min understregning). Der er altså ikke noget krav om fotos – hverken ét eller flere – men om grafiske virkemidler.

Han skimmer skriveordre og elevtekst og konkluderer på baggrund af enkeltelementer. Hanne refererer til samme formulering og samtidig til en diskussion på et censorkursus:⁴⁷

... denne her, der kan jeg huske at vi tidligere har diskuteret (...) illustrere den med fotos, faktabokse eller andre grafiske virkemidler, jamen så skal der være flere end én (TA-H, min fremhævning).

Også andre hæfter sig ved flertalsformen og savner mere end tekstens ene faktaboks, og Rasmus googler genren ”baggrundsartikel” som han har svært ved at genkende i teksten. Flere bemærker fraværet af kildehenvisning og googler for at sikre sig mod snyd.⁴⁸ Generelt fylder skriveordrens detaljerede og samtidig flertydige krav (Troelsen, 2018) meget i vurderingen og viser sig i et stort tidsforbrug i bedømmelsessituationen og en *kontroldiskurs* blandt censorerne der ”tjekker” om alt ”er med”. På ét af samtalekortene om relationen mellem opgavekrav og tekstkvalitet figurerer en pizza-metafor fra Vibekes TA-bedømmelse, og i fokusgruppen beder moderator hende folde denne ud. Bemærk sætningsadverbialt ”jo” som markerer en selvfølgelighed:

*Det vil jeg gerne. Øh, altså det der med gode og dårlige tekster, hvis jeg tænker på min rolle som censor, så er der i opgavebeskrivelsen bestilt en pizza, ikk’? Den skal indeholde de og de ting. Og det er der, synes jeg, blevet sådan en tendens henover de sidste par år: Jo mere tydelig den der opgavebeskrivelse den fremgår, altså stilladset ikk’, jo mere øh, tydeligt, synes jeg også, det er det eleverne forsøger at besvare. Men hvis, og så kan man sige at så opfylder de **jo** egentlig opgavekravene, men det behøver **jo** ikke sige noget om tekstkvalitet. Det, synes jeg, det er det næste step i det, altså – ja de kan godt levere den vare der bliver bestilt, men kan de også løfte det ved at putte noget tekstkvalitet ind i det? (F2-V, min fremhævning)*

⁴⁷ Censorernes uddannelse foregår ved deltagelse på årlige censorkurser afholdt af undervisningsministeriets fagkonsulenter. Her gennemgås rammerne, eksempler på vurdering af elevtekster og ofte et årligt tema eller fokusområde (jf. mail fra fagkonsulenten 11.09.2019).

⁴⁸ Ved en fejl fra forskerens side var elevtekstens ene kildehenvisning ikke med i den version som deltagerne fik udleveret. Det kan have influeret på bedømmelsen, men her er det mindre relevant.

2. Tekstkvalitet som noget mere

Vibekes sidste formulering udpeger et andet fællestræk ved censorernes kvalitetsnormer: Den detaljerede skriveordre har tendens til at stjæle fokus fra noget *mere* som kræves i en god tekst. Hvad dette mere er, forsøges indkredset i fokusgrupperne – stilladseret af samtalekortenes eksempeludsagn. Dialogen cirkler om substansen og tager associative ekskurser til erfaringer fra undervisning, censormøder og andre bedømmelsesopgaver for så at vende tilbage til forsøg på at formulere kvalitetsnormer. Forskellige metaforer foreslås af én og gribes og elaboreres af de øvrige deltagere. Der nikkes forstående blandt de andre når Vibeke taler om at ”kræse for læseren”, og Carsten ønsker sig ”engagement”, Berit ”sprogblomster” og Morten at blive ”overrasket” og finde ”guldgrube”. Her indikeres et relativt veletableret fortolkningsfællesskab – ud over de formulerede vurderingskriterier. Dog ses også individuelle forskelle som deltagerne anerkender uden at diskutere – fx når Carsten forholder sig til Berits privilegering af verbalsprog:

Det lægger jeg også vægt på. Men nok ikke helt i så afgørende grad som du gør. Det tror jeg ikke (F1-C).

Rasmus, der er ny censor, tier når de andre formulerer kvalitetsnormer ud over prøvevejledningens formuleringer. Han anfægter en lagkagemetafor og understreger at

... den kan være pyntet rigtig flot, men den kan smage rigtig dårligt (F2-R)

og parafraserer vejledningstekstens ”for at en besvarelse kan siges at være dækkende i forhold til opgaveformuleringen, må den være udformet, som om den var et svar på en tilsvarende opgave i ”det virkelige liv” (STUK, 2016, p. 27):

*... tekstkvalitet det er når de øh, laver en opgave der **selvfølgelig** honorerer de krav de skal, men også øh, at man kan se det ligner virkelighedens verden (F2-R).*

Rasmus' tøven når han formulerer sig eksplicit om tekstkvalitet deler han dog med de øvrige. Således bekræftes kvalitetsnormernes doksiske karakter som "constitutive, tacit, discursive knowledge" (Berge, 2002, p. 459) som unddrager sig det referentielle sprog, men kan tangeres i metaforer og fungerer som resurse i praksis og tænkemåde.

3. *Kvantitet som kvalitet*

Kvalitetsnormer viser sig altså diskursivt som metaforer og selvfølgelighed (Halkier, 2016) i måden der tales om kvalitet på. Én selvfølgelighed er de talrige eksempler på sammenkædning af tekstlængde og -kvalitet som forekommer på tværs af empirien hos alle censorer – ofte som en glidning fra vurderingskriteriet "fylde og disponering".⁴⁹ Alt andet lige mødes korte tekster med skepsis, og lange forbindes med kvalitet:

Fyldig disponering, jamen det fylder da trods alt en 1,5 side (TA-C)

der skulle ha' være mere med for at få den højere op (TA-B)

og

der er skrevet lige så godt og vel en side, og hvis nu ikke der havde været spalter, ville det ikke fylde lige så meget (TA-H)

er eksempler på højttenkning om enkelttekster. Temaet udfoldes i fokusgrupperne hvor Rasmus fx reflekterer over kortfattetethed og ender i en ringslutning:

⁴⁹ Tekstens længde er ikke omtalt i nogen styredokumenter.

... korte tekster efter tre og en halv times arbejde, har man ikke nået mere end det man så har, så er det – så er det kortfattet (F2-R).

Morten taler sig frem til en fortolkning af hvorfor korte tekster ”jo” er et problem:

Øh, og dermed vil jeg sige, når du siger (henvender sig til Vibeke), altså en halv side, men er det nok? Det er det ikke nødvendigvis, men nej det er ikke. Men man skal også gøre sig umage, altså jeg synes ikke på en halv side – altså man kan jo ikke komme til at vise en eller anden form for altså engagement (F2-M, min fremhævnning)

og Vibeke er én blandt flere der lader tekstlængde afgøre den endelige karakter:

... jeg tror ikke jeg har givet 12 for en besvarelse på trekvart side, det tror jeg ikke jeg har gjort. (F2-V)

Eksemplerne er legio og indikerer altså at en vis mængde verbaltekst – uanset genre – er nødvendig for at honorere eksamenssemiosfærens (Troelsen, 2020) fordring om at demonstrere både kompetence og engagement og får hos censorerne forrang frem for enkeltelevs investering i fx multimodalitet, sproglig præcision og minimalistisk genretro stil. Normen figurerer som en ikke-formuleret selvfølgelighed i fortolkningsfællesskabet og suspenderer sammenhængen mellem skriveformål og semiotiske resurser. Carsten har i sin egen undervisning i kortprosa ekspliciteret normen og rådet eleverne til at lade tekstmængde gå forud for genrekrav i eksamenssituationen:

... så skal I altså skrive mere. For I kan ikke vise nok sprog på 10 linjer. (F1-C)

4. Sprogblomster og litterære normkilder

Eksamensvejledningen fremhæver ”det skriftsproglige udtryk” i vurderingen, med vægt på sproglig forståelighed, klarhed og variation (STUK, 2016, p. 22). Det forbinder censorerne først og fremmest med et ikke udfoldet, men selvfølgelig krav om at sproget skal være ”i orden” (fx F2-C).

Det er jo også en opgave i dansk skriftlig fremstilling, hvor man fremstiller noget sprog... (F2-R).

Desuden hylder de samstemmende et kreativt og litterært sprog – som andre eksamensår især har udfoldet sig i fiktionstekster:

Der er ingen tvivl om hvis de selvfølgelig kan de andre ting her også, og så har sprogblomster med, så ligger man jo højt i sproget (...) jeg er ked af at den der fiktionstekst er væk, for der ligger så meget mulighed for at lege med sproget, som ikke ligger på samme måde i en journalistisk genre fx... (F1-B)

Sprogblomsterne hyldest helt bogstaveligt når alle i TA-bedømmelserne fremhæver formuleringen ”Jeg har set det spire hurtigere end klematis” om digital mobning i et elevessay, og de savnes i fx Marikas baggrundsartikel som er holdt i nøgtern journalistisk stil. Et andet citat glæder alle i fokusgrupperne, og de forsøger at sætte ord på hvorfor:

Vibeke: *Det giver også sådan en ro, altså der. Det er sådan, læsetempoet bliver sådan... øh, hvad skal man sige (kort pause)... lidt romanagtigt... altså.*

Moderator: *Mhm?*

Morten: *Ja, men det essay – det' et essay.*

Vibeke: *Ja.*

Morten: *Hvordan... ja det kan man selvfølgelig godt. Men det er sådan roman- eller lidt novelleagtigt, ikke.*

Vibeke: *Mhm.*

Moderator: *Mhm?*

Vibeke: *Men det er jo yderst beskrivende... (F2)*

Intuitivt anerkender Vibeke og Morten her den litterære stil, men funderer også over at den forekommer i et essay. De er enige om at elever der læser skønlitteratur, har lettere ved at skrive i alle genrer. Rasmus forholder sig som den sidste i F2 tavs og supplerer først senere med referencer til vejledningen der faktisk placerer essayet midt mellem fakta og fiktion, og peger på at sproglig kvalitet afhænger af genre.

5. Opfattet skrierverelv – konstruktion af elevskrivere

Både TA-bedømmelser og fokusgrupper rummer talrige indekser på at censorerne læser teksterne som metonymiske repræsentationer af elever, eller hvad Ivanič kalder *opfattet skrierverelv* (Ivanič, 2012). De opfatter elevskriverens personlighed og adfærd ud fra tekstlige træk og sammenholder den diskursive elevskriver med elever de kender. Eksempelvis infererer de sig til den biografiske skrivers køn i de ellers anonymiserede tekster.⁵⁰ Og besvarelsernes mangler og kvaliteter læses som tegn på henholdsvis fravær og tilstedeværelse af personlige kvaliteter – fx ”sjusk” (F2-M), ”dovenskab” (F2-V), ”engagement” (F1-C) og ”har gjort sig umage” (F2-M). Eller man slutter fra tekstlige træk til situeret adfærd: Carsten ytrer at en elevskriver der kun sporadisk besvarer skriveordren, ”ikke har læst opgaven igennem” (TA-C), og Morten

⁵⁰ Teksterne er anonymiseret som i den ordinære eksamenssituation. Forskeren kender imidlertid elevernes køn i og med at der er indhentet tilsagn om brug af teksterne til forskning. I fremstillingen er der derfor anvendt elevpseudonymer der indikerer elevens køn og etnicitet.

at eleven bag en kort tekst uden afsnitsopdeling er ”gået efter tre kvarter” (F2-M) og ”bare [har] læsset det af ikke” (F2-M). Vibeke problematiserer denne slutning til konkret adfærd, og Rasmus replicerer med selvfølgelighed:

Men vi kan godt se et engagement, vi kan godt se engagement i den elev som godt nok staver som en brækket arm, men bare skriver derudad uden et punktum, det er jo også et engagement... (F2-R)

Generelt værdsættes den engagerede elev der ”har noget på hjerte” (flere censorer), og ét af tegnene på engagement er, som før nævnt, tekstmængden. Metaforikken viser at censorerne oplever at velskrivende elever ”kræser for” dem (F2-V) og at de omvendt bliver sat ”på arbejde” (F2-alle) af mangelfulde tekster der udfordrer deres læsning og besværliggør bedømmelsen. Hanne positionerer sig mere neutralt og fagligt når hun overvejer

om det er en tosproget elev siden vedkommende måske ikke har fanget at færgen er gået på grund og vedkommende måske heller ikke sådan for alvor ved hvad en besætning er,

og en anden

måske har en eller anden ordblindeproblematik... (TA-H)

Generelt stiller eksamenssemiosfæren trods forkærligheden for litterært sprog andre krav til elevskrivere end til fx en prisbelønnet forfatter:⁵¹

⁵¹ Helle Helle (f. 1965) der ofte læses i danskundervisningen, er kendt for at skrive kort og nøgternt – altså modsat censorernes normer om tekstmængde og blomstrende sprog.

Moderator: *Hvordan ville Helle Helle klare sig?*

Berit: *Ja, hvis vi ikke vidste, det var hende... (F1)*

6. Censoridentitet – positionering og selvopfattelse

Ifølge prøvebekendtgørelsen skal censor ”medvirke til og påse, at eleverne får en ensartet og retfærdig behandling, og at deres præstationer får en pålidelig bedømmelse” (MBUL, 2016). Denne rolle affilierer censorerne sig med, og de tvivler ikke på at de overordnet set lever op til den – på trods af den dokumenteret lave reliabilitet i den gældende ordning (Dolin et al., 2018; Flarup et al., 2019). Som tidligere nævnt er der tillige tegn på at de påtager sig en kontrolfunktion, og vælger at ”ringe til næsten alle skoler” (F2-C) for at påpege mangler i elevtekster eller mistanke om snyd. De ser sig selv som ”professionelle” (F2-R) der i bedømmelsesarbejdet må lægge afstand til omsorgsfølelse:

(...) at man gerne vil være gode mennesker ved andre og gøre – og behandle dem pænt, altså – og det ved jeg ikke... men... men det har jo enormt meget betydning om det er 00 eller 02... (F2-R).

Direkte adspurgt af moderator svarer alle i F2 at de ikke er særskilt bevidste om elevskriveren når de overvejer den afgørende grænse mellem bestået og ikke bestået (00/02), og netop dér tvivler de ikke:

Morten: *- man er sgu aldrig i tvivl når det er 00, det er jeg altså ikke.*

Vibeke: *Det er jeg heller ikke...*

Morten: *Men 02 og 4 og alt det der, og 4 og 7 alt det – der kan være masse af tvivl... Men lige præcis dét der – altså jeg kan også være i tvivl om 10 og 12... (F2)*

En nærliggende fortolkning af denne sikkerhed om hvorvidt en tekst skal anerkendes i kulturen eller ej (Troelsen, 2020), er at tvivl herom fortrænges fordi den ville indebære risiko for ansigtstab og krakeleret

selvforståelse for censorerne.⁵² Selvsikkerheden genfindes som nævnt i den nationale evaluering af ordningen (se ovenfor).

Den selvsikre positionering rystes imidlertid med det sidste samtalekort i fokusgrupperne (se Figur 7).

Karakterer og kvalitet Tabellen viser jeres bedømmelser og den karakter, teksterne fik ved den ordinære censur. Yderst til højre finder I den gennemsnitlige karakter. Tal sammen om jeres tanker om karakterer og kvalitet.								
Tekst	Rasmus	Carsten	Vibeke	Morten	Hanne	Berit	FP9	Gennemsnit
Emre	02	02	4	02	02	02	02	2,3
Marika	7	4	10	4	7	7	7	6,6
Veronica	10	7	7	7	10	10	7	8,3
Samira	7	10	10	4	10	7	12	8,6
Ester	12	7	12	10	12	12	12	11
Patrick	02	02	4	00	00	02	02	1,7
Anna	10	12	12	10	10	7	7	9,7

Figur 7: Sidste samtalekort anvendt i fokusgrupperne.

Dramaturgisk er oversigten over karakterer placeret sidst i fokusgruppesamtalerne, og den vækker forbløffelse selv om jeg fra start har forberedt deltagerne på hvad de kan forvente. Gennemsnitskorrelationen i det meget lille udvalg er i virkeligheden påfaldende høj sammenlignet med kendte studier: 0.82 mod 0.55 i den nationale evaluering af ordningen.⁵³ Alligevel skaber oversigten forundring og frustration – udtrykt som skiftevis tavshed, selvafbrydelser og løsrevne ytringer.

⁵² Tak til Michael Tengberg for inspiration til denne pointe under en samtale i november 2019.

⁵³ Kjell Lars Berge har venligst foretaget diverse statistiske beregninger på materialet, og det skal siges at dette tal er usikkert grundet det meget lille materiale. De mere kvalitative beregninger er mere valide og viser interessante forskelle mellem censorerne hvad angår rangering og brug af skala. Disse gemmes dog til et senere studie idet fokus her fastholdes på censorernes tekstnormer.

Vibeke: *Ej hvor sjovt, ikke...*
Moderator: *Mhm?*
Vibeke: *At vi er, altså helt...*
Morten: *Altså uenighed det er der **jo** altså... (F2)*

Den anden gruppe diskuterer om de har ”ramt skævt” eller ”rigtigt” (F1-B&C) sammenlignet med den censor som bedømte teksterne oprindelig (FP9 i Figur 7) og viser altså metaforisk at de tillægger den oprindelige bedømmelse autoritet og status af mål uagtet at denne autoritet er meningsløs qua den indbyrdes variation.

