

# **Skrivning og studium**

- en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital

Ph.d.-afhandling

Lisbeth Birde Wiese

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier/DIG

Syddansk Universitet

2004

Allting. Vi lånar eld att lysa oss med och för att skaffa oss värme. Redan första natten på ett nytt ställe springer vi kippskodda mellan husen med bara en sjal kastad över axlarna och lånar av varandra.

Vatten måste vi låna när brunnarna har sinat och torkat ut. Längst inne i mig finns starka källor. Men jeg kan bara väcka dem till liv genom ett lån. Du måste fukta den intorkade marken först. Då letar sig vattnet opp dit för att möta vatten. Vi har allting själva. Men vi lånar det av varandra. Vi kom ju hit för att leva ett liv med varandra. Men hur skulle man säga det? Hur skulle man våga säga någonting sådant?

Kerstin Ekman: *Springkällan*, 1976, s. 289

All this points us in a new direction. From now on, the human sciences have to assume at least an equal responsibility in establishing the foundations of knowledge. Their coat-tailing days are over. But if so, our practitioners will surely have to learn to behave responsibly, instead of squandering themselves in the wasteful struggle for originality in which everyone else must be deconstructed so that each can leave his (or her) mark. We have to learn to build on our predecessors and move forward, instead of constantly staying behind where they were in order to trample them underfoot.

Michael A. K. Halliday: "Language and the Order of Nature".  
I: *Writing Science*, 1993, s. 121

## Forord

*Skrivning og studium* er en ph.d.-afhandling om opgaveskrivning i det almene gymnasium. Foreliggende udgave er et optryk af den oprindelige afhandling, efter endnu en korrekturlæsning. Afhandlingen blev forsvaret den 20. februar 2004 på Syddansk Universitet, ved det daværende Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, i dag Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Opponenterne var professor Kjell Lars Berge, Universitet i Oslo, Lektor Bettina Perregaard, Danmarks Pædagogiske Universitet og professor Henrik Galberg Jacobsen, Syddansk Universitet. Tak for den konstruktive kritik og debat ved den lejlighed. En hjertelig tak til mine vejledere og uvurderlige støtte i hele forskningsprocessen, professor Finn Hauberg Mortensen, Syddansk Universitet og professor Frans Gregersen, Københavns Universitet.

En særlig tak til lektor Martin Hvidt, Center for Mellemøst-studier, Syddansk Universitet, der guidede mig igennem arbejdet med afhandlingens kvantitative analyse, samt til mine medstipendiater på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, og her ikke mindst Bodil Hedeboe, der introducerede mig til Michael Hallidays teoretiske univers. Ligeledes tak til de mange kolleger fra gymnasieverdenen, der bidrog med gode råd og kritiske læsninger.

I foråret 2002 opholdt jeg mig i Norge, i henholdsvis Bergen, Trondheim, Oslo og Kristiansand, på et meget udbytterigt studieophold. En samlet tak til både enkeltpersoner og forskningsmiljøer, som åbnede deres døre for mig, og som sørgede for, at jeg for en tid blev en del af deres dagligdag. De daglige snakker og den gode respons de gange, hvor jeg fremlagde mit projekt, var inspirerende og gav mig nogle skub i den rigtige retning.

Afhandlingen kom kun i stand ved hjælp af en meget stor imødekommenhed fra de tre gymnasier, som indgår i undersøgelsen. Først og fremmest tak til eleverne fra de otte klasser for deres aktive deltagelse, og ikke mindst til de tolv elever, hvis erfaringer afhandlingens kvalitative analyse bygger på. Også tak til skolernes ledelse og til lærerne, som støttede processen, og som delte deres erfaringer med mig.

Selv om afhandlingens empiri er indsamlet og bearbejdet før den nye gymnasiereform trådte i kraft, er de problemstillinger, som den afdækker, stadigvæk af almen interesse. Afhandlingen påviser nødvendigheden af en fokuseret og samlet undervisning i skriftlighed, hvor alle fag bidrager til elevernes udvikling af skriftlig kompetence. Den giver et teoretisk og empirisk belæg for nødvendigheden af, at gymnasiets lærere i fællesskab udvikler en progression i såvel undervisning i skriftlighed som i evaluering af elevernes skriftlige opgaver.

Roskilde, maj 2006, Lisbeth Birde Wiese



<b>INDLEDNING</b>	<b>2</b>
Undersøgelsen	2
Opbygningen af afhandlingen	5
<b>KAPITEL 1 SKRIVEFORSKNING OG SKRIVEPÆDAGOGIK I DANMARK</b>	<b>8</b>
1.1 Skriveforskning og skrivepædagogik	8
1.2 Almen skrivekompetence som en enhed af fire kompetencer	11
1.3 Tekstnormer	14
<b>KAPITEL 2. TO PARADIGMER INDEN FOR SKRIVEFORSKNING</b>	<b>17</b>
2.1 Kommunikationsprocessen	17
2.2 Sprog som intra- eller interpersonel udvikling	18
2.3 Den kognitive og den sociokulturelle skriveforskning	20
Den kognitive skriveforskning	21
Den sociokulturelle skriveforskning	25
2.4 Literacy	26
Skrivning som redskab til læring og udvikling af identitet	26
Literacy	27
Literacy og undervisning: <i>recognition literacy, action literacy og reflection literacy</i>	29
Literacy events	32
Skriftlig tekstkompetence	33
2.5 Undersøgelsens overordnede problem	34
<b>KAPITEL 3. TEORETISK FORANKRING</b>	<b>37</b>
3.1 Lev Vygotskys teori om sprog og udvikling	38
Undervisning og udvikling	40
Begrebsdannelse, skrivning og udvikling	41
Vygotskys teoretiske betydning for undersøgelsen	46
3.2 Mikhail M. Bakhtins teori om kommunikation, tekst og genre	46
Det dialogiske grundsyn	47
Ytringsbegrebet	49
Genre	51
Positionering	52
Bakhtin og skoleskrivning	53
Bakhtins teoretiske betydning for undersøgelsen	54
3.3 Hallidays funktionelle sprogteori	55
Sprog som potentiale: realiseret betydning	57
Netværksmetaforikken: sprog som udtryk for et valg	59
Forholdet mellem sprog og kontekst, system og instans.	60
Sprogets metafunktioner	61
Informationsstrategi på tekstniveau	66

Nominalisering og grammatisk metafor	69
Skriftlighed og mundtlighed som to forskellige potentialer	71
Hallidays teoretiske betydning for undersøgelsen	73
3.4 Forholdet mellem teori og analysestrategi.	74
Definition af afhandlingens genre- og tekstforståelse	74
Sprogpædagogisk analyse	76
Makrotekstuel analyse	77
<b>KAPITEL 4 METODEVALG, FORSKNINGSDESIGN OG DATAINDSAMLING</b>	<b>79</b>
4.1 Forskningsdesign og valg af metoder	79
Forskningsdesign	79
Overvejelser om generaliserbarhed, validitet og reliabilitet	82
Triangulering	84
Kombination af kvalitative og kvantitative metoder	86
Sammenhæng mellem valg af metoder og forskningsdesignet	88
4.2 Dataindsamlingen	91
De lukkede spørgeskemaer	91
De åbne spørgeskemaer	94
Interview	95
4.3 Overordnede valg af skoler, klasser og elever	98
<b>KAPITEL 5 DE TRE STORE SKRIFTLIGE OPGAVER SOM STUDIEFORBEREDELSE</b>	<b>103</b>
5.1 Studieforberevende kompetence	103
Undervisningsministeriets definition	103
Studiekompetence som et relationsbegreb	106
De tre opgaver i et studieforberevende perspektiv	110
5.2 Gymnasiebekendtgørelsens rammer for og krav til de tre store skriftlige opgaver	115
5.3 Genren 'den selvstændige opgave'	118
<b>KAPITEL 6 SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN: BAGGRUNDSVARIABLE, BL.A. KARAKTERER, KØN OG KULTUREL KAPITAL</b>	<b>122</b>
6.1 Beskrivelse af undersøgelsens baggrundsvariable	122
Baggrundsvariablen elever	123
Baggrundsvariablen familiebaggrund	127
Baggrundsvariablen skoler	134
Eleverne på de tre gymnasier	135
Elevernes familiebaggrund på de tre gymnasier	137
Opsamlende karakteristik af de tre gymnasier	140
6.2 De tre store skriftlige opgaver, belyst ud fra karakterer	140
Elevernes valg af fag i 3.årsopgaven	141
Redegørelse for karakterbedømmelse (evaluering)	142
Sammenligning af karaktergennemsnit	144
Analyse af karaktererne i de tre store skriftlige opgaver	147

Sammenhæng mellem karakterer og opgaver	148
Sammenhæng mellem karakterer og køn	150
Sammenhæng mellem karakterer og køn på de tre gymnasier	153
Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital	155
Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn i de store skriftlige opgaver	159
Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn i studentereksamensstilen	161
Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn på de tre gymnasier	162
6.3 Delkonklusion og sammenligning af kulturel kapital som baggrundsvariabel i forskellige undersøgelser	164
<b>KAPITEL 7 SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN: DE TRE STORE SKRIFTLIGE OPGAVER I SPÆNDINGSFELTET MELLEM DEN POTENTIELLE OG DEN UDNYTTETE STUDIEKOMPETENCE</b>	<b>174</b>
7.1 Litteratur- og informationssøgning	174
Godkendelse af relevant litteratur	177
7.2 Den primære/ relevante litteratur	181
'At føle sig velforberedt' til 3.årsopgaven	185
7.3 Skrivning i forberedelsesfasen	189
Nervøsitet for at komme i gang med at skrive	190
Tænkeskrivning som teknologi i forberedelsesfasen: fire <i>literacy events</i>	196
Et eksempel: Den pædagogiske proces som en modifikation af den kulturelle kapitals indflydelse	200
Den pædagogiske proces' status i andre undersøgelser	208
7.4 Delkonklusion og sammenligning af studiekompetence i forskellige undersøgelser	208
<b>KAPITEL 8</b>	<b>220</b>
8.1 De tolv elever i undersøgelsen	221
8.2 Svend	223
Svends danskopgave	224
Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven	233
Svends historieopgave	234
Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven	244
Svends 3.årsopgave i matematik	246
Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver	253
8.3 Eva	256
Evas danskopgave	258
Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven	267
Evas historieopgave, skrevet sammen med Johanne.	271
Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven	283
Evas 3. årsopgave i italiensk	287
Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver	303
8.4 Iben	307

Ibens danskopgave	308
Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven	315
Ibens historieopgave	319
Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven	328
Ibens 3.årsopgave i fysik	331
Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver	344
8.5 Delkonklusion	349
Progression og <i>transfer</i> af almen skrivekompetence	350
Elevens opgaveskrivning og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse	354
Forholdet mellem at være medlem af et diskursfællesskab og undervisningens rolle	359
<b>KONKLUSION</b>	<b>363</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>371</b>
<b>REFERENCER</b>	<b>376</b>
<b>BILAG</b>	<b>384</b>



## Læserservice

Figurer, tabeller, skemaer og modeller, der indgår i afhandlingen, er nummereret således, at de som første tal har det pågældende kapitel, som de optræder i. F.eks. hører figur 1.1 hjemme i kapitel 1, tabel 6.5 hjemme i kapitel 6, hvor det inden for kapitlet er tabel 6. I kapitel 8 har skemaerne tre tal, f.eks. skema 8.2.1, der henviser til skema 1 i kapitel 8.2.

Citater er tydeligt markeret i brødteksten ved hjælp af indrykning og afstand både før og efter. Mindre citater er markeret ved hjælp af dobbelt anførselstegn " ". Enkelt anførselstegn ' ' bruges, når det ikke er et decideret citat.

Engelske begreber, der indgår i den danske tekst som en fuldgældig glose, er skrevet i *kursiv*.

Forklaring til den makrotekstuelle analyse af elevernes opgaver i kapitel 8: Terminologien i skemaerne: MegaThema, makroThema, hyperThema, samt hyperNyt, makroNyt og megaNyt forklares i kapitel 3.3.

I kolonnen yderst til venstre i hvert skema henviser bogstaverne i fed skrift (**A, B** osv.) til overskrifter hentet fra elevens opgave. Overskrifterne er skrevet ind i skemaet med understregning i fed skrift. Tallene i fed skrift (**1, 2** osv.) er min fortløbende nummerering af afsnittene i den pågældende opgave. Der er kun tal, hvis der er tekst fra opgaven. Når begge dele optræder i samme kolonnerubrik, betyder det, at der både henvises til en overskrift (et bogstav) og til teksten i opgaven (tal). Denne dobbeltmarkering forekommer i afsnit uden 'Nyt', f.eks. når elevens tekstarbejde er et referat.

I kolonnerubrikker med bogstaver i kolonnen yderst til venstre står der et sidetal, som henviser til sidetallet *i* opgaven (forkortet *s.*). I kolonnerubrikker med tal i kolonnen yderst til venstre står der en angivelse af, hvor mange linjer det enkelte afsnit indeholder i opgaven (forkortet *li.*). Halve linjer tæller i dette regnskab som én linje. Citater eller f.eks. i en matematikopgave en ligning tæller med efter samme princip: en linje er en linje, uanset længden. På denne måde kan læseren umiddelbart få oplyst, hvordan eleven har vægtet de forskellige afsnit. Hovedregel: Ét fremhævet tal til hvert afsnit i opgaven. Rubrikkerne skal læses fra venstre mod højre, således at tekstrubrikker i samme horisontale linje hører sammen. Når et tal dækker flere tekstrubrikker vertikalt, læses rubrikkerne fra venstre mod højre i den første rubriklinje, dernæst igen fra venstre mod højre i den næste.

Teksten i rubrikkerne er opgavens egne formuleringer. () angiver, at der er klippet i teksten. Oplysninger skrevet i *kursiv* viser, at der her er tale om *min* formulering, hvor jeg enten forklarer eller præciserer indholdet. \* betyder, at eleven inde i teksten henviser til en kilde.

I de skemaer i kapitel 8, der indeholder Thema-Rhema-analyser af opgavernes indledning og konklusion, er teksten i Thema-rubrikkerne understreget, når Themaet er markeret, dvs. når et andet led end subjektet står på Thema-pladsen.

## Indledning

### Undersøgelsen

Skriftlighed og studieforbereelse er de to centrale begreber i denne afhandling. Det overordnede formål er således at undersøge, hvordan eleverne i det almene gymnasium gennem opgaveskrivning forberedes og forbereder sig til at fortsætte på de videregående uddannelser. Ph.d.-afhandlingen er en empirisk undersøgelse af skrivning i forbindelse med en opgavetype, der træner akademisk skrivning. Hvor formålet med de akademiske genrer inden for akademisk skrivning er at fremlægge ny viden eller nye synsvinkler på eksisterende viden i en dialog med den øvrige akademiske verden, bl.a. ved at man henviser til hinanden og diskuterer hinandens resultater og fortolkninger, er formålet for eleven i gymnasiet at lære at undersøge og i skriftlig form at fremstille tilgængelig viden om et specifikt emne med den hensigt at kunne demonstrere egen forståelse og kunne udvikle refleksion over emnet. Desuden skal eleven lære, hvordan – i forhold til hvilke tekstnormer – teksten skal fremstilles. Opgavetypen kan karakteriseres som en rekontekstualisering af akademisk diskurs og akademisk skrivning.

I den nuværende gymnasiebekendtgørelse nr. 411 af 15. juni 1999<sup>1</sup> udfærdiger eleven en sådan opgave i 3.g, den større skriftlige opgave eller 3.årsopgaven, som den hedder i daglig omtale.<sup>2</sup> Eleverne kan vælge at besvare opgaven i dansk, i historie eller i ét af de to valgfag, som de har på højt niveau.<sup>3</sup> Opgaven skal skrives i løbet af en uge på grundlag af en titel, der er formuleret af faglæreren. Inden opgaveugen har hver elev i samråd med læreren valgt område, samt i løbet af en vejledningsperiode indkredset et emne inden for området. Som forberedelse til denne selvstændige opgave trænes eleverne i de foregående år to gange i den samme type opgave: i 1.g drejer det sig om danskopgaven og i 2.g historieopgaven. Af *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (1999) fremgår det, at de tre opgaver skal knyttes til arbejdsformer, der betoner elevernes selvstændighed. I forbindelse med tilrettelæggelse af forskellige arbejdsformer står der: "Vigtigt i denne forbindelse er progressionen i de større skriftlige arbejder, danskopgaven i 1.g, historieopgaven i 2.g og den større skriftlige opgave i 3.g" (ibid. s. 31).

---

<sup>1</sup> Den nuværende gymnasiebekendtgørelse stammer fra 1988 med mindre ændringer i 1993 og 1999. En ny gymnasireform skal efter planen træde i kraft i august 2005. I den forbindelse udsendte Undervisningsministeriet og undervisningsminister Ulla Tørnæs i januar 2003 et oplæg til den nye reform *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*.

<sup>2</sup> Fremover omtaler jeg den større skriftlige opgave som 3.årsopgaven.

<sup>3</sup> I forlængelse af *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999 har der i den forløbne periode bl.a. været forsøg med eksamensformer. I forbindelse med den store skriftlige opgave er det i perioden 2002-2003 for første gang muligt, at eleverne kan vælge at skrive en tværfaglig opgave i et samarbejde mellem to fag, men kun som en gruppeopgave, hvor en gruppe er defineret som mindst to elever.

Denne afhandling tager sit udgangspunkt i ovenstående sætning. De tre store skriftlige opgaver er kendetegnet ved, at der såvel i forberedelses- som skriveprocessen indgår forskellige arbejdsformer, der opøver elevens selvstændighed og ansvarlighed, samt evnen til kreativ og reflektiv tænkning. Samtidig er det tre opgaver, hvor eleven har mulighed for at udvikle sig i en dialogisk proces. Læreren og dennes faglige og pædagogiske tilrettelæggelse indgår i den forbindelse som et vigtigt element.

Den forventning om progression mellem de tre store skriftlige opgaver, som fremgår af *Udviklingsprogrammet* (1999), bekræftes i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut: *Eksamensformer i det almene gymnasium* (2003).<sup>4</sup> Rapporten har undersøgt de generelle aspekter omkring 3.årsopgaven som eksamensform og inddrager i den sammenhæng dansk- og historieopgaven. I forhold til progression mellem opgaverne konkluderer rapporten:

Den generelle holdning som kommer til udtryk både i selvevalueringen og de to brugerundersøgelser, er at der er en naturlig progression mellem danskopgaven, historieopgaven og den større skriftlige opgave. De generelle vejledninger for dansk og historie beskriver da også at dette skal være tilfældet.  
(Danmarks Evalueringsinstitut 2003, s. 58)

Hvad "naturlig" dækker over specificeres ikke yderligere. Ifølge lærerundersøgelsen svarer 76%, at der i høj eller nogen grad er progression mellem opgaverne. Det viser sig dog, at denne procent varierer inden for faggrupperingerne med lærerne fra de naturvidenskabelige fag som de mest forbeholdne.<sup>5</sup> Samtidig påpeger rapporten, at der på de syv gymnasier, der er med i undersøgelsen, ikke foregår et bevidst samarbejde om progressionen mellem de tre opgaver. Lærergruppen har f.eks. ikke diskuteret, hvilke elementer der skal trænes i opgaverne, og der findes ikke en nedskrevet, fælles forståelse af progressionen.

---

<sup>4</sup> Danmarks Evalueringsinstitut: *Eksamensformer i det almene gymnasium* blev offentliggjort først på sommeren i 2003. Det har derfor af tidsmæssige årsager ikke været muligt at inddrage rapporten mere grundlæggende i afhandlingen. Undersøgelsen dækker delvis det samme felt som min undersøgelse. Kapitel 6, s. 53-72, handler om den større skriftlige opgave, bl.a. om forberedelsesproces, arbejdsformer og progression. Desuden er der et afsnit om dansk- og historieopgaven. I evalueringsrapporten indgår følgende dokumentationsmateriale: selvevalueringssrapporter fra de syv gymnasier, der deltager i evalueringen, evalueringsgruppens besøg, kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt gymnasielærere, interviewundersøgelse blandt censorer, samt kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt studenter fra det almene gymnasium fra sommeren 2002. Denne – og andre rapporter fra Evalueringsinstituttet (EVA) – kan læses på EVA's hjemmeside [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

<sup>5</sup> Inden for de samfundsvidenskabelige fag er procenten af lærere, der svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" 91%, inden for de humanistiske fag 81%, indenfor de naturvidenskabelige fag 59%. Samtidig er der 30% inden for sidstnævnte kategori, der svarer "ved ikke".

Min undersøgelse om de tre store skriftlige opgaver omfatter 8 (oprindeligt 9) matematikereklasser, fordelt på tre gymnasier. Elevgruppen er afgrænset til at omfatte elever, der begyndte i gymnasiet i august 1999 og dimitterede i juni 2002. Ud over at deres danskopgaver, historieopgaver og 3.årsopgaver indgår i undersøgelsen, har eleverne besvaret to spørgeskemaer i forbindelse med hver opgave, dels om deres forberedelsesproces, dels om deres arbejds- og skriveproces i selve opgavevejen. Spørgeskemaerne behandler jeg i en kvantitativ analyse i kapitel 6 og 7. For at uddybe forholdet mellem skriftlighed og studieforbereelse behandler jeg i en kvalitativ analyse i kapitel 8 udvalgte elevers opgaver i et længdesnitperspektiv.

I såvel den kvantitative som kvalitative analyse af empirien indgår de tre store skriftlige opgaver billedligt talt som led i en tekstkæde<sup>6</sup>; ikke alene kommer opgaverne i en bestemt tidsmæssig rækkefølge, men som led i en kæde er de bundet sammen af mange fællestræk. Dette forhold er ét af udgangspunkterne for at undersøge, om der kan aflæses en progression, dels i elevernes evne til at udtrykke sig i denne opgavegenre, dels i deres måde at arbejde på, idet de tre store opgaver består af mange delprocesser, ligesom senere studieopgaver og opgaver i arbejdslivet. Derfor undersøger jeg, om eleverne i forhold til nærmere definerede parametre kan bruge læringsstrategier, som de har lært i forbindelse med en opgave, næste gang de skal skrive en lignende opgave.

Afhandlingen beskæftiger sig kun med opgaver skrevet i gymnasiet og kan derfor på det analytiske niveau ikke udtale sig om, hvorvidt eleverne kan bruge deres erfaring om opgaveskrivning på de videregående uddannelser, om der er den *transfer* af viden og færdigheder, som opgaverne som studieforbereelse lægger op til.<sup>7</sup> Men eftersom det almene gymnasiums overordnede sigte er at studieforbere eleverne til de videregående uddannelser, er det yderst relevant at kunne bestemme, *om* opgaver skrevet i gymnasiet er studieforbereende og i givet fald, *hvordan* de er studieforbereende. Studiekompetence defineres og operationaliseres i kapitel 5 som et relationsbegreb i spændingsfeltet mellem individrelaterede kompetencer og studierelaterede kvalifikationskrav. På samme måde analyseres de tre store skriftlige opgaver i spændingsfeltet mellem individrelaterede kompetencer og opgaverelaterede kvalifikationskrav.

Afhandlingens teoretiske og metodiske fundament er en sociokulturel tilgang til sit emne.<sup>8</sup> Udgangspunktet for afhandlingen er derfor:

---

<sup>6</sup> Udtrykket tekstkæde har jeg lånt fra Olga Dysthe (1997b): "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning".

<sup>7</sup> Steen Høyrup (2002, s. 47) definerer *transfer* som en kompetence, hvor individet arbejder aktivt for at skabe sammenhæng mellem forskellige læringsrum. "Individet overfører – heraf transferbegrebet – læring fra én arena til anvendelse i andre arenaer."

<sup>8</sup> Sociokulturel definerer jeg i forlængelse af Dysthe (2001, s. 11). Dysthe tager i sin definition udgangspunkt i to betydninger af social: den første er, at mennesket er forankret i en kultur og et fællesskab, og at den måde, vi tænker og handler på i enhver situation, er påvirket af denne kulturforankring. Den anden betydning er det at have relationer til og at være i interaktion

1. Sprog er et potentiale, der udvikles i brug. Denne sprogopfattelse er knyttet til et funktionelt sprogsyn, hvor udvikling af sprog, herunder skriftlighed, bedst sker i en meningsfuld sammenhæng.
2. Udvikling af sprog er dialektisk forbundet med udvikling af kognition. Det vil sige, at udvikling af skriftlighed kan stimulere evnen til kognition.
3. Læring sker i sociale relationer. Det er muligt at undervise elever i at lære at skrive i en informativ diskurstype som de tre store skriftlige opgaver.
4. Det er muligt at undervise elever i at lære at reflektere. I processen med at skrive en given opgave sker der samtidig en læring, hvor skriftlighed som teknologi kan udvikle forståelse af og refleksion over et emne.
5. Enhver udformning og vurdering af en given tekst (mundtlig eller skriftlig) er indlejret i en sociokulturel ramme.

Den metodiske behandling af empirien er en diskursanalyse i den forstand, at teksten analyseres i forhold til konteksten, og at konteksten udkrystalliserer sig i teksten, *i sproget*.<sup>9</sup> De tre store skriftlige opgaver analyseres i forlængelse af dette tekstsyn i forhold til udvalgte parametre i konteksten. En mere udførlig redegørelse for undersøgningens problemstilling findes i det sidste afsnit i kapitel 2.

## Opbygningen af afhandlingen

Afhandlingen består af 8 kapitler, samt indledning og konklusion. Kapitlerne følger en traditionel struktur inden for denne genre. Første del, kapitel 1 – 4, er en redegørelse for forskningsfelt, teori og metode, anden del, kapitel 6 – 8, er analyser af afhandlingens empiri. Kapitel 5 binder ovenstående to dele sammen og indeholder en definition af studieforbereelse i forbindelse med de tre store skriftlige opgaver, samt en gennemgang af de institutionelle rammer for opgaverne. I det følgende vil jeg kort skitsere indholdet i hvert kapitel.

Kapitel 1 beskriver det forskningsmæssige udgangspunkt for skriveforskningen i Danmark, samt redegør kort for den pædagogiske debat om skrivning. I forlængelse af denne debat redegør jeg for begrebet tekstnormer, idet forskellige holdninger til skriveundervisning er påvirket af deltagernes forskellige tekstnormer og evalueringnormer som en tavs kundskab. I og med at al tekstevaluering bygger

---

med andre mennesker. En sociokulturel teori vil jeg definere som en teori, der tager udgangspunkt i samspillet mellem mennesker. Dette samspil skal relateres til en given kulturs normer, der definerer såvel muligheder som begrænsninger. Samspillet påvirker og ændrer samtidig kulturens normer over tid. En given kultur vil altid være bundet til en given historisk tid. Dysthe (ibid. s. 33-72) redegør for forskellige retninger inden for den internationale forskning med en sociokulturel tilgang til sprog og læring.

<sup>9</sup> Ongstad (1999, s. 149) definerer kontekst som "allt som inverkar på produktionen eller tolkningen av en "text", men som inte själv är teksten". Kontekster må betragtes som dynamiske og problematiske, man kan ikke trække tekster ud af sin sammenhæng og behandle restkategorien kontekst som en statisk, uproblematisk og let beskrivbar enhed. Ongstads forståelse af kontekst ligger tæt op ad min egen forståelse.

på tekstnormer, er det ligeledes nødvendigt at redegøre for de tekstnormer, som ligger til grund for afhandlingens analyser af elevtekster. Dette sker dels i kapitel 3.4 om afhandlingens tekstforståelse i forhold til en sprogpædagogisk analyse, dels i kapitel 5.3 om genren 'den selvstændige skriftlige opgave' i det almene gymnasium.