Karakteroversigten skaber usikkerhed om bedømmerpositionen. Morten stiver sig selv af – han har givet 4 for en besvarelse som en anden har givet 12:

(...) det kan være jeg har haft et blackout, men nu vil jeg til hver en tid kunne pille de der 12-taller fra hinanden og i hvert fald få det ned på et 10-tal. Det der, det er simpelthen – det der 12-tal (kigger på papiret på bordet), ja det er helt langt væk, det er helt langt væk fra skiven... (F2-M)

Berit undres:

*(...) altså jeg tænker **jo**, at da jeg sad der, der ramte jeg det jeg synes de skulle have, ikke også. Og det er vi **jo** alle sammen enige om at vi har gjort. Men jeg kan mere sige at ... er vi uddannet godt nok? (F1-B)*

Og Rasmus er frustreret:

... jeg troede jeg var så omhyggelig og så præcis – det ved jeg godt, det er jeg ikke, men alligevel... (F2-R)

Alles selvforståelse er tydeligt udfordret, og der er ansats til rehabilitering af den tidligere bedømmelsesordning hvor censor voterede med

dansklæreren. Den har censorerne ellers fundet besværlig og antydnet at elevernes lærere havde tendens til at ville trække karaktererne op (Dolin et al., 2018; Flarup et al., 2019),⁵⁴ men nu forbindes forhandlingssituationen med mulig kvalitet:

Man kunne bruge den [forhandlingen] til og så sige at: du har givet 7 og jeg har givet 12, hvorfor er vi så forskellige? Og så landede man et eller andet sted, og det kunne både have været 7, 10 eller 12. Hvad der var af kvalitet i teksten. (F1-B)

Sammenfatning og diskussion

Censorerne betragtes i dette studie som eksamenstekstkulturens kendere. Deres *kvalitetsnormer* viser sig i *eksplicite ytringer* om kvalitet og *indlejrede forståelser* i fokusgruppesamtalernes metaforiske tegning af et "sammenhængende system" (Lakoff & Johnson, 2002, p. 28) der betragter kvalitet som *noget mere*. Det er således "en del af [kvalitets]begrebet" (ibid., p. 29) at det indebærer tekstligt og sprogligt overskud både kvantitativt og kvalitativt – også ud over de formulerede krav. Skønlitterære normkilder og diskursivt signaleret engagement er indskrevet i tekstkulturens dna – uanset genre. Hansen karakteriserer i forbindelse med KiDM-projektet⁵⁵ (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020) "kvalitet som et konkret, sanseligt og i sidste instans ubestemmeligt fænomen. Kort fortalt skal kvalitet opleves" (Hansen, 2019) og altså opleves *af nogen*. Det er da også tydeligt at censorerne forholder sig æstetisk-fænomenologisk i deres metaforiske indkredsning af fænomenet, og de bruger i høj grad sig selv i vurderingsprocessen.

Censorernes positionering er i nogen grad ambivalent. Vurderingskriterierne og skriveordrens fordringer ses som minimumskrav og kontrolpunkter med stor betydning for bedømmelsen. Samtidig forudsætter fuld anerkendelse at elevteksten rummer førnævnte "mere".⁵⁶ Konkrete kvalitetsnormer for fx teksters indhold, indre struktur eller kommunikative funktion nævner censorerne ikke, og i spændingsfeltet mellem teknisk og hermeneutisk rationalitet er der tendens til at *elev-*

⁵⁴ Der er ikke belæg for dette. Evalueringen viser at karakterniveauet ikke er forandret med den nye ordning (Flarup et al., 2019).

⁵⁵ *Kvalitet i Dansk og Matematik*.

⁵⁶ Dette kan delvist forklare at elevtekster der håndterer skriveordrens krav minutiøst og lever op til vurderingskriterierne, ikke modtager fuld anerkendelse af bedømmerne (Troelsen, 2020).

teksten forsvinder til fordel for instrumentelt fokus på minutiøse krav på den ene side og (mere eller mindre subjektive) tavse kvalitetsnormer på den anden. Den afbalancerede tekstkulturelle rationalitet funderet i fortolkningsfællesskabet bliver klemmt i den monologiske solobedømmelse.

Censorernes *selvforståelse* er præget af tiltro til egen dømmekraft og professionalisme, og de opfatter sig både som kontrollører af at kravene overholdes og garanter for tekstkulturens videreførelse. Selvsikkerheden udfordres dog i konfrontationen med den faktiske bedømmervariation, og fokusgruppernes spontane forbedringsforslag er videreuddannelse og revitalisering af censorpar bestående af professionelle bedømmere og elevernes faglærere.

En praksisimplikation af studiet kunne være at lytte til censorerne og genoverveje en opdateret version af denne tidligere praksis – af flere grunde: Det kan muligvis *styrke reliabiliteten*. At følgegruppens evaluering (se note 3) kun finder svag reliabilitetsforbedring ved to bedømmere (Dolin et al., 2018, p. 16), kan skyldes at undersøgelsesdesignet alene baseres på en statistisk parkonstruktion uden forhandling med basis i et fortolkningsfællesskab af den type som KAL-projektet udpeger som nøglen til en relativt høj reliabilitet. Det kan dermed ikke afvises at pålideligheden var højere i den tidligere danske ordning.⁵⁷ Desuden kan en forhandlingsmodel forventes at *styrke den faglige tekstkultur* som danner grundlag for både undervisning og eksamen. Fortolkningsfællesskaber forudsætter dialogisk interaktion, og i dialogen mellem professionelle bedømmere og elevernes faglærere udvikles og konsolideres fælles kvalitetsnormer for undervisning og evaluering. Dette sidste vil endvidere løse det problem at lærerne også savner sparring og selvevaluering (Flarup et al., 2019).⁵⁸ Endelig kan man overveje at lade sig inspirere af Normprojektets udvikling af vurderingskriterier i dialog med og funderet i fortolkningsfællesskabet – eventuelt operationaliseret som interventionsstudie.

Dermed er vi ved de forskningsmæssige implikationer: Bedømmelsesprocesser og kvalitetsnormer kalder på yderligere forskning designet med blik for den kontekst de udfolder sig i – fx praksisstudier baseret på TA-bedømmelser sammenholdt med elevtekstanalyser, skriveor-

⁵⁷ Dette er mig bekendt aldrig undersøgt.

⁵⁸ Begge evalueringer peger på alvorlige problemer som følge af at faglærerne savner den sparring og selvevaluering som tidligere var indlejret i voteringssituationen (Dolin et al., 2018; Flarup et al., 2019). Og da karakterniveauet ikke er faldet med overgangen til den anonyme enebedømmerordning (Flarup et al., 2019), er der ikke belæg for censorernes oplevelse af at faglærerne påvirker karaktererne unødigt i positiv retning fordi de kender eleverne.

drens betydning i vurderingsarbejdet og bedømmelsens konsekvenser for eleverne.

Referencer

- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* Austin: University of Texas Press.
- Barkaoui, K. (2011). Think-aloud protocols in research on essay rating: An empirical study of their veridicality and reactivity. *Language Testing*, 28(1), 51-75.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*: Psychology Press.
- Berge, K. L. (1993). Hvorfor er det så vanskelig å få til en pålitelig bedømming av elevtekster? . In P. A. Michelsen (Ed.). *Sjangeroppbrudd* (pp. 151–190). Oslo: Ad Notam.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*: Institutt for anvendt språkvitenskap det historisk-filosofiske fakultet NTNU, Trondheim.
- Berge, K. L. (2002). Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. *Written Communication*, 19(4), 458-492. doi:10.1177/074108802238011.
- Berge, K. L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I*.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? In O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Eds.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Björnsson, C. H. (1960). *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Blomqvist, P. (2018a). Vad uppmärksammar lärare i samtal om skrivbedömning? Svensklärares normer för beslut om summativ bedömning. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(1), 34-55. Retrieved from

- <http://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/97><http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-154225>.
- Blomqvist, P. (2018b). Är vi överens om det? Samspel och samstämmighet i svensklärares bedömningssamtal om gymnasieelevers skrivande. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). doi:10.23865/njlr.v4.1050.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. (PhD). Örebro university.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & stil*, 24, 133-165.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dolin, J., Nielsen, K., & Rangvid, B. S. (2018). *Rapport fra Følgegruppen for en bedømmer ved folkeskolens prøver*. Retrieved from <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/apr/180425-rapport-fra-foelgegruppen-for-een-bedoemmer-ved-fp.pdf?la=da>.
- Elf, N. (2009). *Towards semiocy. Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. (PhD). SDU.
- Ericsson, K. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data* (Rev. ed. ed.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Evensen, L. S. (2005). Pålitelighet og betydning. Etterord. In K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (pp. 205-211).
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229-245. doi:10.1080/09585176.2015.1134338.
- Flarup, L. H., Bro, L. L., & Arendt, K. S. (2019). *Evaluering af ordningen med én bedømmer ved folkeskolens skriftlige prøver*. Retrieved from <https://www.vive.dk/da/udgivelser/evaluering-af-ordningen-med-en-bedoemmer-ved-folkeskolens-skriftlige-proever-14272/>.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3rd ed.). København: Samfundslitteratur.

- Hansen, T. I. (2019). Perspektiver på god kvalitet i undervisningen. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/654223/perspektiver-paa-god-kvalitet-i-undervisningen>.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Retrieved from file:///C:/Users/sotr/Downloads/200115-Evalueringsrapporten-Kvalitet-i-dansk-og-matematik%20(1).pdf.
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. In G. Skar & M. Tengberg (Eds.), *Läsning! Svenskläraryrketens Årsskrift: Svenskläraryrketens*.
- Indenrigsministeriet. (1958). Lov nr. 220 af 18. juni: Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen. Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/>.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discursual construction of identity on intersecting timescales. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jølle, L. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing*, 20, 37-52.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.01.002>
- Jølle, L., & Skar, G. B. (2018). "Digging for Gold" or "Sticking to the Criteria": Teachers' Rationales When Serving as Professional Raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
doi:10.1080/00313831.2018.1541821.
- Kane, M. (2006). Validation. In *Educational Measurement*.
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. *Svenskans beskrivning*, 22.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. In E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen (Eds.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Hverdagens metaforer*. Kbh: Hans Reitzel.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian journal of public health*, 40(8), 795-805.

- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå forprosjekt.*
- MBUL. (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. BEK nr 1132 af 25/08/2016.* København: Lovtidende Akuna.
- Nilsen, H. (2005). Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I.*
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a.
- Skar, G. B. (2013). *Skrivbedömning och validitet: fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet.* Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Skar, G. B., & Jølle, L. J. (2017). Teachers as raters: An investigation of a long-term writing assessment program. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-30.
- Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2016). Risikotrekk og skjulte kvaliteter i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). doi:10.17585/njlr.v2.199.
- Slomp, D. H., & East, M. (Eds.). (2019). *Special issue: Framing the Future of Writing Assessment* (Vol. 42).
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. doi:10.1177/1466138108099586.
- STUK. (2016). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse.* Undervisningsministeriet.
- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166. doi:10.23865/njlr.v4.1267.
- Troelsen, S. (2020). At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6, 126-183.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010.

Bilag 1 - afgangseksamen efter niende klasse og det danske karaktersystem

Afgangseksamen i dansk skriftlig fremstilling er én af i alt fire deleksamener som alle danske elever skal bestå samlet med en gennemsnitskarakter på mindst 02 svarende til bestået/godkendt på 12-skalaen (se Tabel 1).

ECTS-skala	Dansk skala	Beskrivelse
A	12	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål med ingen eller få uvæsentlige mangler.
B	10	Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.
C	7	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
D	4	Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.
E	02	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.
FX	00	Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.
F	-3	Karakteren -3 gives for den helt uacceptable præstation.

Tabel 1. Den danske karakterskala med beskrivelser – sammenstillet med ECTS-skalaen.

Delprøven vægter 25 % i den samlede karakter, mens *mundtlig dansk* (bedømt af eksaminator og censor under fælles votering) vægter 50 % og de øvrige to, *læsning* og *retskrivning* (rettes efter manual – med tiden formentlig digitalt) 12,5 % hver.

Afgangseksamen i dansk	Vægtning	Bedømmelsesform
Mundtlig dansk	50 %	Bedømmes ved votering umiddelbart efter eksaminationen mellem censor og eksaminator (elevens lærer). Ved uløselig uenighed gælder gennemsnittet mellem de to forhandlingskarakterer. Dog vægter censors stemme højest.
Skriftlig dansk		
Skriftlig fremstilling	25 %	Anonymt af én beskikket censor
Læsning	12,5 %	Af beskikket censor efter fast retteskabelon
Retskrivning	12,5 %	Af beskikket censor efter fast retteskabelon

Tabel 2. Danskfagets prøver, vægtning og bedømmelse.

De tekster censorer skal bedømme, er skrevet ved en 3½ times ”gymnastikselseksamen” og afleveret udprintet i anonymiseret form. De besvarer en skriveordre valgt af eleven blandt fire mulige i prøvematerialet som består af en html-fil, og eleverne har under prøven adgang til internettet (STUK, 2016; Troelsen, 2018). Censor indgår i et bedømmerkorps bestående af aktuelt 277 censorer,¹ som hver bedømmer gennemsnitligt 240 elevbesvarelser over en periode på tre-fire uger ved siden af deres ordinære arbejde. En censor kan ønske færre besvarelser (25 %, 50 % eller 75 %) end normen angiver ligesom en del har væsentligt flere. De fleste censorer er selv fungerende dansklærere i grundskolen – indstillet af deres skoleleder og beskikket af Undervisningsministeriet.² Hver censor honoreres for at bedømme gennemsnitlig 3,7 besvarelser i timen. Censor har mulighed for sparring med andre censorer i en rettecirkel på 5 hvis der er tvivl om karakteren for en besvarelse (STUK, 2017). Denne mulighed anvendes dog relativt sjældent og opfattes af censorerne som besværlig (Dolin et al., 2018).

¹ Tallene er oplyst af Undervisningsministeriet i en e-mail d. 16.11.2018.

² Enkelte censorer er forhenværende dansklærere nu beskæftiget som eksempelvis fagkonsulenter, læreruddannere eller lærebogsforfattere.

Samtykke til deltagelse i forskningsprojekt

Forskningsprojektet *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i vurdering af elevers produktive literacy-kompetencer ved FP9 dansk* er et kvalitativt casestudie, der undersøger elevers eksamenstekster og censorers bedømmelse af disse. Projektets empiri udgøres af skriveordren fra maj 2017 og elevernes tekster som svar herpå samt optagelser af censorers overvejelser over tekstkvalitet og bedømmelse – individuelt og i fokusgrupper. Forskningsprojektet varetages af ph.d.-stipendiat og medunderskriver Solveig Troelsen, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

20. september 2018

sotr

sotr@sdu.dk
T +4565508961
M 22908525

Som deltager i projektet siger jeg hermed ja til at deltage i 1 dags Think Aloud-bedømmelser på SDU samt 1 dags fokusgruppeinterview samme sted. Jeg giver samtidig mit samtykke til, at begge forløb optages med kamera og lyd og siden transskriberes til brug for forskningsprojektet. I det transskriberede materiale anonymiseres alle deltagere og eventuelle personhenførbare oplysninger. Råoptagelserne opbevares sikkert på universitets adgangsbeskyttede OneDrive og gemmes, til forskningsprojektet er afsluttet – formentlig i foråret 2020. Herefter slettes de.

Jeg kan når som helst og uden grund trække mit samtykke tilbage ved henvendelse til den ansvarlige forsker.

Underskrift, deltager

Dato

Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

Underskrift, forsker

Dato

Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M
T +45 6550 1000

Tekstkvalitet og tekstnormer

Diskuter jeres erfaringer med og tanker om gode og dårlige tekster. Tal sammen om, hvad tekstkvalitet er?

Et par af elevteksterne bedømmer I lige på eller omkring grænsen for bestået. Hvad kendetegner disse ”grænsetekster”? Er der fællestræk?

Andre tekster bedømmer I som virkelig gode. Hvad kendetegner den virkelig gode besvarelse i skriftlig fremstilling? Er der fællestræk?

Skriveordre og kvalitet

Tal sammen om, hvad det er, eleven skal gøre i eksamenssituationen.

- Hvad betyder opgaveformuleringen for jeres vurdering af elevteksten?
- Hvad betyder inspirationsteksterne?
- Hvad er det udtryk for, når eleven ikke honorerer opgavens krav?
- Er opgavematerialet velegnet til at få eleverne til at skrive gode tekster?
- Har I forslag til forbedringer af opgavematerialet?



Fra TA-bedømmelserne:

”Hvilken pizza er blevet bestilt?”

Del og helhed

Tal sammen om kvalitet i relation til forholdet mellem helheden og enkeltdele - fx

- Hvad forstår I ved en helhedsvurdering?
- Hvad betyder enkeltelementer – fejl eller gode detaljer – for jeres vurdering? Hvornår afhænger det af sammenhængen? Og hvornår ikke?

Fra TA-bedømmelserne:

”Måske skal jeg bruge kræfter på at lede efter det der er godt, så vi forhåbentligt kan komme op på 02 og ikke skal ned og rave på 00.”

”Ja den vil jeg gi 12, der ikke så meget at diskutere. Jeg synes hun opfylder det hele. Interessant. Det er sådan en der gemmer sig inde i hovedet.”

Tekstmængde og kvalitet

Hvad betyder tekstmængde for kvalitet?

Hvad forstår I ved, at ”indholdet er fyldigt”?

Fra TA-bedømmelserne:

”Der er lavet en opgave, der er skrevet meget. Men det er uforståeligt.”

”Fin slutning. Men ... kunne godt have skrevet lidt mere. Lige lidt længere, må den godt være.”

”der er skrevet rigtig meget, måske havde det faktisk været lidt nemmere hvis man har skrevet lidt mindre, to-tredjedel og så kunne man have sat nogle punkummer og lavet nogle afsnit der kunne guide læseren. Så der er meget, meget fyld, det er ganske fyldigt”

Sprog og kvalitet

Hvad betyder sproget for tekstkvalitet?

Hvad er hhv. godt og dårligt sprog?

Fra elevteksterne:

- Tekst 4:** "Jeg er aldrig blevet udsat for mobning, men jeg har set det spire hurtigere end klematis. De røvrente psykologer siger, det er en angstmekanisme."
- Tekst 5:** "Jeg krammede min vinterjakke tæt ind til mig og spejdede ud over fritidshjemets tomme gang. De hullede, råhvide vægge var dækket af håndmalede, glade ansigter, som formodentlig havde til formål at give de unge på stedet et smil på læben."
- Tekst 6:** "som jeg plejer at sige selvmord er en heltids løsning på et midlertidigt problem, og man måske bliver nødt til at gå til psykolog og skal til at have hjælp i en meget ung alder det kan også ændre på hvordan man bliver i fremtiden som i at man bliver et meget usikker person som der ikke er klar på noget nyt..."