Kapitel 2 udvider perspektivet og gør rede for skriveforskningens internationale forankring. Redegørelsen tager udgangspunkt i en overordnet beskrivelse af forskellige opfattelser af sprog og kommunikation for at indkredse to paradigmer inden for skriveforskningen, den kognitive og den sociokulturelle. Disse to paradigmer ses som to spor, der indbyrdes kan berige hinanden. Selv om afhandlingens teoretiske fundament bygger på sociokulturelle teorier, inddrager jeg i vid udstrækning resultater fra den kognitive sprog- og skriveforskning. Som afslutning på gennemgangen i de to kapitler redegør jeg i 2.5 mere præcist for afhandlingens overordnede problemstilling. Problemstillingen deles yderligere op i to problemformuleringer, der henholdsvis relaterer sig til den kvantitative og kvalitative undersøgelse af empirien.

Kapitel 3 redegør for afhandlingens teori, der bygger på Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin og Michael Hallidays teoridannelser. Alle tre teorier er indlejret i en kommunikationsteori med sociokulturelle rødder og har fokus på sprogets rolle og på hvordan det tilegnes. Hver teori gennemgås i et selvstændigt hovedafsnit. Afhandlingens overordnede fokus på skrivning i et studieforberedende perspektiv har været ledetråden for de valg, der er foretaget i gennemgangen af den enkelte teori. Efter hver gennemgang er der et afsnit, der præciserer den respektive teoris betydning for afhandlingens empiriske undersøgelse.

Kapitel 4 om metode deler sig i tre afsnit. 4.1 er en overordnet gennemgang af og begrundelse for afhandlingens forskningsdesign, der er en kombination af kvalitative og kvantitative metoder. 4.2 gør rede for hele forløbet i forbindelse med dataindsamlingen og 4.3 begrunder valg af skoler, klasser og elever.

Kapitel 5 handler om de store skriftlige opgaver som studieforberedelse. Kapitlet gennemgår studiekompetence som et relationsbegreb og når frem til en definition af studiekompetence i forbindelse med de store opgaver, der inddrager såvel skriveprocessen som produktet. Dernæst gennemgås de institutionelle rammer for opgaverne ud fra den aktuelle gymnasiebekendtgørelse fra 1999. Det sidste afsnit i kapitlet er en definition af genren 'den selvstændige skriftlige opgave', en definition der fungerer som en tekstnorm i den kvalitative analyse af elevteksterne.

Kapitel 6 og 7 udgør den kvantitative analyse af den spørgeskemaundersøgelse, som er foretaget i forbindelse med hver opgave. I kapitel 6 gennemgås først undersøgelsens baggrundsvariable, der samtidig fungerer som en introduktion til undersøgelsens empiri. Efter en præsentation af eleverne og deres familiebaggrund, samt af de tre gymnasier, der indgår i undersøgelsen, redegøres der for elevernes valg af fag i 3.årsopgaven. Elevernes karakterer i forbindelse med de tre opgaver, samt studentereksamenstilen, er dernæst udgangspunktet for en analyse af karaktererne, dels i forhold til køn, dels i forhold til kulturel kapital. Kulturel kapital

er et begreb hentet fra Pierre Bourdieus sociologi og defineres i kapitlet. Kapitel 7 analyserer forskellige delprocesser i forberedelsesprocessen til de tre opgaver, ligeledes ud fra spørgeskemaundersøgelsen. Disse delprocesser omtales som *literacy events*, et begreb, som defineres i kapitel 2.4. De forskellige delprocesser analyseres i forhold til deres studieforberedende potentiale og fortolkes i relation til den pædagogiske proces, dvs. lærerens pædagogiske tilrettelæggelse, sådan som den kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen.

Kapitel 8 er kvalitative analyser af elevtekster. Det drejer sig som danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven fra tre elever, Svend, Eva og Iben. De tekstlingvistiske analyser af deres opgaver indgår i en sprogpædagogisk analyse af hver elevs forhold til skriftlighed og skriftlige opgaver som en *case*. Ud over opgaverne inddrages også deres spørgeskemaer, lærernes skriftlige evaluering af de to første opgaver og et interview, som blev foretaget med eleverne i 2001, da de gik i 2.g.

Konklusionen er bygget op af tre delkonklusioner og en afsluttende konklusion, der samler resultaterne fra delkonklusionerne og perspektiverer disse. De tre delkonklusioner er placeret efter kapitlerne 6, 7 og 8. Her konkluderes der på analyserne i det pågældende kapitel, der yderligere perspektiveres gennem en sammenligning med resultaterne fra andre undersøgelser. Den afsluttende konklusion er på denne baggrund forholdsvis kort. Her relateres de samlede resultater til definitionen på studiekompetence i en vurdering af genren 'den selvstændige skriftlige opgaves' potentiale i det almene gymnasium.

## Kapitel 1 Skriveforskning og skrivepædagogik i Danmark

Kapitel 1 er en kort redegørelse for den danske sammenhæng, som undersøgelsen indgår i. Forskning i skriftlighed i forbindelse med undervisning i gymnasiet er stadig i sin vorden; et egentligt forskningsmiljø eksisterer ikke inden for denne disciplin, selv om der er begyndt at dukke cirkler op, bl.a. på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, hvor min undersøgelse er den fjerde i rækken af ph.d.-afhandlinger, som belyser skriftlighed fra forskellige vinkler.<sup>10</sup> Alle fire afhandlinger er skrevet af gymnasielærere, der har en lang erfaring med at undervise i dansk i gymnasiet og på VUC.

I de følgende afsnit kommer jeg ind på skriftlighedens rolle i gymnasiet i de sidste knap 15 år, på undersøgelser og forskningsprojekter i samme periode, samt på debat om skrivning, som i perioder, ikke mindst i forbindelse med den skriftlige eksamen, har været ret så heftig. Desuden redegør jeg for den herskende opfattelse af, hvad det vil sige at have en almen skrivekompetence.

### 1.1 Skriveforskning og skrivepædagogik

Op igennem 1970'erne og ikke mindst i 1980'erne øgedes forskningen i skriftlighed i den vestlige verden, og selv om forskningsinteressen og de økonomiske bevillinger til dette forskningsområde ikke var store i Danmark, slog de internationale strømninger alligevel igennem i den hjemlige uddannelsesplanlægning. Gymnasireformen i 1988 styrkede generelt den skriftlige dimension, dels med nye typer opgaver som tretrinsraketten danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven, dels ved at flere fag end tidligere fik en obligatorisk skriftlig dimension. I starten af 1990'erne nåede idéerne om processkrivning til Danmark og Undervisningsministeriet stod i spidsen for flere udgivelser om 'den ny skrivepædagogik'.<sup>11</sup> Indførelsen i 1994 af det skriftlige basiskursus i danskfaget skal ses i forlængelse af samme bestræbelse. Intentionen er, at eleverne i første semester i 1.g skal tilegne sig basale skriveteknikker, som de dernæst skal kunne bruge, og som de øvrige fag i forskellige ministerielle publikationer opfordres til at inddrage i fagenes skriftlige discipliner. Tankegangen bag denne opfordring er, at det er muligt for eleverne at erhverve en almen skrivekompetence, som de dernæst kan 'trække frem', når de står over for at skulle løse en skriftlig opgave, det vil sige, at det er

---

<sup>10</sup> Tidligere er afleveret: Bodil Hedeboe: *Når vejret læser kalenderen – systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (2002), Claus Engstrøm: *Danske skrivepædagogiks historie i den lærde skole 1775-1903* (2003) og Ellen Krogh: *Et fag i moderniteten – danskfagets didaktiske diskurser* (2003).

<sup>11</sup> Her kan bl.a. nævnes *Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske uddannelsessystem* (1991), *Nye muligheder for det skriftlige arbejde i gymnasiet* (1993), *Tænk – vi skriver. Om skrivning i samfundsfag* (1993), *Lær og skriv. Tekster om at skrive – i alle fag* (1994), *Det skriftlige basiskursus* (1994) og *Det skriftlige basiskursus i dansk. Evaluering og eksempler* (1996).



muligt at overføre skriveteknikker, som han/hun har lært i én situation til andre situationer. Den videre tankegang er dernæst, at de øvrige fag bygger videre på basiskurset og inddrager skriftlighed så meget som muligt.

I basiskurset lærer eleverne bl.a. at dele skriveprocessen op i faser, typisk en forberedelsesfase, hvor tænkeskrivning indgår, en skrivefase, som igen kan opdeles i forskellige underfaser, samt en revisionsfase.<sup>12</sup> Eva Heltberg og Christian Kock omtaler i *Skrivehåndbogen* (1997), hvis målgruppe er gymnasieelever, disse faser som "skriveaktiviteter" og understreger, at der for de fleste skribenters vedkommende er tale om en rekursiv proces, hvilket de grafisk illustrerer ved at indsætte skriveaktiviteterne i en cirkel.<sup>13</sup>

I sammenligning med udlandet, og her også med de andre nordiske lande, er Danmark ikke alene kommet sent i gang med at fokusere på skriftlighedens rolle som et vigtigt element i en læringsstrategi; forskning i skriftlighed har også været meget lavt prioriteret. I slutningen af 1990'erne kom der to ph.d.-afhandlinger, den ene en teoretisk afhandling med udgangspunkt i L.S. Vygotskys kulturhistoriske teori af Bettina Perregaard, den anden om læse- og skriveudvikling i skolestarten af Kjeld Kjertmann.<sup>14</sup> Mere forskningsorienterede undersøgelser om skrivning i gymnasiet har stort set været fraværende indtil omkring århundredeskiftet.<sup>15</sup> En enkelt undtagelse er et forsøgs- og udviklingsprojekt i dansk fra 1993 til 1996 om elevers skriftlige kompetenceudvikling i gymnasiet, dokumenteret af Mi'janne Juul Jensen, Ellen Krogh, Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen og Agnes Witze i *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig*

---

<sup>12</sup> Tænkeskrivning er en teknologi, hvor eleverne via forskellige teknikker kan lære at skrive tænkningen frem. Der redegøres yderligere for tænkeskrivning som teknologi i kapitel 7, i den kvantitative analyse om elevernes forberedelsesproces til de tre store opgaver.

<sup>13</sup> At skriveprocessen ikke er lineær, men derimod rekursiv er grundigt dokumenteret i kognitivt baseret forskning om skrivning. F.eks. redegør Linda Flower og John Hayes i 1981 for en procesmodel baseret på kognitive processer i opposition til den lineære stadiemodell, der har en adskillelse mellem de tre stadier planlægning, skrivning og revision. Flower og Hayes' model har derimod en hierarkisk struktur, der viser hvordan de elementære mentale aktiviteter foregår hele tiden i en rekursiv bevægelse under skriveprocessen. Planlægningen er f.eks. ikke kun begrænset til førskrivningsfasen, men foregår kontinuerligt i hele processen. Carl Bereiter og Malene Scardamalia: *The Psychology of Written Composition* (1987) og Linda Flower m.fl.: *Reading-to-write* (1990) udvikler teorien yderligere.

<sup>14</sup> Bettina Perregaards ph.d.-afhandling fra 1998 udkom i revideret og forkortet udgave i 2002 med titlen *Forskning og undervisning i skriftsprog*, Kjeld Kjertmanns ph.d.-afhandling *Skriftsprog og skolestart* er fra 1999. Afhandlingen er et empirisk studie med udgangspunkt i nyere læseforskning, samt læringsteorier med udgangspunkt i Vygotsky.

<sup>15</sup> Signe Pildal Hansen har lavet en pilotundersøgelse i 1999 om *Gymnasielærere om undervisning i det skriftlige*, der er et internt arbejdsrapport fra Danmarks Pædagogiske Institut. I 2001 og 2002 kom to ph.d.-afhandlinger om undervisningen i skriftlighed i gymnasiet med tekstlingvistiske analyser af elevstile, Barbara Illum: *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen* (2001), samt den før omtalte afhandling omtalte af Bodil Hedeboe i 2002. Claus Engstrøm og Ellen Kroghs afhandlinger er begge fra 2003.

*dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser* (1998). Interessant er det her, at projektet starter som et forsøg i skriftlig dansk, men udvides til også at omfatte mundtlig dansk, efterhånden som de involverede gymnasielærere i deres undervisning i 1.g finder ud af, at eleverne har stort udbytte af at lære skriftlighed i en meningsfuld og brugsorienteret sammenhæng. Desuden at skriftlighed som en tænkningens teknologi med fordel både kan udspringe af og støtte den mundtlige undervisning, bl.a. i litteratur og litteraturhistorie. Forsøget fik ikke nogen umiddelbar gennemslagskraft i forhold til skriveundervisningen i gymnasiet, og dets resultater forårsagede ikke nogen nævneværdig debat. Én af forklaringerne på dette er måske, at det ikke var muligt at aflæse den kompetenceudvikling, som rapporten rent faktisk dokumenterer har fundet sted, i karaktergivningen til den skriftlige studentereksamen i dansk stil, hvor de fem klasser hverken klarede sig bedre eller dårligere end gennemsnittet. Resultatet kunne tyde på, at nye mere procesorienterede måder at arbejde med skriftlighed på ikke umiddelbart kan måles i den traditionelle skriftlige eksamen. Dette er i høj grad tankevækkende, både i forhold til hvad det er studentereksamensstilen kan måle og i min sammenhæng især i forhold til kontekstens betydning for elevernes skrivning.

Diskussionen om skrivekompetence er i Danmark meget tæt knyttet sammen med (forestillinger om) undervisningspraksis i skrivning og evaluering af studentereksamensstilen. De overordnede positioner fordeler sig mellem lærere fra universitetet og lærere fra gymnasiet. Hvor universitetslærerne<sup>16</sup> mener, at eleverne skal prøves i skrivekompetence, der lægger vægt på, at eleverne har lært at kommunikere, mener gymnasielærerne, at der skal stilles præcise både indholds- og formkrav.<sup>17</sup> Bl.a. Jens Walter udtrykker denne tankegang i *Dansk Noter* 3, 1997, hvor han skriver, at den danske stil skal måle den almene skrivekompetence og samtidig måle "noget andet", idet han betoner sammenhængen mellem det, man skriver om, og måden, man skriver på. Sat på spidsen er der tale om en instrumentel holdning (redskabet er vigtigere end sagen) over for den dannelsesholdning, som også *Når sproget vokser* er en fortaler for.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> "Skriv en stil om et emne der optager dig i en genre som du kender og vis at du behersker det", lyder de to professorer Frans Gregersen og Ole Tøgebys råd (i *Dansk Noter* 4, 1992).

<sup>17</sup> Gymnasielektor Birte Louise Bugge svarer i *Dansk Noter* nr. 2, 1993 bl.a., at Gregersen og Tøgebys forslag med en fri opgaveformulering, der lægger vægt på, at eleverne skal demonstrere, at de kan kommunikere om et emne, er for instrumentel. En sådan opgaveformulering svigter især elever, der ikke kommer fra et hjem med klaver. Bugge argumenterer, bl.a. med udgangspunkt i ønsket om at hjælpe svage elever, at det er nødvendigt at stille ret præcise både indholds- og formkrav. Synspunkterne i de to lejre er repræsentative for debatten op i gennem 90'erne.

<sup>18</sup> Berge (1996 og 2002) tegner et mere nuanceret billede end det, ovenstående dikotomi mellem universitetslærere og gymnasielærere udtrykker, et billede, der også afspejler positioner inden for gymnasielærerne i Danmark. Han undersøger norske censorers holdning til skriftlighed (og dermed også gymnasielæreres holdning, idet de ligesom i Danmark er beskikkede censorer). Berge viser, hvordan censorernes vurderinger af norsk stil til

I en midterposition i denne debat står den tidligere fagkonsulent i dansk Claus Jensen, der i sin artikel "Efter basiskursus" (både trykt i 1998 i Dansk Noter 1 og i 2000 i GYMSPROG's *Fremstillingens kunst*) skitserer en række grundfærdigheder, som eleverne skal trænes i af hensyn til deres almene skrivekompetence, også efter gymnasiet. Claus Jensen foreslår, at eleverne i skriveundervisningen i dansk som et overordnet princip skal lære forskellige kompetencer eller færdigheder. Undervisningen i skrivning skal derfor bygges op om forskellige typer tekstarbejde ("genrer" i Jensens terminologi), som f.eks. beskrivelse, forklaring eller vurdering. Han forestiller sig, at eleverne dernæst kan transportere deres viden om, hvordan disse "genrer" skal skrives, til et givent fag.

Bag dette fagsyn ligger der en forestilling om, at det er muligt at erhverve sig en almen skrivekompetence ved at lære nogle specifikke delkompetencer eller færdigheder. Claus Jensens holdning er inspireret af en kognitiv retning inden for skriveforskningen, hvor skriveprocessen ses ud fra en kognitionspsykologisk tankegang med fokus på, hvad der sker i den enkeltes hjerne, og hvor kontekstuelle forhold ikke spiller nævneværdigt ind.

## **1.2 Almen skrivekompetence som en enhed af fire kompetencer**

Undervisningsministeriet nedsatte i 1995 en arbejdsgruppe, der skulle komme med forslag og gennemføre forsøg med skriftlig dansk til studentereksamen. Forsøgene fik ikke nævneværdige konsekvenser for prøveformen, men arbejdsgruppen diskuterede sig frem til, hvilke kompetencer eleverne skal prøves i til den skriftlige eksamen og udviklede et vurderingsark i fire dimensioner (figur 1.1). Dette vurderingsark har siden fået sit selvstændige liv og dukker op i mange sammenhænge, hvor vurdering af skriftlig dansk er til debat, f.eks. på kurser for nye gymnasielærere i dansk. Også Undervisningsministeriet har taget vurderingsarket til sig, idet det har inspireret til de bedømmelseskriterier, som den skriftlige prøve (den danske stil) skal bedømmes ud fra, ifølge den seneste bekendtgørelsesændring fra 1999 (Gymnasiebekendtgørelsen af 31.maj 1999, s. 14).

Udgangspunktet (Munch og Martinsen 2000, s. 19) for arbejdsgruppen var, at eleverne i skriftlig dansk skal kunne beherske nogle færdigheder og nogle specifikke skrivekompetencer. På trods af at begrebet almen skrivekompetence problematiseres, har arbejdsgruppen fastholdt begrebet "som det helt overordnede formål med skrivningen i danskfaget i gymnasiet". Begrundelsen er, at det er vigtigt

---

studentereksamen er afhængige af deres ideologiske forståelse af, hvad en 'god' elevtekst er, om den f.eks. primært skal udtrykke en dannelsesankegang eller være udtryk for en retorisk sproghandling, samt om skrivning ses som udtryk for en modningsproces eller som et resultat af en læreproces. En stor del af censorerne anser ikke undervisning i skrivning for vigtig, idet de forstår undervisning i skrivning som en instrumentel, overfladisk og normorienteret disciplin med udgangspunkt i en normativ brug af grammatik og ikke (som Berge) som en kompleks proces, hvor skrivning ses som en sproghandling forbundet med genreforståelse og knyttet til et deskriptivt syn på grammatik. (Berge 2002).

at fastholde det almene som overordnet formål for en almen uddannelse, idet almen forstås i modsætning til en professionsuddannelse. Den almene uddannelse skal sætte eleverne i stand til at udtrykke sig på forskellig måde med det formål, at de senere i livet kan udtrykke sig skriftligt i forskellige sammenhænge. Desuden betyder det almene, at eleverne skal kunne demonstrere både sproglige og indholdsmæssige kompetencer, og at vurderingen skal være en helhedsvurdering. Dette modificeres senere til, at det også skal være muligt at afprøve delkompetencer. Opsamlende hedder det:

Eleverne skal altså på en gang kunne udtrykke sig på et alment niveau i almene genrer samtidig med, at de skal beherske bestemte færdigheder [...] De kompetencer, som eleverne skal trænes i og deres produkter vurderes ud fra, er: sprog, struktur og formidling, emnebehandling og originalitet. (Ibid. s. 19)

Vurderingsarket er bygget op om ovenstående fire kompetencer, placeret i to diagonale linjer, således at der fremkommer fire akser, hvor der for enden af hver akse står henholdsvis: sprog, struktur og formidling, emnebehandling, samt selvstændighed og originalitet. Desuden er det på arket anført, hvad begreberne dækker over, samt evt. fejltyper. Inden for hver af de fire kompetencer kan læreren give 1 – 5 point i sin vurdering af et givent skriftligt arbejde.

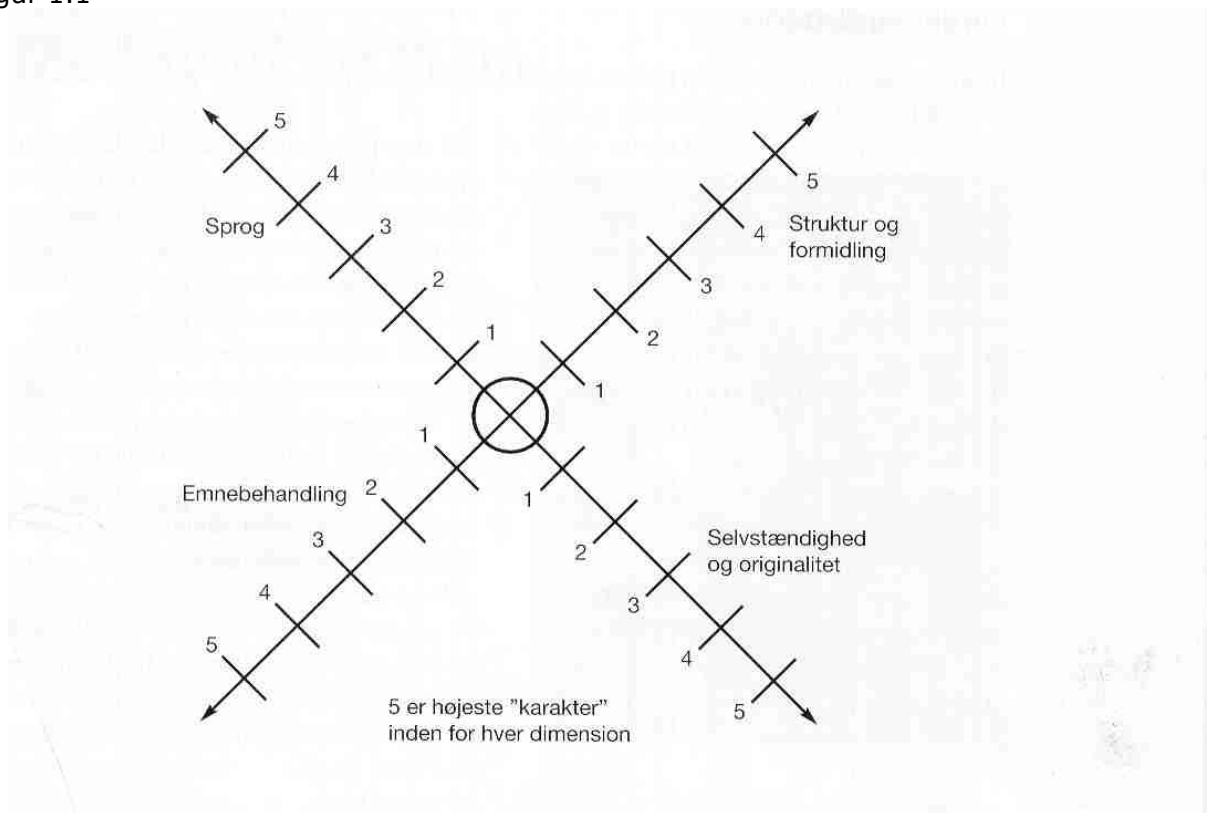
Opstillingen og indholdsbestemmelsen af fire kompetencer og måden at anskueliggøre dem på er et meget vigtigt bidrag i forhold til at sprogliggøre hvilke tekstnormer, der kan ligge til grund for både undervisningen i skriftlighed og for evalueringen af et skriftligt produkt og har høstet anerkendelse blandt flere dansklærere. (Se f.eks. flere bidrag i tekstsamlingen *Flagskibet*, særnummer af Dansk Noter, december 1999.)

Vurderingsarket lider imidlertid af flere svagheder. Opdelingen er overordnet set instrumentel og kunstig, primært fordi sproget isoleres fra indholdet. Modellen lider af denne instrumentelle tilgang, f.eks. ved at strukturen eller kompositionen adskilles fra emnebehandling eller at sætningsbygning og stavning under struktur og formidling overordnes sammenhæng inden for eller imellem afsnit. Stavning opstilles både under sprog og under struktur og formidling som det eneste element, der gentages to gange, som om stavning er det vigtigste element i et skriftligt produkt og det, som eleverne har sværest ved at lære. Selvstændighed og originalitet vurderes som en akse for sig selv, selv om det vanskeligt kan isoleres fra den sproglige ikklædning, der bærer selvstændigheden og originaliteten frem.

Vurderingsarket bygger – ligesom al anden tekstevaluering – på tekstnormer, i dette tilfælde på nogle eksplicit formulerede tekstnormer, der hævder at kunne favne skriftligheden i danskfaget. Først og fremmest afspejler vurderingsarket en forståelse af tekstnormer som nogle almene normer, der kan udmøntes på alle produkter og ikke som normer, der er specifikke for en given genre. Til det kunne man indvende, at hvis man skulle indtænke genren og forskellige typer tekstarbejde

i vurderingsarket, ville det være umuligt at lave et sådant vurderingsark, idet man ikke kunne nå en abstraktionsgrad, der muliggør et sådant.

Figur 1.1



### **Sprog:**

*Korrekthed, hensigtsmæssighed og tydelighed i:* tegnsætning, stavning, bøjning, præcision og variation i ordvalget, herunder sproglig økonomi og brug af fortælle-mæssige virkemidler

**Emnebehandling:** *Tekstlæsning, selektion, relevans og grundighed i:* behandling af opgave, analyse og tolkning, dokumentation, argumentation, præcision og nuancering

**Struktur og formidling:** *Relevans, fokusering, orden og overskuelighed i:* sætningsbygning, stavning, komposition (indledning og afslutning), sammenhæng (inden for eller imellem afsnit)  
fokus, herunder abstraktionsniveau, konkretisering og generalisering, overholdelse af valgt genre og stil

**Selvstændighed og originalitet:** personlig tilgang, engagement, originalitet, selvstændighed, argumentation, alsidighed i valg af perspektiv og holdning

(Munch og Martinsen 2000, s. 21)

Forestillingen om et vurderingsark, der kan rumme alle genrer og alle typer tekstarbejde, udspringer af en forestilling om, at det er muligt nærmest én gang for alle at kategorisere og definere en almen skrivekompetence, som man siden kan evaluere. Denne forestilling giver danskfaget en central placering som det fag, hvor

eleverne skal lære at skrive, og i denne forestilling ligger det implicit, at eleverne dernæst vil være i stand til at overføre "genrer" (i Claus Jensens forståelse) eller forskellige typer tekstarbejde til andre fag med en skriftlig disciplin. Skriveundervisningen i dansk har kort sagt en transfereffekt, dvs. en overføringseffekt, til andre fag. Faglærerne i disse fag kan derfor forudsætte, at eleverne har lært at skrive, og at det i deres fag primært drejer sig om, at eleverne lærer fagets faglige del.

Ovenstående tankegang giver prioritet til en opfattelse af skrivning som en individuel proces og til en instrumentel opfattelse af undervisning i skrivning som undervisning i en række delkompetencer, der kan trænes som isolerede elementer. Som sådan står den i modsætning til andre opfattelser i debatten, der primært er repræsenteret i forskellige gymnasielæreres debatindlæg, samt i hovedparten af de forskningsresultater om skrivning, der publiceres i disse år.<sup>19</sup>

Eftersom al vurdering af skriftlighed og skriftlige kompetencer bygger på tekstnormer, vil jeg i det følgende redegøre for, hvad dette begreb indeholder.

### 1.3 Tekstnormer

Kjell Lars Berge, der op igennem 1990'erne teoretisk og empirisk har arbejdet med tekstnormer og i 1996 disputeret med en afhandling om norskcensurers tekstnormer, definerer tekstnormer som tætte systemer.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Barbara Illum (2001) er en undtagelse, idet hun primært skriver ud fra en instrumentel tankegang, hvilket bl.a. kommer til udtryk i hendes forslag til, *hvordan* man bør undervise i argumentation i skriveundervisningen i gymnasiet. I følge forslaget skal undervisningen træne eleverne i skriftlig argumentation som en isoleret delaktivitet.

<sup>20</sup> I Norden er Berge den, der mest eksplicit har gjort tekstnormer til sit forskningsobjekt. Min gennemgang bygger mest eksplicit på "På søking etter tolkningsfelleskap" fra 1993, fordi Berge her skriver om tekstnormer i forhold til skriftlig evaluering. Imidlertid har Berge i 1990 i *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring* en grundig teoretisk redegørelse for, hvordan han vil karakterisere tekstnormer i et spændingsfelt mellem endotekstuelle og eksotekstuelle forhold, dvs. mellem tekst og kontekst. I sin sociotekstologi, som han kalder det, er han bl.a. inspireret af Louis Hjelmslev og dennes elev Sidney Lamb, af Mikhail Bakhtin, samt af sociolingvistikken og socialantropologien. Berge lægger afstand til en tekstlingvistisk retning, der er inspireret af Chomskys generative og formelle grammatik.

I Sverige diskuterer Ulf Telemann i *Ret og rimeligt. Om skolens og samfundets sprognormer* (svensk udgave 1979 og dansk udgave 1981) normkonflikt, normhulsfejl og normsammenbrud. I forhold til normkonflikt diskuterer han forskellige sprognormer i relation til klassetilhørsforhold, hvor der skelnes mellem borgerskabet/ middelklassen og arbejderklassen, samt i forhold til begreberne privat og offentligt sprog. Det private sprog bruges især i familien, men dækker også dele af den sociale og kulturelle offentlighed. Telemans konklusion er, at i praksis er det offentlige sprog, hvortil skriftsproget hører, det 'egentlige' sprog, dvs. det acceptable sprog på bjerget, og at det er et classesprog som borgerskabet/ middelklassen i langt højere grad behersker end arbejderklassen. Det sprog, som skolen bruger, ligger tæt op ad det offentlige sprog. Telemann ser forskellige fejltyper ud fra et kommunikativt synspunkt, dvs. fejlene ses i sammenhæng med om teksten bliver forstået af modtageren. Normkonflikten ses som den største og mest grundlæggende konflikt i skolen. Normhulsfejl som stavning ses

Tekstnormer er en viss type intuitiv og taus kunnskap. Normalt er tekstnormerne formet slik at bedømmerne ikke nødvendigvis kan gjøre rede for dem konsist og presist, rett og slett fordi normerne ikke er analytiske avgrensede eller diskrete kategorier. En kan karakterisere tekstnormernes form som et *tett system* (Goodmann 1985: 136 ff.). Det innebærer at en kvalitet eller egenskap ikke kan skilles systematisk fra en annen egenskap og sees isolert fra denne egenskapen. Enhver egenskap glir over i en annen egenskap. For eksempel kan man ikke trekke grensen mellom det å ha gode ideer i en tekst og det å organisere disse ideene i den samme teksten. Det innebærer ikke at vi ikke kan si at det er en forskjell, men at vi ikke kan redegjøre for hvor denne forskjellen er lokalisert i teksten. Tette systemer er altså system som ikke er artikulerte. (Berge 1993, s. 171)

Når Berge karakteriserer tekstnormer som tavs kundskab, hævder han, at man som bedømmer nok har en viden om tekst og normer, men at denne er vanskelig at eksplicitere. Derfor gradueres elevenes tekster som oftest i forhold til hinanden, samt i forhold til de krav, der er specificeret på de forskjellige karakterniveauer. Teksten underlægges en helhedsbedømmelse, og man karakteriserer elevens evne til at skrive ved at sammenligne med andre tekster. Retskrivning og tegnsætning er som en undtagelse ikke tette systemer, men eksplicitte regler man som bedømmer kan forholde sig til. Selv om det er vanskelig at redegøre for, hvilke egenskaber i en tekst, der gør at den klassificeres på en bestemt måde, er tekstnormerne ikke subjektive associationer, der ændrer sig fra det ene øjeblik til det næste. På trods af at man ikke kan karakterisere tekstnormer som artikulerede, analytiske enheder, kan man komme tættere på en begrebsliggørelse, men enhver begrebsliggørelse må tænkes ind i en sociokulturel ramme. Norm og skøn er, mener Berge, objektive kategorier i den forstand, at de er sociokulturelt betingede. Med et udtryk hentet fra hermeneutikken karakteriserer han normer som en forventningshorisont, som man i en given sociokulturel kontekst ser tekster ud fra. I den forstand er tekstnormer det samme som en 'for-dom' i og med, at normen eksisterer inden teksten og at teksten bedømmes ud fra denne 'for-dom' (ibid. s.171).

For at kunne sætte ord på denne forventningshorisont, mener Berge, at man først og fremmest skal definere tekstnormer som helheder, der adskiller sig fra

---

som fejl der irriterer og evt. sinker læsningen, interpunktionsfejl er direkte forstyrrende. Fejl i forhold til normsammenbrud er de mest alvorlige, idet de blokerer læsningen, det kan være syntakssammenbrud eller præsuppositionsfejl. En vigtig pointe er det, at Telemann langt hen anskuer de ufrivillige normbrudsfejl som led i en normkonflikt, som arbejderklassens børn taber.

I Danmark har Ole Togeby, bl.a. i *Stiltræk*, Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter, Aarhus Universitet (1996), gjort rede for normbrudsfejl, idet han har registreret og kategoriseret 52 fejlkategorier, som han yderligere, med et glimt i øjet, har kategoriseret i fire fejltyper: sludder, vrøvl, ævl og vås.

andre helheder, som man dernæst kan sammenligne. På den måde kan man beskrive, hvordan én tekstnorm adskiller sig fra andre tekstnormer. Det vil sige, at det ifølge Berge kun er farbart at sammenligne tekstnormer, og at det principielt er umuligt at bestemme tekstnormer som noget, der består af en afgrænset mængde analytisk definerede egenskaber. Når det alligevel til en vis grad er muligt for censorer i skriftlig norsk at bedømme og blive enige om at karaktersætte skriftlige produkter, skyldes det, at de tilhører et fortolkningsfællesskab, der er formet af en fælles sociokulturel forventningshorisont.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> En stor del af Berges artikel (1993) er en gennemgang af forskellige landes skriveundervisning. Berge stiller sig spørgsmålet: 'Hvad er en god tekst', som han udvider til 'hvad er en god tekst, skrevet af en elev, som har fået undervisning i skrivning'. Dernæst viser han, hvordan tekstnormer og evalueringsnormer udmøntes på forskellig måde i forskellige landes skriveundervisning, idet man har en meget ulige opfattelse af, hvilken type skrivefærdighed man skal lægge vægt på i skolen.

Maria Isaksson-Wikberg sammenligner i sin disputats om *Negotiated and committed Argumentation* (1999) skrivekonventioner i USA (committed) og i den svensktalende del af Finland (negotiated) ud fra undervisningsmateriale (USA) og opgaveformuleringer (Finland). Overordnet vil hun undersøge, hvordan *Argumentative Student Writing* sætter sig kulturelt igennem i de to lande, samt hvordan denne diskurstype sætter sig igennem i studenternes *argumentative essays*. Sammenligningen er uhyre interessant og viser skriveundervisningen i USA som instrumentalistisk i en betoning af trekanten mellem formål (*purpose*), skriver og læser. Man skal lære at skrive for at kunne gøre sin stemme gældende i et samfund bestående af frie individer, hvor den stærkeste vinder. I denne sammenhæng skal man lære at argumentere for sit synspunkt, man skal have formålet for øje, og alt hvad man skriver skal underbygge dette formål. For at formålet skal gå igennem, dvs. at budskabet skal vinde (gehør), skal skriveren medtænke, hvem læseren er, så han kan målrette sit budskab. Ikke for at komme i dialog, men for at 'vinde'. Imidlertid er der kommet strategier, der mere inddrager dialogen, hvor man anerkender læserens synspunkter, tænker sig til hvilke indvendinger denne har og dernæst inddrager dem i sin skrivning med det formål, at ens egen stemme skal høres. (Jf. Linda Flowers *reader*-baserede strategi, der præsenteres i kapitel 2.3)

Den finlands-svenske tradition bygger på andre værdier. Her skal eleven lære at kunne indgå i en demokratisk debat, at kunne træde ind i det offentlige rum. Også her skal det stærkeste argument vinde, men i en dialog. Derfor skal man i højere grad lære at analysere, at kunne gennemskue modstanderens eller meddebattørernes synspunkt for dernæst at komme med sin egen mening. Skriveundervisningen bygger på, at man analyserer andres tekster for derigennem at lære, hvordan man bygger en argumentation op.

Der er store lighedstræk mellem sidstnævnte skriveundervisning og skriveundervisningen i Danmark, ikke mindst forestillingen om nytten af en indirekte undervisning i skriftlighed via analyse af andres tekster. Isaksson-Wikberg forholder sig kritisk til begge former for skrivekonventioner: den amerikanske, idet også hun ser den som (for) instrumentalistisk og den finlands-svenske, idet hun bl.a. spørger, om dannelseskonventionen svigter dagens unge, der lever i et samfund, der ikke længere er homogent, kulturelt set. De unge skal lære at finde deres stemme ikke alene i et samfund, der hele tiden forandrer sig, men også i en fragmenteret tekstverden, hvor også tekstnormerne er under forandring.



## Kapitel 2. To paradigmer inden for skriveforskning

Kapitel 2 starter med en overordnet redegørelse for teorier om sprog og kommunikation med henblik på at skitsere de to paradigmer inden for skriveforskningen, det kognitive og det sociokulturelle. Med udgangspunkt i den sociokulturelle skriveforskning redegør jeg dernæst for forskellige betydninger af *literacy*, samt for begrebet *literacy events*, inden jeg i afsnit 2.5 gennemgår undersøgelsens overordnede problemstilling.

### 2.1 Kommunikationsprocessen

Interessen for forskning i skriftlighed er øget markant i den internationale uddannelsesdebat gennem de sidste 30 år (Barton 1994, s. 2; Hoel 1990, s. 18), sideløbende med en øget interesse for forskning i kommunikation. Forskellige fagområder som f.eks. sociologi, antropologi, psykologi, semiotik/lingvistik og litteraturvidenskab har interesseret sig for kommunikationsprocessen, dels parallelt og dels fra slutningen af 80'erne og især op igennem 90'erne i en livlig interaktion mellem de forskellige fags forskningsområder og –traditioner. Et fællestræk i denne interesse er en forskydning fra at se kommunikationsprocessen som en envejskommunikation med et budskab, der overføres fra en afsender til en modtager, til at opfatte den som en dialogisk proces, hvor modtagerens rolle i kommunikationen på forskellig måde indgår. I stedet for at analysere en meddelelse som en afsenders hensigt, der udtrykkes i en bestemt kanal, og hvor manglende kommunikation fortolkes som 'støj', der skyldes forhold i afsenderen eller i valget af kanal, udvides kommunikationsmodellen til også at omfatte modtagerens opfattelse af kommunikationen.<sup>22</sup> Modtageren anses ikke som en passiv receptor, der modtager den samme information, som afsenderen har sendt, men som aktiv deltager, både i udvælgelsen af information og som en implicit del både af genrevalget og af budskabets sproglige udformning.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> F.eks. beskriver Carol Henriksen i *Modeller for kommunikation og public relations*, Roskilde Universitetsforlag (2001) en række kommunikationsmodeller i et historisk perspektiv.

<sup>23</sup> Et dansk eksempel på en medieanalyse, der ser kommunikation som en overførelse af information fra afsenderen til modtageren, er Frans Mortensen: *22.00 Radioavis. Kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen*, Grenå, GMT (1972). Ganske vist deler Mortensen kommunikationsprocessen op i henholdsvis afsenderens og modtagerens opfattelse af kommunikationen, samt "kommunikationen "som den er", dvs. som den fremtræder efter en analyse med en given metode" (s. 35, citationstegn i citatet i originalen). En vellykket kommunikation finder sted, når den kommunikationskritiske analyse, som Mortensen kalder sin analysemetode, viser, at der er overensstemmelse mellem alle tre dele.

Et eksempel på en kommunikationsmodel, der fra et sociologisk perspektiv inkorporerer modtagerens aktive medvirken, er Niklas Luhmanns kommunikationsmodel, som udvides fra tre til fire led, hvor det fjerde er modtagerens forståelse af meddelelsen, samt om han accepterer eller forkaster denne meddelelse. I tankegangen ligger, at modtageren aktivt

Forskellige opfattelser af kommunikationen og forudsætningerne for denne afspejles også inden for sprog- og skriveforskningen og kan overordnet karakteriseres som to retninger. Den ene kan rummes inden for kognitionspsykologien, hvor man opfatter kommunikationen mellem afsender og modtager som to adskilte funktioner, sådan at kommunikationen og budskabet skal ses fra henholdsvis afsenderen og modtagerens vinkel. Den anden kan rummes inden for en sociokulturel tilgang til kommunikationen, hvor det centrale er relationerne ikke alene *mellem* afsender og modtager, men også *mellem* afsender, modtager og budskabet, samt hvordan disse relationer afspejles i teksten.<sup>24</sup> I denne forståelse ses desuden relationerne som afhængige af det samfund, som budskabet og kommunikationens deltagere er en del af. Sproget og konteksten betragtes som uadskillelige, dvs. at sproget henter sin betydning i et samspil med konteksten og kan kun forstås ud fra denne, og konteksten på sin side bestemmer, hvilket sprog, dvs. både genre og stil, der socialhistorisk er muligt og ønskeligt i situationen.

## 2.2 Sprog som intra- eller interpersonel udvikling

Inden for den kognitive tradition, hvor skriveforskningen er knyttet til kognitionspsykologien og udforskningen af hjernens aktiviteter, opfattes bearbejdning af information som en isoleret enhed, der finder sted i individet på grundlag af indre kognitive skemaer. Enhver ny information bearbejdes på grundlag af eksisterende skemaer, der enten bekræftes eller forstyrres.<sup>25</sup> I og med at fokus ligger på de individuelle kognitive strukturer i mennesket, er opfattelsen af sprog og sprogindlæring også individorienteret og bundet til en biologisk tankegang om sprogudvikling som en modningsproces. Sprogudvikling kan opfattes som en blomst, der folder sig ud, efterhånden som individet vokser til. Denne sprogforståelse er også fundamentet i den amerikanske lingvist Noam Chomskys sprogteori. Han forstår sprogudvikling som en biologisk proces, hvor barnet fødes med en sproglig kompetence, der gør at det kan afkode og producere sprog. Tanken opfattes som det oprindelige, som iklædes en sproglig dragt. I sin beskrivelse af sproget som system ser Chomsky bort fra det naturlige,

---

fortolker afsenderens budskab, og at der ingen garanti er for, at den information, som modtageren modtager, svarer til den information, som afsenderen afsender. Luhmann tager eksplicit afstand fra overføringsmetaforen. (Niklas Luhmann: *Sociale systemer*. Hans Reitzel, København 2000, s. 178 ff.).

Inden for humaniora er én af de store inspirationskilder på dette område M.M. Bakhtin. Eftersom også jeg har valgt Bakhtins dialogiske sprog- og kommunikationssyn som teoretisk fundament, følger en gennemgang af min brug af Bakhtins teoridannelse i kapitel 3.

<sup>24</sup> Denne opfattelse af sprog og kommunikation forklares yderligere i kapitel 3.

<sup>25</sup> Den schweiziske psykolog Jean Piagets (1896-1980) skemateori om assimilation og akkomodation er et sådant eksempel og har dannet teoretisk udgangspunkt for kognitionsforskningen.

meningsskabende sprog, idet han er interesseret i at kunne organisere sprogets struktur i en formel grammatik, i et ideelt og logisk regelsystem.

Chomskys formelle grammatik afvises af Michael Halliday, én af grundlæggerne af en semantisk og funktionel grammatik.<sup>26</sup> Halliday karakteriserer den formelle grammatik som en reduktion af sproget, hvor det brogede hverdagsprog og med dette det betydningsskabende sprog reduceres bort. Halliday karakteriserer i en samtale med Herman Parret i 1974 forskellen mellem Chomsky og sit eget sprogsyn således:

Let's go back to the observation that there are two main perspectives on language: one is the intra-organism perspective, the other is the inter-organism perspective. In the intra-organism perspective we see language as what goes on in the head; in the inter-organism perspective it is what goes on between people. Now the two perspectives are complementary, and in my opinion linguistics is in the most healthy state when both are taken seriously. The last ten or fifteen years have been characterized by a very large concentration on intra-organism linguistics, largely under the influence of Chomsky and his 'language as knowledge' or psycholinguistic perspective. I am personally glad to see that there is now a return to the inter-organism perspective in which we take account of the fact that people not only speak, but they speak to each other. (Halliday 1978, s. 56)

Halliday pointerer her to vigtige forudsætninger for sprog ud fra en sociokulturel betragtning: for det første at udgangspunktet for en sprogbeskrivelse er, at sprog tjener et kommunikationsformål og at barnet udvikler sproget gennem interaktion med andre, for det andet at selv om dette er udgangspunktet, er det også interessant at undersøge, hvad der foregår i barnet på det intra-psykologiske plan. Overordnet er hans sprogsyn dog sociologisk funderet. Forskellen mellem Hallidays sociokulturelle og interpersonelle sprogsyn og Chomskys individorienterede og kognitionspsykologiske sprogsyn er netop, at sprog i en sociokulturel forståelse, i modsætning til den kognitionspsykologiske forståelse, læres i et samspil mellem andre mennesker, hvor barnet lærer, hvordan det i en historisk og kulturel sammenhæng kan udtrykke sine behov i sprog.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Inden for sprogforskningen polariseres den overvejende amerikanske Chomsky-tradition og den overvejende europæiske Saussure-tradition. Saussure har inspireret til to retninger, én med et stærkt formalistisk syn på sprog og én, der tager udgangspunkt i, at sproget er relationer af tegn. Sidstnævnte retning ligger inden for det, Saussure kalder for semiologien, og som han ser som en del af socialpsykologien (Berge 1998; Halliday 1998). Det er inden for denne tradition at Halliday udvikler sin funktionelle grammatik, også kaldet systemisk funktionel lingvistik. Semiologi er som begreb erstattet af semiotik, ifølge Ruqaiya Hasan (foredrag *Developing multimodal semiotics in the context of literacy education*, 11. juni 2002, Høgskolen i Agder, Norge) (Semiotik betyder læren om tegnsystemer).

<sup>27</sup> Halliday fulgte sønnen Nicks sprogudvikling i et forskningsøjemed. "At jeg var hjemme med Nick de første 18 måneder, gjorde at jeg kunne observere udviklingen hans svært grundig. Jeg

Halliday ligger med denne sprogforståelse direkte i forlængelse af de to russiske forskere Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), der var sprog- og litteraturteoretiker, og Lev S. Vygotsky (1896-1934), der var psykolog med særlig interesse for sprog, bl.a. for forholdet mellem sprog, tænkning og erkendelse.

### 2.3 Den kognitive og den sociokulturelle skriveforskning

Ovenstående forskellige syn på sprog og kommunikation repræsenterer to overordnede tilgange til skriftsprogsforskning, der dernæst igen er fuld af underafdelinger eller 'skoler', ikke mindst inden for den sociokulturelle forskning.<sup>28</sup> I det følgende vil jeg ridse de to overordnede tilgange op, men samtidig er det vigtigt at gøre opmærksom på, at det er den samme praksis, der beskrives, blot ud fra forskellige vinkler. Den ene vinkel, den sociokulturelle, relaterer sig til en sociologisk opfattelse af skrivning som udtryk for forskellige diskurser, der relaterer sig til en specifik, historisk kontekst. Den er baseret på et semantisk sprogsyn, hvor det at skrive anskues som en meningskabende proces i en interpersonel relation. Skriverens udvikling af skriftlighed opfattes som situeret i forhold til både indhold og situationskontekst. Den anden, den kognitive, tager udgangspunkt i individets udvikling af skriftlighed som en indre kognitiv udvikling af delkompetencer. De to tilgange undersøger deres forskningsgenstand ud fra et forskelligt forskningsdesign. Den sociokulturelle tilgang undersøger skrivning og elevernes skriveproces i de sammenhænge, som skrivning indgår i. Undersøgelsesdesignet er inspireret af etnografisk feltforskning, hvor forskeren iagttager det levede liv. Den kognitive tilgang er inspireret af *cognitive science* og studerer skriveprocessen i eksperimenter med forsøgspersoner med den hensigt at afdække de intrapsykologiske processer, der er involveret i fremstillingen af en skriftlig tekst. Viden om hjerneforskningen

---

kunne se fra dag til dag hvordan han lærte at mene, som jeg senere kaldte det" (Maagerø og Tønnesen 2001, s. 20). Bogen om Nicks sprogudvikling *Learning how to mean* er fra 1975. En artikel fra 1978, der ligeledes beskriver sprogudviklingen, er oversat til norsk i Berge, Coppock og Maagerø (red.) 1998. Artiklen dokumenterer hvordan "Nigel" i første omgang udvikler lyde, som han efterhånden knytter til et bestemt indhold i en interaktion med omgivelserne, der efterhånden afkoder hans intentioner. Halliday kalder dette sprog for et protosprog. Det er et sprog båret af mening og interpersonelle relationer, men uden grammatik. Efterhånden som barnet erstatter sit protosprog med modersmålet kommer grammatikken ind som bindemiddel, idet det er grammatikkens opgave at forbinde mening (indhold) og udtryk (form).

<sup>28</sup> Hoel (1990, s. 19 ff.) har en kort forskningsoversigt over amerikansk skriveforskning fra 1960'erne og frem og deler den op i tre generationer, der henholdsvis betragter skriveprocessen ud fra en stadieteori, en kognitiv og en sociokulturel teori. Vatn (1998) har ligeledes en overordnet forskningsoversigt over primært amerikansk forskning med inddragelse af norske bidrag (s. 16-17, samt 21-24). Nyström (2000) har en forskningsoversigt over svensk forskning (s. 21 ff.). Desuden gør hun rede for fællestrækkene for norsk skriveforskning med en sociokulturel tilgang (s. 17ff.).

inddrages og ikke mindst forskellige hukommelsesteorier er i fokus, samt f.eks. evnen til at sætte sig et mål og til at løse et problem.

De to forskningstraditioner står definitionsmessigt i modsætning til hinanden, begrundet i de to forskellige sprogsyn og forskellig forskningspraksis. Mit eget forskningsprojekt lægger sig især op ad den sociokulturelle tilgang med den hensigt at fastholde en situeret helhedsforståelse af skrivning. Det er en meningsfuld tilgang, eftersom min undersøgelse retter sig mod opgaver, der er skrevet i en skolesammenhæng med lærer og censor som modtagere og ikke med henblik på at deltage i et forskningsprojekt.<sup>29</sup> Samtidig inddrager jeg såvel begreber som resultater fra den kognitionspsykologiske tilgang. Denne tilgang har meget udførlige beskrivelser af instrumentelle delkompetencer, som både giver forståelse og sprog til, hvilke delprocesser skrivning består af. Kognitionsforskningen har desuden via eksperimenter fundet frem til forskellige skrivestrategier, der bl.a. er afhængige af alder. Den intrapsykologiske kognitive forskning kan i høj grad berige den sociologiske og etnografisk inspirerede forskning om elevernes skrivning i det helt almindelige skoleliv.

### **Den kognitive skriveforskning**

Både den forskningsmæssige og den pædagogiske interesse samler sig inden for dette paradigme om individets intrapsykologiske processer, der langt hen opfattes som medfødte. Det drejer sig f.eks. om evnen til at danne grammatiske strukturer, evnen til perceptuel organisering, langtidshukommelsens funktion og evnen til at opfatte sproget metaforisk. Skriveforskningen undersøger og forsøger at forstå, hvordan skriveren arbejder, mens han/hun skriver sin tekst, hvilke tankeprocesser han gør sig, fra han læser opgaveformuleringen over de første tekstudkast og til den endelige tekst. Der fokuseres således primært på forholdet mellem skriveren, forskellige skrivestrategier og produktet med udgangspunkt i skriverens kognition. Linda Flower og John Hayes bruger fra midten af 1970'erne *think-aloud protocol* som grundlag for deres forskning og finder på denne måde frem til deres teori om mentale netværk, der aktiveres i *hele* skriveprocessen.<sup>30</sup> Med dette udgangspunkt afviser de, at skriveprocessen kan opfattes som en lineær proces.

---

<sup>29</sup> Dette er f.eks. tilfældet i Illum (2001), hvor undersøgelsesmaterialer bygger på en opgave om argumentation. Illum har formuleret en opgave, som elever fra såvel 1., 2. som 3.g. dernæst har besvaret. Hensigten er at undersøge, om og hvordan elever argumenterer, samt om der er en afgørende forskel i måden at argumentere på i 1. og 3.g.

<sup>30</sup> *Think-aloud protocol*: Personen tænker højt, hvilket optages på en båndoptager. Dernæst skrives båndoptagelsen ud på en udskrift, en protokol, der kan nå op på 20 sider for én times skrivearbejde. Flower og Hayes fremhæver metodens validitet i forhold til introspektive analyser, hvor personerne efter skrivearbejdet fortæller, hvad de tænkte, og hvilke valg de foretog. I forhold til *think-aloud-protocol*-metoden har kritikken f.eks. været, at metoden ikke opfanger alle de ubevidste valg, en skriver foretager.

Undervisning i skriftlig fremstilling skal hjælpe eleverne til at forbedre deres kognition, idet de skal lære, hvordan man kan arrangere og organisere sine tanker på en produktiv måde. Som udgangspunkt opfattes skrivning som en bevidst proces: skriveren skal lære at definere sit eget retoriske problem, som dernæst skal revurderes i hele skriveprocessen. I deres undersøgelse finder Flower og Hayes desuden frem til, at dårlige skrivere som oftest har abstrakte og meget lidt udviklede mål som udgangspunkt for skriveprocessen i modsætning til erfarne skrivere, der hele tiden reformulerer deres mål. Dette gør de dels ud fra nogle overordnede mål med deres produkt, dels ud fra viden om emnet og dels ud fra den foreliggende tekst.

I 1990 baserer Flower stadigvæk sit arbejde på kognitive studier og undersøger forholdet mellem nogle studenter læsning af en tekst, f.eks. den måde som de udvælger oplysninger på fra en tekst, som de dernæst skal bruge til deres egen skrivning. Imidlertid har et pilotprojekt via *think-aloud*-metoden vist, at forsøgspersonerne også læste 'situationen', og at de fortolkede, i de fleste tilfælde uden at det var dem bevidst, den retoriske situation som en del af deres beslutning om, hvad og hvordan de skulle skrive. Flower taler om *embedded cognition*, idet den måde, de studerende bearbejder en tekst på, ikke sker i et vakuum. Alligevel fastholder hun undersøgelsen som en kognitiv undersøgelse, idet hun fremhæver, at en undersøgelse, hvor konteksten inddrages som endnu et parameter, vil udgøre et nyt undersøgelsesfelt.