Tekstkvalitet og bedømmelseskriterier

Hvad er en god tekst – i almindelighed og i en besvarelse i skriftlig fremstilling? Er der forskel?

Hvordan stemmer de 7 vurderingskriterier til prøven overens med jeres forståelse af kvalitet?

- Hvad lægges der vægt på?
- Hvad synes I om formuleringerne?
- Hvad tænker I om prioriteringerne – er det vigtige med? Savner I noget?

Vurderingskriterier til eleven

Din skriftlige besvarelse bliver vurderet ud fra en helhedsvurdering af 3 dimensioner: indhold, sprog og form. Der gives én karakter.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad oplyder din besvarelse opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genrebevidsthed	I hvor høj grad viser din besvarelse sikkerhed i skrivetegnskrav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fyldte og disponering	I hvor høj grad er din besvarelse fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?
	Søgning og brug af internettet	Hvis der i opgaven er stillet krav om, at du skal anvende internettet til at søge inspiration eller information, eller det i øvrigt er relevant, vurderes det, hvordan – og i hvor høj grad du kritisk har bearbejdet og anvendt dette i besvarelsen. Desuden vurderes det, om de væsentligste kilder fremgår af besvarelsen.
Tekstens sprog	Sprog	I hvor høj grad er sproget i din besvarelse forståeligt, klart og varieret i både ordforråd og syntaks?
	Retskrivning og tegnsætning	I hvor høj grad har du i din besvarelse anvendt korrekt stavning, og er din tegnsætning sikker?
Tekstens form	Orden og layout	I hvor høj grad er din besvarelse layoutet i forhold til den genre, du skriver i, og har du udnyttet de layoutmæssige muligheder?

Karakterer og kvalitet

Tabellen viser jeres bedømmelser og den karakter, teksterne fik ved den ordinære censur. Yderst til højre finder I den gennemsnitlige karakter. Tal sammen om jeres tanker om karakterer og kvalitet.

Tekst	Rasmus	Carsten	Vibeke	Morten	Hanne	Berit	FP9	Gennemsnit
Emre	02	02	4	02	02	02	02	2,3
Marika	7	4	10	4	7	7	7	6,6
Veronica	10	7	7	7	10	10	7	8,3
Samira	7	10	10	4	10	7	12	8,6
Ester	12	7	12	10	12	12	12	11
Patrick	02	02	4	00	00	02	02	1,7
Anna	10	12	12	10	10	7	7	9,7

Bilag 4 - mail til censorer

Solveig Troelsen

Emne: Deltagelse i forskningsprojekt
Vedhæftede filer: Spørgeskema til deltagerne i censorstudier.pdf; August 2016.pdf; 170302-Ny-censorvejledning-2017 (1).pdf; Instruktionsbrev TA-studier, censor.docx

Fra: Solveig Troelsen
Sendt: 23. november 2018 16:08
Til:
Emne: Deltagelse i forskningsprojekt

Kære censor!

Så nærmer tiden sig, hvor vi mødes, for at du kan bedømme elevtekster fra FP9 2017 under højtænkning i forbindelse med mit forskningsprojekt om afgangsprøverne i skriftlig dansk. Jeg glæder mig meget til at se dig!

Hvor og hvornår?

På Syddansk Universitet, Campusvej 55, 5230 Odense M, torsdag d. 6. december kl. 14.00 – på mit kontor Ø11-305a-1. (Du skal ind ad Indgang H og så til venstre gennem glasdøren, hen ad gangen og gennem den næste glasdør. Så er det første dør på venstre hånd)

Hvad kommer der til at ske?

Vi indleder med et kort møde, hvor vi får kaffe eller te i kopperne, lærer hinanden lidt at kende og får udvekslet praktiske ting. Herefter får du en kort testopgave, så du kan afprøve metoden og jeg teknikken i optageudstyret. Derefter skal du bedømme 7 elevbesvarelser fra FP9 dansk skriftlig fremstilling d. 4. maj 2017. Du vil have lidt over to timer til at bedømme de 7 elevtekster.

Du kommer til at sidde ved et skrivebord med adgang til opgavematerialet på pc og med print af elevteksterne, bedømmelsesskemaer, *Vejledning til prøverne i dansk 2017* og *Censorvejledningen 2017*. Hvis du ønsker det, kan du medbringe din egen pc med eventuelle noter og markeringer i dokumenterne.

Foran dig vil være en mikrofon og bag din skulder et fast kamera, som – alene som støtte til at forstå lydoptagelsen ved fx at vise, hvilken tekst du kigger i, om du bladrer osv. – filmer dine hænder og bordet foran dig. Det er lydoptagelsen, der er vigtigst.

Jeg vil også være til stede i lokalet – så diskret som muligt, og det er ikke meningen, at du skal henvende dig til mig eller jeg til dig. Men ved at observere undervejs får jeg en fornemmelse af situationen, som er vigtig for at fortolke TA-optagelserne senere, og du slipper for at skulle tage ansvaret for praktiske og tekniske forhold. Jeg skal bestræbe mig på at være stilfærdigt og opmærksomt til stede uden at forstyrre dig.

Ved at være til stede får jeg desuden mulighed for allerede i situationen at opfange ting, som jeg gerne vil spørge opklarende til, når optagelserne er færdige. De sidste ca. 15 minutter bruger vi derfor til at tale sammen om det og om, hvordan du har oplevet processen.

Hvad er Think Aloud (TA), og hvorfor den metode?

Metoden bruges groft sagt på to forskellige måder:

- I undervisningssammenhænge, hvor den anvendes som modelleringsmetode. Dvs. at læreren eller dygtige elever tænker højt, mens de fx læser en tekst, for at demonstrere en hensigtsmæssig strategi for andre.
- I forskning og brugerundersøgelser som en metode til afdækning af mentale processer i forbindelse med konkrete handlinger.

Formålet med metoden i mit forskningsprojekt er at få indsigt i bl.a. dine forestillinger om den gode elevbesvarelse, hvad der er vigtigt for dig i teksterne, hvad du lægger mærke til først, og hvordan du forholder dig til de formulerede vurderingskriterier, når du bedømmer. Jeg er interesseret i at vide *alt det, der løber igennem hovedet på dig, mens du bedømmer*. En særlig kvalitet ved metoden er, at tanker formuleres, *mens* man udfører en handling – modsat fx interviewet, hvor man taler om substansen adskilt fra situationen.

Som navnet siger, bygger metoden på, at man som deltager *tænker højt*, mens man udfører en handling – i dette tilfælde handlingen ”bedømme elevbesvarelser fra FP9 dansk skriftlig fremstilling”. Du kan her se et [eksempel på Think Aloud](#) ved handlingen ”dele et æble med lommekniv”. Læg mærke til, at manden ikke bare sætter ord på, hvad han gør, men også på sine sanseindtryk og indskydelser undervejs. Når du gennemfører TA-bedømmelserne, er det vigtigt, at du taler kontinuerligt og bestræber dig på at sætte ord på alt, hvad du tænker, fornemmer og registrerer.

Du behøver ikke læse hele elevbesvarelsen højt under optagelserne, men læs gerne passager, som du selv fokuserer specifikt på. Husk dog at indlede hver bedømmelse med tydeligt at læse elevnummer og opgavens titel og afslutte med at sige den valgte karakter, ligesom du naturligvis udfylder vurderingsarket med elevnummer (i stedet for uniligin) og endelig karakter.

Bliver du testet i, om du bedømmer ”rigtigt”?

Nej!! Du skal bedømme, som du ville gøre det i en autentisk situation. Vi ved dog fra omfattende forskning, at der i fri skriftlig fremstilling er stor forskel på, hvordan forskellige censorer bedømmer den samme opgave. Det er derfor helt forventeligt, at I deltagere kommer til at give – måske meget – forskellige karakterer for elevbesvarelserne. Jeg er interesseret i jeres begrundelser for de karakterer, I giver, samt jeres normer for den gode tekst og de overvejelser, værdier og forestillinger, I trækker på i bedømmelsesarbejdet. På lige netop det er I eksperterne!

Hvordan forbereder du dig?

- Sæt dig ind i prøvematerialet og rammedokumenterne, sådan som du ville gøre det ved normal censur. Prøvematerialet kan du finde på [Materialeplatformen](#) under gamle prøvesæt, eller du kan hente en zip-fil [her](#). Gem den på din egen computer, højreklik, og vælg ”udpak alle”. Desuden kan du få brug for at kigge i *Censorvejledning 2017* og *Vejledning til prøverne i dansk maj 2017*, som er vedhæftet denne mail. Bemærk, at der siden er kommet justerede vejledninger. Men vi arbejder altså med dem, som gjaldt i 2017.
- Print og udfyld det vedhæftede spørgeskema, og medbring det, når vi ses.

Spørgsmål

Du er naturligvis altid velkommen til at stille spørgsmål – både før og efter optagelserne. Er du i tvivl om noget, kan du kontakte mig på mail (sotr@sdu.dk) eller telefon (22908525). Det sidste gælder også, hvis du fx har problemer med at finde stedet, bliver forsinket eller andet akut.

På gensyn på SDU!

Solveig

Ps. Med denne mail følger

- Spørgeskema som printes og udfyldes af dig
- Instruktionsbrev (denne mail i Word-format)
- *Vejledning til prøverne i faget dansk 2017*
- *Censorvejledning 2017*.

Venlig hilsen

Solveig Troelsen

Ph.d.-studerende
Institut for Kulturvidenskaber

T 65 50 89 61
sotr@sdu.dk
www.sdu.dk

Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M
www.sdu.dk



Bilag 5 – Screenshots fra Nvivo

Censorstudier.nvp - NVivo 12 Pro

File Home Import Create Explore Share

Quick Access

- Files
- Memos
- Nodes

Data

- Files
- File Classifications
- Externals

Codes

- Nodes
- Deduktive kod
- Induktive kode
- Relationships
- Relationship Types

Cases

Notes

- Memos
- Framework Matric
- Annotations
- See Also Links

Search

- Queries
- Query Results
- Node Matrices

Files

Name	Codes	References	Modified On	Modified By	Classification
BeritTAP	13	19	24-09-2019 17:06	ST	TA-bedømmelse
CarstenTAP	14	21	24-09-2019 17:12	ST	TA-bedømmelse
Fokusgruppe 1 transskriberet	25	127	24-09-2019 17:12	ST	Fokusgruppe
Fokusgruppe 2 transskriberet	21	118	18-09-2019 16:55	ST	Fokusgruppe
HanneTAP	18	44	24-09-2019 16:26	ST	TA-bedømmelse
MortenTAP	11	17	24-09-2019 16:30	ST	TA-bedømmelse
RasmusTAP	10	30	24-09-2019 16:31	ST	TA-bedømmelse
VibekeTAP	11	20	24-09-2019 16:37	ST	TA-bedømmelse

ST 8 Items

Skriv her for at søge

DAN 15:01 13-02-2020

Censorstudier.nvp - NVivo 12 Pro

File Home Import Create Explore Share

Quick Access

- Files
- Memos
- Nodes

Data

- Files
- File Classifications
- Externals

Codes

- Nodes
- Deduktive kod
- Induktive kode
- Relationships
- Relationship Types

Cases

Notes

- Memos
- Framework Matric
- Annotations
- See Also Links

Search

- Queries
- Query Results
- Node Matrices

Induktive koder

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Affekt	1	1	12-09-2019 14:17	ST	16-09-2019 11:57	ST
Brug af skala	2	6	13-09-2019 11:28	ST	24-09-2019 11:24	ST
Censurers selvforståelse	2	4	20-09-2019 09:51	ST	24-09-2019 11:24	ST
Eksplicit om kvalitet	1	2	24-09-2019 11:25	ST	24-09-2019 13:56	ST
For mange eller modstridende krav	1	2	23-09-2019 17:17	ST	24-09-2019 13:52	ST
Grænser for tekstkulturen	2	7	12-09-2019 16:13	ST	24-09-2019 11:24	ST
Indirekte om opgaveformuleringen	1	7	19-09-2019 13:13	ST	24-09-2019 13:55	ST
Litterær tekstnorm	1	3	19-09-2019 19:58	ST	24-09-2019 11:24	ST
Mangfoldighed	1	3	12-09-2019 15:58	ST	12-09-2019 16:02	ST
Nøgleformulering	2	9	12-09-2019 15:29	ST	07-10-2019 14:05	ST
Tekstkvalitet som noget ekstra	2	24	12-09-2019 13:39	ST	24-09-2019 11:24	ST

ST 13 Items

Skriv her for at søge

DAN 14:59 13-02-2020

Censorstudier.nvp - NVivo 12 Pro

File Home Import Create Explore Share

Quick Access: Files, Memos, Nodes

Data: Files, File Classifications, Externals

Codes: Nodes, Deduktive kod, Induktive kode

Relationships: Relationship Types

Cases

Notes: Memos, Framework Matric, Annotations, See Also Links

Search: Queries, Query Results, Node Matrices

Deduktive koder

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Censoridentitet		3	20 12-09-2019 14:09	ST	24-09-2019 16:07	ST
Dobbelt semiosfære		2	5 12-09-2019 14:08	ST	24-09-2019 13:48	ST
Elever		6	50 12-09-2019 13:34	ST	12-09-2019 13:34	ST
Anna		6	7 12-09-2019 13:34	ST	24-09-2019 17:12	ST
Emre		6	8 12-09-2019 13:34	ST	24-09-2019 16:37	ST
Ester		6	7 12-09-2019 13:35	ST	24-09-2019 17:12	ST
Marika		6	7 12-09-2019 13:35	ST	24-09-2019 17:12	ST
Samira		6	7 12-09-2019 14:16	ST	24-09-2019 17:12	ST
Veronica		6	7 12-09-2019 13:35	ST	24-09-2019 17:12	ST
Victor		6	7 12-09-2019 13:36	ST	24-09-2019 17:12	ST
Metaforer og selvfølgehedsmarkører		1	3 07-10-2019 13:53	ST	07-10-2019 14:41	ST
Opfattet skriver selv		7	27 12-09-2019 11:17	ST	24-09-2019 17:06	ST
Rationalitet		3	16 12-09-2019 13:37	ST	24-09-2019 16:07	ST
Vurderingskriterier		5	73 12-09-2019 15:33	ST	24-09-2019 11:24	ST
Genre og genrebevidsthed		2	6 18-09-2019 11:37	ST	24-09-2019 11:24	ST
Multimodalitet og layout		4	7 18-09-2019 11:49	ST	24-09-2019 16:07	ST
Opgavens krav		3	6 12-09-2019 15:34	ST	24-09-2019 16:07	ST
Retskrivning og tegnsætning		2	5 12-09-2019 15:35	ST	24-09-2019 16:07	ST
Sprog og sproglig kvalitet		3	19 12-09-2019 15:35	ST	24-09-2019 16:27	ST
Søgning og brug af internet		1	2 12-09-2019 15:35	ST	24-09-2019 11:24	ST
Tekstmængde eller indholdets fylde		5	21 13-09-2019 09:57	ST	24-09-2019 16:59	ST

ST 21 Items

Skriv her for at søge

DAN 14:59 13-02-2020

Censorstudier.nvp - NVivo 12 Pro

File Home Import Create Explore Share

Quick Access: Files, Memos, Nodes

Data: Files, File Classifications, Externals

Codes: Nodes, Deduktive kod, Induktive kode

Relationships: Relationship Types

Cases

Notes: Memos, Framework Matric, Annotations, See Also Links

Search: Queries, Query Results, Node Matrices

Induktive koder

Name	Files	Referen
Affekt	1	1
Brug af	2	6
Censor	2	4
EksPLICIT	1	2
For ma	1	2
Grænse	2	7
Indirekt	1	7
Litterær	1	3
Mangfo	1	3
Naglef	2	9
Tekstkv	2	24

Drag selection here to code to a new node

Nagleformulering

<Files\Fokusgruppe 1 transskriberet> - 5 7 references coded [3,64% Coverage]

Reference 1 - 0,45% Coverage

Jeg tænker meget på det fx i forbindelse med nogle af de her artikler. Og det kan være baggrundsnyheder eller reportager eller hvad det kan være. Hvor der nogle gange er arbejdet rigtig meget med mellemrubrikker eller disponering i form af mellemrubrikker, eller når der har været arbejdet med noget layout eller billede, faktaboks eller hvad der kan være ikke også. Men hvor der sprogligt altså ikke står så meget.

Reference 2 - 0,40% Coverage

Berit:

Men spørgsmålet er også hvor det stiller os som censorer henne, ikke også. Hvad vi skal gøre ved den gode opgave. Og der vender jeg altså tilbage til sproget ikke også og ser på hvordan er deres variation, deres ordforråd, hvordan er deres billedsproglige udtryk? Og så vender jeg tilbage til fremstillingsformerne og kan de finde ud af at veksle mellem dem?

Reference 3 - 0,19% Coverage

Berit:

Men jeg er ked af at den der fiktionstekst er væk, for der ligger så meget mulighed for at lege med sproget, som ikke ligger på samme måde i en journalistisk genre fx

Reference 4 - 0,52% Coverage

Carsten:

Så skulle der mangle en her. Så er der måske en der hedder 'personligt engagement eller

ST 0 Items Files: 2 References: 9 Unfiltered

Skriv her for at søge

DAN 15:03 13-02-2020

Bilag 6 - oversigt over deltagere

Censor	Alder	Censor- erfaring	Underviser- erfaring	Uddannelse	Region	Hovedbeskæftigelse
Berit	46	11 år	19½ år	Læreruddannelse: Dansk, idræt. Fleksibel diplomuddannelse i ledelse.	Hoved- staden	Lærer, privatskole
Morten	54	18 år	24 år	Læreruddannelse: idræt, dansk.	Midt	Lærer, kommuneskole
Vibeke	53	6 år	15 år	Læreruddannelse: Dansk, dansk som andetsprog, madkundskab, samfundsfag.	Syd	Lærer, friskole
Rasmus	42	1 år	15 år	Læreruddannelse: Dansk, historie, kristendomskundskab, idræt, samfundsfag.	Nord	Lærer, friskole
Carsten	60	10 år	31 år	Læreruddannelse: Dansk, kristendomskundskab. Diplomuddannelse i dansk.	Syd	Lærer, efterskole
Hanne	40	13	14	Læreruddannelse: Dansk, samfundsfag, matematik, madkundskab.	Nord	Fagkonsulent v. CFU samt privatskole (tidligere folkeskolelærer).