I 3. udgaven af *Problem Solving Strategies for Writing* fra 1989 skriver Flower, at denne udgave reflekterer nye udviklinger inden for retorik og komposition. Bogen er en brugshåndbog for studerende i *academic writing* og har den grundholdning, at skrivning kan læres, hvis man lærer nogle gode skrivestrategier. Skrivning fremhæves, ikke overraskende, som en personlig, individuel, kognitiv proces, men det pointeres samtidigt, at skrivning sker i en social kontekst. Flower indfører derfor begrebet diskursfællesskab, idet målet er, at de studerende skal lære at blive en del af et sådant, i dette tilfælde det akademiske diskursfællesskab. De første mange sider tager udgangspunkt i skriverens kognition og planlægning for dernæst på side 152 at komme til konteksten, til diskursfællesskabet og diskurskonventionerne og den akademiske diskurs. Imidlertid har definitionerne karakter af at være 'påhæftede'; f.eks. er der ingen overvejelser over, hvad konteksten mere præcist betyder for en given diskurs, samt for samspillet mellem kognition og kontekst i en læringssituation. I de næste kapitler indføres læseren som yderligere en strategi, læseren er ikke, som den sociokulturelle tilgang vil hævde, en konstituerende del af hele kommunikationsprocessen, men er en aktiv del af den sidste del af kommunikationsprocessen i forholdet produkt – læser. Læseren overtager ikke passivt, men fortolker, mens han/hun læser, og skriveren skal derfor lære at analysere, hvem læseren er, samt lære at foregribe læserens respons i sin egen skrivning. Selv om det ud fra en sociokulturel tilgang er en mangelfuld forståelse af læserens rolle, er Flowers opdeling og definition af tekststrukturer og

skrivestrategier som *writer-based* og *reader-based* et nyttigt redskab til at kunne karakterisere forskellige typer elevstrategier og -arbejder. En *writer-based* tekststruktur har ifølge Flower et eller flere af følgende tre træk:

1. et egocentrisk fokus på skriveren, f.eks. jeg mener, føler, gjorde.
2. en narrativ organisering af stoffet, som fokuserer på skriverens egen opdagelsesproces.
3. en *survey*-strategi som er organiseret omkring skriverens information.

En *reader-based* tekststruktur starter derimod med en emnesætning, som viser afsnittets hovedidé og resten af afsnittet fokuserer på den idé. Læseren forventer:

1. at diskussionens vigtigste pointe starter i begyndelsen og opsummeres sidst.
2. at en emnesætning fortæller, hvad man vil lære af dette afsnit.
3. at skriverens nøgleord er placeret på grammatikalsk vigtige pladser så som subjekt, verbum eller objekt.

*Writer-based* og *reader-based* tekststrukturer og skrivestrategier minder om terminologien *knowledge telling* og *knowledge transforming*, to skrivestrategier som endnu et forskerpar inden for den kognitive tradition, Carl Bereiter og Marlene Scardamalia beskriver i *The Psychology of Written Composition* fra 1987.<sup>31</sup> *Knowledge telling* og *knowledge transforming* refererer til de mentale processer, der bruges til at skrive en tekst, ikke til at karakterisere selve teksterne. Man kan derfor ikke ud fra teksten med sikkerhed afgøre, om det er den ene eller den anden strategi, der har været brugt, men langt hen vil teksten være udtryk for én af strategierne. Det spændende ved Bereiter og Scardamalias teori er, at der er tale om to kvalitativt forskellige strategier, hvilket vil sige at *knowledge transforming* ikke blot er 'mere af' *knowledge telling*, det er ikke et spørgsmål om at gøre den samme ting, blot bedre. Desuden er brugen af de to strategier dels aldersbetinget, dels for den voksne skribent afhængig af, om vedkommende er en trænet eller utrænet skriver. De fleste børn bruger *knowledge telling* strategien, indtil de er ca. 12 år. I skriveprocessen bruger de den naturlige sproglige kompetence, som de har lært gennem almindelig social erfaring. Bereiter og Scardamalia karakteriserer den som "psychology of the natural" i modsætning til *knowledge transforming*, der karakteriseres som "psychology of the problematic". Denne sidste hviler på en studeret færdighed, som opnås i en bearbejdning af kundskab via social interaktion. *Knowledge transforming* involverer en velovervejet og strategisk kontrol over de forskellige dele i processen (Bereiter og Scardamalia sammenligner med andre domæner, f.eks. sang, den vi alle går rundt og traller, som en naturlig erhvervet færdighed og opera som en studeret færdighed).

---

<sup>31</sup> Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (1999 og 2000) oversætter begreberne til vidensrefererende og videnstransformerende. De opstiller i forbindelse med en gennemgang af krav til opgaveskrivning en taksonomi, der bygger på Blooms taksonomi, og som går fra det konkrete og refererende til det abstrakte og diskuterende/ vurderende og indsætter i denne sammenhæng på en instruktiv måde de to begreber: vidensrefererende og videnstransformerende i deres taksonomi.

I forhold til skriftlighed behersker børn i 12-års alderen næsten alle den skriftlige kode, det næste bliver at lære at strukturere diskursindholdet. *Knowledge telling* er karakteriseret ved, at man fortæller fra start til slut og minder på den måde om en *writer-based* skrivestrategi.<sup>32</sup> Dette kan godt gøres fremragende, det er ikke sådan at *knowledge telling* er lig med dårlige produkter og *knowledge transforming* er lig med gode produkter; hver strategi, eller model som det også kaldes, har begge typer produkter. Bereiter og Scardamalia mener ligefrem, at når skrivning ses ud fra et sprogligt synspunkt, så synes det ofte at være sådan, at børn er bedre til at udtrykke det, der optager dem, end voksne. Men den problemorienterede model, der har "ideational content", dvs. et bearbejdet indhold, der er udtryk for skriverens hensigt og mål med det skrevne, udtrykker en anden form for diskurs. Det er en voksendiskurs, der involverer en anden type tænkning og planlægning, fra idé til det færdige produkt.

What we have called the knowledge-transforming model could be called a model of intentional writing. It involves the setting of goals to be achieved through the composing process and the purposeful pursuit of those goals. (Bereiter og Scardamalia 1987, s. 361)

At blive en '*knowledge transformer*' er ingenlunde en automatisk proces, og formålet med Bereiter og Scardamalias undersøgelse er ikke mindst at finde ud af, hvad det er, der adskiller utrænede og trænede skrivere, ud fra et uddannelsespolitisk ønske om at forbedre skriveundervisningen. De fremhæver skriftligheden som en udforskende mulighed for skriveren:

Writing, especially expository writing, offers an opportunity for students to work actively and independently with their own knowledge. They can clarify meanings, find inconsistencies, discover implications, and establish connections between previously isolated fragments of knowledge. In order to do this, however, they need to function according to a knowledge-transforming rather than a knowledge-telling model. (Ibid. s. 362)

Den kognitive og den sociokulturelle skriveforskning er enige om, at skrivning og skriftlighed ikke primært skal være et middel til at evaluere elevers og studerendes færdigheder, men at det er en tænkningens teknologi, hvor den skrivende på opdagelsesrejse kan erhverve sig kundskaber og viden. Uenigheden består i, hvilke undervisningsstrategier der får eleven og den studerende til at lære at skrive *reader-based* og med en *knowledge transforming* strategi.

---

<sup>32</sup> Bereiter og Scardamalia henviser til Flower (1979) i forhold til *writer-based writing*. Med henvisning til deres eget *knowledge telling* begreb mener de, at problemet måske ikke består i, at børn mangler evnen til at vurdere deres skrivning, men at de mangler de nødvendige *feedback capabilities* for at vurdere deres tekst, idet de er afhængige af ekstern feedback, af en samtalepartner for at kunne evaluere (s. 84). Senere, s. 184, skriver de at "Flower's (1979) characterization of "writer-based" prose is compatible with the model we sketch" (= *knowledge telling*). Begrebet *reader-based* er et senere begreb hos Flower (1989).



## Den sociokulturelle skriveforskning

Denne tilgang betoner, at skriftlighed skal knyttes til et sprogsyn, hvor udvikling af sprog læres i sociale relationer. Sproglig, og dermed også skriftlig, udvikling sker i en funktionel og kommunikativ sammenhæng, hvor sproget bruges til at skabe betydning. Sproget er et redskab for menneskets udvikling, idet sproget både bruges til at udtrykke erfaring og virker tilbage på menneskets kognition, således at kognition og erfaring mødes i et samspil i det enkelte menneske, på baggrund af samspil *mellem* mennesker. Begrebet peger på den sociokulturelle konteksts betydning og peger dermed på en situeret forståelse af skrivning: skrivning er en situeret kommunikativ og dialogisk sproghandling.

Trekanten mellem skriveren, læseren og teksten er fuld af relationer, på kryds og på tværs, og er indlejret i endnu flere relationer, både i tekstproduktionen og i tekstreceptionen, såvel i forhold til den umiddelbare situation, som i forhold til hele det omgivende samfund. Afsenderen i enhver meddelelse, i dette tilfælde skriveren, har altid en intention, en hensigt i forhold til modtageren. Samtidig har modtageren indflydelse på meddelelsen, både på et makroniveau i form af genrevalg og på et mikroniveau i form af syntaks og ordvalg. I skoleskrivning kan den minimale hensigt blot være at få læserens accept af det skrevne, men selv denne beskedne fordring involverer mange niveauer i processen, i og med at den er skrevet i en bestemt kontekst, der ikke alene påvirker skriveprocessen, men også hvad der bliver skrevet. Generelt vil man ud fra en sociokulturel tilgang sige, at jo mere meningsfuld skriveren opfatter sin meddelelse, jo mere meningsfuld opleves skriveprocessen og jo flere, både kognitive og emotionelle, niveauer aktiveres der i skriveren. For samtidig med at der skrives, virker det skrevne og processen med at skrive tilbage på skriveren selv, og påvirker, bevidst eller ubevidst, ikke alene skriverens opfattelse af sig selv som skriver, men udvikler (og vedligeholder) også hans/hendes kognitive evner og kreativitet.

I den sociokulturelle tilgang undersøger man imidlertid ikke kun forholdet mellem afsender, tekst og modtager, men også den kommunikationssammenhæng som teksten indgår i, som man yderligere ser indlejret i den sociale og kulturelle kontekst som kommunikationssituationen indgår i. En undersøgelse af forholdet mellem elevens skriftlige opgave og elevens tilegnelse af studiekompetence vil ud fra dette forskningssyn både inddrage den konkrete situation, som opgaverne er en del af, og inddrage den sociokulturelle kontekst, som den konkrete (skole)situation er en del af, i forskningsfeltet.

Ovenstående synspunkt får konsekvenser for mit valg af teori og metode. I forhold til teoretisk fundament tager jeg udgangspunkt i teorier, der analyserer sprogudvikling og tekstproduktion i relation til en given kontekst. I forhold til metode har jeg indsamlet materiale fra forskellige delprocesser i relation til opgaveskrivningen. Metoden følger en tidslinje i hver opgave fra forberedelsesproces til evaluering med den hensigt at indsamle et flerstrengt materiale, der senere i analysefasen kan belyse den færdige opgave ud fra flere

vinkler. Afhandlingen vender hele tiden tilbage til det sociokulturelle udgangspunkt, som også danner den overordnede ramme for de næste afsnit.

## 2.4 Literacy

### Skrivning som redskab til læring og udvikling af identitet

Skriftlighed opfattes inden for den sociokulturelle forståelse af skrivning som en bevidstgørende og socialiserende faktor, ikke alene i forhold til udvikling af sproget, men også i forhold til læring:

Janet Emig (...) mener at å skrive "representerer en unik form for læring – ikke bare verdifull, ikke bare spesiell, men unik" (Emig 1977 s. 122). Det å skrive, sier Emig, vil si at vi kan manipulere tanken på unike måter fordi skrivning gjør tankene våre synlige og konkrete og lar oss samhandle med dem, videreutvikle og bearbeide dem. Vi skriver et ord, en setning, et avsnitt, og dette leder til nye ord, setninger og afsnitt. Hun peker på at skrivearbeidet skrider framover som en oppdagelseshandling – og videre, at ingen annen tankeprosess hjelper oss til å utvikle en gitt tankerekke så grundig. (Fulwiler 1986 norsk udgave 1991, s. 129)<sup>33</sup>

Skriftlighed er en metode til at opdage og til at lære, herunder til at lære at udvikle metakognition og erkendelse, idet tanken og i videre forstand viden skabes gennem at bruge sproget. Som konsekvens af at tanken materialiserer sig i skrift, giver det den enkelte mulighed for erkendelse, d.v.s. til at opfatte, til at fortolke og til at forholde sig dialogisk til omverdenen. På det trin i udviklingen, hvortil den unge gymnasieelev er kommet, kan skriftlighed træne ham/hende i at tænke begrebsligt og til på en abstrakt og overordnet måde at kunne præcisere og strukturere og til at kunne begrunde og reflektere over sine valg. At være i stand til at tænke i abstrakte kategorier, at ræsonnere, at definere og at kunne iagttage sig selv, d.v.s. at kunne gå uden for sig selv som centrum for al opfattelse og se på sig selv med fremmede øjne, er måder at tænke på som i en historisk målestok hænger sammen med udviklingen af skriftlighed som en teknologi, der har omstruktureret hele den menneskelige livsverden.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Toby Fulwiler er en af inspirationskilderne til den ny skrivepædagogik. Én af hans hovedtanker er, at undervisningen skal give eleven (selv)tillid til at kunne skrive. Han opregner 10 bud i forhold til skrivning i undervisningen, samt 10 bud i forhold til lærerens evaluering af elevens skriftlige opgaver.

<sup>34</sup> Den ontogenetiske udvikling er ikke en afspejling af den fylogenetiske, men i begge udviklingsspor ændrer skriftligheden bevidstheden. I den ontogenetiske udvikling har skriftlighed en socialiserende rolle i forhold til bevidsthed og identitet. (Se bl.a. Vygotsky (1982), Luria (1982) og Walter J. Ong (1982 svensk udgave 1996))

Roz Ivanic<sup>35</sup>, der ligeledes forsker i skrivning ud fra *a social view*, har som hovedtese, at skrivning ikke kun er vigtig som et redskab til læring og til refleksion, men at skrivere også konstruerer deres identitet på grundlag af de forskellige diskurser, som de er en del af, og at de til enhver tid gældende diskurser bestemmer, hvad der (kan) skrives om og hvordan der (kan) skrives. Hun bestemmer en persons *literacy practices* som indlejret i et netværk af bevidste og ubevidste beslutninger:

Literacy practices include not only mental processes and strategies, but also decisions such as whether to employ written language at all, which types of writing reading and writing to engage in, discourse choices, feelings and attitudes, and practical, physical activities and procedures associated with written language. Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person. (Ivanic 1998, s. 67)

Skrivning og identitet opfattes i et gensidigt forhold, hvor det ene er med til at skabe det andet, og Ivanic taler konsekvent om identitet som konstrueret af og i de sociale relationer, man har/har haft, samt af de diskurser der omgiver én, både den historiske sociokulturelle diskurs, som sætter det overordnede diskursfællesskab og de diskurser, som findes i de sociale fællesskaber, man indgår i, og hvor interaktionen i disse fællesskaber bestemmes af, hvordan diskursen påvirker én og hvordan man selv påvirker diskursen.<sup>36</sup>

## Literacy

*Literacy* lader sig ikke uden videre definere på en entydig måde. Begrebet har ikke kun betydet forskellige ting i forskellige generationer, men også forskellige ting for

---

<sup>35</sup> Engelsk forsker i *literacy*, der i bogen *Writing and identity* (1998) har undersøgt 8 'modne' (dvs. studerende der starter på en videregående uddannelse efter de er fyldt 25 år) studerendes akademiske skrivning. I samarbejde med de studerende og ud fra en lingvistisk analyse af uddrag af deres skrivning undersøger hun, hvordan skriverne positionerer sig (bevidst og ubevidst) i den akademiske diskurs, og hvilke positioner diskursen tillader.

<sup>36</sup> Den teoretiske 'fader' til sammenhængen mellem sprog, herunder skriftlighed, og udvikling er Lev Vygotsky, hvis teoridannelse jeg kommer ind på i kapitel 3. Bl.a. Günther Kress (1998) har i forlængelse af Vygotsky empirisk arbejdet med børns repræsentationer af tegnsystemer som f.eks. tegninger og bogstaver, ud fra en socialemiotisk tankegang. I selve ordet repræsentation ligger der en forståelse af, at der ikke er tale om, at barnet laver en genspejling af 'virkeligheden', men at det, idet det skaber et produkt, giver udtryk for en intention. Kress viser, hvordan barnet producerer i en interaktiv, dialogisk proces, og hvordan en given repræsentation virker tilbage og påvirker barnets subjektivitet/ indre strukturer. I samspillet med voksne får de repræsentationer, der værdsættes mest af de voksne, en særlig betydning for barnets udvikling. Kress' pointe i forhold til undervisning er, at det er vigtigt, at eleven har noget på hjerte for at kunne kommunikere meningsfuldt.

forskellige personer i samme generation (Hasan 1996).<sup>37</sup> *Literacy* har både en snævrere og en bredere betydning end 'sprog'. Snævrere, idet sprog som overbegreb både inkluderer det talte og det skrevne sprog, mens *literacy* sætter det skrevne ord i centrum, bredere, idet *literacy* i modsætning til sprog refererer til mere end til selve sproget. Det inkorporerer også den fysiske, den mentale og den sociale praksis, som skriftsproget er indlejret i. På dansk er *literacy* i de senere år ofte blevet oversat ved hjælp af kompetencebegrebet.<sup>38</sup>

En for snæver definition af *literacy* er "the ability to use written language", hvor det modsatte begreb er *illiteracy* "inability to use written language" (Ivanic, 1998, s. 57). Ivanic afviser at bruge begrebet *illiteracy* om elever eller studerende; de kan derimod være mere eller mindre *literate*, dvs. føle sig mere eller mindre hjemme i at skrive i specifikke diskurser. En bredere definition er at undgå *ability* og at definere *literacy* som "(ways of using written language" (ibid. s. 58). Overordnet beskriver Ivanic (med bl.a. reference til Bakhtin) lighederne mellem det mundtlige og det skrevne sprog, idet begge først og fremmest er indlejret i en social kontekst; begge sprogformer er underlagt et socialt formål og interpersonelle, sociale relationer. Imidlertid pointerer hun, at det er vigtigt at have et begreb, der specifikt henviser til det skrevne sprog, dels fordi det er et særlig vigtigt semiotisk system, dels fordi det har en *gatekeeping* funktion i mange sociale kontekster. Hun indlejrer *literacy* i *literacy practices*, hvor *practices* er kulturelt skabte måder, inden for hvilke *literacy* kan bruges til sociale formål. *Literacy practices* er således underordnet og indlejret i *social practices*, der er bundet til en bestemt social kontekst og en given tids accepterede normer.

Literacy (in the sense of 'ability to use written language') is not a technology made up of a set of transferable cognitive skills, but a constellation of practices which differ from one social setting to another. [...] 'Practices' is a much broader and more powerful term than 'skills'. Social practices are ways of acting in and responding to life situations, and literacy practices are a subset of these. (Ivanic 1998, s. 65)

Ruqaiya Hasan gennemgår *literacy* ud fra definitionen "being able to read and write, having education" (Hasan 1996, s. 378). I første omgang undersøger hun, om der i det hele taget er behov for at fastholde, at begrebet skal reserveres til sprogproduktion, idet hun afprøver, om *literacy* er det samme som "the *ability to make sense*" (1996, s. 379, kursiv i originalen). Det gør hun på baggrund af flere tendenser til at bruge *literacy* som et meget bredt begreb (f.eks. *science literacy*, *social literacy*, *feminist literacy* eller *dominant literacy*, dvs. *literacy* bliver til *literacies*) eller til at bruge begrebet i forhold til andre tegnsystemer (f.eks. *map literacy*). Imidlertid

---

<sup>37</sup> Ivanic (1998, s. 57) omtaler ligeledes *literacy* som et vanskeligt begreb at definere.

<sup>38</sup> F.eks. i OECD-undersøgelsen PISA, som jeg redegør for i kapitel 6. I den danske del af undersøgelsen (Andersen 2001) pointeres det, at *reading literacy* er mere end læsning eller læseforståelse, og begrebet oversættes med læsekompetence, idet vægten både lægges på, om eleven kan forstå teksten, og om eleven kan bruge det, han/hun har læst.

argumenterer hun, ligesom Ivanic, for, at sprog er et særlig magtfuldt, semiotisk system, der giver de personer, der kan beherske det, en særlig status. Derfor mener hun, at hvis begrebet *literacy* afkobles fra sprog, vil det blive nødvendigt at finde et nyt udtryk, der dækker denne praksis. (Halliday 1996, s. 339-341 er inde på lignende tanker). Så Hasan fastholder "being able to read and write", idet hun præciserer, at denne definition skal ses i sammenhæng med "the ability to make sense". Derimod skiller hun det fra "having education", idet hun påpeger, at der er to former for *literacy*, den som barnet lærer i dets naturlige omgivelser, som fortsætter resten af livet, og som for en stor dels vedkommende er ubevidst, og den som læres i skolen, og som er en bevidst form for sprogindlæring.

### **Literacy og undervisning: *recognition literacy*, *action literacy* og *reflection literacy***

I forlængelse af sprogindlæring i skolen gennemgår Hasan tre typer *literacy*, som hun ser i spændingsforholdet *teaching literacy* – *learning literacy* i forhold til tre begreber, *recognition literacy*, *action literacy* og *reflection literacy*, der både henviser til forskellig undervisningspraksis og som samtidig er udtryk for en taksonomi i at beherske forskellige typer *literacy* (Hasan 1996, s. 384 ff.). Hasans overvejelser over ikke mindst det tredje og højeste niveau, *reflection literacy*, er meget givende i forhold til, hvad studieforberedende kompetence i forbindelse med de tre store skriftlige opgaver kan være, og dermed hvad det er for et potentiale, som denne type opgave har mulighed for at udvikle. I note 13, s. 419, hvor hun sammenligner sin egen tredelte klassifikation med Gordon Wells' firdelte klassifikation, sidestiller hun *reflection literacy* med Wells' *epistemic literacy*, som han definerer som "ways of acting upon and transforming knowledge" (ibid. s. 420). Det vil sige, at ligesom Bereiter og Scardamalia (1987) opstiller Hasan (og Wells) *transforming knowledge* som den højeste taksonomi inden for argumenterende skrivning. Hvor Bereiter og Scardamalia kan bruges til at fokusere på, hvilke intellektuelle færdigheder, der skal til for at transformere viden, kan Hasans overvejelser bruges til at pege på de sociale relationers rolle, og det vil i denne sammenhæng sige undervisning. I det følgende vil jeg kort gennemgå Hasans karakteristik af de tre former for *literacy* med særlig vægt på den sidste.

*Recognition literacy* bliver til i en dekontekstualiseret undervisning, hvor fokus er på formsiden og ikke på indholdssiden. Eleverne skal ikke selv udtrykke sig, men lærer nogle sproglige mønstre, der anskueliggøres for dem som isolerede mønstre som f.eks. ved at substituere ord, at bøje stærke og svage verber og at omdanne aktive sætninger til passive. *Action literacy* erhverver eleven ved at bruge sproget til at skabe mening med i et samspil med andre elever og med læreren. I modsætning til *recognition literacy* er sprogindlæringen kontekstualiseret og ikke som denne fragmenteret i ord og sætninger. Den sigter mod at lære eleven at udvikle en

diskursiv færdighed, at genkende og at producere diskurser.<sup>39</sup> Faren med *action literacy* er imidlertid at undervisningen i for høj grad kan blive en reproduktion og en rekonstruktion af viden, uden at elevens selvstændighed udfordres. Al undervisning, påpeger hun, er indlejret i denne problemstilling, idet undervisningen er en overførsel af viden og af kulturelle værdier fra den ene generation til den næste. Det kundskabsindhold, der udgør skolens kanon, er typisk produceret andre steder end i skolen.

Dilemmaet imellem at reproducere viden i en pædagogisk tilrettelagt undervisning, samtidig med at viden på et samfundsmæssigt niveau er under stadig forandring, er én af den moderne skoles store udfordringer. Det er netop i forhold til denne problematik, at Hasan peger på den tredje type *literacy*, *reflection literacy*.

Udvikling af *reflection literacy*, og det vil sige at kunne producere viden og ikke blot reproducere, kalder på "the ability to use language to reflect, to enquire and to analyse" (ibid. s. 408). Hasan fastslår som en vigtig præmis, at det er muligt at undervise i *reflection literacy*, men hendes forskning viser, at når der undervises i *reflection literacy*, undervises der på en måde, som ikke alene er usynlig for eleverne, men også i langt de fleste tilfælde for lærerne. Desuden viser hendes forskning, at 'evnen' til at beherske specifikke diskurser og her ikke mindst diskurser, der inkorporerer refleksion, synes at hænge sammen med, om eleven kommer fra et hjem, hvor den sproglige kode indeholder en refleksiv forholden sig til omverdenen. Hasan udtrykker det på denne måde:

But it must be pointed out that this invisible pedagogy would have meaning only for *some* pupils, not for all; the pupils for whom it would have meaning are those who are familiar with this voice as the voice of their own speech fellowship. They would be able to *log in*, as it were, because the code is their code. My research has shown also that these ways of meaning are typical of the mothers of the dominating classes in the Australian society; they do not represent the voice of the dominated classes. (Ibid. s. 409)<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Som eksempler på *action literacy* nævner hun både den amerikanske kreative eller ekspressive skrivning med vægt på at lære eleven at give udtryk for sine meninger (f.eks. fortæl hvad du synes om et givent digt) og den australske genreskole, som underviser i *discursive literacy* med vægt på at indtænke interpersonelle roller og at udtrykke information eller kundskaber. Hun er kritisk over for begge retninger i forhold til det sidste niveau *reflection literacy*, men fremhæver den genrebaserede undervisning som den bedste, fordi den ekspliciterer forudsætninger og undervisningsmål og i højere grad end den kreative og ekspressive skrivning giver eleverne nogle modeller og mål, som de kan skrive ud fra. Siden sidste halvdel af 1980'erne har der været en mere eller mindre eksplicit debat mellem den amerikanske ekspressive skrivning og den australske genreskrivning. Debatten får hermed en kommentar med på vejen af Hasan.