Bilag 7 - vurderingsark

Notatskema til brug for vurdering af skriftlig fremstilling

Skole:	Elev:	Nr.:		Opgave:				
	Kriterier	12	10	7	4	02	00	-3
Indhold	Opgavens krav I hvor høj grad opfylder besvarelsen opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?	Besvarelsen er klar, dækkende og yderst velskrevet i forhold til opgavekrav.	Besvarelsen er klar, dækkende og velskrevet i forhold til opgavekrav.	Besvarelsen som helhed er forståelig, klar og dækkende i forhold til opgavekrav.	Besvarelsen er overvejende forståelig og dækkende i forhold til opgavekrav.	Besvarelsen er forståelig og netop acceptabel i forhold til opgavekrav.	Besvarelsen er ikke forståelig i forhold til opgavekrav.	
	Genre-bevidsthed I hvor høj grad viser besvarelsen sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er tydelig, relevant og sikker.	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er sikker og klar.	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er stort set klar.	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er noget usikker.	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er usikker.	Anvendelse af teksttyper og genrebevidsthed er særdeles usikker.	
	Fylde og disponering I hvor høj grad besvarelsen er fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?	Indholdet er fyldigt, og disponeringen er særdeles hensigtsmæssig i forhold til både indhold, teksttype og genre.	Indholdet er ganske fyldigt, og disponeret i forhold til teksttype, indhold og et sikkert genrevalg.	Indholdet er forholdsvis fyldigt, og besvarelsen er nogenlunde hensigtsmæssigt disponeret.	Indholdet er tilstrækkeligt. Disponering er ikke helt tydelig.	Indholdet er tilstrækkeligt, men ikke fyldigt, og disponering er uklar og tilfældig.	Indholdet er ikke tilstrækkeligt og uden disponering.	
	Søgning og brug af internet Hvis der i opgaven er stillet krav om, at eleven skal anvende internettet til at søge inspiration eller information, eller det i øvrigt er relevant, vurderes det, hvordan, og i hvor høj grad, eleven kritisk har bearbejdet, anvendt og gjort det til sit eget i besvarelsen. Desuden vurderes det, om de væsentligste kilder fremgår korrekt af besvarelsen.	Information og inspiration søgt på internettet er bearbejdet på en særdeles sikker, hensigtsmæssig og kritisk måde. Der er tydelig og korrekt kildehenvisning for de kilder, der er anvendt i opgaven.	Information og inspiration søgt på internettet er bearbejdet på en hensigtsmæssig og kritisk måde. Der er tydelig og næsten korrekt kildehenvisning for de kilder, der er anvendt i opgaven.	Information og inspiration søgt på internettet er bearbejdet på en nogenlunde sikker, hensigtsmæssig og kritisk måde. Der er kildehenvisning.	Information og inspiration søgt på internettet er bearbejdet lidt usikkert. Der udvises en vis uselvstændighed i anvendelse af tekster fra internettet i egen tekst. Der er ingen eller mangelfuld kildehenvisning.	Information og inspiration søgt på internettet er bearbejdet usikkert. Der udvises uselvstændighed i anvendelse af tekster fra internettet i egen tekst. Der er ikke kildehenvisning.	Information og inspiration søgt på internettet er ikke anvendt – eller hvis nettet er anvendt, er størstedelen af elevteksten direkte afskrift fra nettet. Der er ikke kildehenvisning.	
Sprog	Sprog I hvor høj grad er sproget i besvarelsen forståeligt, klart og varieret både i ordforråd og syntaks?	Sproget er sikkert og varieret i forhold til situation og med brug af valgte udtryk og sikker syntaks.	Sproget er sikkert, klart og varieret.	Sproget er forståeligt og overvejende klart og varieret.	Sproget er overvejende forståeligt.	Sproget er mindre forståeligt.	Sproget præges i høj grad af meningsforstyrrende fejl og formuleringer.	
	Retskrivning og tegnsætning I hvor høj grad er der i besvarelsen anvendt korrekt stavning, og er der sikkerhed i tegnsætning?	Retskrivning og tegnsætning er meget sikker.	Retskrivning og tegnsætning er sikker.	Retskrivning, tegnsætning og syntaks er rimelig sikker.	Retskrivning, tegnsætning og syntaks er noget usikker.	Retskrivning, tegnsætning og syntaks er usikker.	Retskrivning, tegnsætning og syntaks er særdeles usikker.	
Form	Layout I hvor høj grad er besvarelsen layoutet i forhold til, kommunikationsformål, genre og situation?	Layoutet er sikkert overensstemmelse med kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype, afsnitsinddeling samt eventuelle billedmodaliteter er meget sikkert anvendt og afstemt.	Layoutet er i sikker overensstemmelse med kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype, afsnitsinddeling og eventuelle billedmodaliteter er anvendt og afstemt.	Layoutet er overensstemmelse med kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype, afsnitsinddeling og eventuelle billedmodaliteter er anvendt nogenlunde sikkert.	Layoutet understøtter i mindre grad kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype, afsnitsinddeling og eventuelle billedmodaliteter er anvendt.	Layoutet understøtter ikke kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype, afsnitsinddeling og eventuelle billedmodaliteter er anvendt uden konsekvens og med en del usikkerhed.	Layoutet understøtter ikke kommunikationsformål, genre og situation. Skrifttype og afsnitsinddeling er anvendt helt inkonsekvent, og der er ingen billedmodalitet.	
Mangler		Der kan forekomme få uvæsentlige fejl og mangler.	Der forekommer mindre væsentlige fejl og mangler.	Der forekommer en del fejl og mangler.	Der forekommer adskillige væsentlige fejl og mangler.	Besvarelsen har væsentlige fejl og mangler.	Besvarelsen er utilstrækkelig.	Besvarelsen er helt uacceptabel.
Karakter								

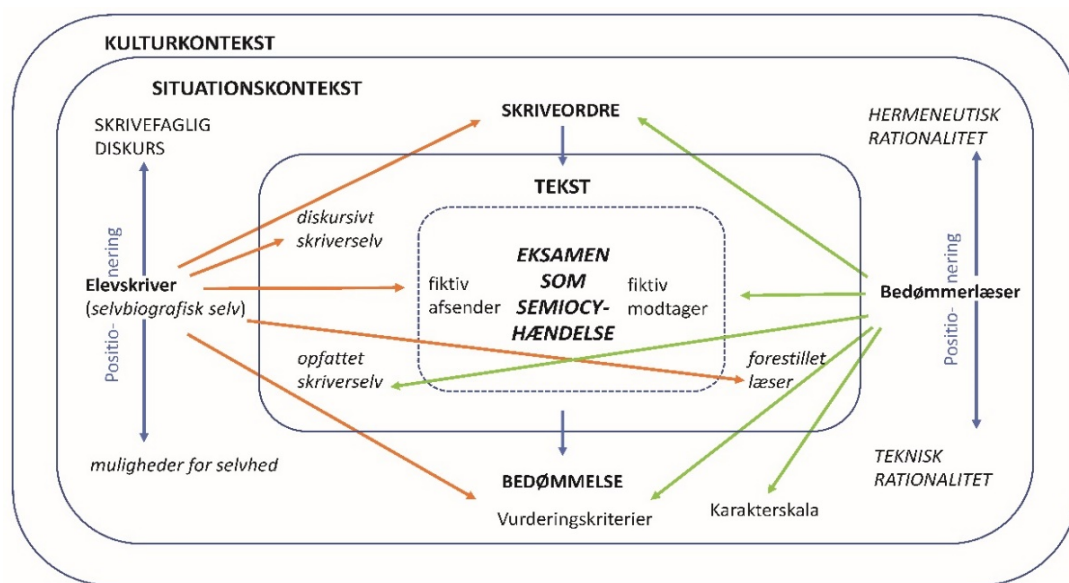
DEL III

Kapitel 7

Eksamen som semiocy-hændelse – et forslag til modellering

Foruden at belyse danske niendeklasseselevers afgangseksamen i skriftlig fremstilling i et sociokulturelt perspektiv og bidrage med empiriske fund har dette projekt også som ambition at bidrage til en mere nuanceret teoretisk forståelse af denne eksamen og ideelt set også af skriveprøver mere generelt. I udgangspunktet var det ikke planen at bidrage med en model. Den har materialiseret sig efterhånden som delstudierne skred frem, og der opstod et behov for at overskue helheden. I det følgende forsøger jeg mig altså med en modellering af skriveprøven i kontekst – informeret af de teoretiske inspirationskilder som har bidraget til delstudierne og af andre modeller for skrivehændelsen i et sociokulturelt perspektiv samt for skriver og læser som både repræsenterende og repræsenterede (Ivanič, 1998, p. 64 og 96), konstellationsmodellen fra FoS-projektet (Krogh, 2015, p. 63) samt en mere klassisk kommunikationsmodel og desuden McNamaras model for sprogprøver (McNamara, 1996; Skar & Aasen, 2016, p. 4). Jeg forlader altså for en stund de tre empiriske studier og den diakrone udviklingslogik – konstellationens kæde fra skriveordre over elevtekst til bedømmelse – til fordel for et synkront blik på den samlede literacy-hændelses grundlæggende komponenter og den dynamiske sammenhæng mellem dem.

Modellens abstraktion foretages på baggrund af de tre delstudiers nedslag i skriveordren, elevteksterne og bedømmelsens kvalitetsnormer og anvendes samtidig til at samle fundene. Sidst i kapitlet eksemplificeres modellen i anvendelse til analyse af eleven Annas eksamen som semiocy-hændelse. Men først vises modellen (Figur 8). Og herefter udfoldes de forskellige komponenter og relationerne mellem dem.



Figur 8. Model over eksamen i skriftlig fremstilling i kontekst.

Modellen består groft sagt af fire typer af komponenter: Indramninger, orienteringspile, aspekter (kursiv) og elementer (ikke-kursiv).

Intentionen med den todimensionale model som helhed er overordnet at gribe eksamenshændelsens karakter af '*SEMIOCY-HÆNDELSE*'. 'Semioey' (Elf, 2009, p. 4) anvendes således her frem for det mere snævre 'literacy'⁵⁹ for at understrege at betydningsskabelsen for både elevskrivere og bedømmere foregår multimodalt og i øvrigt med reference til begrebet om eksamenskulturens dobbelte semiosfære (Berge, 1996; Karlsson, 1997).⁶⁰

Modellens fire indramninger markerer indlejringer og understreger den sociokulturelle optik. Yderst findes den '**KULTURKONTEKST**' som udgøres af skolen og eksamen i sociokulturel forstand og den tekstkultur som knytter sig hertil. Indlejret i denne findes den situerede '**SITUATIONSKONTEKST**'⁶¹ hvor den empiriske elevskriver producerer tekst i et situeret her og nu med henblik på at modtage anerkendelse fra

⁵⁹ I forvejen er det engelske 'literacy' omdiskuteret og foreslås eksempelvis i Norge erstattet med 'skriftkyndighed' (for en diskussion heraf se fx Berge, 2019b).

⁶⁰ At "semioey-hændelse" er en – uskøn vil nogle mene – hybrid af dansk og engelsk, må vi så leve med mens vi afventer bud på en fordanskning af semioey-begrebet. Det gælder både literacy og semioey at fordanskningen er mere kompliceret end som så, og danskklingende versioner af fremmedordene som fx 'semioeyt' og 'literacitet' er for mig at se ikke bedre end de engelske.

⁶¹ Begreberne kulturkontekst og situationkontekst er oprindelig Michael Hallidays (Halliday & Matthiessen, 2014), men har efterhånden vundet almindelig anerkendelse i sociokulturel forskning.

bedømmerlæseren. Modellens centrum er elevens **'TEKST'**. Den inderste stiplede ramme markerer den fiktive situationskontekst som udgør en ekstra indlejring i omtrent halvdelen af skriveordrerne i den aktuelle eksamensordning – jf. kapitel 4.⁶² I denne type opgave sker en betydelig forøgelse af kompleksiteten for elevskriveren der – foruden at håndtere den allerede fordoblede semiosfære – må konstruere en fiktiv situationskontekst diskursivt og iscenesætte sig som fiktiv afsender der henvender sig til en fiktiv modtager og diskursiverer en fiktiv intentionaltet.

Lodret ses konstellationsmodellens ytringskæde initieret af den ministerielt forfattede og sanktionerede **'SKRIVEORDRE'** og fortsat med elevens **'TEKST'** som svar herpå i forventning om censurs **'BEDØMMELSE'** som fuldender konstellationen med en karakter. Vandret fra venstre mod højre fornemmes en traditionel kommunikationsstruktur: Den empiriske **'Elevskriver'** udfolder sig gennem **tekst** med en ligeledes empirisk **'Bedømmerlæser'** som modtager. Situationskonteksten positionerer netop skriver og læser som henholdsvis elev og bedømmer og understreger dermed dels det situerede, dels eksamenshændelsens generiske kommunikationsstruktur. Fraværet af transportpil fra afsender til modtager skyldes at der ikke er tale om mediering af et indhold fra afsender til modtager, men snarere en gensidig positionering og intentionaltet. Som tidligere nævnt er et konstitutivt træk ved eksamensskrivekulturen at teksten så at sige udgør budskabet i sig selv. Den er netop en *skriftlig fremstilling* som elevskriver og bedømmerlæser forholder sig henholdsvis produktivt og receptivt til – fra hver sin position og med hver sit formål.

Både elevskriver og bedømmerlæser *positioneres* af og *positionerer sig* i situationen. Bedømmerlæseren positionerer sig i kontinuummet mellem **'HERMENEUTISK'** og **'TEKNISK RATIONALITET'**, elevskriveren mellem den **'SKRIVEFAGLIG(e) DISKURS'** gennem hvilken deltagelse i eksamenskulturen finder sted, og de socialt tilgængelige *'muligheder for selvhed'* som situationen tilbyder. Som nævnt er denne type eksamensskrivning for elevskriveren i potenseret grad et spørgsmål om (skriver)identitet, og selv om censurs normer spiller en væsentlig rolle i projektet, er det privilegerede perspektiv elevens. Derfor er Ivaničs perspektiver på skriverselv skrevet ind i modellen som positioner elevskriveren orienterer sig imod. Det *'selvbiografisk(e) selv'* positionerer sig i

⁶² Mønsteret med en fiktiv kommunikationssituation i halvdelen af skriveordrerne genfindes i materialet fra den tilsvarende eksamen i 2018 og 2019. I 2020 blev folkeskolens afgangseksamen aflyst som følge af COVID-19-nedlukning af skolerne.

forhold til de tilgængelige '*muligheder for selvhed*' og den skrivefaglige diskurs og konstruerer et '*diskursivt selv*'.⁶³

Hermed bevæger vi os fra situationskonteksten og ind i næste ramme, teksten, som også implicerer en diskursivering af elevskriverens orientering mod en '*forestillet læser*' og bedømmerlæserens konstruktion af et '*opfattet skriverselv*'. Man kan indvende at disse i en vis forstand findes både i tekst og kontekst. Når de her er placeret inden for tekstens rammer, skyldes det at det er forestillinger og konstruktioner som for elevskriver og bedømmerlæser alene har relevans i den situerede interaktion med teksten. Eleven der skriver, gør sig forestillinger om bedømmerlæseren i denne specifikke tekst, og det samme gør sig gældende for bedømmerlæserens opfattelse af elevskriveren. Bag denne tænkning ligger foruden Ivaničs perspektiver på skriverselv også hendes modellering af "a 'social' view of writer and reader as both doing something and being represented in the text" (Ivanič, 1998, p. 96), som både tekstekstern "performer" og tekstligt repræsenteret "character" (ibid.).

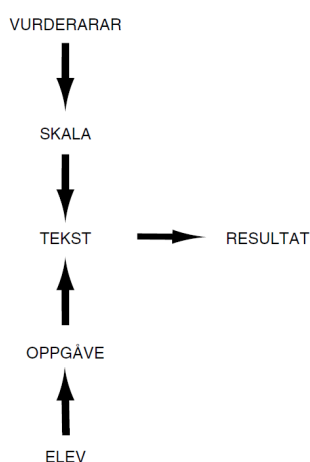
De sidste elementer – 'Vurderingskriterier' og 'Karakterskala' er underkategorier under **BEDØMMELSE**. Når de fremhæves specifikt her, skyldes det for det første at de som klassiske psykometriske parametre er velkendte og anvendte redskaber i bedømmelsespraksis og spiller en betydelig rolle i bedømmelsesforskningen. For det andet opfattes de i denne sammenhæng som tekster i eksamenskonteksten og dermed som dialogisk forbundne med de øvrige tekster heri.

Fra de to aktører – elevskriver og bedømmerlæser – udgår orienteringspile til illustration af henholdsvis elevskriverens og bedømmerens mere eller mindre bevidste rettethed(er) i skrive-/læsesituationen. Når de kvalitetsnormer som har vist sig afgørende for bedømmerne (jf. kapitel 6), ikke fremhæves eksplicit, skyldes det at de netop er implicitte i tekstkulturen og dermed her forstås som indlejrede i kulturkonteksten. De er en dimension i elevskriverens intuitive identifikation med skrivekulturen og i bedømmerens tekstkulturelle og hermeneutiske rationalitet. Inden for situationskonteksten er elevskriveren i dialog med skriveordrens rammesætning og den forventede bedømmelse (som er en væsentligt aspekt ved skriveformålet) og rettet mod at konstruere et diskursivt selv der både manifesterer den skrivefaglige diskurs og et vist personligt præg. Det gør elevskriveren under hensyntagen til den

⁶³ Det femte perspektiv, det autoriale selv, er her udeladt og betragtes, Ivanič selv gør det i visse sammenhænge, som en dimension af det diskursive selv (Ivanič, 2012).

forestillede læser af netop den aktuelle tekst og til den fiktive kommunikationssituation som nogle opgaver kræver.

Modellen tilstræber at vise eksamensskrivning og bedømmelse heraf – i den specifikke kontekst og mere generelt – som komplicerede interaktioner betinget af og i dialog med en række faktorer i kultur- og situationsteksten. I den forstand udfordrer og korrigerer den andre eksisterende modeller for eksamensskrivning. Det gælder eksempelvis McNamaras model for sprogprøver (Figur 9) som Skar og Aasen viderebringer (Skar & Aasen, 2016).



Figur 9. Skar og Aasens version af McNamaras model for sprogprøver (Skar & Aasen, 2016, p. 4).

Denne model ignorerer eller underspiller kontekstuelle faktorer og signalerer en lineær logik. Dermed antyder den en forudsigelig sammenhæng mellem elevskriverens handlinger og prøveresultatet som ifølge undersøgelserne i dette projekt ikke findes. Skar og Aasen bruger da også mest modellen som afsæt og peger på at både elevens skrivning og bedømmerens vurdering er udtryk for komplekse interaktioner og baseret på deres fortolkning af henholdsvis opgave og skala. Men det fremgår ikke af modellen, som ”gir mest mening i situasjoner der eleven er motivert og prøver å yte sitt beste når dei svarer på ei oppgave” (Skar & Aasen, 2016, p. 5). Som nævnt i kapitel 5 antager jeg i dette studie at eksamensskrivning i den aktuelle danske højtspilskontekst per definition er en sådan situation og elevernes tekster dermed udtryk for deres bedste bud på en adækvat besvarelse af ikke bare skriveordren, men også den retoriske situation i bredere forstand. Men selv da

savner jeg de kontekstuelle faktorer og den mere komplekse interaktion indtænkt i en deskriptiv modellering af skriveprøver. Elf kalder det et nødvendigt træk ved videnskaben at den modellerer og remodellerer det den tilstræber at forstå, og bekræfter sin egen pointe gennem en remodellering af FoS-projektets skriverudviklingsmodel med henblik på anvendelse i en ny empirisk kontekst (Elf, 2018). Netop den skandinaviske skriveforskning har de senere år bidraget med flere eksempler: Normprosjektet med Skrivehjulet (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016), FoS-projektet med Triademodellen og Skriverudviklingsmodellen samt Konstellationsmodellen (Krogh, 2015) som er remodelleret til eksamenskonteksten i nærværende projekt (se kapitel 3 og 4). Ovenstående model for eksamensskrivning i kontekst kan betragtes som endnu et bud.

Modellen anvendt på Annas eksamen

Modellen er blevet til som en abstraktion, men dens styrke er netop at den kan anvendes til belysning af enkeltteksempler i et mere teoretisk generaliserende perspektiv. Som eksempel herpå og samtidig til konkretisering og validering af modellen og opsummering af eksamen som semiocty-hændelse udfoldes den i det følgende som analytisk ramme for eleven Annas eksamen i sin helhed. Anna udvælger og besvarer skriveordrens opgave 2 og skriver et fiktivt blogindlæg (se analyse af skriveordren i kapitel 4). Opgavetypen skriver sig ind i den aktuelle kulturkontekst som et eksempel på en relativt ny eksamensgenre og samtidig på den hyperkomplekse udsigelsesstruktur som kendetegner nogle opgaver i opgavesættene til eksamen i skriftlig fremstilling. Som vi så i kapitel 5, er Anna bevidst om situationskonteksten: Den selvbiografiske elevskriver, Anna, sidder fysisk i gymnastiksalen på sin skole en onsdag formiddag. Hun har ventet nervepirrende 17 minutter på at få adgang til årets skriveordre og har nu tre og en halv time til at orientere sig i den, udvælge en opgave og skrive sin besvarelse. Skriveordren positionerer hende med sin flertydighed og asymmetri: Hun kan ikke afvise at skrive, og materialets mangetydighed stiller hende over for en kompleks opgave og komplicerede valg. Med til situationen hører dens alvor: De valg hun træffer, kan blive afgørende for hendes fremtidige uddannelsesmuligheder. Anna positionerer sig blandt de socialt tilgængelige muligheder for selvhed på én gang strategisk og kreativt. Skriveformålet er først og fremmest at skrive sig til anerkendelse hos den bedømmerlæser som få dage senere vil modtage hendes besvarelse med posten. Det kalder på en strategisk adressering af alle krav – nogle af

dem modstridende. Samtidig inviterer skriveordrens oplæg til kreativ udfoldelse i flere modaliteter og med aktivering af de faglige normkilder som Anna kender fra undervisningen.

Anna håndterer skrivesituationens dobbelte skriveformål ved at konstruere et fordoblet diskursivt skriverselv: Anna der besvarer skriveordrens krav og honorerer vurderingskriterierne, og Anna som fiktiv blogger ombord på den strandede færge. Hun orienterer sig dermed mod censor som forestillet læser og mod den fiktive situationskontekst og får skriveordrens tilsyneladende kakofoni til at gå op (jævnfør den udfoldede analyse af Annas tekst i kapitel 5).

Bedømmerlæserne i projektet – den oprindelige censor og de seks deltagere i TA-bedømmelserne – vurderer Annas besvarelse i et kontinuum fra middelgod til god (7, 10 og 12 på syvtrinsskalaen) (kapitel 6). TA-bedømmelserne viser at de forskellige karakterer er udtryk for forskellige opfattelser af Annas skriverselv og af den tekst hun konstruerer. Censoren Berit giver karakteren 7. Hun positionerer sig tæt på den tekniske rationalitet og bruger lang tid på at kontrollere kildehenvisninger og krydstjekke med opgavekrav og vurderingskriterier allerede inden teksten er læst igennem. Hun fokuserer på verbalsproget som hun finder utilstrækkeligt og læser hen over de grafiske modaliteter som hun omtaler som "layout" der ikke kan "trække op" (TA-B). Det farver hendes vurdering af de andre elementer "det bliver sådan lidt jævnt" (ibid.). Bedømmerlæseren Berit opfatter elevskriveren Anna som en middelgod skriver og kommenterer at der ikke er ret meget verbaltekst og flere ortografiske fejl. Heroverfor står Carsten og Vibeke som bedømmer opgaven til topkarakter. De hæfter sig omvendt ved tekstens multimodale design og ser verbalteksten i relation hertil. Og de bemærker at Anna løser en kompleks opgave, og fremhæver både verbalsproglige og grafiske greb som de vurderer som kreative. De observerer enkelte ortografiske fejl, men vurderer dem som "mindre væsentlige" og teksten som "ganske perfekt" (TA-C). Tekstens kvaliteter overføres på den opfattede elevskriver: "Hun havner på 12" og "har gjort et godt stykke arbejde" (TA-V). Censorerne orienterer sig altså mod skriveordrens krav, vurderingskriterier og skala og mod teksten og herigennem den opfattede elevskriver og den fiktive situationskontekst. De divergerende vurderinger af Annas tekst bunder i forskellige positioneringer i forhold hertil og kan beskrives som forskellige grader af generøsitet i censorernes anerkendelse (Bezemer & Kress, 2016). Denne generøsitet er situeret og bundet til den specifikke tekst – eksempelvis er Carsten i andre sammenhænge mindre generøs (jævnfør kapitel 6).

Kapitel 8

Diskussion og perspektiver

Det foregående kapitels modellering fungerer som opsamling på især de teoretiske fund fra projektets tre første delspørgsmål og materialiserer således den aktuelle status og fremadrettede invitation til forskningsmæssig bevågenhed på eksamensskrivning i kontekst. Studiets empiriske fund orienterer sig mere specifikt mod den lokale danske kontekst, med casen som eksempel. De adresseres og diskuteres i de enkelte delstudier og i dette kapitel som først og fremmest retter opmærksomheden mod det fjerde delspørgsmål: *Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til, forskningsmæssigt og i relation til den danske eksamenspraksis?*

Umiddelbart virker det tillokkende at adskille spørgsmålet i de to perspektiver det rummer: Et forskningsmæssigt og teoretisk perspektiv på de ene side og et politisk-institutionelt perspektiv med fokus på eksamenspraksis på den anden. Det er imidlertid problematisk af flere årsager: For det første kan forskningsperspektivet isoleret set let blive til en akademisk komparativ øvelse der lukker sig om sig selv. Og efter nu at have argumenteret gennem afhandlingen for det sociokulturelle perspektiv og vigtigheden af kontekstualisering ville jer dermed spænde ben for min egen pointe. For det andet er én af udfordringerne i eksamenspraksis netop at bringe det institutionelle og praktiske niveau i dialog med forskningsviden. Som vi så i kapitel 6, har end ikke en eksplicit advarsel fra Undervisningsministeriets egen følgegruppe mod at lægge den eksisterende bedømmelsesordning til grund for elevselektion haft indflydelse på ordningen der fortsat er uændret to år efter (Dolin et al., 2018). Tværtimod er reliabilitetsaspektet helt fraværende i kommissoriet for den efterfølgende evalueringsrapport som på andre punkter viderefører de problemfelter som den første udpeger (Flarup et al., 2019). Når jeg i flere af artiklerne i dette projekt peger på behovet for forskningsinformeret revision af gældende praksis, er det således kernen i udfordringen: For det første savnes forskning! For det andet lider den aktuelle praksis af manglende forskningsmæssig fundering.

En tilnærmelse mellem forskning og praksis fordrer naturligvis at det institutionelle niveau anerkender forskningsviden som vidensgrundlag og træffer forskningsinformerede valg. Det opfordres der hermed til! Men det stiller også krav til forskningen. Ongstad påpeger at

forskerens positionering i forhold til genstandsfeltet, teorien og adressaten har betydning for erkendelsens gyldighed og relevans (Ongstad, 2012). Et differentieret og fintmasket teori- og begrebsapparat er nødvendigt for forskningsmæssig validitet og teoretisk rækkevidde. Men det indebærer samtidig en fare for at teoretiske systemer overtager og bliver selvrefererende og dermed fremstår lukkede for praksis. Ongstads eksempel er Hallidays omfattende systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen, 2014) som alene i kraft af omfang og detaljeringsgrad efterlader mange praktikere forpustede. Også Berge (2012) har kritiseret Hallidays system for det selvrefererende og for dermed – paradoksalt nok – at fjerne fokus fra det funktionelle og kontekstualiteten. I stedet sætter Berge den antropologiske tekstvidenskab som denne afhandling trækker på (ibid.), og som epistemologisk og metodologisk spiller frugtbart sammen med Lillis' forståelse af "ethnography as deep theorizing" (Lillis, 2008). Modsat det selvrefererende og overdetaljerede lurer ifølge Ongstad faren for praktikisme og (over)forenkling og deraf følgende mangel på anerkendelse af genstandens kompleksitet og teoriens og forskningens udsigelseskraft. Vil man som forsker imødegå denne, må man påtage sig ansvaret for at positionere sig etisk ansvarligt i forhold til ikke bare deltagere og data, men også til dem man som forsker ønsker at få i tale – også ud over academia (Ongstad, 2012, p. 43).

Metodologien og den teoretiske orientering i nærværende studie kan blandt andet ses som en bestræbelse på at balancere det analytisk og teoretisk stringente og nuancefølsomme over for såvel tekst som kontekstualitet (jf. Lillis, 2008) med interessen for at udvikle et design med høj grad af relevans for den konkrete case og dennes pædagogiske og politisk-institutionelle kontekst. Studiets afsæt har først og fremmest været empirisk og funderet i ønsket om at forstå eksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* under de givne betingelser. Den eksplorative hensigt er blandt andet operationaliseret ved at lade kategorier og perspektiver udvikles med afsæt i empirien og undervejs i analyserne, i dialog med teori hvis relevans begrundes i delkonteksterne. Her adskiller nærværende projekt sig i nogen grad fra eksisterende studier – eksempelvis KAL-projektet der for det første som konsekvens af det store materiales omfang har mulighed for at forholde sig mere generelt (om end også dette projekt går tæt på elevtekster, fx Berge, 2005b) og for det andet i højere grad er tænkt og udfoldet i forhold til allerede etablerede kategorier som eksempelvis køn, reliabilitet, vurderingskriterier og skrivekompetence.

Undtagelsen der bekræfter pointen, er begrebet *risikotræk* som KAL udvikler som betegnelse for en "frodighed" i elevteksterne som ifølge forskerne udfordrer eksamenskontrakten og den "skolske" skrivning (Anderson & Hertzberg, 2005, p. 275). Begrebet har slået an i den kvalitative forskning i skriveprøver (fx Skar & Aasen, 2016) og dækker over en række teksttræk som elevskriverne i projektet anvender på måder som ikke er forventelige i forhold til den etablerede konsensus om hvad eksamensskrivning er. Definitionen af "genuine risikotrek" forudsætter tilsyneladende en form for intention fra elevskriverens side. Forskerne ytrer fx tvivl om hvorvidt svage elevskriveres brud på kontrakten skal fortolkes som risikotræk eller snarere er udtryk for "inkompetanse eller 'slurv'" (Anderson & Hertzberg, 2005, p. 300). Den vurdering afhænger af "læserens positionering" (ibid., p. 175). Det er netop en af dette projekts pointer at den valgte positionering for såvel forskeren som bedømmerlæseren har betydning for det "opfattede skriverselv" (Ivanič, 2012) og dermed fx for vurderingen af om en risikoadfærd er bevidst. I KAL behandles risikotagerne generelt generøst af censorerne, og forskerne fortolker den omtalte frodighed som udtryk for tillid til tekstkulturens rummelighed. I nærværende projekt, der går mere åbent til censorernes kvalitetsnormer og ikke definerer en forventet standard, har fænomenet ikke været undersøgt, men en hurtig screening viser at mange af risikotrækkene (Anderson & Hertzberg, 2005, p. 276) findes i elevernes tekster. Og som det fremgår af kapitel 6, er der tegn i censorernes udsagn på at også de betragter visse teksttræk som en udfordring af kontrakten og fx udtryk for dovenskab eller manglende engagement og dermed en form for opposition. Imidlertid har denne fortolkning snarere at gøre med censorernes positionering i forhold til den opfattede elevskriver og højtspilskontekstens metonymiske sammenkædning af tekst og skriver end med elevskriveres bevidste udfordring af en (uskreven) kontrakt. Den norske afgangseksamen er ikke en højtspilseksamen. Det er den danske, og netop i denne potenseret alvorlige situation er der grund til at antage at det elevskriverne viser diskursivt i deres tekster, repræsenterer den kvalitativt gode besvarelse – sådan som de opfatter den og har resurser til at fremstille den.

Et tema som træder stadig tydeligere frem i løbet af dette projekts tre delstudier, og som kalder på yderligere udforskning og samtidig på øget bevågenhed i praksis, er forståelsen af *kvalitet*. Begrebet adresseres ikke eksplicit før det tredje og sidste delstudie (kapitel 6) som undersøger censorernes kvalitetsnormer ved blandt andet at spørge direkte hertil. Men forestillingen om kvalitet ligger implicit i hele studiets undersøgelse af eksamenskonstellationen: fra skriveordrens *foreskrev-*

ne kvalitetsnorm til de *opfattede* og tekstkulturelt indlejrede kvalitetsnormer hos henholdsvis elevskriverne og censorerne og til den forskningsmæssigt *dokumenterede* kvalitet i de udfoldede analyser af elevernes tekster. Når den foreskrevne norm er flertydig (jf. kapitel 4/Troelsen, 2018), overlades det til aktørerne – elevskrivere og censorer – at fortolke og prioritere mellem de forskellige, ofte modsatrettede, kvalitetskrav. Elevskriverne konstruerer deres opfattelse af kvalitet diskursivt gennem tekst og viser her for det første at de *opfatter kvalitet forskelligt* og forholder sig mere eller mindre reflekteret hertil. For det andet repræsenterer elevteksterne kvalitetsnormer som i nogen grad er *forskellige fra censorernes* – eksempelvis hvad angår værdien af multimodale resurser som flere elevskrivere anvender avanceret og funktionelt, men som censorerne ofte overser eller eksplicit lægger afstand til (jf. kapitel 5/Troelsen, 2020, og kapitel 6). Også blandt censorerne ses *individuelle kvalitetsopfattelser* som blandt andet afspejles i bedømmervariationen. Samtidig udgør censorerne et *fortolkningsfællesskab* som opfatter kvalitet som ”noget mere”, formuleret tentativt og metaforisk som noget relationelt-æstetisk og ikke som tekststrukturelle træk (jf. kapitel 6).

Kvalitetsbegrebet og kvalitet som fænomen i undervisning er aktuelt genstand for undersøgelse i flere større fagdidaktiske forskningsprojekter, fx *Quality in Nordic Teaching* (QUINT) og *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM) som begge spørger til de kvalitative træk ved kvalitet og blandt andet konstaterer at kvalitet altid er kvalitet for *nogen* (Hansen, 2019). I naturlig forlængelse heraf og af nærværende studie bør dette medtænkes i fortsat forskning i skriftlig eksamen – i forhold til de forskellige aktører og interessenter. Oplagt er det eksempelvis at forfølge elevperspektivet yderligere og spørge eleverne til deres bevidste forståelser af kvalitet i eksamensskrivning – eksempelvis gennem talk-around-text interview. Derudover bør eksamensordningen som sådan undersøges i relation til den samfundsmæssige anvendelse af resultater og karakterer – gerne med en metodologi som går tæt på begrebsvaliditeten og inddrager mere konventionel testteori i en egentlig kvalitetsundersøgelse af den danske afgangseksamen som evaluering af elevers udbytte af skriveundervisningen. En sådan undersøgelse vil sammen med nærværende og anden forskning kunne danne grundlag for en revision af eksamen der tager højde for de generiske udfordringer med at etablere skriveprøver som er tilstrækkeligt valide og reliable til at gælde som udsagn om elevernes skrivekompetencer, og som forbinder sig med elevernes skrive- og skriverudvikling og den undervisning skolen tilbyder. Inspiration til det sidste kan hentes internationalt fx i Berges

forslag til revision af den norske slutevaluering i skrivekompetence efter gymnasiet (Berge, 2019a) eller i New Zealands forestilling om "teaching the individual, not a prescribed curriculum" og de deraf følgende konsekvenser for evaluering (Parr, forthcoming).