<sup>40</sup> Hasan henviser bl.a. til Lev Vygotsky, til Michael Halliday og Basil Bernstein. Hasan arbejdede som ung sammen med Bernstein i ét af hans projekter. I Maagerø og Tønnesen (2001) fortæller hun om, hvordan Bernsteins sprogteorier og samarbejdet har haft afgørende indflydelse på hendes forskning: "Som Bernstein uttrykte det, former barnet sin bevissthed

Der er to overordnede synspunkter, som jeg især finder inspirerende i Hasans argumentation. For det første, at det for mange lærere er usynligt, hvad det er, de gør, når undervisning, der indbefatter *reflection literacy*, lykkes, og for det andet, at når en pædagogik er usynlig, så indfanger den i højere grad de elever, der bruger den samme sproglige kode som læreren.<sup>41</sup>

De tre store skriftlige opgaver, og ikke mindst 3.årsopgaven, lægger op til vejledning i *reflection literacy*. Mange delprocesser inden opgaveugen har til hensigt at støtte eleven i selvstændig tænkning. De tre opgaver er, ligesom størstedelen af de øvrige aktiviteter, der foregår i skolehverdagen, ganske vist en rekontekstualisering af måder at producere kundskab på uden for skolen. Men samtidig er de en opgavetype, der udfordrer eleverne og giver dem mulighed for en selvstændig stillingtagen til den viden, som det er skolens opgave at videregive til dem. I opgavetypen ligger der et ønske om, at eleverne ikke kun reproducerer denne viden. I forlængelse af Ruqaiya Hasans argumentation er det derfor et interessant forskningsspørgsmål, om den undervisning og vejledning som eleverne får i forbindelse med opgaverne, samt den måde de bruger skrivning og andre delaktiviteter på i forberedelsesprocessen, lægger op til, at de kan udvikle en *reflection literacy*. I den forbindelse er det et relevant spørgsmål, om lærerens pædagogiske tilrettelæggelse er synlig, sådan at alle, også elever, der ikke deler lærerens sprogkode, kan 'logge ind', eller om det er mere synligt for nogle elever end for andre, hvad det er læreren vil have dem til og hvorfor. For at få et begreb, der kan indfange forskellige delaktiviteter i forberedelsesprocessen under ét, vil næste afsnit præsentere begrebet *literacy events*.

---

gjennem sine egne talehandlinger. Denne innsikten var som en åpenbaring for meg." (Ibid. s. 48)

<sup>41</sup> Basil Bernsteins sociolingvistiske teorier om sammenhæng mellem sprog og klassebaggrund, ikke mindst den såkaldte kodeteori (middelklassens elaborerede overfor arbejderklassens restringerede kode) fik stor betydning for 70'ernes undersøgelser af sprogudvikling. (Også i Danmark, jf. Frans Gregersens forord til en dansk udgave med udvalgte artikler af Bernstein (2001)). Bernstein (2001) interesserede sig også for samspillet mellem den kulturelle reproduktion i hjemmet og i skolesystemet. Der er, ikke overraskende, i særlig grad en sammenfaldende diskurs mellem den pædagogiske diskurs i skolen og den diskurs, som findes i kulturbærende hjem. Ud fra empiriske undersøgelser konkluderer Bernstein bl.a., at børn fra middelklassehjem, når de skal klassificere deres erfaringer, i modsætning til børn fra arbejderklassen, både kan klassificere disse i forhold til en konkret kontekst og til en indirekte kontekst. Det vil sige, at de kan skabe betydninger, der går ud over det lokale rum og den lokale tid og kontekst, hvilket de kan helt ned til 7 årsalderen. Her ligger allerede i kimform evnen til refleksion. Samtidig mener Bernstein, at en sådan sproglig dominans giver middelklassebarnet en relativ magtposition og en privilegeret stilling i skolesystemet. Dette sker i langt mindre udstrækning for arbejderbarnet. (Ibid. s. 88)

## Literacy events

David Barton (1994) redegør for *literacy*-begrebet som et kodeord for mangeartede komplekse studier af læsning og skrivning som integreret i en social kontekst og sætter sig for i sin bog at forsøge at samle de mange tilgange.<sup>42</sup> I den forbindelse introducerer han et nyt begreb *the ecology of literacy*, en metafor, der som et overbegreb skal samle de tilgange til *literacy*, der som en grundantagelse har, at man ikke læser og skriver blot for at foretage disse handlinger, men for at opfylde sociale behov. *The ecology of literacy* vil sige, at den skrivende for at kunne tilegne sig *literacy* skal erfare et behov for at kunne benytte skriftsprog i en meningsfuld kontekst.<sup>43</sup> I denne proces indgår *literacy* som en *literacy event*, der opfattes som en social begivenhed, hvor læsning og/ eller skrivning indgår som en meningsfuld handling, det være sig i en hverdags-, en uddannelses- eller arbejdskontekst.

An obvious example of a literacy event is when an adult reads a story to a child at night. This is an interesting literacy event in that it is often a regular event with repeated patterns of interaction. Such events are important in understanding children's and adult's interaction. The term is broader than this though and includes any activity which involves the written word; for some events, especially within education, the explicit purpose is learning, but for most literacy events this is not so. In people's everyday lives they can be involved in a wide range of literacy events. (Barton 1994, s. 36)

*Literacy events* omfatter ikke kun tanker og handlinger i forhold til den færdige tekst, men også handlinger (*actions*) rundt om teksten. Begrebet indfanger både aktiviteter, inden teksten påbegyndes, i selve processen med at udfærdige den, samt i forbindelse med teksten som færdigt produkt, og skaber sammenhæng i tilsyneladende adskilte delprocesser. Ivanic (1998) opsummerer på grundlag af Barton fem typer *literacy events*<sup>44</sup>

1. at det talte og skriftlige sprog indgår i en dialog med hinanden, f.eks. at idéer tales igennem før de skrives.
2. at skriftsprog kan være relativt centralt eller relativt perifert i forhold til en handling (f.eks. biblioteksbesøg i forhold til shopping).

---

<sup>42</sup> I Ivanic (1998) fremgår det, at dette forsøg var et af startpunkterne til "the new literacy studies", hvor *literacy* ses som indlejret i en social praksis og hvor konkrete studier er en enhed af empiriske data og *social theory*. Lancasterskolen tæller bl.a. Barton og Roz Ivanic, samt på sidelinien Norman Fairclough, hvis model til at inkorporere diskurser som indlejret i en social kontekst ikke mindst Ivanic inddrager som sin overordnede teoridannelse.

<sup>43</sup> Jon Smidt har taget begrebet til sig og forklarer den måde, hvorpå han indbygger skriftlighed i sin undervisning, ud fra dette syn (bl.a. i foredrag marts 2001 på Schæffergården i Gentofte).

<sup>44</sup> Barton (1994) gennemgår *literacy events* ved hjælp af en række eksempler fra forskellige livssfærer.



3. at en *event* kan involvere mange tekster, f.eks. i forhold til at skrive en opgave til et fag (læse, tage notater, skrive udkast til teksten etc.).
4. at en tekst kan deltage i mange *events* (f.eks. en tekst i en avis, der har flere læsere).
5. at mange *literacy events* yderligere kan underopdeles i forskellige *events* (f.eks. at finde information på et bibliotek og/eller internettet).

Teksten er stadig det centrale, men *events* inkluderer forskellige typer af interaktion i situationskonteksten, som igen er indlejret i en given kulturkontekst.

I forhold til min undersøgelse er begrebet *literacy event* meget brugbart. De tre store skriftlige opgaver er netop – ligesom den akademiske diskurs - kendetegnet ved at være delt op i mange processer inden det færdige produkt. Punkterne 1, 3 og 5 indgår i denne type opgave med vejledning, med informationssøgning, med læsning af litteratur, som indgår i opgaven på forskellige niveauer, med forskellige forskrivningsaktiviteter og med flere tekstudkast før det endelige produkt. Alle disse delelementer har jeg med Barton valgt at kalde *literacy events*. Elevernes brug af *literacy events* indgår som en vigtig del af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse i kapitel 6 og 7.

### **Skriftlig tekstkompetence**

Med den hensigt at finde et begreb, der på samme tid kan stå som kontrast til almen skrivekompetence og rumme den betydning, der ligger i *knowledge transforming* og *reflection literacy* har jeg valgt at konstruere begrebet *skriftlig tekstkompetence*. I modsætning til begrebet almen skrivekompetence er dette begreb bundet til bestemte diskurstyper. I begrebet *skriftlig tekstkompetence* ligger der en dobbelthed, idet eleven skal kunne forholde sig til tekster (tekst som udtryk for dialog på alle samfundsniveauer) og selv kunne frembringe tekster med henblik på at indgå i en dialog. Begrebet knytter skrivning sammen med indhold og sammen med viden, sådan at skrivning ses som et redskab, en teknologi, til at udvikle viden. Desuden betoner begrebet, at skriftlighed knyttes til et sprogsyn, der ser udvikling af sprog i forhold til en sociokulturel kontekst ud fra en forståelse af, at skrivning er en situeret og dialogisk sproghandling.

Begreberne *skriftlig tekstkompetence* og almen skrivekompetence står definitions-mæssigt i modsætning til hinanden og bunder i sidste ende i to forskellige sprogsyn. Det er vigtigt at have præcise begreber for disse to modsatrettede syn på tilegnelse af skriftlighed for dernæst at kunne bruge begreberne i en dialog. *Skriftlig tekstkompetence* knytter jeg til en optik, der stiller skarpt på interaktionen mellem lærer og elev og mellem elev og tekst i lyset af de kontekstuelle faktorer, der omgiver en given interaktion. Almen tekstkompetence knytter jeg til en optik, der stiller skarpt på elevens intrasproglige udvikling. De to optikker udspringer henholdsvis af den sociokulturelle og kognitive tilgang. Uenigheden mellem dem går ikke primært på, om det er nødvendigt at arbejde med delaktiviteter i

skriveundervisningen, men på *hvordan* dette arbejde skal relateres til skriftsprogsundervisningen i øvrigt. Den ene type undervisning, der vil træne en almen skrivekompetence, vil primært gøre dette ud fra at fokusere på forskellige typer tekstarbejde, den anden, der vil træne *skriftlig tekstkompetence*, vil gøre dette ud fra et indholdsaspekt og ud fra, at teksten skal have status som en relevant sproghandling.<sup>45</sup> Selv om den *skriftlige tekstkompetence* er den attråværdige kompetence, er det de instrumentelle skrive-kompetencer, der har givet forståelse og sprog til, hvilke redskaber en skriver kan bruge for at udtrykke sig.

## 2.5 Undersøgelsens overordnede problem

### **Baggrund**

Undersøgelsen skal ses i forhold til den sociokulturelle og tekstlingvistiske tradition, der ser skriftlighed i forhold til en given kontekst. *Skriftlig tekstkompetence* som begreb ses som det mest dækkende for en skriveundervisning, der fokuserer på frembringelse af tekst som det centrale, snarere end opøvelsen af instrumentelle delkompetencer. Begreberne *knowledge transforming* og *reflection literacy* ses som nøje knyttet til og som en vigtig del af det at besidde *skriftlig tekstkompetence*.

Den sociokulturelle forskningstradition påpeger, at udvikling af *literacy* er situeret, dvs. at udvikling af *skriftlig tekstkompetence* er indlejret i en specifik sociokulturel ramme. Dette betyder, at når eleverne begynder i gymnasiet, kan de som udgangspunkt skrive i de genrer, som de har lært at beherske i folkeskolen. Gymnasiet skal gribe fat i denne viden og denne kompetence og udvikle elevernes evne til at skrive i teksttyper, der peger frem mod næste trin i uddannelsesforløbet.<sup>46</sup> Hvis man med almen skrivekompetence i forlængelse af Munch og Martinsen (2000, s. 19) mener, at eleverne "på en gang skal kunne udtrykke sig på et alment niveau i almene genrer samtidig med, at de skal beherske bestemte færdigheder", så træner *skriftlig tekstkompetence* eleverne i at skrive i et fagspecifikt sprog i genrer, der indgår i en faglig diskurs. Den almene skrivekompetence peger i forlængelse af Martinsen og Munch på 'skrivning for livet', den *skriftlige tekstkompetence* på fagskrivning, der i første omgang er knyttet til (videre)uddannelse og i anden omgang i det senere livsforløb til skrivning i argumentative og reflekterende genrer.

---

<sup>45</sup> Jf. J.L.Austin: *How to do things with words*, udgivet første gang i 1962 på grundlag af forelæsningsnoter fra 1955. I 1997 foreligger den i dansk oversættelse *Ord der virker*, med oversættelse og indledning af John E.Andersen og Thomas Bredsdorff. I indledningen sætter Andersen og Bredsdorff Austin og hans elev John F. Searle ind i en sproghistorisk sammenhæng og gør bl.a. rede for Austins sprogsyn som tilknyttet sociale relationer og indlejret i en kontekst. Austin og Searle omtales ofte som pragmatikkens fædre. Vagle, Sandavik og Svennevig (1993, s. 81-93) har en kort indføring i sproghandlingsteorien.

<sup>46</sup> Samtidig ligger der også et mere eller mindre implicit krav om, at skrivning, ikke mindst i danskfaget, også skal almindelig gøre eleverne, bl.a. i forhold til begrebet personlig myndighed.

## **Præcisering af afhandlingens problem**

Afhandlingens overordnede problem er:

En undersøgelse af progression imellem de tre store skriftlige opgaver i det almene gymnasium (danskopgaven i 1.g, historieopgaven i 2.g og 3.årsopgaven i 3.g) i forhold til disse tre opgavers studieforberevende potentiale.

Undersøgelsen belyser sit emne ud fra gymnasiets forpligtelse til at studieforberevende eleverne, sådan som dette fremgår af Gymnasiebekendtgørelsens formålsparagraf: "Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse" (Gymnasiebekendtgørelsen af 31.maj 1999, § 1).

Afhandlingens overordnede problem undersøges gennem en analyse, der deler problemet op i to problemformuleringer, der gensidigt belyser hinanden. Den ene koncentrerer sig især om elevernes læringsstrategi i forbindelse med forberedelsesprocessen til hver opgave og belyser således kontekstuelle forhold *i forbindelse med* opgaverne. Denne del udmøntes primært i en kvantitativ undersøgelse. Den anden koncentrerer sig om opgaverne som tekst, dvs. som en sproghandling, og undersøger elevernes *skriftlige tekstkompetence*, sådan som den fremkommer *i* opgaverne. Denne del udmøntes primært i den kvalitative undersøgelse.

I forbindelse med en vurdering af specielt forberedelsesprocessens studieforberevende potentiale udspringer problemformuleringen af en kvantitativ kortlægning af udvalgte parametre for de tre store skriftlige opgaver, herunder karakterer og delaktiviteter, de såkaldte *literacy events*.

Problemformuleringen for den kvantitative analyse: Ud fra en redegørelse for elevernes brug af udvalgte *literacy events* som redskab til at udvikle *skriftlig tekstkompetence* at undersøge:

1. om der er sammenhæng mellem brug af *literacy events* og karakterniveau
2. om der er sammenhæng mellem brug af *literacy events* og elevernes kulturelle baggrund
3. om der er sammenhæng mellem lærerens pædagogiske tilrettelæggelse i forbindelse med hver opgave, sådan som den kan aflæses i den kvantitative analyse, og elevernes brug af *literacy events*
4. om der er sammenhæng mellem brugen af *literacy events* i de tre opgaver, dvs. en vurdering af, om eleverne ud fra denne undersøgelses design og resultater kan overføre læringsstrategier, som de har lært i forbindelse med den enkelte opgave, til den næste.

Forskningsspørgsmål 2 og 3 skal ses i forlængelse af Ruqaiya Hasans undersøgelser om sammenhæng mellem en specifik sproglig kode og udvikling af *reflection literacy*, samt sammenhæng mellem lærerens sproglige kode og elevernes sproglige koder. Det vil sige, om der kan iagttages en sammenhæng mellem undervisningens og vejledningens 'synlighed' for alle kategorier af elever, uanset kulturel baggrund, eller

om der er en sammenhæng mellem elever, der 'logger ind' på lærerens undervisning eller vejledning og deres kulturelle baggrund. Undersøgelsen vil tage udgangspunkt i en analyse af elevernes brug af udvalgte *literacy events* i 3.årsopgaven og inddrage de to 'øveopgaver', danskopgaven og historieopgaven, i vurderingen af overførings-effekten, *transfereffekten*, imellem de tre opgaver.

I forbindelse med en vurdering af de tre store skriftlige opgavers potentiale til at studieforberede eleverne i forhold til af at opøve *skriftlig tekstkompetence* er problemformuleringen for den kvalitative analyse:

Ud fra en analyse af udvalgte elevers dansk,- historie- og 3.årsopgave i et længdesnitperspektiv at undersøge:

1. hvordan eleverne behandler deres emne i en given opgave med en given opgaveformulering i forhold til at udvikle *skriftlig tekstkompetence*.
2. om det er muligt at se en progression fra opgave til opgave, idet opgaverne betragtes som led i en personlig tekstkæde.

*Skriftlig tekstkompetence* tager sit udgangspunkt i en beskrivelse af elevens kunnen i forhold til en given situation. Derfor benævner jeg den kvalitative analyse af *skriftlig tekstkompetence* som en sprogpædagogisk analyse, hvor jeg dels ud fra en tekstlingvistisk analyse undersøger en given elevs tekststrategier, sådan som de kommer til udtryk i teksten, dels inddrager forskellige kontekstuelle faktorer til at belyse aspekter i elevens holdning til arbejds- og skriveprocessen. Denne fremgangsmåde ligger i direkte forlængelse af synet på *skriftlig tekstkompetence* som bundet til en sociokulturel brugskontekst.

En tekstlingvistisk analyse er en analytisk metode til *i* teksten at kunne beskrive elevens tekststrategi. Fokus for undersøgelsen af tekststrategier *i* teksten er dobbelt, idet analysen både vil afdække elevens opgave- og emnebehandling og afdække, hvordan han/hun udvikler teksten som et led i en kommunikation. I forhold til elevens opgave- og emnebehandling er det centrale perspektiv forholdet mellem den måde, teksten hænger sammen på (om den har kohærens) og den måde, teksten på baggrund af givne informationer akkumulerer viden på med et videnstransformerende sigte. Det vil sige en vurdering af, om opgaven er udtryk for én af de to skrivestrategier *knowledge telling* eller *knowledge transforming* (Bereiter og Scardamalia 1987). Den sidste, at eleven transformerer tilgængelig viden til sit eget formål med opgaveformuleringen som styrepind, er samtidig afgørende for en vurdering af elevens *skriftlige tekstkompetence*.

I forhold til teksten som et led i en kommunikation skal eleven yderligere sørge for, at læseren *i* teksten, bl.a. i opbygningen af denne, får alle nødvendige informationer for at kunne forstå budskabet. Fra læserens vinkel skal teksten sætte vedkommende i stand til at danne sig en kohærent forestilling om budskabet i teksten. Desuden vil analysen undersøge, hvordan eleven positionerer sig i teksten, og til dette brug vil begrebet *fagperson* være centralt, dvs. hvordan eleven positionerer sig i forhold til faget, f.eks. om han/hun gør brug af en given fagdiskurs.

### Kapitel 3. Teoretisk forankring

Kapitel 3 er en fremstilling af afhandlingens teoretiske fundament. Jeg har valgt at inddrage tre teoretiske tilgange, udviklet af henholdsvis Lev Vygotsky, Mikhail M. Bakhtin og Michael A. K. Halliday. Aktuel skriveforskning med en sociokulturel og sociologisk tilgang bygger sædvanligvis på én eller flere af disse, der som fællestræk har et kommunikativt syn på sprog og på sprogudvikling. Lev Vygotskys teori betoner sammenhængen mellem sprogudvikling og kognition, herunder den afgørende rolle som undervisningen har for barnets intellektuelle udvikling.

Mikhail Bakhtins indflydelse i forhold til skriveforskning er begrundet i hans dialogiske sprogsyn. Inden begrebet diskurs dukkede op på forskningsscenen, havde Bakhtins erkendelsesinteresse fået ham på sporet af forholdet mellem sproget og konteksten, idet han definerer sit ytringsbegreb (= teksten) i dens kontekstuelle sammenhæng. Han har derfor inspireret en række forskere, der arbejder med forholdet mellem sprog og samfund for at afdække, hvordan diskurser opstår og udvikler sig i dette samspil. Bakhtins bestemmelse af de vilkår, som enhver ytring er underlagt, samt hans metodologiske overvejelser over kommunikationen og 'den andens' rolle i denne, har inspireret min metodologi og analysestrategi. Hans teori om ytringens dialogiske vilkår giver nogle overordnede rammer til min egen analyse, idet jeg i analysen af elevernes tekster inddrager empiri, der udtrykker elevernes forståelse af og ageren i den situation, som deres tekst bliver til i.

Bakhtins sprogsyn har mange fællestræk med Michael Hallidays. Halliday pointerer, at analyser af sprog skal være af 'sprog i brug', dvs. af det betydnings-skabende sprog, der opstår i dialogen. Begges sprogopfattelse er dynamisk, og de inddrager kommunikationsaspektet som konstituerende i deres definition af sprog og af sprogets udvikling. De to teoridannelser bidrager med supplerende, teoretiske bidrag til afhandlingen: Bakhtin med sin filosofisk orienterede sprogteori, der påpeger, at dialog er et vilkår. Halliday med sine præcise sproglige kategorier, der ikke alene kan analysere sproget fra sætningsniveau til tekstniveau, men også hvordan konteksten indvæver sig i teksten, helt ned på ordniveau; analyser, der viser, hvordan sproget er et potentiale til at skabe betydning. Gennemgangen af Hallidays teori er den mest omfattende af de tre, idet jeg her både gennemgår Hallidays overordnede forståelse af sprogets funktion, samt forskellige aspekter af sproget som system.

Kapitlet er struktureret sådan, at det fremstiller Vygotsky, Bakhtin og Hallidays teori i den nævnte rækkefølge. Fremstillingen af den enkelte teori er betinget af de valg, som afhandlingens problemstilling afstikker. For at gøre forholdet mellem teori, metode og analyse af empiri mere overskuelig, opsummerer jeg i punktform teoriens betydning i afhandlingen efter fremstillingen af hver teori. Det sidste afsnit

i kapitlet er en redegørelse for, hvordan jeg omsætter afhandlingens teoretiske fundament i en sprogpædagogisk analysestrategi.

### **3.1 Lev Vygotskys teori om sprog og udvikling**

Lev Vygotskys (1896-1934) sprog- og udviklingsteorier danner teoretisk fundament for skriveforskning med en sociokulturel tilgang. Hans interesseområde er ligesom den kognitive tilgang til skriveforskning barnets tankemæssige udvikling, og ligesom denne baserer Vygotsky sin forskning på eksperimentelle undersøgelser. Forskellen ligger i det overordnede forskningsdesign, idet Vygotsky undersøger barnets udvikling som et resultat af samspillet mellem en udefrakommende påvirkning og barnets gensvar.<sup>47</sup> Dette design skyldtes Vygotskys overordnede tese om, at man for at forstå specifikke psykiske processer ikke skal undersøge hjernen, men derimod undersøge de sociale forudsætninger for de psykiske processer.<sup>48</sup> Sproget indgår som et medierende værktøj i de sociale relationer som bærer og fortolker af et givent samfunds forståelse af omverdenen. Til forskel fra den kognitive tilgang konkluderer Vygotsky, at ikke alene udviklingen af barnets sprog, men også af dets tænkning, sker i og gennem den påvirkning, som barnet får i de sociale relationer. Denne påvirkning sker for så vidt igennem mange semiotiske systemer (tegnsystemer), men eftersom sproget med sin fortolkningskraft er det semiotiske system, som stærkest medierer den mentale udvikling, er det barnets tilegnelse af sproget, som står i centrum for Vygotskys forskning. Sproget har en aktiv og medierende rolle for barnets udvikling af højere mentale processer som f.eks. aktiv og selektiv opmærksomhed, vilkårlig erindring og generalisering, samt for udvikling af evnen til verbal tænkning.

For at udvikle teori om samspillet mellem det affektive (især fantasi, leg og kreativitet) og det kognitive i børns udvikling af de højere mentale processer undersøger Vygotsky den måde, de udvikler sig sprogligt på, ved at udsætte dem for en række eksperimenter. Det drejer sig om forskellige eksperimenter, der udfordrer det enkelte barns sprog og tænkning, f.eks. at tegne et piktogram, når det hører et ord, et udsagn eller et begreb, som det ikke er muligt at afbilde direkte ('drengen hopper' eller 'godt vejr'). Eller barnet skal løse en opgave, som det kun kan løse, hvis der kan finde ud af at bruge et hjælpemiddel, f.eks. en stok til at få fat på et bolsje, der ligger på et højt skab. Vygotsky lægger både mærke til, hvornår barnet aldersmæssigt kan løse opgaven, og hvordan sprog, gestus og tegn(ing) indgår. Når barnet sprogligt kan formulere, hvad det har gjort for at løse opgaven, sker der en

---

<sup>47</sup> Vygotsky (1971, s. 156) redegør for eksperimentets rolle i metodologien: Det er velegnet til at belyse tænkningen i dens logiske og abstrakte beskrivelse, der dog stadigvæk er historisk betinget. I det virkelige udviklingsforløb er udviklingen mere kompliceret, dikteret af historiske tilfældigheder.

<sup>48</sup> To af Vygotskys nære medarbejdere, A.N. Leontjev og A.R. Luria har i en artikel (Vygotskij 1982) forklaret, hvordan Vygotsky udviklede sine psykologiske teorier. Jeg bygger her delvis på deres artikel, delvis på egen læsning af Vygotsky.

forandring i barnets kognition, idet barnet nu er i stand til at gentage løsningen af opgaven. Det fortolker Vygotsky som, at sproget virker tilbage på kognitionen. Den sproglige refleksion skaber den vilkårlige erindring, som så er en forløber for den planlæggende tale, er én af Vygotskys pointer.

Vygotsky konkluderer ud fra utallige forsøg, også med retarderede børn, med døve børn og med børn og voksne med hjerneskader, at barnet lærer i historiske og kulturelt betingede kontekster. Det lærer, hvordan følelser, behov, intentioner og mening kulturelt kobles sammen med semiotiske systemer som f.eks. gestus og lyde/rytme, men hvor sproget er det semiotiske system, der spiller den afgørende rolle som *fortolker* af betydning. I denne proces sker der ikke kun et skift i bevidsthedsindholdet, men den ændrer hele bevidsthedens struktur, dvs. at barnets psykiske struktur ikke følger en 'naturlig' intrapersonel udvikling, men at barnet socialiseres ind i et kulturfællesskab af de personer, primært de voksne, som omgiver det. Barnets udvikling finder derfor i første omgang sted i interpersonelle og interpsykologiske relationer, og først i anden omgang udvikles barnets bevidsthedsstruktur og kognitionsevne.

Enhver højere psykisk funktion optræder i barnets udvikling to gange – første gang som kollektiv aktivitet, social handlen, dvs. som en interpsykisk funktion. Anden gang som individuel aktivitet, som barnets indre tænkemiddel, som en intrapsykisk funktion.

Eksemplet med taleudviklingen kan i denne henseende tjene som et paradigme på hele problemet. Talen opstår i begyndelsen som et kontaktmiddel mellem barnet og dets omgivelser. Først efterhånden, idet den bliver til indre tale, bliver den det fundamentale middel for barnets egen tænkning, bliver dets indre psykiske funktion. (Vygotsky 1982, s. 120)<sup>49</sup>

Eftersom de højere psykiske funktioner defineres som sociale, er de i deres

---

<sup>49</sup> Med andre ord internaliserer barnet de ydre påvirkninger. Begrebet internalisering bruger Vygotsky flere steder netop for at betegne udviklingen fra inter- til intrapsykologisk. Bettina Perregaard (2002) diskuterer Vygotskys brug af internalisering og gør i sin redegørelse for den kritik, der har været af Vygotskys brug af begrebet, opmærksom på, at denne forenkler Vygotskys tankegang, der ikke ser en én til én afsmitning, men en dialektisk udvikling. Perregaard redegør endvidere for Wertschs forslag om at ændre terminologien og dele begrebet op i to: "mastery" og "appropriation" (s. 140). Perregaard argumenterer for at bruge *appropriation*, som hun finder brugbart, idet hendes interesse er at følge elevens tekstudkast i skriveprocessen frem mod det endelige produkt. Måden, Perregaard side 132-133 diskuterer internalisering på i forbindelse med den sociale interaktion i klassen i løbet af skriveprocessen, viser da også, at internaliseringsbegrebet ikke er fyldestgørende på dette mere konkrete niveau. Bråten (1996) skriver, at de ydre kulturelle processer internaliseres i barnet og bliver til indre psykologiske processer, men at internaliseringsprocessen ikke skal forstås som en overføring til et på forhånd eksisterende bevidsthedsplan. "Det er nemlig gennem internaliseringsprosessen at dette indre bevissthedsplanet dannes.(...) Individet må forstås som internaliseret kultur (...) kulturen (...) går "under huden" på den enkelte og rekonstrueres der som indre psykologiske processer" (ibid. s. 24). Kognitiv udvikling indebærer således en socialisering og kultivering af individet.

oprindelse kulturelt og historisk betinget. De er tillige dynamiske; i princippet udvikles de hele livet igennem med fortætningspunkter i barndommen og ungdommen. De ydre interpersonelle processer transformeres til intrapersonelle processer, som på sin side udformes på baggrund af lavere, biologisk funderet, psykiske processer, som vi har tilfælles med andre dyr. I et dialektisk forhold påvirker og omformer de højere psykiske funktioner de elementære biologiske processer, sådan at selv ret simple former for psykiske processer omstruktureres (1978, s. 46). Mennesket socialiseres til et kulturelt væsen, en socialisering, der i et dialektisk forhold virker ind på og forandrer det biologiske råmateriale. Det ligger i forlængelse af denne opfattelse, at intelligens, også verbal intelligens som min undersøgelse fokuserer på, udvikles i en interpersonel kontekst, og at denne udvikling påvirker det biologiske udgangspunkt.

I forlængelse af ovenstående citat om de højere psykiske funktioner kommer Vygotsky ind på refleksionsevnen som et eksempel og henviser bl.a. til Piagets undersøgelser om børnekollektivets rolle i barnets udvikling af evnen til at reflektere. Han citerer Piaget: "Vi tror gerne selv på vort ord. Det er først i samvær med andre, at behovet for at kontrollere og bekræfte tanken opstår".<sup>50</sup>

## **Undervisning og udvikling**

Pædagogisk forskning, der interesserer sig for undervisningens rolle i barnets sproglige og mentale udvikling, har i Vygotskys teorier fundet belæg for undervisningens aktive medvirken. Eftersom Vygotsky opfatter udvikling som afhængig af og som et resultat af undervisning (undervisning i bred forstand, også den der foregår i hjemmet i hverdagslivet) bliver spørgsmålet ikke, om undervisningen matcher barnets modningsproces, men om undervisningen fremmer og udvikler barnets højere mentale processer. Derfor er det nødvendigt, at den organiserede undervisning går aktivt ind i processen, og Vygotsky formulerer i denne forbindelse sin teori om zonen for den nærmeste udvikling. Zonen for den nærmeste udvikling er forskellen mellem det, barnet kan ved egen hjælp, og det barnet kan, når en voksen hjælper det.<sup>51</sup> Vygotsky opererer med begrebet flere

---

<sup>50</sup> Vygotsky og Piagets teorier om barnets udvikling, både i forhold til sprogudvikling og undervisningens rolle for denne modstilles ofte i litteraturen om sprog og pædagogik. Bruner (1998) sammenligner dem i "en hyldest til forskelligheden" (s. 307) og taler om en frugtbar uforenelighed. Bruners egne teorier bygger på arven efter Vygotsky og Bakhtin. Vygotsky selv henviser ofte til Piaget; han inddrager ofte hans resultater, enten som belæg når de har samstemmende iagttagelser, eller i en omfortolkning eller modstilling til sin egen teori eller egne resultater. Piaget læste først Vygotskys forskning længe efter dennes død. I Vygotsky (1972) findes Piagets kommentar fra 1962 til Vygotskys opfattelse af og omdefinering af Piagets begreb 'barnets egocentriske natur'.

<sup>51</sup> Perregaard (2002, s. 142) gør opmærksom på, at Vygotsky bruger begrebet deskriptivt; det er ikke muligt at observere udviklingszonen.



steder i sin fremstilling, både i forhold til undervisning generelt og i forhold til skriftlighed. En definition, der også kan rumme skriftlige opgaver, lyder:

Forskellen mellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved voksnes hjælp og niveauet for løste opgaver, der klares selvstændigt, er zonen for barnets nærmeste udvikling. (Vygotskij 1982, s. 117)

Undervisningen skal derfor ikke tage udgangspunkt i det, eleven kan i dag, men i det som eleven kan i morgen, hvilket stiller nogle andre krav til en pædagogisk udformning end f.eks. erfaringspædagogikken, der i sin forståelse tager udgangspunkt i barnet og dets erfaringer.<sup>52</sup> I Vygotskys forståelse skal undervisningen tage udgangspunkt i zonen for den nærmeste udvikling og hvis den er rigtigt organiseret vil den igangsætte en række indre udviklingsprocesser. Nogle funktioner, som eleven endnu kun kan klare i kontaktsfæren og ved samarbejde, bliver ved at gennemløbe en indre udviklingsproces efterhånden til barnets selvstændige adfærdsformer. Vygotsky fremstiller resultaterne af sine undersøgelser som en hypotese, der hævder en enhed, men ikke nogen identitet mellem indlæring og indre udviklingsprocesser. Undervisning må ikke forveksles med udvikling, ligesom læring og udvikling ikke foregår parallelt: barnets udvikling følger ikke undervisningen som en skygge. "Derfor afslører skolens standpunktsprøver aldrig det virkelige forløb i barnets udvikling. I virkeligheden opstår der mellem udviklings- og læreprocesserne nogle yderst komplicerede, dynamiske relationer, som ikke kan rummes i en enkelt, forudgivet, apriorisk formel." (Vygotsky 1982, s. 124)

### **Begrebsdannelse, skrivning og udvikling**

Vygotsky (1982) beskriver barnets udvikling af skriftsproget, der går fra gestus (gestus er skrift i luften) over tegning til skrift (= i første omgang som symbolisme af anden grad (med reference til det mundtlige sprog) og efterhånden til symbolisme af første grad (med reference til de fænomener og/eller begivenheder, der skrives om). Selv om det ikke er en lineær proces, men tværtimod en proces fuld af brud, er der overordnet set tale om en ubrudt udvikling.<sup>53</sup> Ved overgangen

---

<sup>52</sup> Lindquist (1999) kommenterer Vygotskys pædagogiske tanker og aktualiserer dem i forhold til svensk skoledebat i en udgivelse af forskellige tekster fra Vygotskys *Pædagogisk psykologi*. Bl.a. sammenligner hun i et historisk perspektiv Vygotskys 'zonen for den nærmeste udvikling', hvor den voksnes ansvar betones, med Deweys forslag om at tage udgangspunkt i barnet ud fra en reformpædagogisk tankegang. Se også Dysthe (2001, s. 34) og i denne bog også Dysthe og Igland (s. 84 ff.), der ligesom Bråten og Thurmann-Moe (Bråten 1996) har en redegørelse for forskellige aspekter af den moderne pædagogiks reception af Vygotsky.

<sup>53</sup> I artiklen "Skriftsprogets forhistorie" (1982, s. 150-178) redegør Vygotsky for barnets skriftsproglige udvikling, bl.a. ved at gennemgå forskellige pædagogiske retninger. Hans pointe er, at undervisningen skal gribe fat i barnet netop på det tidspunkt, hvor barnet finder det meningsfuldt at udtrykke sig i skrift. Det kan både ske for tidligt (i Montessoribørnehaverne)

fra tale- til skriftsprog sker der i første omgang en sproglig regression, idet skriftsproget er mere skematisk og mere farveløst end talesproget.<sup>54</sup> Men ligesom talen ændrer de bevidsthedsmæssige strukturer hos barnet, fremkalder også skriften kvalitative forandringer i psyken, bl.a. på grund af langsomheden i skriftsproget (Vygotsky 1995, s. 69 ff.).

Vygotsky (1971, s. 274) beskriver skriftsproget som en sprogfunktion, der adskiller sig fra det talte sprog både i forhold til opbygning og funktion, og som selv i sin minimale udvikling kræver en høj abstraktionsgrad. Halliday (i Berge m.fl. 1998, s. 285) uddyber forskellen, idet skriftlighed er en diskursform, der har tendens til at rumme flere leksikalske enheder i den enkelte sætning end mundtlighed, samtidig med at størstedelen af den leksikalske information er kodet i nominal form (dvs. som substantiver/substantivering eller prædikativer). Det vil sige, at informationen i en sætning langt oftere, end det er tilfældet i mundtlighed, er knyttet til (substantiver og substantivering og dermed til) begreber. Dette gælder ikke mindst i den akademiske diskurs. Derfor vil jeg kort gøre rede for Vygotskys bud på, hvordan børn og unge danner og udvikler begreber, hvilket han kommer ind på både i et udviklingsperspektiv og et pædagogisk perspektiv.

### **Dagligdags- og videnskabelige begreber**

I "Udvikling af dagligdags og videnskabelige begreber i skolealderen" (1982) gennemgår Vygotsky to kvalitativt forskellige typer begreber i barnets begrebsverden, dagligdagsbegreber, der dannes i spontane sammenhænge på baggrund af erfaringer (i en dialog med især voksne) og videnskabelige begreber, som barnet lærer som resultat af undervisning (hjemme, samt primært i skolen). Begge begrebstyper lærer børnene i specifikke situationer, og begge er situationsafhængige; de videnskabelige begreber støtter sig ofte til hverdagsbegreberne og indeholder ofte en definition (dvs. barnet lærer begrebet oppe fra og ned), samt giver i højere grad end dagligdagsbegreber mulighed for refleksion. Vygotsky nævner f.eks. bror som et eksempel på et dagligdagsbegreb. Barnet forbinder tidligt begrebet med en bestemt bror, f.eks. sin egen, samt at det betyder, at de har samme forældre, men kan ikke, før det er relativt gammelt (omkring 11-12 års alderen), abstrahere begrebet i et refleksivt forhold sådan, at det også betyder, at han er sin

---

og for sent (i det sovjetiske skolesystem). Kjertmann (1999, s. 229-231) gennemgår ud fra et langt citat fra ovennævnte artikel Vygotskys idéer om en naturlig skriveundervisning og karakteriserer disse som forbløffende præcise i forhold til de idéer om skriftsprogspædagogik i førskolealderen, som først nu er ved at blive anerkendt som fornuftig praksis. Kjertmanns egen undersøgelse viser, at 'legeskrivning' og 'legelæsning' inden skolestarten i 1. klasse bevirker, at børnene lærer at læse og skrive hurtigere. Desuden er det vigtigt, at børnene lærer at læse og at skrive samtidigt, og ikke som traditionen har foreskrevet det, og som stadigvæk er meget almindeligt i Danmark, først at lære at læse, dernæst at skrive.

<sup>54</sup> På samme måde sker der en regression f.eks. i interesseområde, når barnet i sin udviklingsproces, der veksler mellem kriser og stabiliseringsperioder, træder ind i en ny fase. (1982, s. 35 ff.)

brors bror. Derimod kan barnet i højere grad reflektere over videnskabelige begreber, hvilket får Vygotsky til at konkludere, at udviklingen af videnskabelige begreber går forud for udviklingen af spontane begreber under i øvrigt ens betingelser med hensyn til hvilke momenter, der indgår i uddannelsesprocessen (1971, s. 217). Hvor hverdagsbegrebene svaghed viser sig ved en manglende evne hos børn til at abstrahere, viser de videnskabelige begrebers svaghed sig ved, at der kan være en fare for, at barnet blot verbaliserer begrebet, dvs. at det kan bruge det, uden at det er forenet med dets erfaringsverden, hvorfor det bliver til udvendig viden.

### **Begrebsudvikling i et udviklingsperspektiv**

I *Sprog og tænkning* (1971, kapitel 5) gennemgår Vygotsky barnets begrebsudvikling i et udviklingsperspektiv. I denne gennemgang bruger han ikke modstillingen hverdagsbegreber og videnskabelige begreber, som han reserverer til at karakterisere undervisningens rolle i barnets begrebsdannelse.

Allerede når barnet lærer, at bestemte ord refererer til bestemte ting i dets omgivelser, opøves dets evne til at generalisere. Der sker dernæst gradvist en udvikling i barnets måde at danne begreber på fra en eksperimenterende periode, hvor barnet danner synkretiske billeder eller ophobninger af genstande, til at det efterhånden får fastlagt, hvilke forbindelser eller grupperinger der hører sammen i en ordbetydning. Perregaard (2002) opstiller på baggrund af Vygotsky (1971) en oversigt over de faser, barnet gennemlever:

- |          |                          |
|----------|--------------------------|
| 1. Fase: | Synkretisme              |
| 2. Fase: | Kompleksdannelse         |
|          | associative forbindelser |
|          | komplekse samlinger      |
|          | kædekomplekser           |
|          | diffuse komplekser       |
|          | pseudobegreber           |
| 3. Fase: | Begrebsdannelse          |
- (Perregaard, s. 56)

Også i 3. fase er der en underopdeling i flere stadier. Følgende opdeling bygger på Vygotsky (1971, s. 171-184):

3. Fase: Begrebsdannelse: bygger på verbal, abstrakt tænkning
- analyse (=isolation af enkeltelementer) og abstraktion (=forening af konkrete genstande ud fra maksimal lighed).
  - de potentielle begreber: generalisering efter et enkelt fælles karakteristikum; barnet/den unge kan som noget nyt nedbryde den konkrete situation v.h.a. abstraherede karakteristika.

- de ægte begreber: forening og generalisering; barnet/den unge kan både analysere og på ny syntetisere, samt kan syntetisere flere abstraherede karakteristika. Den abstrakte syntese kan gøres til tænkningens grundform.

Udviklingen sker ikke i én fremadskridende proces, men i en kompliceret frem og tilbage proces. Samtidigt bruger barnet/den unge stadigvæk også pseudobegreber, der, fremhæver Vygotsky, også indgår i voksnes dagligdagstænkning. I sin ydre form er de to begrebstyper, pseudobegreber og begreber (= alle stadier), sammenfaldende, men er opbygget forskelligt og er udtryk for to forskellige typer tænkning (s. 152 ff.). At tænke i komplekser er en konkret, anskuelig og billedlig tænkning i modsætning til at tænke i begreber, der er en abstraheret tænkning. Overordnet definerer Vygotsky forskellen mellem kompleks og begreb således:

I komplekset mangler den hierarkiske forbindelse og relation mellem de forskellige karakteristika. Alle karakteristika er principielt ligestillede i deres funktionelle betydning. I forholdet mellem det almene og delene, dvs. mellem komplekset og de enkelte konkrete elementer, som i forholdet mellem de enkelte elementer indbyrdes, såvel som i princippet, generalisationen opbygges efter, er der en væsentlig forskel mellem tænkning i begreber og kompleks tænkning. (1971, s. 149)

Når barnet i en samtale bruger et pseudobegreb og den voksne et ægte begreb, er dialogen med den voksne mulig, idet de taler om den samme generalisation. Begrebet dækker imidlertid ikke det samme indhold, idet de taler ud fra hver deres tænkning. Barnet tilegner sig i første omgang den voksnes ordbetydning, men det kan ikke tilegne sig den voksnes måde at tænke på *blot ved at bruge begrebet*. Men eftersom ordet/ordforbindelsen er det/den samme, det vil sige har en ydre lighed, fungerer det for barnet som et bindeled mellem kompleks tænkning og tænkning i begreber. Det er en generel udvikling i barnets intellektuelle udvikling, at det begynder at anvende begreber i praksis, uden at være sig dem bevidst. "Hos børn udvikles begreber 'i sig selv' og 'for andre' tidligere end begreber 'for sig selv'. Begreber 'i sig selv' og 'for andre', der er indeholdt i pseudobegrebet, er en fundamental genetisk forudsætning for udviklingen af begreber i dette ords sande forstand" (ibid. s.155).

### **Skrivning og udvikling af begreber**

I forhold til unges skrivning, er skellet mellem barnets eller den unges brug af pseudobegreber, potentielle begreber og ægte begreber interessant. Det er dog vigtigt at erindre sig, at de i Vygotskys fremstilling ikke er udtryk for en taksonomi, men for en logisk abstraktion af et udviklingsforløb, der i virkelighedens verden forløber i et komplekst, individuelt og kontekstuel udviklingsforløb. I et udviklingsperspektiv fremhæver Vygotsky, at den unge først kan danne de ægte begreber i puberteten, hvilket A.R. Luria, Vygotskys nære medarbejder og elev, problematiserer i indledningen til det pågældende kapitel i *Sprog og tænkning*.

Derimod fremhæver Luria validiteten i Vygotskys beskrivelse af "de grundlæggende kvalitative udviklingstrin i barnets generaliserende tankevirksomhed" (s. 124).

Hvordan det nu end forholder sig med hensyn til, hvornår den menneskelige hjerne kan danne ægte begreber, så viser min kvalitative analyse af elevernes skriftlige opgaver, at der er en sammenhæng mellem evnen til abstraktion og brugen af begreber. I den forbindelse hjælper Vygotskys fremstilling af det idealiserede udviklingsforløb til at få øje på sammenhængen. Desuden er det en almen erfaring hos gymnasielærere, at der for mange elever sker kvalitative skred i evnen til abstraktion i løbet af 1.g, også selv om nogle elever allerede behersker dette som et indgangsniveau i 1.g.

I forhold til unges måde at lære begreber på er der endnu et par interessante resultater i Vygotskys eksperimenter. For det første, at der er en divergens mellem at danne et begreb og at definere begrebet verbalt. Dvs. at den unge kan danne et begreb og anvende det rigtigt i en konkret situation, "men så snart han skal bestemme begrebet verbalt, støder hans tænkning på vanskeligheder, og bestemmelsen bliver betydelig snævrere, end den praktiske brug af begrebet indicerer." (Ibid. s. 177) For det andet at det er svært at overføre et begreb, som den unge har brugt i en konkret anskuelig situation, til en anden situation eller endnu sværere at overføre meninger eller betydninger i et udarbejdet begreb på nye konkrete situationer, som blot tænkes i et abstrakt plan. Vygotsky konkluderer, at overførelse af erfaring og viden er vanskelig for den unge, samt at den unge ikke lærer et ægte begreb ved en simpel logisk bearbejdning af en specifik erfaring, men at begrebet opstår ad andre veje og først bagefter bliver bevidst og kan gøres til genstand for logisk tænkning.

### ***Skrivning og tænkning***

Erling Lars Dale (1996) mener på baggrund af en gennemgang af Vygotsky, at undervisningen i skriftsprog er med til at bevidstgøre sprog(et) for eleverne. I og med at teksten er en helhed, der i sig selv skal skabe forståelsen, kræver det, at eleven har et mere uafhængigt og frit forhold til sprogsituationen. Den skriftlige sproghandling kræver overvejelse og gennemtænkning. Derfor skal undervisningen i procesorienteret skrivning træne eleven i at organisere og at udvikle sammenhæng i sin tænkning. Den skriftlige form giver eleverne mulighed for en systematisk rekonstruktion af deres egen virkelighedsforståelse og til at gøre deres tænkning til objekt. Skriftligheden gør det muligt at fastholde forskellige alternativer i bevidstheden, at sammenligne dem og at kombinere dem på nye måder. Dale gennemgår også Vygotskys syn på legen og dens kreative rolle for tænkningen, ikke mindst i forhold til hvordan barnet ved hjælp af regler, som det opstiller i legen, frigør sig fra en situationsbunden tænkning og handling og peger på den procesorienterede undervisning i skriftsprog som en mulig forlængelse af legens funktion. Undervisningen skal give eleven mulighed til at lære at fange det kreative i

en skriftlig opdagelsesproces, hvor det kreative ofte viser sig som overraskelser, også for den skrivende selv (ibid. s. 62).

### **Vygotskys teoretiske betydning for undersøgelsen**

Vygotskys teori om sprogudvikling og om forholdet mellem undervisning og udvikling belyser afhandlingens problemstilling om skriftlighed, udvikling og undervisning på følgende måde:

- Intelligens, også verbal intelligens, udvikles i en interpersonel kontekst, det vil sige i sociale relationer. Intelligens er ikke givet én gang for alle ved fødslen, men må opfattes som dynamisk og påvirkelig i hele menneskets udviklingsforløb med fortætningspunkter i barndommen og i ungdommen.
- Undervisning i skrivning er en social aktivitet, der kan læres. Evnen til at skrive udvikles ikke som en parallel modningsproces, der er uafhængig af undervisning.
- Undervisning i skriftlighed udvikler elevens kognition. Skriftlighed 'tvinger' eleven til en intellektuel forholden sig til sprogsituationen. Den udvikler mentale processer som generalisering, abstraktion og refleksion og kan derfor opøve evnen til at danne og bruge begreber.
- I brugen af faglige begreber (= videnskabelige begreber i Vygotskys terminologi) er der en fare for, at eleven blot 'verbaliserer' et givent begreb, dvs. bruger begrebet uden at forstå indholdet og uden derfor at kunne bruge det selvstændigt, bl.a. som udgangspunkt for refleksion. Skriftlighed som teknologi kan bruges som læringsredskab til at undgå 'verbalisering'.
- Undervisning i processkrivning i forlængelse af Vygotskys overvejelser af legens rolle kan hjælpe barnet/den unge til at udvikle en kreativ forholden sig til sit emne.
- Vejledning og undervisning i skrivning skal tage udgangspunkt i zonen for den nærmeste udvikling. Zonen skal opfattes som et deskriptivt begreb, der empirisk må relateres til det aktuelle udviklingstrin.

### **3.2 Mikhail M. Bakhtins teori om kommunikation, tekst og genre**

Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) var russisk litteratur- og sprogteoretiker. Hans metodologi i forbindelse med litterære og sproglige analyser påkalder sig stor interesse inden for humanistisk og pædagogisk forskning i den vestlige verden. Det skyldes dels hans betoning af dialogens rolle i forhold til det enkelte menneskes udvikling, dels hans metodologiske indfaldsvinkel til studiet af sprog og tekster, som analyseres i samspil både med den umiddelbare situation, som de er en del af, og med det omgivende sociokulturelle samfund. I forhold til sprogets rolle fremkommer Bakhtin med de fleste af sine overvejelser i forbindelse med litterære

analyser, men i en enkelt artikel<sup>55</sup> har han samlet og præciseret sin teoretiske forståelse og definerer sproget ud fra både en lingvistisk og metalingvistisk tilgang. I forhold til det pædagogiske felt er det ikke mindst Bakhtins forståelse af dialog i forbindelse med kommunikation, der inspirerer forskere; selv reflekterer Bakhtin ikke over pædagogiske problemstillinger.

### Det dialogiske grundsyn

Dialog er et nøglebegreb hos Bakhtin. I sit menneskesyn er han især opmærksom på sprogets rolle i samspillet mellem et 'jeg' og et 'du', som også benævnes som 'den anden' eller adressaten. Dialogen er afgørende for det enkelte menneskes erkendelse af at være til, for kun i dialogen med 'den anden' kan man se sig selv og blive bevidst om sin egen eksistens. Alt i 'jeg'et' er farvet af omgivelserne, samtidig med at 'jeg'et farver sine omgivelser. I en beskrivelse af hvordan Dostovjevski fremstiller relationen mellem sine romanpersoner og deres idéer, fremhæver Bakhtin på grundlag af sine analyser, at bevidsthed, idé og dialog er nøje knyttet til hinanden, og at idéen vil dø, hvis den kun lever i et enkelt menneskes isolerede, individuelle bevidsthed:

Idén börjar först att leva, dvs. ta form, utvecklas, finna och fornya sitt språkliga uttryck, frambringa nya idéer, då den inträder i väsentliga, dialogiska relationer med andra *främmande* idéer. Den mänskliga tanken blir till äkta tanke, dvs. till idé, endast genom den levande kontakten med en främmande tanke, förkroppsligad i en främmande röst, dvs. i ett främmande och i ordet uttryckt medvetande. I denna kontaktpunkt mellan röster-medvetanden föds och lever idéen. (Bakhtin 1991, s. 95)

Selv om mennesket således ikke er et autonomt individ, men kun kan eksistere i et socialt samspil, opfatter Bakhtin det som et helt individ med en forståelse af sig selv som et 'jeg'. Imidlertid er det et livsvilkår hele tiden at blive udfordret af 'den anden', "...jeg kan ikke klare meg uden den andre, kan ikke bli meg selv uden den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv".<sup>56</sup> Mennesket vil altid leve på grænsen mellem sig selv og omgivelserne i dialog med de andre, en

---

<sup>55</sup> Artiklen er fra 1959 og er oversat til flere sprog, dog ikke til dansk. Den engelske udgave: "The problem of speech genres" er fra 1986 (Bakhtin 1986). Min primære kilde er den svenske udgave: "Frågan om talgenrer" (Bakhtin 1997).

<sup>56</sup> Bakhtin efter Børtnes (2001, s. 102), der har oversat citatet fra russisk. Citatet optræder i en meget klar og inspirerende artikel af Børtnes: "Bakhtin, dialogen og den andre" der ud over at handle om emnet som fremgår af titlen, også handler om Bakhtins tekst- og kulturforståelse. I en tekstanalyse ser Bakhtin relationen mellem forskeren og teksten ikke som et subjekt-objekt forhold, men som et subjekt- subjekt forhold, dvs. som et dialogisk studie. Tankegangen har i flere år fascineret mig i et pædagogisk tekstanalyseperspektiv, hvilket bl.a. fremgår af Wiese (1995) og (2000). I 1995 kendte jeg ikke til Bakhtins eksistens, men det dialogiske tankegods kom til mig ad andre veje, inspireret af den intertekstuelle tankegang.

dialog, hvor sproget er det afgørende, men ikke eneherkende. Også andre semiotiske tegn indgår i mødet, som for eksempel gestus og latter.<sup>57</sup>

Synet på mennesket som et kulturelt og socialt væsen deler Bakhtin, som vi kan se det, med Vygotsky. Også sprogsynet er fælles, om end de interesserer sig for forskellige aspekter og niveauer i deres analyser af forholdet mellem menneske og sprog. Hvor Vygotsky analyserer samspillet mellem individ og sprog i en udviklingsproces, er Bakhtin mere interesseret i sproget 'som sprog'. Bakhtins analyser af sprog og dialog bygger især på analyser af europæisk litteratur<sup>58</sup> og reflekterer ud fra disse dialogens nødvendighed for mennesket. Såvel i litterære som i sproglige analyser har han en metalingvistisk tilgang. Derfor er han i sine analyser bevidst om både relationerne *mellem* afsender, tekst og adressat, og hvordan disse relationer afspejles i teksten, samt, dog mere overordnet, om relationernes afhængighed af det samfund, teksten og dens partcipanter er en del af. Sproget og konteksten betragtes som uadskillelige, dvs. at sproget henter sin betydning i et samspil med konteksten og kan kun forstås ud fra denne, og konteksten på sin side bestemmer hvilket sprog, dvs. både genre og stil, der social-historisk er muligt og ønskeligt i situationen. Ordene er neutrale, og Bakhtin understreger dette ved at vise, hvordan de får deres betydning af omgivelserne.<sup>59</sup> Derfor hæver han blikket fra ordet og fra sætningen som analytisk enhed og konstituerer ytringen som en semantisk og formmæssig enhed, hvor indhold og form knyttes til hinanden i et gensidigt forhold, som det ikke giver analytisk mening at adskille. Begrebet ytring er derfor et overordnet, teoretisk begreb og er en tekst*helhed* (mundtlig eller skriftlig), der afgrænser sig i forhold til ord og sætninger ved, at ordene og sætningerne underlægges ytringens hensigt. Ytringen er en måleenhed, som indeholder nogle definerbare træk, der nok i den konkrete ytring kan optræde med forskellig vægt, men som altid er der. Om ytringen er mundtlig eller skriftlig er ud fra denne synsvinkel underordnet, i Bakhtins terminologi er alle genrer talegenrer; han skelner ganske vist mellem de primære (mundtlige) genrer og de sekundære (skriftlige) genrer og understreger forskellen i mange sammenhænge, men i definitionen af ytringen er genren en underordnet kategori.