Ét aspekt ved elevperspektivet er elevernes kvalitetsnormer. Et andet er elevernes oplevelse af eksamensformen og den aktuelle kontekst. Som vist empirisk og hævdet teoretisk i kapitel 6 og 3 sker der i eksamenskonteksten en metonymisk sammenkædning af elevteksten og elevens selvbiografiske selv. Modellen i kapitel 7 viser dette forhold i en form for spejling hvor elevskriveren orienterer sig mod en forestillet læser og bedømmerlæseren mod en opfattet elevskriver – med teksten som medium. I højtspilskonteksten er det ikke bare elevens tekst, men eleven selv der forkastes eller anerkendes af censor i større eller mindre grad. Projektet har ikke undersøgt hvordan elevskriverne oplever denne situation ved fx at interviewe dem. En sådan udvidelse af metodologien ville givetvis bidrage til kvalificering af elevperspektivet. Men jeg vover alligevel at antage at eleverne *oplever* denne sammenkædning med teksten og først og fremmest skriver med henblik på at få censors anerkendelse (dette bekræftes af Isager, igangværende ph.d.-projekt). Et forhold der bestyrker denne antagelse, er elevernes reaktioner på min anmodning om samtykke til at bruge deres tekster. Henvendelsen (se kapitel 2) er udformet så de kun skal reagere aktivt hvis de *ikke* giver samtykke. På trods af det modtog jeg entusiastiske bekræftende svar fra flere af de elever der havde fået 12 til eksamen. Og et fåmælt afslag fra den elev der for sin omhyggeligt gennemarbejdede tekst (se kapitel 5) havde fået karakteren 02. Tanggaard påpeger at "afvisningen gør noget usynligt eller ikkeeksisterende" (Tanggaard, 2020, p. 55). Og psykologisk set er afvisning og kritik sværest at håndtere hvis det ikke markeres tydeligt at det er en handling eller præstation der afvises, og ikke personen bag (ibid.). I højtspilssituationen sker der netop det at det diskursive selv i én enkelt tekst flyder sammen med det selvbiografiske selv via den metonymiske kobling mellem tekst og elev. Eleven *bliver* sit 12-tal eller 02-tal – eller endnu værre et 00. Og afvisningen eller den delvise eller fulde anerkendelse kommer ikke bare fra censor, men fra samfundet repræsenteret ved det ministerielle og institutionelle system der står som afsender af skriveordren (kapitel 4) og har beskikket censor og sanktioneret den bedømmerordning der giver ham eller hende magten til at bestemme om eleven er forkastet eller anerkendt videre i uddannelsessystemet. Som nævnt i introduktionen er det paradigmeskift som indførelsen af højtspilseksamen i folkeskolen repræsenterer, gået under radaren i uddannelsesdebatten. Der tales ikke om

de én ud af seks unge som hvert år dumper i enten dansk eller matematik og dermed mister retskravet på en ungdomsuddannelse (Pihl & Salmon, 2018). Dette føjer endnu et lag til forkastelsens karakter af usynliggørelse og ikkeeksistens.

Epilog

"Men han har jo ikke noget paa," sagde et lille Barn. "Herre Gud, hør den Uskyldiges Røst," sagde Faderen; og den Ene hvidskede til den Anden, hvad Barnet sagde.

"Men han har jo ikke noget paa," raabte tilsidst hele Folket. Det krøb i Keiseren, thi han syntes, de havde Ret, men han tænkte som saa: "nu maa jeg holde Processionen ud". Og Kammerherrerne gik og bar paa Slæbet, som der slet ikke var.

(Andersen, 1990, p. 111)

I håb om at erkendelse og indsigt må føre til forandring...

Resumé

Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling' er et sociokulturelt funderet casestudie der undersøger eksamensskrivning i kontekst. Afhandlingen er en antologi bestående af tre forskningsartikler omhandlende hver sit delstudie og en samlende kappe. De tre artikler findes i antologiens midterdel og indrammes af tre indledende og to opsamlende kapitler.

Gennem såkaldt *konstellationsanalyse* af skriveordren som initierende for elevers skrivning, elevteksterne som svar på herpå og til sidst censorernes respons i form af en bedømmelse belyses først skriveordren så elevernes eksamensskrivning som *social handling*, *fagdiskurs* og *tekst*. Herefter vendes perspektivet mod censorernes vurderende respons på elevernes tekster. Særligt censorernes *kvalitetsnormer* undersøges sådan som de viser sig situeret i bedømmelsen og reflektivt og mere generelt i fokusgruppesamtaler om kvalitet i eksamensskrivning.

Baggrunden for studiet er den aktuelle eksamenspraksis i folkeskolens niende klasse som bærer præg af *foranderlighed*, *selvfølgelighed* og *underskud af viden*. Foranderligheden gør sig gældende på mange niveauer, men afgørende er to forhold: For det første har afgangseksamen inden for de sidste fem år ændret status fra frivillig prøve til high-stakes-eksamen eller *højtspilseksamen* som eleverne skal bestå for at have retskrav på ungdomsuddannelse. For det andet er der parallelt hermed indført en ny bedømmelsespraksis med kun én bedømmer og deraf følgende lav reliabilitet og mangel på dialog mellem censorer og undervisere. Eksamensskrivning sker altså i en kontekst som på én gang er alvorlig og usikker. Hertil kommer at både eksamen og skriveundervisning ifølge forskningen er omgærdet af selvfølgelighed, naturalisering og manglende refleksion. Og endelig savnes forskningsviden som kan kvalificere forståelsen af eksamensskrivning som en særlig form for skrivning med en særlig kontekstualitet. Dette sociokulturelt funderede casestudie af eksamensskrivning som den udfolder sig i den beskrevne kontekst, søger blandt andet at råde bod på dette.

Det overordnede forskningsspørgsmål lyder – med elevperspektivet som udgangspunkt og en eksplorativ erkendelsesinteresse: *Hvad kendetegner elevers eksamensskrivning som tekster i kontekst ved folkeskolens afgangseksamen i 'Dansk skriftlig fremstilling'?* Dette besvares gennem tre underspørgsmål som repræsenterer hver sit delstudie i det samlede projekt og behandles i hver sin forskningsartikel, samt et fjerde perspektiverende spørgsmål:

1. *Hvad kendetegner skriveordren til FP9 'Dansk, skriftlig fremstilling' (iPrøven) som tekst i kontekst?* Herunder: Hvordan konstrueres faglighed i skriveordren? Og hvordan positionerer skriveordren sin indskrevne modtager som skrivende subjekt?
2. *Hvad kendetegner elevbesvarelser ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling 2017 som henholdsvis social handling, fagdiskurs og tekst fra globalt til lokalt niveau?* Herunder: Hvilke tekstnormer kan udledes af elevteksterne? Og hvordan konstruerer eleverne sig selv som skrivere i tekstkulturen?
3. *Hvilke kvalitetsnormer danner grundlag for danskensors bedømmelse og udmøntede karakterer ved afgangseksamen i skriftlig fremstilling?* Herunder: Hvordan forstår censorer deres egen rolle i bedømmelsen? Og hvordan opfatter de elevskriverne?
4. *Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til, forskningsmæssigt og i relation til den danske eksamenspraksis?*

Forskningsspørgsmålet undersøges via et tekstetnografisk studie af en paradigmatiske case: Eksamen i *Dansk, skriftlig fremstilling* på Caseskolen d. 4. maj 2017. Det empiriske materiale omfatter dels naturligt forekommende tekster i form af opgavemateriale og rammedokumenter samt 57 elevbesvarelser, dels forskergenererede tekster i form af think-aloud-bedømmelser og fokusgruppesamtaler med censorer.

Projektet lægger sig i forlængelse af de studier i skrivekulturer og skriverudvikling som har fundet sted i projektet *Faglighed og Skriftlighed* om end der er tale om et selvstændigt projekt. Endvidere trækkes tråde til norsk forskning i skriveprøver, især KAL-projektet om norsk afgangseksamen, og til svensk forskning i skriveprøver i gymnasium og grundskole. Teoretisk forankres studiet i nordisk og international literacy-forskning, og eksamensskrivning ses i et sociokulturelt perspektiv som kontekstuel forankret, udfoldet og udviklet i social interaktion. Med inspiration fra New Literacy Studies og antropologisk tekstvidenskab betragtes prøvesituationen som en literacy-hændelse hvis kultur- og situationskontekst sætter sig spor i teksternes struktur og konfiguration. Også bedømmerne og de kvalitetsnormer de trækker på i deres vurderinger, fungerer i kontekst, og bedømmelsesresultaterne må forstås i lyset af dette.

En specifik analyseheuristik, den såkaldte Konstellationsmodel, er afhandlingens bærende stillads og samtidig en metodologisk pointe idet den gør det muligt at analysere eksamenskonstellationens literacy-hændelser i kontekst. Da denne aktuelt er præget af foranderlighed og potenseret alvor, har det været et væsentligt element i projektet at udvikle en metodologi som kunne favne både teksternes kontekstualitet

og indbyrdes forbundethed og kompleksiteten i elevernes diskursive konstruktion af sig selv med henblik på at censor skal finde dem værdige til anerkendelse i tekstkulturen og dermed uddannelsessystemet og samfundet i bredere forstand.

Afhandlingens tre delstudier belyser tilsammen eksamen som skrivekonstellation i kontekst. Første delstudie, artiklen ”En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren”, analyserer skriveordren som tekst og dermed ytring i Bakhtins forstand og dens positionering af elevskriveren. Fundene viser at skriveordren grundlæggende fremtræder flertydig på mange niveauer. Den tvinger implicit eleven til at agere i en kompleks og ambivalent kommunikationskontekst med dobbelte adressater og genreforventninger. Elevskriveren må dermed mestre dobbelte positioneringsstrategier som fx at signalere en fiktiv intentionalitet i tillæg til den umiddelbare: at bestå eksamen. Denne dobbelthed er imidlertid ikke ekspliciteret hvilket kan indebære en udfordring for især elever der ikke intuitivt forstår de skjulte tekstnormer.

Andet delstudie, artiklen ”At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og skriver selv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling”, analyserer casens 57 elevbesvarelser, først ekstensivt som led i udvælgelsen af et intensivudvalg der herefter nære-analyseres – blandt andet i relation til den bedømmelse de fik ved eksamen. Fundene viser her at teksterne repræsenterer en udpræget mangfoldighed og kompleksitet, og sammenhængen mellem tekstmønstre og eksamenskarakter er relativt uklar. Dog belønnes multimodalt design og omhyggelig adressering af skriveordrens krav kun i begrænset omfang, mens verbaltekst i litterært inspireret stil anerkendes og delvist opvejer afvigelser fra eksplicite krav. Endvidere ser det ud til at have betydning for bedømmelsen hvorvidt elevskriverne forstår at positionere sig i forhold til eksamensskrivningens dobbelte skriveformål. Delstudiets næranalyser identificerer fire forskellige elevtilgange til eksamen som retorisk handling: *strategisk kreativitet*, *umiddelbar narration*, *intuitiv iscenesættelse* og *kulturkompetent kommunikation*.

Tredje delstudie, artiklen ”Sig det med sprogløster! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling”, undersøger censorernes kvalitetsnormer og positioneringer gennem de indekser herpå som viser sig i think-aloud-bedømmelser af et mindre tekststudvalg samt fokusgruppesamtaler. Fundene bestyrker en tidligere undersøgelses kritik af at eksamenskaraktererne trods svag reliabilitet anvendes til elevsortering. Mere specifikt finder studiet en dobbelthed i censorernes kvalitetsnormer:

skriveordre og vurderingskriterier forventes adresseret i elevteksterne, men det er ikke tilstrækkeligt. Censorerne tillægger det samtidig væsentlig betydning at eleverne imødekommer delvist indforståede kvalitetsnormer som ikke formidles eksplicit til elever og lærere. Der er tegn på et skrivefagligt fortolkningsfællesskab blandt censorerne og samtidig individuelle variationer som får stor betydning i kraft af bedømmervariationen. Censorerne læser i nogen grad elevteksterne som metonymiske repræsentationer af elevskrivelserne, og de har tillid til at bedømmelsesordningen er velfungerende.

Fundene fra de tre delstudier samles efterfølgende og kondenseres i et forslag til modellering af eksamensskrivning som semiocy-hændelse. Modellen samler afhandlingens teoretiske inspirationskilder og empiriske fund og anvendes til sidst eksemplificerende til analyse af eleven Annas eksamen.

Overordnet betragter afhandlingen eksamensskrivning som en social handling og således en særlig genre i nyretorisk forstand. Der argumenteres teoretisk for at netop det sociokulturelle perspektiv og metodologiske deltagerfokus som først privilegerer elevperspektivet og siden censorperspektivet, bidrager med vigtig viden til supplement af den mere udbredte psykometriske forskning i skriveprøver. Afslutningsvis diskuteres udvalgte fund i relation til den aktuelle danske eksamensordnings status som *højtspileksamen* i en bedømmelsesordning med lav reliabilitet og et fortsat behov for forskning samt forskningsinformeret revision af eksamenspraksis.

Summary

Rejected or recognized? An exploratory study of the Danish written composition exam taken by students in their final year of compulsory education is a socioculturally-based case study which investigates exam writing in context. The thesis takes the form of an anthology comprised of three research articles, each of which relates to the associated substudy, and concludes with an overarching summary. The three articles appear in the middle portion of the thesis and are bookended by three introductory and two summarizing chapters.

In a so-called *constellation analysis* of the writing prompt used to elicit student writing, of the student texts answering the prompt, and finally of the raters' responses in the form of evaluations, first the prompt itself and then the student texts are illuminated qua *social act*, *disciplinary discourse* and *text*. Thereafter the perspective is turned towards the raters' evaluative responses to the student texts. The rater's *quality norms* are investigated as they come to expression, partly in the situated evaluation practice and partly reflexively and more generally in focus group conversations about the quality of exam writing.

The backdrop to the study is current exam practice in the final year of Danish lower secondary education. This practice is characterized by *variability, a degree of complacency and a knowledge deficit*. Variability makes itself felt at many levels, but two features in particular stand out. Over the past five years the school leaving exam has moved from being a voluntary test to a high stakes exam that students need to pass to be eligible to go on to youth education programmes. Moreover, a new assessment practice has been introduced which involves only one rater, with concomitant low reliability and the absence of any dialogue between raters and teachers. Exam writing thus takes place in a context that is at once both consequential and fraught with insecurity. In addition, research has shown that both the exam and the teaching of writing are compromised by an absence of scrutiny, the 'naturalization' of writing and a degree of unreflectiveness. And lastly, there is a deficit of research that could deepen our understanding of exam writing as a quite specific genre with a specific contextuality. This socioculturally-based case study of exam writing as it currently stands seeks, among other things, to remedy this lack.

Taking the student perspective as starting point and adopting an exploratory, knowledge-seeking approach, the overarching research question runs: *What characterizes student exam writing qua text within the context of Folkeskolen's school-leaving exam in written composition?*

This question is addressed through three sub-questions, each relating to a substudy in the overall project and dealt with in the respective research article, together with a fourth, perspective-providing, question.

1. *What characterizes writing prompts for the Danish composition exam as a text within a context?* This includes considering how the writing prompt constructs disciplinary discourse. And how the writing prompt positions its implied recipient as a writing subject.
2. *What characterizes the student texts from the school-leaving exam in written composition in terms, respectively, of social act, disciplinary discourse, and text from global to local level?* This includes the textual norms inferable from the student texts. And how the students construct themselves as writers participating in textual culture.
3. *What quality norms form the basis of the raters' evaluations and their award of particular grades at the school-leaving exam in Danish written composition?* This includes considering how the raters construe their role in evaluation. And their perception of the student writers.
4. *What reflections do these studies prompt in relation both to research and Danish exam practice?*

The research question is addressed through a text-ethnographic study of a paradigmatic case: the *Danish composition* exam at the case school on 4th May 2017. The empirical material in part comprises readily available texts in the form of exercise material and framework documents, as well as 57 student texts, but also in part researcher-generated texts in the form of think-aloud evaluations and focus group conversations with raters.

While self-standing in its own right, the project is a natural extension to the studies in writing cultures and writer development that were part of the project *Writing to Learn, Learning to Write*. Moreover, there are parallels with Norwegian research into exam writing, in particular the KAL project on the Norwegian school-leaving exam, and also with Swedish research on written composition tests in lower and upper secondary school. Theoretically the study is grounded in Nordic and international literacy research, with exam writing viewed from a sociocultural perspective as contextually grounded, displayed and developed in social interaction. Taking inspiration from New Literacy Studies and anthropological text theory, the exam situation is construed as a

literacy event whose cultural and situational context contributes to the text's structure and configuration. By the same token, the raters and the quality norms evoked in their evaluations operate within a context, and evaluation results need to be read in light of this.

A specific analytic heuristic, the so-called Constellation Analysis Model, theoretically underpins this study, as well as offering an important methodological tool through enabling the analysis of the exam constellation's literacy events in context. Given that this last is currently marked by variability and serious consequentiality, a key aim of the project has been to develop a methodology able to capture both the contextuality and intertextuality of the texts but also the complexity of the students' discursive self-construction: students naturally seek to obtain (rater) recognition as worthy participants in textual culture, and by implication in the education system and society as such.