---

<sup>57</sup> Bakhtin analyserer f.eks. latteren og dens rolle i Dostojevskis romaner (1991, s. 175 ff.)

<sup>58</sup> Hovedværket er om Dostojevskis romaner. I analysen af personer og af forholdet mellem forfatteren, teksten og læseren, hvor læseren ses som en bestemmende instans for værkets indhold, udvikler Bakhtin sit dialog- og polyfonibegreb. I en artikel fra 1970 understreger han, at litteraturen skal analyseres i nær tilknytning til kulturens kontekstuelle helhed og advarer mod at relatere den direkte til socioøkonomiske faktorer. (Bakhtin 1990, s.8)

<sup>59</sup> To eksempler fra (1997, s. 225) kan illustrere dette: 'Han er død' kan opfattes f.eks. sorgfuldt eller som en lettelsens suk, alt efter ytringens omgivelser; det samme gælder for 'hvilken glæde', i en vis kontekst kan ytringen være ironisk eller sarkastisk. Umiddelbart virker det, som om sætningerne har en vis ekspressivitet, men eksemplerne viser, at det er konteksten der angiver betydningsindholdet. Den følgende gennemgang af ytringsbegrebet bygger på Bakhtin (1997).



## Ytringsbegrebet

Med Bakhtins ytringsbegreb er det muligt at bestemme forholdet mellem aktørerne og ytringen i en kommunikation, både hvordan aktørerne positionerer sig og hvordan de bliver positioneret af ytringen og af den genre, som ytringen finder sit konkrete udtryk i. I min sammenhæng vil jeg bruge denne tankegang til at forstå, hvordan eleverne positionerer sig i en given ytring og genre, og hvordan de samtidigt positioneres af samme ytring og genre. Desuden kan ytringsbegrebet også analytisk bidrage til at forstå og få sprogliggjort, hvilke elementer der er i en tekst, hvornår hvilke elementer er i spil og hvordan forholdet er mellem elementerne. Ytringsbegrebet kan både bruges til at analysere forholdene i situationskonteksten mellem afsender, modtager og teksten (emne og genre) i en overordnet trekant og analysere, hvordan disse relationer afspejles i teksten. Ytringsbegrebets opgave vil være at stille skarpt på begreber som intention, ekspressivitet, finalitet og adressivitet, samt på ytringens relation til genren.

I den kategoriale gennemgang ser Bakhtin sin genstand, ytringen, skiftevis ud fra ytringens synsvinkel og ud fra talerens og lytterens (adressatens) synsvinkel og svinger hele tiden mellem disse synsvinkler for at pointere relationen mellem ytringen og konteksten. Ud over at ytringen indlejres i et afsender- og modtagerperspektiv, indlejres den også i forhold til kulturkonteksten, idet enhver ytrings intertekstualitet<sup>60</sup> med andre ytringer understreges.

På baggrund af Bakhtins analyse af ytringens vilkår er jeg kommet frem til fem konstituerende træk, som Bakhtin udvikler og definerer i forhold til hinanden. Det første konstituerende træk ved ytringen er, at den er afgrænset af et ydre skift af talesubjekt. Når den talende er færdig, sætter det sidste punktum eller udsiger et implicit dixi, så er ytringen afgrænset, ligegyldigt om den består af et ord (f.eks. bravo!), én sætning, en replik i en dialog eller et helt værk.<sup>61</sup> Det andet

---

<sup>60</sup> Bakhtin bruger ikke selv ordet intertekstualitet. I denne artikel taler han om ekko, dialogiske overtoner og 'den andens' ord, men har i sit forfatterskab en lang række ord, både verber, substantiver, adjektiver og adverbier, for denne funktion. Ivanic (1998) opregner de ord, hun har fundet i de engelske Bakhtin-oversættelser: voice(s) multivoiced(ness) othervoiced(ness), doublevoiced(ness), populate(d) with, interanimate(d)(ion), ventriloquate(d)(ion), dialogic(al)(ism), overtones, reaccentuate(ion). Fairclough (1992) henviser til, at det er J. Kristava, der er ophavskvinde til begrebet intertekstualitet, da hun i 1966 præsenterede Bakhtins tankegang og nævner, at Bakhtins egen term er 'translinguistic' eller metalingvistisk, som de svenske oversættelser bruger.

<sup>61</sup> Også denne afhandling er en ytring. Det får nogle erkendelsesteoretiske konsekvenser i forhold til de ytringer, som forskningsprojektet inddrager, såvel teoretiske tekster som empiri. Eftersom afhandlingen skal læses som én ytring, sker der en betydningsfordobling af de ytringer eller dele af ytringer, som behandles i afhandlingen. De mister på den ene side deres selvstændige karakter og bliver del af en ny helhed og dennes argumentation, på den anden side indgår de stadigvæk som del af den oprindelige sammenhæng. I genren 'afhandling' er der tekstnormer for, hvordan denne relation skal behandles i forhold til god videnskabelig praksis.

konstituerende træk er dens relation til afsenderen, til ytringens ophavsmand, og til andre deltagere i kommunikationen. Ud fra dette synspunkt er ytringen et led i en kæde, som Bakhtin kalder for talekommunikationens kæde. Inden lige præcis denne ytring har der fundet utallige andre ytringer sted, og den konkrete ytring er bindeled i mellem disse ytringer og i princippet alle fremtidige ytringer. Denne sidste sætning relaterer sig til det tredje konstituerende træk, der ser ytringen i forhold til modtageren. Ytringen konstrueres altid for at komme et svar i møde; den har retning hen i mod nogen, hvilket Bakhtin omtaler som ytringens adressivitet. Ytringen er ikke kun forbundet med de foregående ytringer, men også med dem, der følger efter, og skabes fra første stund med den hensigt at blive besvaret. Adressaten er således af konstituerende betydning for det faktum, at vi skaber sprog:

(...) svarandet visar sig i de semantiska övertoner, i expressivitetens och stilens övertoner, i kompositionens finaste nyanser. Yttrandet är fyllt av *dialogiska övertoner*, och utan att ta hänsyn till dessa går det inte att slutgiltigt förstå yttrandets stil. (Bakhtin 1997, s. 232)

Adressaten har betydning for den sproglige udformning. Den, der taler eller skriver, indretter sproget i forhold til den adressat, han kommunikerer med. At ytringen er et led i en kæde, viser Bakhtins forståelse af sprog som et socialt redskab til at udtrykke mening.<sup>62</sup>

Det fjerde og det femte konstituerende træk, ytringens ekspressivitet og dens finalitet, er knyttet til og ser ytringen i forhold til henholdsvis afsenderen og modtageren. Ytringens ekspressivitet viser tilbage til afsenderens perspektiv på sig selv i forhold til det, han vil udtrykke. Ud fra ytringens vinkel bestemmer det ekspressive element ytringens komposition og stil. Ekspressiviteten optræder med forskellig styrke i de forskellige genrer, men en absolut neutral ytring er ikke mulig. "Yttrandets individuella stil bestäms främst av dess expressiva sida" (ibid. s. 225). Genrerne er givne – ganske vist ændrer de sig, men kun langsomt. Det individuelle træk hos afsenderen er derfor *den måde*, vedkommende positionerer sig på i forhold til genren og her især *den ekspressivitet*, han lægger i sin ytring. Ytringens finalitet viser frem mod ytringen i forhold til modtageren. "Vi föreställer oss vad den talande *vill säga*, och med denna avsikt med talet, denna vilja med talet (som vi förstår den), mäter vi också yttrandets finalitet" (ibid. s. 219). Hvor det i forhold til afsenderen er hensigtsmæssigt at tale om hensigt/intention som det, der umiddelbart sender ytringen af sted, så er det for modtageren afgørende, om ytringen har en tydelig finalitet. Afsenderen har en hensigt med sin ytring, og ud fra denne hensigt (bevidst eller ubevidst) vælger han en genre, et semantisk indhold og en grammatisk form, og får et budskab frem, som – i princippet – en anden person, adressaten, kan svare

---

<sup>62</sup> Det er ikke Bakhtins ærinde at vise, hvordan sproget er opstået fylogenetisk. Han nævner blot polemisk, at kun Adam kunne forholde sig oprindeligt til sproget, siden har dialogens væsen været et grundvilkår.

på eller indtage en svarende position i forhold til.<sup>63</sup> Afsenderens valg af den rigtige genre er det overordnede krav i forhold til finalitet. Gennem genrevalget lægges rammerne for modtagerens/adressatens forståelse. Næsten ud fra det første ord kan denne gætte ytringens genre og i et vist omfang forudse, hvad indholdet kan være (1991, s. 221).<sup>64</sup>

## Genre

I Bakhtins genreforståelse er genren dynamisk og funktionel i forhold til form og indhold, samtidig med at den er indlejret i og påvirket af kulturen. Genren bestemmer, hvad det er muligt at udtrykke og give udtryk for på et givent historisk tidspunkt og i en given social sammenhæng. Indhold og form udgør en enhed, som er uløseligt knyttet til og opstået gennem kommunikation. I dette syn ligger implicit, at genren ikke er en statisk form, som indholdet skal passes ind i, men tværtimod arbejder indhold og form sammen i et dynamisk mønster, som over tid ændrer genren, idet denne hele tiden påvirkes af den dialog, som rummes i den.

Genren er sprogets overordnede kategori. Til forskel fra en traditionel snæver genreopfattelse rummer og kategoriserer Bakhtins genrebegreb alle sproglige ytringer som for eksempel de korte hverdagsgenrer (f.eks. hilsen, afsked, gratulationer eller forespørgsler om helbred), forskellige typer konversationer (f.eks. middagsselskabets konversation eller fortrolige venskabs- og familiesamtaler), foredrag eller videnskabelige diskussioner.

Det plastiske genrebegreb ligger i forlængelse af den måde, Bakhtin definerer ytringen på. Idet ytringens konstituerende træk er relationelle, ændrer deres indbyrdes relation sig alt efter genren. Det er gennem og sammen med genrerne, at mennesket tilegner sig sprogets former:

Ju bättre vi behärskar genrerna, desto friare använder vi dem och desto fullare og klarare uppenbarar vi vår individualitet i dem (där det är möjligt och där det behövs), desto smidigare och finare återspeglar vi kommunikationens oupprepbara situation – kort sagt, desto fullständigare realiserar vi vår fria avsikt med talet. (Ibid. s. 221)<sup>65</sup>

Selv om genrerne er plastiske, og man kan forholde sig kreativt til dem, er det ikke det samme som at skabe dem på ny. Tværtimod er det en pointe, at man skal kunne

---

<sup>63</sup> Hvis ytringen f. eks. er en ordre, kan adressaten indtage en svarende position ved at efterkomme ordren.

<sup>64</sup> Dette er også en af Hallidays pointer. I (1998) viser han via flere eksempler, hvordan en ytring straks afslører genren og peger på situationskonteksten, f.eks. 'hjerter fire', 'hvad skulle der være?' eller 'der var engang'.

<sup>65</sup> Citatet lyder i Bakhtin 1986, s. 80: "The better our command of genres, the more freely we employ them, the more fully and clearly we reveal our own individuality in them (where this is possible and necessary), the more flexibly and precisely we reflect the unrepeatable situation of communication – in a word, the more perfectly we implement our free speech plan."

beherske dem for frit at kunne bruge dem. I en implicit polemik mod de Saussure skriver Bakhtin, at eftersom genren som en norm bestemmer indholdet for det talende individ, kan en ytring på trods af sin individualitet og kreative karakter ikke betragtes som en helt fri kombination af sprogets former (ibid. s. 222).<sup>66</sup>

## Positionering

Netop Bakhtins forståelse af ytringen og genren som udtryk for og resultat af en dialog på det samfundsmæssige niveau har inspireret Sigmund Ongstad (1999) til at udvikle en analysemetode, som han kalder positioneringsanalyse. Den enkelte ytring er dialogisk relateret til genren, hvilket medfører at den, der ytrer sig inden for en specifik genre, hele tiden må balancere mellem ytringens semantiske, ekspressive og adressive træk. At positionere sig vil derfor sige at vælge (som oftest ubevidst), hvilket træk der skal udgøre det dominerende træk, og genren tilbyder sig her som 'skabelon'. En positioneringsanalyse er at afdække forbindelsen mellem sprogets relationelle potentiale og kommunikationens deltagere og kan, forenklet sagt, opfattes som en analytisk kortlægning af, hvordan 'nogen' forholder sig kommunikativt til 'nogen' med hensyn til 'noget'. Den, som kommunikerer, kan hele tiden betragtes som positioneret i kommunikationen. (Ongstad 1999, s. 148) Sprog og kontekst hænger derfor uløseligt sammen. Konteksten, dvs. alt der indvirker på produktionen af en tekst, men som ikke selv er teksten, må nødvendigvis inddrages i analysen. For at tydeliggøre at ytringen balancerer mellem forskellige positioner, sammenfatter Ongstad Bakhtins ytringsbegreb til en triade, en sammenfatning, der gør det lettere at relatere ytringsbegrebet til andre triadiske modeller, samt tydeliggør ytringsbegrebet som relationelt.

Ongstad tager udgangspunkt i Karl Bühlers kommunikationsmodel fra 1934, der ser teksten i et treleddet perspektiv: emnet eller sagsforholdet i en 'fremstilling' eller 'repræsentation' (Darstellung), afsenderperspektivet i 'udtryk' (Ausdruck) og modtagerperspektivet i 'appel' (Appell). Med yderligere reference til Habermas, Peirce og Halliday pointerer Ongstad, at ud fra et semiotisk aspekt består alle tegn – groft forenklet – af en tredeling, af tre uadskillelige reciprokke komponenter: et formaspekt (formen er den fysiske fremtoning), et indholdsaspekt (formen må referere til noget andet end sig selv for at få semantisk betydning) og et funktions- eller handlingsaspekt (ibid. s. 153). Bakhtins ytringsbegreb indlejres dernæst i en triadisk model, således at ekspressiviteten bindes til formen, det referentielle bindes til indholdet og adressiviteten bindes til ytringen som handling. I sprogbrugen ændrer balancen mellem disse aspekter sig hele tiden og foregår, uden at afsenderen er sig bevidst om det. Genren hjælper med at opretholde balancen, og med at

---

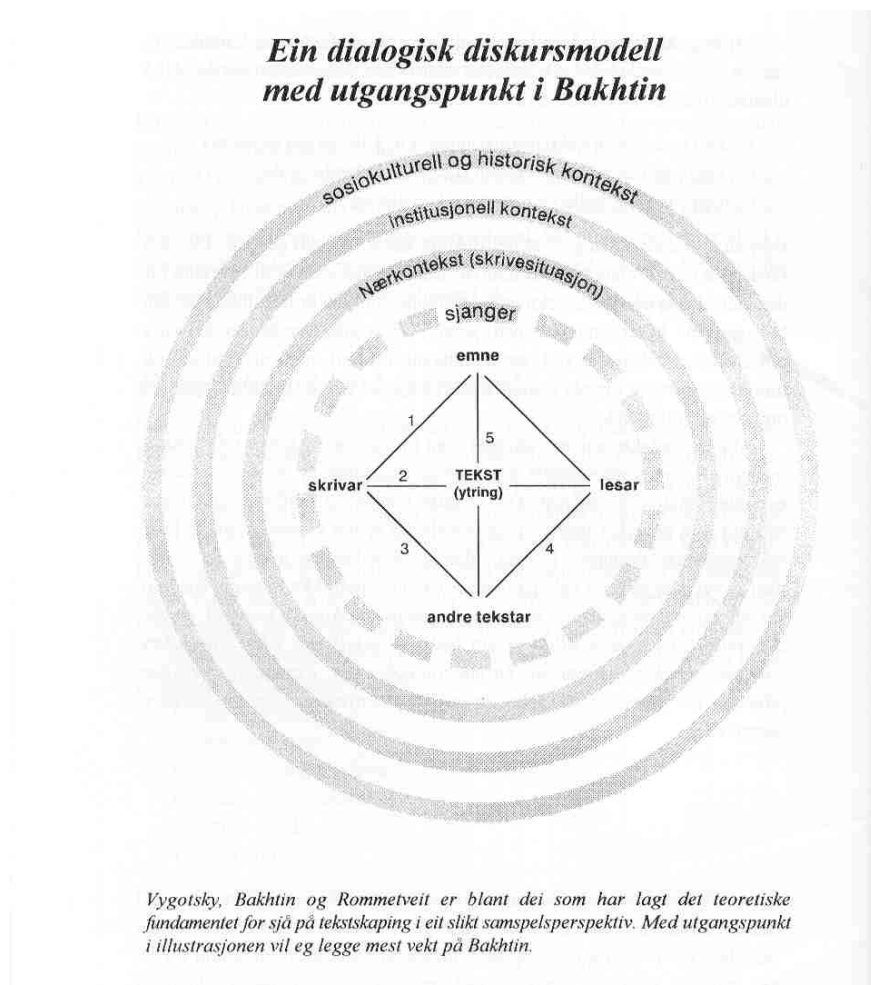
<sup>66</sup> Bakhtin uddyber synspunktet i en note: Denne polemik fordi de Saussure definerer 'la parole' som en individuel skabelse, som kræver vilje og intelligens. Han ignorerer, at der udover sprogets former også findes former for at kombinere disse former, dvs. at han ignorerer talegenrerne.

ytringen bliver funktionel. Eftersom ytringen og genren står i et dialogisk forhold til hinanden, er den, der ytrer sig, således ikke kun positioneret i ytringen, men også af genren. Og eftersom positioneringen sker ubevidst, kommer genren og den ideologi, der er bundet i den, først for en dag ved et genrebrud (Ongstad 1999, s. 152).

## Bakhtin og skoleskrivning

I det følgende vil jeg ud fra Olga Dysthes dialogiske diskursmodel (1997b), der især er baseret på Bakhtins forståelse af dialog, vise, hvordan begrebet positionering, både ud fra en subjektspostion: at positionere sig og ud fra en objektspostion: at blive positioneret, er en meningsfuld måde at operationalisere Bakhtins ytringsbegreb. Dysthes diskursmodel (fig. 3.1), som hun kalder "Ein dialogisk diskursmodell med utgangspunkt i Bakhtin" inddrager konteksten og er udformet for at relatere elevens skrivning i en skolesammenhæng til Bakhtins dialogiske sprogsyn.

Figur 3.1



Modellen indlejrer både den aktuelle tekst med et specifikt emne, afsender og modtager og alle andre tekster, der i et bakhtinsk perspektiv både er alle tekster, der

allerede *er* skrevet, og de tekster, der *vil blive* skrevet. I elevens perspektiv er der både tale om elevens egne tekster i dette dobbelte perspektiv og i princippet alle kulturens tekster.

I forhold til de tre store skriftlige opgaver indgår i den nære kontekst f.eks. fag, fagsprog og skrivesituation, i den institutionelle kontekst det almene gymnasium og de vilkår og krav, der gælder der, f.eks. at den større skriftlige opgave er en eksamensopgave, og i den større sociale, kulturelle og historiske kontekst, at min undersøgelse finder sted i de første år af det 2100 årh. i Danmark med alt, hvad det videre betyder for de implicerede i undersøgelsen.

I forhold til det dialogiske aspekt vil en tekst i denne forståelse altid blive set som et led i en tekstkæde, i en intertekstualitet/, dialog med andre tekster (skrevet af andre eller af én selv). Modellen inkluderer dialog med reelle og aktuelle læsere (bl.a. samtaler med læreren og i responsgrupper), og samtidig også skriverens dialog med den tekst, vedkommende er i færd med at skrive, dvs. dialog med egne tekstudkast. Ud fra en bakhtinsk tankegang positionerer eleven sig altid i sin ytring i dialog med genren, som lægger nogle rammer for ytringen. Positioneringen sker bevidst eller ubevidst, for det første i forhold til ekspressivitet, dvs. i forhold til holdning og følelser i en given sag. For det andet i forhold til indhold, det semantisk referentielle indhold, der er fyldt med 'dialogens overtoner' og som farves af ekspressiviteten (alt efter hvad genren giver lov til). Og for det tredje af den position, som han har tiltænkt adressaten, og som indvirker på ytringens finalitet.

I forhold til ovenstående udgangspunkt er det skolens opgave i undervisningen at gøre eleverne bevidste om dette spil. Og den skal lære dem at positionere sig i ytringen i forhold til at beherske en given genre, i forhold til at udtrykke deres ekspressivitet så righoldigt som muligt og i forhold til, at de lærer at medtænke adressaten i den måde, de konstruerer deres ytring på.

### **Bakhtins teoretiske betydning for undersøgelsen**

Bakhtins opfattelse af sprogproduktion som indlejret i en dynamisk og intertekstuel sammenhæng, hvor dialogen er et menneskeligt grundvilkår, indgår i afhandlingens behandling af empirien på følgende måde:

- Analysen af elevernes tekstproduktion tager udgangspunkt i den dialogiske sammenhæng, som tekstproduktionen er en del af. Det vil sige, at tekstproduktionen vil blive analyseret så bredt som muligt i forhold til sin kontekst, idet konteksten har en dynamisk indflydelse på tekstproduktionen.
- Analysegenstanden er hele ytringen, hele teksten. Det vil sige, at teksten skal analyseres som en triadisk helhed, hvor der er en relationel sammenhæng mellem det semantiske referentielle indhold, det ekspressive og intentionelle afsenderperspektiv og det adressive modtagerperspektiv i forhold til finalitet. I

forlængelse heraf ligger den analytiske interesse på tekstplanet og kun i mindre omfang på sætningsplanet.

- Tekstanalysen analyserer teksten som udtryk for en given genre. Det medfører, at genren 'den selvstændige opgave' skal defineres, hvilket vil ske i kapitel 5.3. Genren opfattes som et relativt stabilt udtryk for en samfundsmæssig dialog. Over tid ændrer genren sig som resultat af denne samfundsmæssige dialog.
- Det er meningsfuldt i teksten at undersøge, hvordan skriveren/eleven positionerer sig, og hvordan læseren positioneres i teksten. Samtidig positionerer genren og situationskonteksten skriveren/eleven.
- Teksten kan analyseres som led i en tekstkæde. Alle tekster er led i en kæde, intertekstualitet er et menneskeligt vilkår. Deraf følger, at det er meningsfuldt at analysere en elevs tekster både i relation til elevens andre tekster og til andre elevers tekster. Desuden at det er meningsfuldt at analysere den måde, som eleven i sin opgave bruger og forholder sig til tekster på.
- Vejledning/dialog med andre i skriveprocessen giver eleven mulighed for at få 'idéen til leve'. Dialogen med 'den anden', såvel på det abstrakte som på det konkrete plan, giver eleven mulighed for at 'se' sig selv i betydningen at få tillid til egne idéer/evner.
- Dialogen, også elevens dialog med egne tekstudkast, har betydning for elevens selvopfattelse i forhold til skriftlighed. Undervisning i skriftlighed handler fra denne synsvinkel om at give eleven *tillid* til at gå i gang med skriveprocessen ud fra en erfaring om, at skrivning er en opdagelsesproces, der på et tidspunkt resulterer i et produkt.

### 3.3 Hallidays funktionelle sprogteori

Michael A. K. Hallidays sprogsyn baserer sig på en sociologisk og dermed kommunikativ tilgang til sprog.<sup>67</sup> Sproget er ikke et system, som mennesker har 'opfundet' eller skabt, det er udviklet i dialogen mellem mennesker i en evolutionær

---

<sup>67</sup> Michael Halliday er englænder og har de sidste knap 30 år arbejdet og boet i Australien, hvor der har samlet sig et forsker-team omkring ham, bl.a. Ruqaiya Hasan og Jim R. Martin. Også i Norden er interessen for Hallidays funktionelle grammatik vokset inden for de senere år. I 1998 udgav Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø en antologi med tekster af Halliday, Hasan og Martin i norsk oversættelse: *Å skape mening med språk*, med introduktioner af Kjell Lars Berge og Eva Maagerø. På dansk udkom i 2001 Thomas Andersen, Uwe Helm Petersen og Flemming Smedegaard: *Sproget som ressource. Danske systemiske funktionelle lingvistik i teori og praksis*, der, som titlen viser, er Hallidays syn på grammatik, appliceret til dansk sprog. Bodil Hedeboes ph.d.-afhandling *Nå vejret læser kalenderen – systemiske funktionelle genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (2002) er omfattende analyser af såvel elevstile som af båndoptagelser af skriveundervisning, som Hedeboe analyserer i forhold til Hallidays tre metafunktioner. Halliday og Hasan har desuden med *Cohesion in English* (1976), og Halliday med *Language as Social Semiotic* (1978) inspireret og påvirket tekstlingvistisk forskning i et bredt perspektiv.

proces for at opfylde menneskelige behov.<sup>68</sup> Skåret helt ind til benet er sprogets primære funktioner dels at udtrykke 'handling' (at tage/give, enten ting eller informationer) eller 'information' (erfaringer om den ydre og/eller indre verden), dels at være et redskab i den sociale interaktion. Sprogsynet er funktionelt og systemisk (til forskel fra et sprogsyn baseret på formel grammatik), og nøglen til dette sprogsystem er semantikken, hvor semantik og grammatik ses som en enhed og et potentiale til at skabe betydning. Det teoretiske udgangspunkt er i forlængelse af dette sprogsyn det naturlige sprog, dvs. det mundtlige sprog, som det tales i hverdagslivet. Det naturlige sprog analyseres i forhold til konteksten, som Halliday deler op i situationskonteksten og kulturkonteksten.<sup>69</sup> Situationskonteksten opdeler Halliday i tre komponenter, der angiver diskursens felt (hvad foregår der), tenor (hvem deltager) og måde (hvad er sprogets rolle, f.eks. mundtligt/skriftligt og i hvilken kanal).<sup>70</sup> Kulturkonteksten er den institutionelle og ideologiske baggrund, som giver værdi til teksten og afgrænser dens tolkning. (Halliday i Berge m.fl. 1998, s. 117) Situationskonteksten og kulturkonteksten danner såvel de verbale som ikke-verbale omgivelser for teksten<sup>71</sup> og indgår i et dialektisk forhold med denne, således

---

<sup>68</sup> Halliday står på skuldrene af andre forskere med et funktionelt sprogsyn, men hvor disse i højere grad har studeret sproget i forhold til 'noget andet', f.eks. det sociale system, har Halliday studeret sproget 'som sprog' med den hensigt at kunne forklare 'naturen' i det lingvistiske system. (Halliday 1978) I Halliday og Hasan: *Language, context and text* fra 1985 (i Berge m.fl. (1998, s. 80 ff.) sammenholder Halliday sit eget sprogsyn med forskere, der primært har studeret funktionel sprogbrug ud fra en instrumentel vinkel, dvs. i forhold til hvordan sproget fungerer i en given sammenhæng. Han sammenligner således Malinowski (1923), Bühler (1934), Britton (1970) og Morris (1967) og finder overordnet ud af, at de alle deler sproget op i følgende funktioner:

1. at sproget bruges til at tale om ting, dvs. informativt, narrativt eller referentielt = en orientering mod indhold
2. at sproget bruges i en 'du og jeg' – funktion, dvs. til at udtrykke selvet og påvirke andre (stemning, ekspressivt, appellativt, aktivt) = interaktivt brug, en orientering mod effekt

Desuden har de (med undtagelse af Bühler) en 3. funktion med en magisk, fantasifuld og/eller æstetisk funktion.