The three substudies jointly illuminate the exam as a writing constellation in context. The first substudy, the article entitled "An invitation you can't refuse. An analysis of the final examination in written composition with a special focus on the writing prompt", analyses the writing prompt qua text, and thus utterance in Bakhtin's sense, and its positioning of the student writer. The findings show that the writing prompt is ambiguous in many aspects. It implicitly forces the student to operate in a complex and ambiguous communicative context with dual addressees and genre expectations. The student needs therefore to master dual positioning strategies such as, for example, signalling a fictional intentionality in addition to the immediate aim: to pass the exam. This duality is not made explicit, which may pose a challenge to those students in particular who do not intuitively pick up on the tacit norms.

The second substudy, the article "Handling ambiguity under pressure: Student writers' text norms and 'writing selves' at the final examination in written composition", analyses the case's 57 student texts – first extensively as part of the process of text selection for intensive reading, and then close analysis of the texts selected – taking into consideration how they were graded at the exam. The findings show that the texts exhibit a marked diversity and complexity, with correlations between textual construction and the grade awarded being relatively unclear. However, a multimodal design and careful attention to the demands of the writing prompt are rewarded only in part, while verbal text in a consciously literary style is acknowledged, and in part compensates for divergences from the explicit demands. Further, it appears to impact the assessment if the student understands how to position

him/herself vis-à-vis the twofold aim of exam writing. The substudy's close analyses identifies four different student approaches to the exam qua rhetorical act: *strategic creativity*, *straight-up narration*, *intuitive staging* and *culturally competent communication*.

The third substudy, the article "Say it with neologisms! Raters' use of quality norms and positionings in evaluating the school-leaving Danish composition exam", investigates these norms and positionings in the indexes of them that appear in the think-aloud evaluations of a small selection of texts and in focus group conversations. The findings reinforce previous research-based critiques of the fact that exam grades, despite their weak reliability, continue to be used as a student selection tool. Most specifically, the study uncovers a double-edgedness to the raters' quality norms: writing prompts are expected to be answered in student texts but that does not suffice. The raters also place high value on the capacity to meet veiled quality norms not explicitly communicated to students and teachers. There are indications of a discipline-specific interpretative community among raters, as well as individual variations, which is problematic, given the importance of inter-rater reliability. To some extent, raters read student texts as were they metonymic representations of the writers, while remaining confident that the exam system is fit for purpose.

The condensed findings from the three substudies are melded into a proposal for the modelling of exam writing as a semiocytic event. The model combines the theoretical underpinnings of this thesis with the empirical findings to provide an exemplary analysis of the exam answer of one of the students, Anna.

Fundamentally, the thesis regards exam writing as a social act and thus as a distinct genre in neo rhetoric terms. It is argued theoretically that the sociocultural perspective and methodological participant focus, which first privileges the student perspective and thereafter the rater perspective, brings important insights that can usefully supplement the more widely used psychometric analysis in research on exam writing. In conclusion, certain findings are discussed that bear on the current Danish exam system's status as a high stakes exam in an evaluation system marked by low reliability, and the continuing need for further research as well as a research-led revision of current practice.

Skoleleder Xxxx Xxxx
Caseskolen

Institut for
Kulturvidenskaber

SDU undersøger elevers skrivning fra folkeskole til gymnasium

Kære Xxxx Xxxx!

24. februar 2017

Jeg ved, at I på skolerne får mange henvendelser fra forskellige interessenter for tiden, men håber, du finder tid til at læse følgende til ende.

sotr

De seneste 4 år har Syddansk Universitet været centrum for forskningsprojektet *Faglighed og Skriftlighed* (FoS), som sætter fokus på skriftlighed i grundskole og gymnasium med bl.a. bogen *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* fra 2014. Vi udforsker et hidtil underbelyst felt og indhenter vigtig viden om elevers skriveudvikling i en tid, hvor der stilles stadig større krav til skrivning i samfundsliv og videre uddannelse. I tilknytning til projektet sætter vi (jeg) nu fokus på vurdering af elevernes skriftsprogskompetencer efter folkeskolens niende klasse i et 3-årigt ph.d.-forskningsprojekt, som er finansieret af Uddannelsesministeriet.

sotr@sdu.dk
T +4565508961
M 22908525

Hertil har jeg brug for elevbesvarelser af afgangsprøverne i dansk skriftlig fremstilling fra sommeren 2017. Caseskolen vil være en ideel samarbejdsskole, dels fordi I har et mangfoldigt elevgrundlag, dels fordi eleverne fordeler sig over en normalkurve med både svage, middelhøje og stærke besvarelser omtrent svarende til landsgennemsnittet.

Hvad ønsker jeg fra Caseskolen?

Jeg ønsker alene adgang til a) 9. årgangs besvarelser af FP 9 Skriftlig dansk fra maj 2017 og b) Karaktererne for disse besvarelser. Materialet behandles naturligvis fuldt fortroligt og anonymiseres, i det omfang der refereres fra det.

Der vil ikke være ekstra arbejde forbundet det for skolen, hvis I siger ja til at bidrage med empiri til projektet. Jeg kan selv møde op på en aftalt dag og kopiere elevbesvarelser og prøvekarakterer og skal i det hele taget nok selv sørge for det praktiske og for at afholde udgifter til kopiering. Men jeg vil naturligvis gerne i dialog med dig om dette og

om, hvordan jeg får elevernes – evt. forældrenes – tilladelser til at anvende deres besvarelser i anonymiseret form i forskningsprojektet.

Hvad får skolen ud af det?

Til gengæld for jeres velvilje stiller jeg gerne min viden til rådighed for fx en workshop om skriveidaktik for udskolingslærerne i dansk – eller hvad I nu måtte ønske. Det kan vi aftale nærmere. Jeg har 20 års erfaring som lektor i læreruddannelsen og tilrettelægger gerne en skræddersyet løsning til jeres skole.

Om det konkrete projekt: Forkastet eller anerkendt? - et eksplorativt studie i vurdering af elevers produktive literacy-kompetencer ved FP9 dansk

Projektet undersøger hvilke skrivekompetencer det kræver af eleverne at bestå folkeskolens afgangsprøver i dansk skriftlig fremstilling i en tid hvor der stilles stadig større krav til skrivning for at kunne komme videre i uddannelsessystemet og fungere i sociale og erhvervsmæssige sammenhænge. Det gøres ved at undersøge prøvekonstruktionen, de tekster eleverne producerer til prøverne – både dem der ikke består, og dem der vurderes som gode – og de kriterier bedømmerne anvender i vurderingen.

Om Faglighed og Skriftlighed

Se http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/lkv/Forskning/Forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed

Med venlig hilsen

Solveig Troelsen

Ph.d.-stipendiat

Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber

Og lektor i dansk

VIA, Læreruddannelsen i Århus

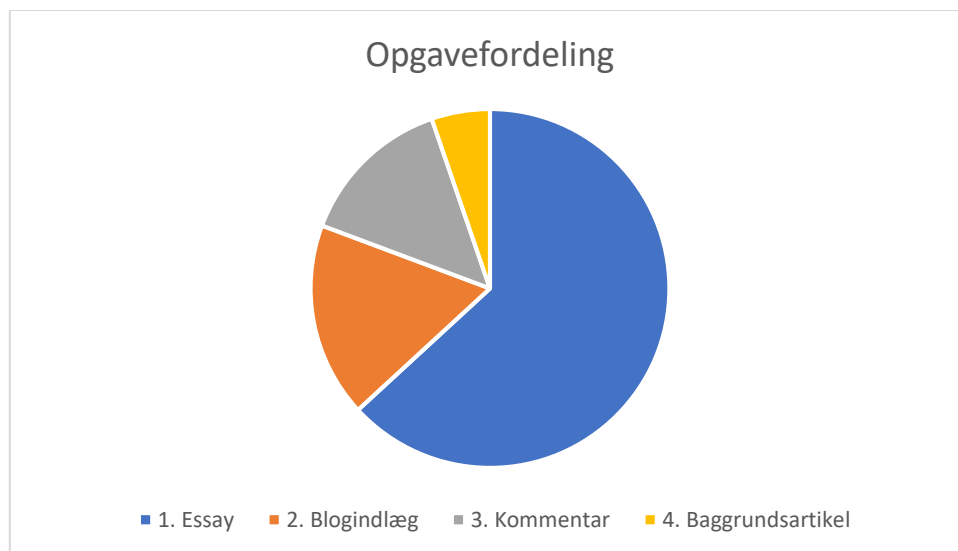
T: 65 50 89 61

M: 22 90 85 25

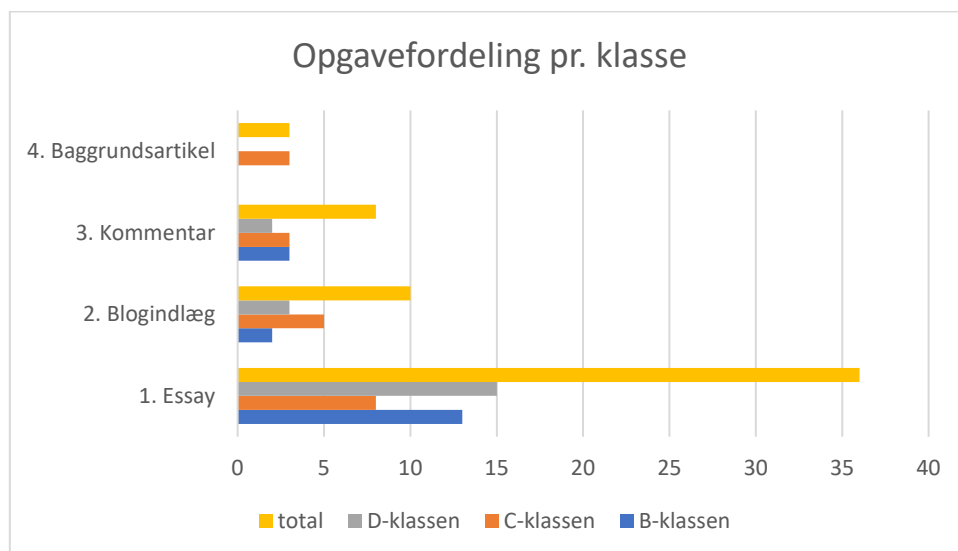
E: sotr@sdu.dk

Bilag 2 - Caseskolens elevbesvarelser - fordeling efter karakter og opgavevalg

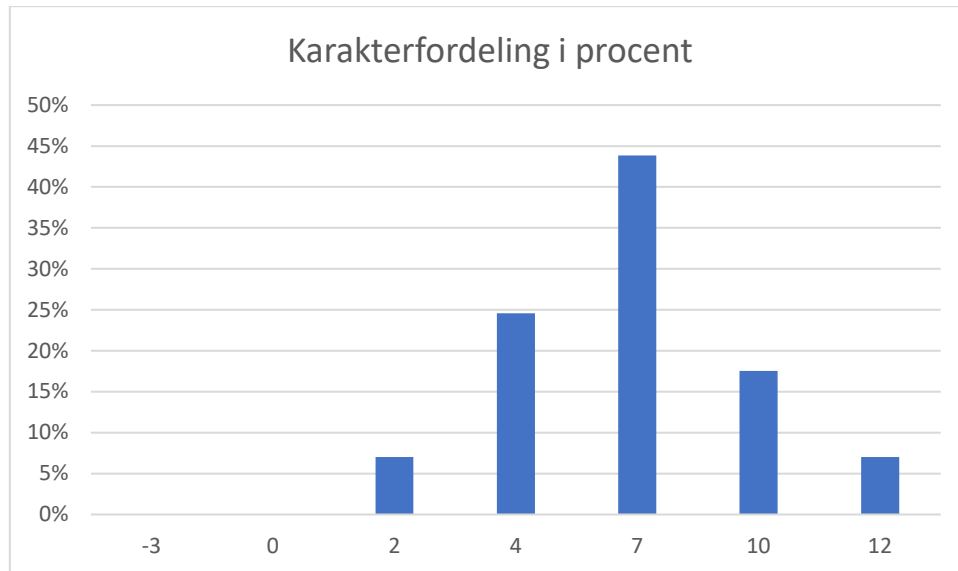
Statistisk oversigt over Caseskolens 57 elevbesvarelser



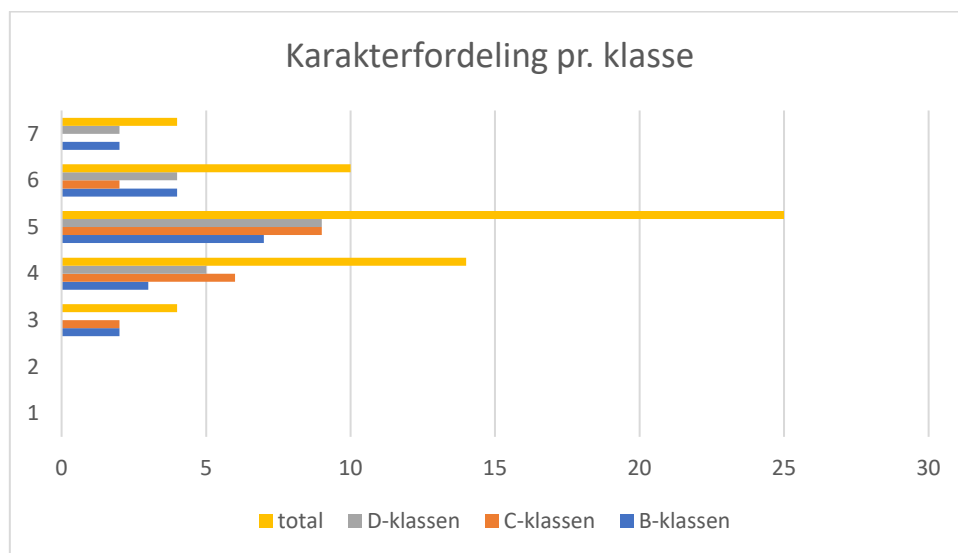
Figur 1. Opgavevalg for alle 57 elever.



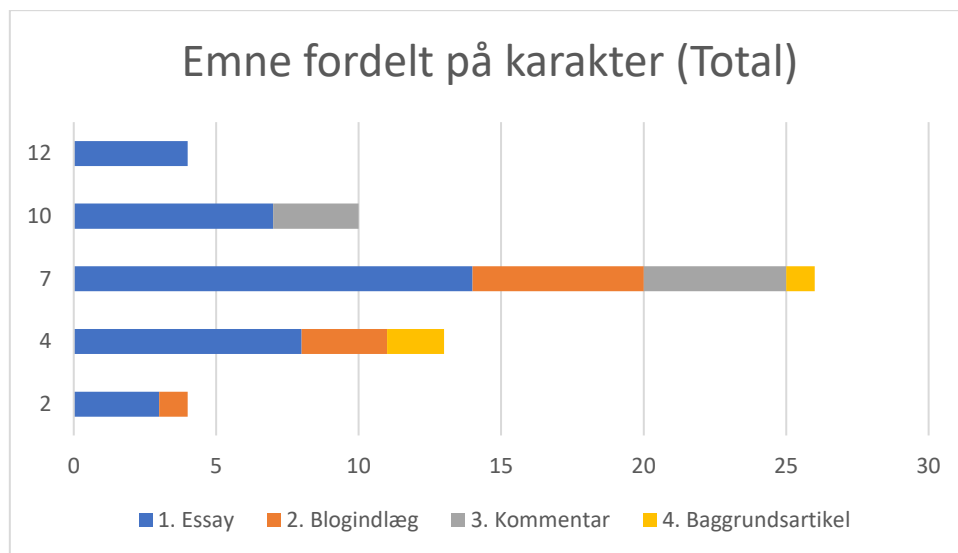
Figur 2. Opgavevalg fordelt på de tre niendeklasser.



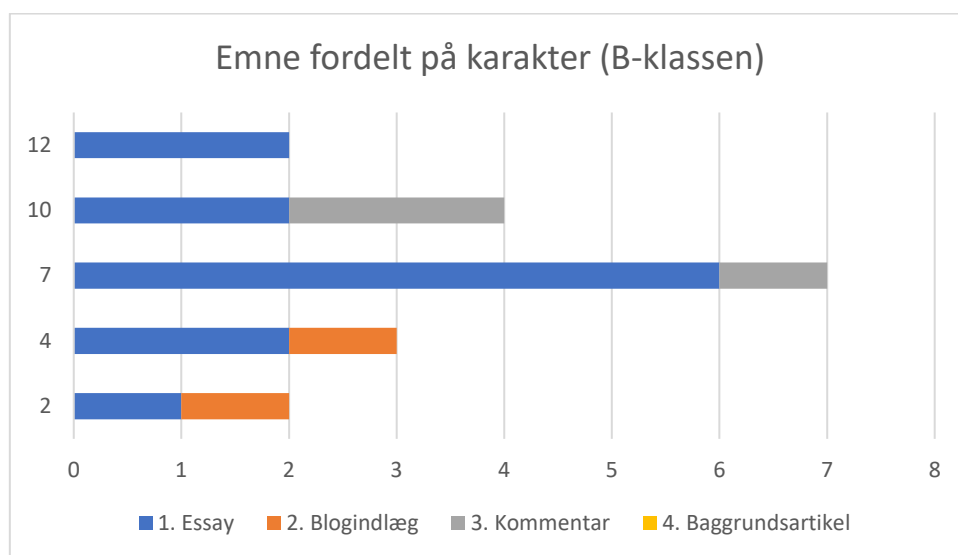
Figur 3. Karakterfordeling, total.



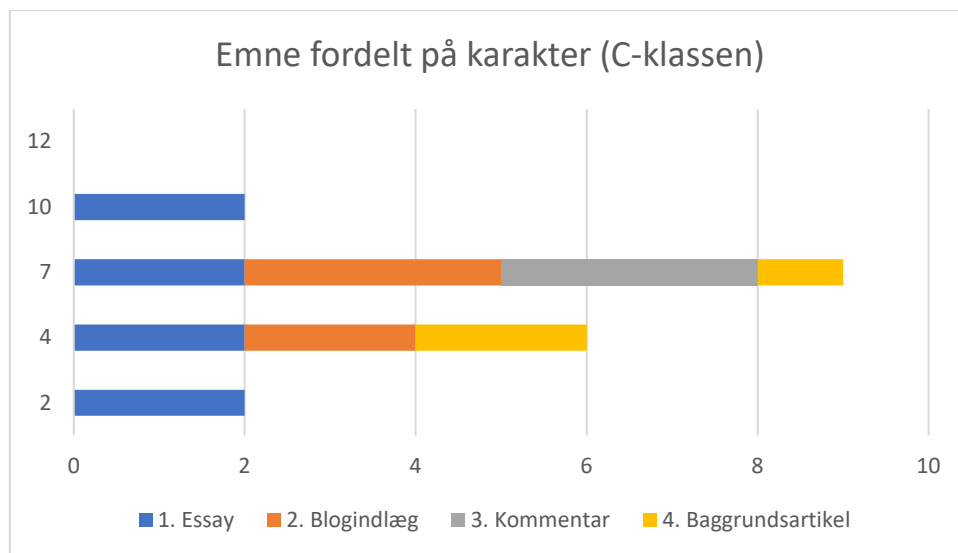
Figur 4. Karakterfordeling fordelt på de tre niendeklasser.



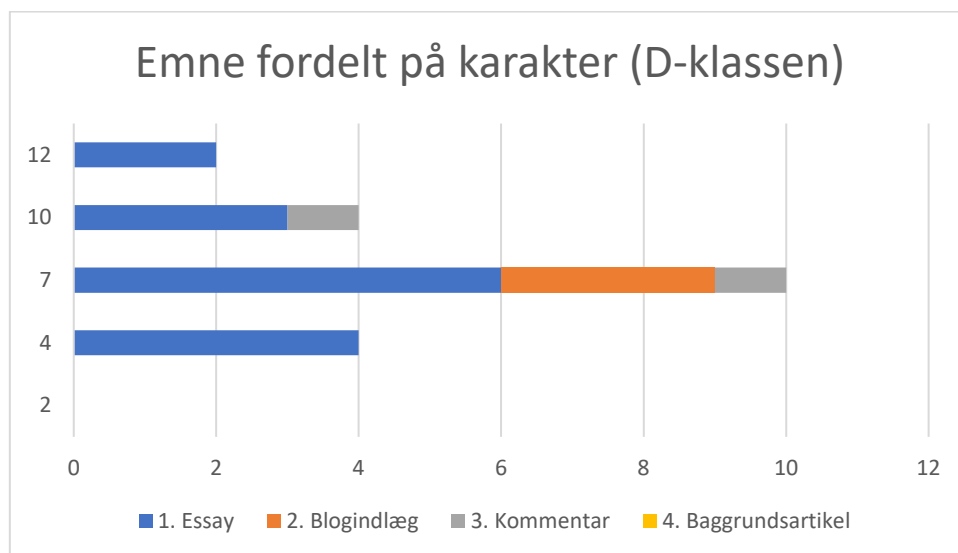
Figur 5. Karakterfordeling ift. opgavevalg, total.



Figur 6. Karakterfordeling ift. opgavevalg, 9.B.



Figur 7. Karakterfordeling ift. opgavevalg, 9.C.



Figur 8. Karakterfordeling ift. opgavevalg, 9.C.

Må jeg bruge din tekst fra eksamen?

Kære elev i 9. klasse på Caseskolens årgang 2017!

Jeg hedder Solveig og skriver for at bede dig om lov til at bruge din eksamensopgave i dansk skriftlig fremstilling fra sidste sommer til et forskningsprojekt. Jeg håber, du vil hjælpe mig! 😊

Din eksamenstekst ligger lige nu i skolens arkiv, hvorfra jeg kan hente den. Alt hvad du skal gøre, er at læse dette brev og **sende mig en kort besked, hvis du IKKE ønsker, at din tekst anvendes i forskningsprojektet.** Hvis jeg ikke har hørt fra dig d. 20. oktober 2018 på sms 22908525, Messenger (Solveig Troelsen) eller mail: sotr@sdu.dk, vil jeg gå i gang med at arbejde med din tekst.

Tilladelsen omfatter at jeg som forsker analyserer din tekst, at nogle anonyme censorer taler sammen om tekstens kvaliteter, og at jeg kan citere din tekst i forbindelse med både skriftlig og mundtlig formidling af min forskning.

Om opbevaring af data: Både du og skolen sikres **fuld anonymitet** i projektet. Når jeg begynder at arbejde med teksterne, slettes navne og adresser, og både elever og skole får dæksnavne i den videre brug af teksterne. Alt materiale vil blive behandlet anonymt og fortroligt og efter de etiske regler i Danish Code of Conduct for Research Integrity, og projektet er anmeldt til Datatilsynet.

Lidt om projektet: Mit projekt hedder *Forkastet eller anerkendt?* Det er et ph.d.-projekt finansieret af Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning og løber indtil foråret 2020. I den offentlige debat og med de nye optagelseskrav på ungdomsuddannelserne har karakterer i dansk og matematik efter 9. klasse fået større betydning end nogensinde før. Samtidig er prøveformen i skriftlig fremstilling ændret, og eleverne stilles over for nye krav. Bl.a. derfor er det vigtigt at vide, hvad det er, eleverne kan og gør, når de skriver, og hvad censorerne lægger vægt på, når de bedømmer teksterne. Det er det, jeg gerne vil skaffe viden om i håb om at bidrage til, at fremtidens afgangsprøver kan blive så retfærdige og gode som muligt.

Hvis du har spørgsmål, besvarer jeg dem meget gerne via telefon eller mail. Hvis du senere ønsker at trække dit tilsagn om brug af teksten tilbage, kan du til enhver tid gøre dette ved at kontakte mig. Jeg håber, du vil bidrage til min forskning i afgangsprøverne, og glæder mig til at dykke ned i materialet!

Tusind tak for din hjælp!!!! 😊

Med venlig hilsen

Solveig Troelsen

Ph.d.-stipendiat

Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Campusvej 55, 5230 Odense M

email: sotr@sdu.dk

Mobil: 22908525

Bilag 4 - deskriptiv statistik for TA-bedømmelser samt ordinær censur, Kjell Lars Berge 2019.

Bedømmelsesstatistik
TA-bedømmelser samt ordinær bedømmelse (FP9)¹

Frequencies

		Statistics						
		Rasmus	Carsten	Vibeke	Morten	Hanne	Berit	FP9
N	Valid	7	7	7	7	7	7	7
	Missing	1	1	1	1	1	1	1
Mean		7,1429	6,2857	8,4286	5,2857	7,2857	6,7143	7,0000
Median		7,0000	7,0000	10,0000	4,0000	10,0000	7,0000	7,0000
Mode		2,00 ^a	2,00 ^a	4,00 ^a	4,00 ^a	10,00	7,00	7,00
Std. Deviation		3,93398	3,86067	3,45722	3,86067	4,57217	3,72891	4,08248
Variance		15,476	14,905	11,952	14,905	20,905	13,905	16,667
Skewness		-,425	,281	-,439	,110	-,902	-,118	,000
Std. Error of Skewness		,794	,794	,794	,794	,794	,794	,794
Range		10,00	10,00	8,00	10,00	12,00	10,00	10,00
Minimum		2,00	2,00	4,00	,00	,00	2,00	2,00
Maximum		12,00	12,00	12,00	10,00	12,00	12,00	12,00
Sum		50,00	44,00	59,00	37,00	51,00	47,00	49,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

¹ De statistiske beregninger er foretaget af Kjell Lars Berge.

Correlations

[DataSet0]

		Correlations						
		Rasmus	Carsten	Vibeke	Morten	Hanne	Berit	FP9
Rasmus	Pearson Correlation	1	,721	,840*	,941**	,952**	,958**	,778*
	Sig. (2-tailed)		,067	,018	,002	,001	,001	,039
	N	7	7	7	7	7	7	7
Carsten	Pearson Correlation	,721	1	,776*	,743	,807*	,562	,687
	Sig. (2-tailed)	,067		,040	,056	,028	,189	,088
	N	7	7	7	7	7	7	7
Vibeke	Pearson Correlation	,840*	,776*	1	,813*	,866*	,748	,827*
	Sig. (2-tailed)	,018	,040		,026	,012	,053	,022
	N	7	7	7	7	7	7	7
Morten	Pearson Correlation	,941**	,743	,813*	1	,873*	,829*	,634
	Sig. (2-tailed)	,002	,056	,026		,010	,021	,126
	N	7	7	7	7	7	7	7
Hanne	Pearson Correlation	,952**	,807*	,866*	,873*	1	,924**	,893**
	Sig. (2-tailed)	,001	,028	,012	,010		,003	,007
	N	7	7	7	7	7	7	7
Berit	Pearson Correlation	,958**	,562	,748	,829*	,924**	1	,821*
	Sig. (2-tailed)	,001	,189	,053	,021	,003		,024
	N	7	7	7	7	7	7	7
FP9	Pearson Correlation	,778*	,687	,827*	,634	,893**	,821*	1
	Sig. (2-tailed)	,039	,088	,022	,126	,007	,024	
	N	7	7	7	7	7	7	7

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Referencer

- 1001 nats eventyr*. (1. e-bogsudgave ed., pp. 16 dele). Lindhardt og Ringhof.
- Andersen, H. C. (1990). Keiserens nye Klæder. In H. C. Andersen (Ed.), *H.C. Andersens eventyr* (Vol. I, pp. 107-111). København: C.A. Reitzel.
- Anderson, S., & Hertzberg, F. (2005). Å ta en risk - "Utfordrerne" blant eksamensskriverne. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I* (pp. 275-301).
- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* Austin: University of Texas Press.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*: Psychology Press.
- Bazerman, C. (2016). What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? In M. Char, G. Steve, & F. Jill (Eds.), *Handbook of Writing Research, Second Edition* (pp. 11-23): Guilford Publications Inc. M.U.A.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som sjanger. Med påtvungen penn*: Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosioteknologisk analyse*: Institutt for anvendt språkvitenskap det historisk-filosofiske fakultet NTNU, Trondheim.
- Berge, K. L. (2002). Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. *Written Communication*, 19(4), 458-492. doi:10.1177/074108802238011
- Berge, K. L. (2005a). Skriveprøvenes pålitelighet. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I*.
- Berge, K. L. (2005b). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistik og tekstvitenskap. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (pp. 72-90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2019a). Hva bør vi gjøre med eksamen i norsk skriftlig hovedmål i videregående skole? Et forslag til en læringsforankret sluttvurdering av elevers skrivekompetanse. In M. Blikstad-Balas & K. R.

- Solbu (Eds.), *Det (nye) nye norskfaget* (pp. 173-190). Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2019b). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. In S. Jarle Helset & E. Brunstad (Eds.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid*: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. doi:10.1080/09585176.2015.1129980
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18(6), 4-16.
- Bezemer, J. J., & Kress, G. R. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Blomqvist, P. (2018). Vad uppmärksammar lärare i samtal om skrivbedömning? Svensklärares normer för beslut om summativ bedömning. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(1), 34-55.
- Borgström, E. (2010). Att skriva prov: om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. *Språk & stil*, 20, 132-164.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. (PhD). Örebro university,
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & stil*, 24, 133-165.
- Brandt, D. (2014). *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge UP.
- Brooks, P. (1985). *Reading for the plot: design and intention in narrative*. New York: Vintage Books.
- Caspersen, S., & Pedersen, S. T. (2018). *Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer*. Retrieved from https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_den-sociale-arv-afspejler-sig-tydeligt-i-boerns-karakterer.pdf
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dolin, J., Nielsen, K., & Rangvid, B. S. (2018). *Rapport fra Følgegruppen for en bedømmer ved folkeskolens prøver*. Retrieved from

- <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/apr/180425-rapport-fra-foelgegruppen-for-eeen-bedoemmer-ved-fp.pdf?la=da>
- Elf, N. (2009). *Towards semiocy. Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. (PhD). SDU.
- Elf, N. (2018). Didaktikkens (re-)modelleringer - med Skriverudviklingsmodellen som eksempel. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 75-94). Aarhus: Klim.
- Ericsson, K. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data* (Rev. ed. ed.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229-245. doi:10.1080/09585176.2015.1134338
- Flarup, L. H., Bro, L. L., & Arendt, K. S. (2019). *Evaluering af ordningen med én bedømmer ved folkeskolens skriftlige prøver*. Retrieved from <https://www.vive.dk/da/udgivelser/evaluering-af-ordningen-med-en-bedoemmer-ved-folkeskolens-skriftlige-proever-14272/>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 463-487): Hans Reitzels Forlag.
- Gregersen, J. (1987). Marking strategies in Denmark with special reference to strategies in the Danish comprehensive school ('Folkeskolen', age 7-17). *Studies in Educational Evaluation*, 13(1), 21-34. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(87\)80017-2](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(87)80017-2)
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3rd ed.). København: Samfundslitteratur.
- Halliday, M. A. K. (1998). Situationskonteksten. In K. L. Berge, E. Maa-gerø, & P. Coppock (Eds.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av MAK Halliday, R Hassan og JR Martin* (pp. 67-79).
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.;4;4th; ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hansen, T. I. (2019). *The quality of quality: Toward a semiotics of quality in learning materials*. Paper presented at the 15th IARTEM Conference, Odense, Denmark.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.

- Holm-Larsen, S. (2010). At fastholde niveauet – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1964-2010. In C. Larsen (Ed.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse. Bind 1.* (pp. 385-428): Danmarks Privatskoleforening.
- Holm-Larsen, S. (2014). Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver. *CEPRA-striben* (16), 14-23.
- Indenrigsministeriet. (1941, 10.08.2012). Bekendtgørelse om Maalet for Folkeskolens Undervisning. Lov nr. 242 af 24. maj. Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-om-maalet-for-folkeskolens-undervisning-24-maj-1941/>
- Isager, J. M. (igangværende ph.d.-projekt). *"Hvis du vakler, er der ridser i lakken". Mundtlig studentereksamen fra elevperspektiv.*
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discoursal construction of identity on intersecting timescales. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, K. S., & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. In K. S. Jakobsen & E. Krogh (Eds.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (pp. 25-55): Syddansk Universitetsforlag.
- Jølle, L. (2015). Rater strategies for reaching agreement on pupil text quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 458-474.
- Jølle, L., & Skar, G. B. (2018). "Digging for Gold" or "Sticking to the Criteria": Teachers' Rationales When Serving as Professional Raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
doi:10.1080/00313831.2018.1541821
- Kane, M. T. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198-211.
doi:10.1080/0969594X.2015.1060192
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. *Svenskans beskrivning*, 22.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken.* Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.
- Knausgård, K. O. (2018). *Uforvarende.* Oslo: Oktober.
- Kress, G., & Leeuwen, T. V. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. edition ed., pp. 291).

- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. In E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen (Eds.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (Eds.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Jakobsen, K. S., & Christensen, T. S. (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ledin, P. (2013). Den kulturella texten: Format och genre. *Viden om literacy*, 13.
- Lillis, T. (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.
doi:10.1177/0741088308319229
- Lindgren, A. (2006). *Brødrene Løvehjerte* (5. udgave. 4. oplag. ed.). Kbh: Gyldendal.
- Macken-Horarik, M. (2020). Tracking and mentoring semogenesis in boundary students. In N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut, & H. Rørbech (Eds.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*: Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Messick, S. (1987). Validity. *ETS Research Report Series*, 1987(2).
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Miller, C. R. (2015). Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *LETRAS & LETRAS*, 31(3), 56-72.
- Molbæk, M.-L. (2018). *Skrivning i skolen som autentisk praksis - potentialer og udfordringer: ph.d.-afhandling*. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Kbh.
- Nielsen, B. (2018). *Dansk og den skriftlige prøve: undervisning i at skrive sagtekster* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 33-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Parr, J. (forthcoming). The nature of writing as evidenced in New Zealand curriculum and assessment tools. In J. V. Jeffery & J. Parr (Eds.), *Writing Development in Cross-national Perspective*: Routledge.
- Pihl, M. D., & Salmon, R. (2018). *Hver sjette elev opnår ikke 2 i dansk og matematik i 9. klasse* Retrieved from

- https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-6-elev-opnaar-ikke-2-i-dansk-og-matematik-i-9-klasse.pdf
- Purves, A. C. r. (1992). *The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Rytter, C. (2015). *Prøveklar*. Kbh.: Gyldendal.
- Skar, G. B. (2013). *Skrivbedömning och validitet: fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet,
- Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2016). Risikotrekk og skjulte kvaliteter i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). doi:10.17585/njlr.v2.199
- Skjelten, S. M. (2013). Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?
- Slot, M. F., Hansen, R., & Bremholm, J. (2016). *Eleveopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede - en kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag. Kvantitativ rapport*.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. doi:10.1177/1466138108099586
- Smidt, J. (2018). Tekster, skrivere og skrivekulturer i samspil – et økologisk blik på udviklingstræk i nordisk skriveforskning. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 59-74). Aarhus: Klim.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2013). *På sporet af god skriveundervisning* (1. udgave. ed.). Aarhus: Klim.
- STIL. (2016-17). Datavarehus Grundskolen <https://uddannelsesstatistik.dk/grundskolen>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- STUK. (2016a). *Fælles mål for faget dansk*. Retrieved from <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>
- STUK. (2016b). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*. Undervisningsministeriet
- Tanggaard, L. (2020). *Det kreative nej: om at bruge afvisninger som drivkraft* (1. udgave ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Tengberg, M. (2015). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*, 34(1), 83-100. doi:10.1177/0265532215609392

- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166. doi:10.23865/njlr.v4.1267
- Troelsen, S. (2020). At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 126-183.
- Troelsen, S. (forthcoming). Sig det med sproglomster! Censorers kvalitetsnormer og positioneringer ved bedømmelsen af afgangseksamen i skriftlig fremstilling. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*.
- Troelsen, S., & Iskov, T. (2015). *Teacher-intentionality in lower secondary school under the influence of final assessments in writing literacy*. Paper presentation. Unpublished. VIA University College. NoFa 5, Helsinki.
- Undervisningsministeriet. (2006). Syvtrinsskalaen. Retrieved from <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen>
- Vagle, W. (2005). Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. In K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse bd. I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Doctoral thesis, monograph). Institutionen för nordiska språk, Uppsala. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-1967> DiVA database. (57)