<sup>69</sup> I Berge m.fl. (1998, s. 69ff.) redegør Halliday for sin gæld til antropologen Brovislaw Malinowskis teori fra 1923 om situationskonteksten og kulturkonteksten. Malinowski opdagede kontekstens nødvendighed for at kunne forstå en given tekst ud fra empiriske analyser af nogle øboeres kommunikative handlingsmønstre. Da han skulle oversætte sine optegnelser over øboernes dialoger til engelsk, erfarede han at disse kun kunne give mening, hvis også det, der lå udenfor selve oversættelsen, blev forklaret. På denne måde kom han på sporet af kontekstens betydning for at forstå et givent sprog og en given kommunikation. Situationskonteksten bestemte han som tekstens omgivelser, kulturkonteksten som den kulturelle histories betydning for kulturen.

<sup>70</sup> Hallidays terminologi er oversat til dansk i Andersen m.fl. (2001). I min brug af teorien bruger jeg så vidt muligt de danske betegnelser fra denne bog.

<sup>71</sup> Tekst i Hallidays terminologi er sprog som er funktionelt, dvs. som gør et arbejde i en eller anden kontekst i modsætning til isolerede ord eller sætninger. Den kan være mundtligt eller skriftligt eller i hvilket som helst andet medium. Den er en semantisk enhed, der må vurderes både som et produkt (nedskrevet, hvis mundtligt sprog så via båndoptagelse) og som proces (som udtryk for semantiske valg). (Halliday i Berge m.fl. (1998, s. 75).



at teksten lige så meget skaber konteksten, som konteksten skaber teksten. Halliday (1978) understreger, at tekst-kontekst forholdet ikke er et spørgsmål om størrelse, sådan at der er tale om sociologiske kategorier fra en 'makroskala' til lingvistiske kategorier i en 'mikroskala', men om forskellige abstraktionsniveauer. Højest konkrete opfattelser i den sociale struktur realiseres gennem højest abstrakte og generelle kategorier for sproget. F.eks. vælger en mor mellem forskellige former for kontrol i forhold til sit barn ud fra et abstrakt adfærdspotentiale; denne kontrol kan hun vælge at kode i sprog, f.eks. i en ordre, appel eller forklaring. De sproglige valg, som hun (ubevidst) foretager sig, realiseres af generelle kategorier i det lingvistiske system som f.eks. modus (imperativ eller indikativ) eller forskellige former for modalitet (f.eks. måske, selvfølgelig, bare, kun).

### **Sprog som potentiale: realiseret betydning**

I ovenstående eksempel om en mors valg som bestemt af både et adfærdspotentiale og af sprog som et potentiale, som hun kan kode i forhold til sin intention (og ekspressivitet), indgår to nøglebegreber i Hallidays opfattelse af sproget: potentiale og realisering. Valget i det abstrakte adfærdspotentiale omtaler Halliday som "the behaviour potential" ("what the speaker *can do*" = gøre-potentiale) i "the behavioural system".<sup>72</sup> Gøre-potentialet er et *semiotisk* potentiale, der kan realiseres gennem (= kodes i) sprog *eller* gennem noget andet. Hvis personen vælger at realisere gøre-potentialet gennem sproget, er det næste potentiale betydnings-potentialet ("what the speaker *can mean*"). Betydningspotentialet er potentialet i det semantiske system og er i princippet, hvad personen kan tænke/mene. Dvs. jo mere erfaring og viden taleren har, jo større betydningspotentiale. Betydningspotentialet realiseres gennem sprogets grammatiske potentiale ("what the speaker *can say*") i det leksikogrammatiske system, der igen realiseres gennem det fonologiske system (eller grafologiske system, hvis det er skriftlighed).<sup>73</sup>

Der er således tale om fire realiseringsniveauer, hvor hvert niveau realiserer sig gennem det næste, hvis perspektivet er set oppefra. Det overordnede adfærdspotentiale, gøre-potentialet, reguleres af normer, der er historisk, socialt og kulturelt betinget, og som realiseres gennem en bestemt genre. Sproget, det lingvistiske system, beskriver Halliday som et system, der indeholder de tre undersystemer: det semantiske, det (leksiko)grammatiske og det fonologiske system. Disse undersystemer omtales i Hallidays terminologi som tre strata (eller lag

---

<sup>72</sup> Fremstillingen bygger på Halliday (1978, s. 39 ff., samt Andersen (2001, s. 18), der oversætter Hallidays terminologi til gøre-potentiale, betydningspotentiale og det leksikogrammatiske potentiale.

<sup>73</sup> Halliday udvider begrebet grammatik til leksikogrammatik for at understrege, at leksikogrammatikken inkluderer ordvalget ("grammar means lexicogrammar, that is, it includes vocabulary" (Halliday 1978, s. 39)).

eller niveauer).<sup>74</sup> Semantik og leksikogrammatik er begge knyttet til indhold og betydning, mens fonologi er knyttet til udtryk, f.eks. måden at modulere stemmen på i et spørgsmål (og er i den forstand også betydningskabende).

Kernen i dette system er det leksikogrammatiske lag. Det er det eneste af de tre strata/lag, som udgør et internt system (= sprogets indre organisering) i sproget som lingvistisk system.<sup>75</sup> Det ligger i midten af de to andre strata/lag og har som funktion at realisere semantikken, samtidig med at det selv realiseres gennem fonologien (grafologien).

Realisering er et forhold mellom strata. [...] Vi ser på språk som et semiotisk system som er stratifisert. [...] Det er altså relasjonene mellom de forskjellige strata som vi refererer til som realisering. Vi kan derfor si at mening [= betydning på dansk, LBW] og semantiske strukturer blir realisert gjennom leksikogrammatiske strukturer som igjen blir realisert gjennom fonologiske strukturer osv. (Interview med Halliday, Maagerø og Tønnesen 2001, s. 28)

Også forholdet mellem konteksten og sproget opfattes som et realiseringsforhold. Begrebet stratificering omfatter både de tre strata i sproget og konteksten (= gøre-potentialet) som det fjerde stratum. Desuden indbefatter stratificering, at det både er muligt at bevæge sig nede fra og op og oppe fra og ned. Man ser implicit altid realiseringen fra en bestemt retning. Halliday skelner mellem, om bevægelsen ses oven fra eller fra neden; hvis bevægelsen ses fra oven og ned kalder han bevægelsen for en realisering, og hvis den ses fra neden og op kalder han den for en konstruktion.

Jeg bruker hele tiden realisering om perspektivet ovenfra og konstruksjon om perspektivet nedenfra. Uavhengig av hvilken retning du betrakter språket fra, blir konteksten ett stratum i dette kompliserte forholdet mellom realisering og konstruksjon. Det er viktig å se konteksten fra begge disse perspektivene. [...] Det er vesentlig for meg å understreke dette, for det har vært så mange misforståelser rundt dette forholdet mellom språk og kontekst. Det har blitt beskrevet som årsak og virkning. Men relasjoner i semiotiske systemer har ikke karakter av årsak og virkning. De må snarere oppfattes som realisering og konstruksjon. (Ibid. s. 29)

Hvis perspektivet er set fra neden, fra en specifik situation i forhold til konteksten, er situationen således en konstruktion af potentialet i kulturkonteksten. Hvis perspektivet er set fra oven, realiserer konteksten sig gennem situationen. Halliday

---

<sup>74</sup> I Maagerø og Tønnesen (2001, s. 28) siger Halliday i et interview, at han bedst kan lide begrebet strata, fordi begrebet niveau bliver brugt til for mange forskellige ting. Men begrebet niveau ville kunne bruges. I sin videre forklaring i interviewet omtaler han også de tre strata som lag.

<sup>75</sup> Halliday (1978, s. 43) understreger, at det er en teoretisk definition og teoretisk adskillelse, idet grænserne mellem leksikogrammatik og semantik er flydende.

betrakter derfor sproget som et potentiale både i forhold til konteksten og i forhold til sprogets tre strata. Derfor understreger han det som vigtigt, at man altid skal analysere en given tekst på baggrund af det mulige potentiale. Man skal altid fortolke det, som en taler (eller skriver) siger på baggrund af det, som han *kan sige*, dvs. på baggrund af betydningspotentialiet.

### **Netværksmetaforikken: sprog som udtryk for et valg**

Når det er meningsfyldt at se en aktuel tekst på baggrund af betydningspotentialiet, skyldes det ikke mindst Hallidays opfattelse af sproget som et netværk af paradigmatiske valg (dvs. alternative valg = 'eller'), der forløber langs en paradigmatiske akse.<sup>76</sup> Ud over denne paradigmatiske akse er der også en syntagmatiske akse. Hver akse relaterer sig til henholdsvis system og struktur og teoretiserer, hvordan sproget er organiseret. Den systemiske, paradigmatiske akse er den primære. Den er vertikal og "handler om alle de valg i sproget, vi som sprogbrugere træffer ud fra det samlede sprogsystem hver gang, vi kommunikerer" (Andersen m.fl. 2001, s. 26). Den strukturelle, syntagmatiske akse er den sekundære. Den er horisontal og "handler om hvordan enkeltelementerne i sproget kobles sammen til bestemte strukturer" (ibid.). Strukturen er således en repræsentation af de syntagmatiske relationer. "The output of any path through the network of system is a structure" (Halliday 1978, s. 41) På den ene side er strukturen et udtryk for det sæt valg, som er foretaget i det systemiske netværk. På den anden side realiseres systemet gennem forskellige grammatiske og semantiske strukturer.

I den paradigmatiske akse er indgangsvilkåret et valg, der er betinget af talerens intention og potentiale. Hvis vi igen inddrager eksemplet med moderen, der vil udøve en eller anden form for kontrol med sit barn, kan hun i det leksikogrammatisk netværkssystem vælge mellem to modus, enten imperativ eller indikativ. Vælger hun indikativ, kan hun vælge mellem en spørgende sætning eller en påstandsætning, vælger hun en spørgende sætning kan hun vælge mellem en hv-sætning eller en ja/nej-sætning (dvs. med omvendt ordstilling 'er det en god idé at ...?'). Vælger hun indikativ, er hun dernæst implicit nødt til at have et subjekt i sætningen ('kan du ikke holde dig i ro ...?' versus 'hold dig i ro') osv. Det vil sige, at når hun først har foretaget ét valg, binder dette valg, samt fører andre specifikke valg med sig.

A system is a set of options, a set of possibilities A, B or C, together with a condition of entry. The entry condition states the environment: 'in the environment X, there is a choice among A, B and C.' The choice is obligatory;

---

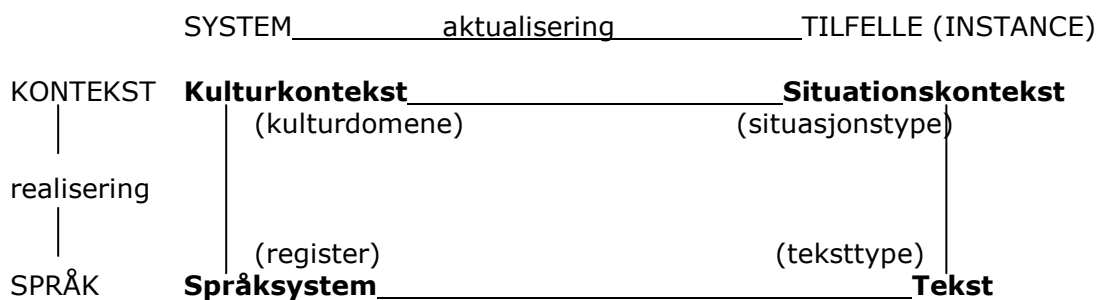
<sup>76</sup> Halliday (1978, s. 40): "I would use the term *network* for all levels, in fact: semantic network, grammatical network, phonological network. It refers simply to a representation of the potential at that level. A network is a network of options, of choices. [...] Each level is a network of paradigmatic relations, of ORs – a range of alternatives, in the sociological sense."

if the conditions obtain, a choice must be made. The environment is, in fact, another choice [...] It is equivalent to saying 'if you have selected X (out of X and Y), then you must go on to select either A, B or C.' The 'then' expresses logical dependence – there is no real time here – it is a purely abstract model of language as choice, as sets of interrelated choices. (Halliday 1978 s. 41)

### Forholdet mellem sprog og kontekst, system og instans.

Sproget som system kan således betragtes som et potentiale, der delvis aktualiseres hver gang sproget bruges, idet sprogbrugeren foretager paradigmatiske valg, der er mere eller mindre bevidste, og som resulterer i nogle mere eller mindre bundne strukturer. Sproget som system aktualiseres i enhver tekst, og enhver tekst virker tilbage på sproget som system. Halliday illustrerer det således:

Figur 3.3



*Forholdet mellem sprog og kontekst; system og tilfælde. (Hentet fra Halliday 1999;8) (Maagerø og Tønnesen 2001, s. 55, interview med Ruqaiya Hasan, der forklarer figuren)*

Figuren kan læses såvel vertikalt som horisontalt. Når den læses horisontalt, belyses forholdet mellem henholdsvis kulturkontekst og situationskontekst og sprogsystem og tekst. Disse to forhold er analoge, idet såvel situationskontekst som tekst kan beskrives som et tilfælde eller en instantiering af henholdsvis kulturkonktekst og sprogsystem. Kulturen som system skabes af specifikke situationskontekster, der både rummer sproglige og ikke-sproglige elementer. Den enkelte situationskontekst er omvendt at betragte som et tilfælde af kulturen som system. Kultur- og situationskontekster er ikke to adskilte størrelser, men det samme fænomen, sådan at kulturen kun kan skabes, opretholdes og forandres i situationskontekster. Ligeledes med forholdet mellem sproget som system og teksten. Sprogsystemet kan ligesom kulturkonteksten ikke iagttages direkte, men kun gennem de enkelte tekster. Halliday beskriver sammenhængen mellem systemet og teksten som et kontinuum, hvor systemet betegner sprogets mest generelle ende, mens teksten betegner sprogets mest specifikke ende. Systemet er tekstens bagvedliggende, omfattende potentiale, som kun delvis instantieres i den aktuelle tekst.

Det vertikale forhold i figuren mellem kultur og sprogsystem og mellem situationskontekst og tekst er en realisering. Men kun indtil et vist punkt, idet ingen kultur fuldt ud er bestemt af (konstrueret af) sit sprogsystem (Hasan i Maagerø og Tønnesen 2001, s. 56). Det er med denne baggrund, at konteksten ikke blot kan betragtes som 'noget', der omgiver sproget, men at den realiserer sig gennem sproget og omvendt, at sproget konstruerer konteksten.

Halliday skelner mellem det naturlige sprog og det videnskabelig sprog, som er et metasprog. Det naturlige sprog karakteriserer han, i modsætning til metasprog, som et dynamisk åbent system, hvor system og tekst indgår i et dialektisk forhold og både påvirker, skaber og vedligeholder hinanden.

Dynamic open systems have the property that they are metastable: that is, they persist only through constant change; and this change takes place through interactive exchanges with their environment. In the course of such interaction, the system exports disorder; and in the process of exporting disorder, and so increasing the entropy of its environment, the system renews itself, gains information, imports or rather creates order and in this way continues to function. The system exists only because it is open. But it is now no longer itself; for such a system, the state of being is one of constant becoming. Language – natural language – is certainly a system of this general type. ( Halliday: "Language and the Order of Nature". I Halliday og Martin, 1993, s. 110)

Ovenstående citat er hentet ud af en argumentation om det naturlige sprogs erkendelsespotentialer. Det naturlige sprogs grammatik er rig på komplementaritet, siger Halliday med en henvisning til Bohrs komplementaritetsprincip, der indebærer, at universet ikke kan beskrives gennem et enkelt klart billede, men gennem overlappende, komplementære og til tider paradokse synspunkter. Det er nødvendigt med metasprog, men samtidig er ethvert metasprog kun i stand til at repræsentere ét perspektiv på et system, hvorimod det naturlige sprog som et dynamisk, åbent system kan bruges til at behandle komplementariteter. Det naturlige sprog som erkendelsespotentialer begrænses imidlertid af vanskeligheden ved at forstå og beskrive grammatikkens mere ubevidste egenskaber, hvilket lige præcis er det, Halliday forsøger. Han beskriver sproget som et komplekst semiotisk system, der er metafunktionelt, dvs. at sproget har mere end én funktion i menneskenes liv.

### **Sprogets metafunktioner**

Sprogsystemet er som sagt metastabilt og lagdelt (stratificeret). Yderligere beskriver Halliday det også som metafunktionelt, dvs. at systemet har indbygget nogle funktioner, sådan at det kan sige mere end én ting ad gangen. Hver *instance*, hvert tilfælde, er på samme tid både udtryk for erfaring og handling. Sprogsystemet er organiseret i forhold til et sæt abstrakte sprogfunktioner, hvor Halliday bestemmer

tre forskellige funktioner, der korresponderer til de tre registervariable i situationskonteksten felt, tenor og måde. Halliday kalder disse sprogfunktioner for metafunktioner for at understrege, at der er tale om en abstrakt, teoretisk forståelse: "at grammatikken selv i sitt innerste vesen er funktionsell i sin egen indre arkitektur." (Halliday i Maagerø og Tønnesen 2001, s. 26). Metafunktionerne er teoretiske kategorier, der gælder for alle sprog. Desuden er de bindeleddet mellem konteksten og teksten.

### **Den ideationelle metafunktion**

Den ideationelle metafunktion refererer til den menneskelige erfaring. Den menneskelige erfaring refererer til nogle processer, der har nogle deltagere, partcipanter. Disse handler, mener, tænker eller er i forhold til visse omstændigheder. Den ideationelle metafunktion udtrykker menneskelig erfaring om den ydre verden og/eller den indre verden og kan opdeles yderligere i den eksperientielle<sup>77</sup> og den logiske metafunktion, hvor den logiske metafunktion angiver, hvordan sprogets ideationelle betydninger kobles sammen i sætningskomplekser, f.eks. i form af valg mellem parataktiske eller hypotaktiske sætninger. Halliday påpeger, at den ideationelle metafunktion korresponderer med Bühlers 'repræsentation' (1978, s. 48). I forhold til Bakhtins ytringsbegreb svarer den til 'det referentielle indhold'.

### **Den interpersonelle metafunktion**

Den interpersonelle metafunktion omhandler 'du og jeg – relationen'. Den udtrykker *relationen* mellem taleren og adressaten. Taleren former teksten i forhold til adressaten ved at give udtryk for holdninger i forhold til (sine forestillinger om) adressaten. Dette sker især gennem modusystemet, gennem modalitet og gennem systemet evaluering (*appraisal*: f.eks. smukt–grimt i en graduering). Allerede i den måde afsenderen udformer sin tekst på, sker der en forhandling om holdninger (det gælder også en ordre, selv om den fra afsendersynspunktet ikke står til forhandling). Den interpersonelle metafunktion udtrykker sproget som en handling og en forhandling. Den etablerer, ændrer og vedligeholder sociale relationer gennem kommunikationen. Relationen mellem personer i situationskonteksten (tenor) realiseres således i teksten; teksten konstrueres forskelligt, alt efter om relationen er symmetrisk eller asymmetrisk.

I forhold til Bühlers triade omfatter den interpersonelle metafunktion både afsender- og modtagerperspektivet, i forhold til Bakhtins ytringsbegreb både ekspressiviteten og adressiviteten. I forhold til Bühler insisterer Bakhtin i højere grad på denne relations gensidige påvirkning i ytringen. Bakhtins opfattelse af sproget som indlejret i dialogen, og hans opfattelse af afsenderens og modtagerens

---

<sup>77</sup> Udtrykket eksperientiel henviser til, at sproget udtrykker erfaring (experience) om handlinger, hændelser og tilstande. Disse udtrykkes gennem processer (dvs. gennem verberne), partcipanter (deltagerne i processen) og omstændigheder (tid, sted, måde osv.).

rolle falder således sammen med Hallidays forståelse af den interpersonelle metafunktions rolle i sprogsystemet. Bakhtins opfattelse af 'den andens' rolle for kommunikationen er ligeledes indlejret i Hallidays interpersonelle metafunktion. Bakhtins måde at inddrage 'den anden' på forekommer mig dog mere insisterende end hos Halliday. Bakhtin synliggør modtagerens/læserens bidrag til kommunikationen og præciserer læserstemmen i teksten, eftersom han i særlig grad fokuserer på dialogen.<sup>78</sup>

### **Den tekstuelle metafunktion**

Den tekstuelle metafunktion har ingen parallel hos hverken Bühler eller Bakhtin. Dens funktion er intern, idet den organiserer teksten som tekst og får diskursen til at udvikle sig. "the textual function [...] is intrinsic to language: it is the function that language has of creating text, of relating itself to the context – to the situation and the preceding text" (Halliday 1978, s. 48). Den sørger for balancen mellem semantikken og grammatikken, og den organiserer menneskets erfaringer og interpersonelle relationer i form af ressourcer i teksten. Ved at Halliday opdeler sproget og analyserer det i relation til de tre (abstrakte) metafunktioner, gør han det muligt analytisk at isolere de tekstressourcer, der får en tekst til at fremtræde som en tekst, dvs. som en kommunikativ enhed eller ytring, som Bakhtin kalder den. Teorien om den tekstuelle metafunktion ikke alene synliggør, men giver også sprog til, hvad det er for ressourcer i sproget, som vi ubevidst som sprogbrugere bruger til at skabe tekster (mundtlige såvel som skriftlige).

I den tekstuelle metafunktion er særligt det tekstuelle system THEMA (= Thema + Rhema) en ressource til at få betydning frem, idet systemet organiserer budskabet i hver sætning. Eftersom hver sætning (bortset fra den første, som der derfor må stilles særlige krav til) samtidig er omgivet af andre sætninger, er sætningens relation til andre sætninger udgangspunkt for en analyse af tekstualitet, når man analytisk bevæger sig op på teksthiveau. THEMA organiserer den måde, teksten udvikler sig tematisk på.

På sætningsplan organiserer THEMA-systemet den ideationelle og den interpersonelle betydning i hver sætning. Enhver sætning kan deles op i to dele, der hver har en forskellig tekstuel status: Thema er sætningens udgangspunkt og angiver det element, som sætningen skal interessere sig for, dvs. det som sætningen indholdsmæssigt dernæst skal udvikle. Themaet angiver med andre ord sætningens emne og relaterer sætningen til koteksten og konteksten.<sup>79</sup> Rhema er resten af sætningen, den del hvor der siges noget om dette emne.

---

<sup>78</sup> En række systemiske sprogforskere har i de senere år videreudviklet Hallidays interpersonelle metafunktion i lyset af Bakhtins dialogbegreb i forhold til systemet evaluering (Appraisal). Det drejer sig primært om Peter White og Jim Martin. Sidstnævnte har en omfattende gennemgang af, hvordan Appraisal-systemet kan bruges i en diskursanalyse, (Martin og Rose 2003, i kapitlet "Appraisal: negotiating attitudes").

<sup>79</sup> Koteksten er omgivelserne i teksten, dvs. en intern tekstkategori.

The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that with which the clause is concerned. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme. As a message structure, therefore, a clause consists of a Theme accompanied by a Rheme; and the structure is expressed by the order – whatever is chosen as the Theme is put first. (Halliday 1994, s. 37)<sup>80</sup>

Selv om man som generel regel kan identificere Thema som det element, der kommer først i sætningen, udgør dette ikke en definition. Definitionen er derimod funktionel, når Themaet defineres som det element, der organiserer budskabet i sætningen. Med Thema som udgangspunkt er der imidlertid en række tematiske muligheder, der inkluderer et valg mellem umarkeret og markeret Thema. I umarkeret Thema falder Thema og subjekt sammen, i markeret Thema er Thema "something other than the subject" (ibid. s. 44), f.eks. en præpositionsforbindelse eller et (tids)adverbium.<sup>81</sup> "Marked Theme are often used to signal new phases in a discourse – a new setting in time, or a shift in major participants; that is they function to scaffold discontinuity." (Martin & Rose 2003, s. 179). At skelne mellem markeret og umarkeret Thema giver desuden analytisk mulighed for at følge, hvordan sprogbrugeren varierer sit sprog i en analyse af sætningen i relation til konteksten. Halliday opdeler yderligere Thema i simpelt Thema, der består af én konstituent og flersidet Thema, der består af flere delelementer.<sup>82</sup>

Den tekstuelle metafunktion organiserer budskabet i en bølgeagtig eller periodisk organisering. I en tematisk sammenhæng kan sætningen anskues som en bølge i en informationsstrøm med en tematisk 'top' (Thema), der bevæger sig mod et tematisk 'lavpunkt' (Rhema). Idet næste sætning er organiseret på samme måde, forløber informationsstrømmen i bølgebevægelser. Informationen udvikles ved at

---

<sup>80</sup> Halliday angiver, at han følger Prager-skolens terminologi Theme/Rheme. Han skriver dem med stort begyndelsesbogstav for at indikere, at der er tale om en funktion. Det samme gør Andersen m.fl. 2001 i den danske oversættelse.

<sup>81</sup> Hedeboe 2002, s. 134 angiver i kort oversigtsform, at umarkeret Thema typisk realiseres af et substantiv eller et pronomen; markeret Thema "realiseres af adverbialgruppe eller et præpositionsled, der fungerer som *circumstance* i sætningen, dvs. det element i sætningen hvis funktion det er at henvise til sætningens omstændigheder med hensyn til tid, sted, måde, årsag osv."

<sup>82</sup> Simpelt Thema udgøres kun af én konstituent, f.eks. en nominalgruppe, en adverbial gruppe eller en præpositions-forbindelse, men hvert element kan godt indgå i et kompleks af to eller flere grupper, f.eks. forbundet med et 'og'. Også en hypotaktisk sætning kan udgøre et simpelt Thema, idet denne betragtes som én konstituent (Halliday nævner som eksempel "What the duke gave to my aunt was the teapot"; hele den hypotaktiske sætning er Thema.) I flersidet Thema er der mulighed for i samme sætning at have tre typer Themaer på Themapladsen: tekstuel, interpersonel og eksperientiell Thema. Når én af de to første eller de begge står først i sætningen, udtømmer de nødvendigvis ikke sætningens Thematiske potentiale. Der, hvor de ikke gør det, tilhører næste element i sætningen også den tematiske plads. Definitionsmæssigt ender Themaet der, hvor det første eksperientielle element ender, dvs. enten processen, deltagerne i processen eller omstændighederne ved processen.



det, der udgør en sætnings Rhema, er udgangspunkt for den følgende sætnings Thema osv.<sup>83</sup>

Thema–Rhema bølgebevægelsen ser den tematiske udvikling eller informationsstrømmen ud fra talerens (skriverens) synsvinkel: det er den måde taleren knytter et emne til konteksten (til feltet) og udvikler emnet. Set fra lytterens (læserens) synsvinkel bruges det komplementære begrebspar Given–New for at udtrykke nyhedsværdien. 'Given' er den givne information, 'New' den nye information. I tale realiseres 'New' gennem intonationen, i skrift er det i umarkeret Thema det sidste element i Rhema, som har et leksikalsk indhold. Det umarkerede budskab bliver derfor en kombination af to tekstuelle bølger: Thema som flyder over i Rhema, hvor Thema falder inden for 'Given' og 'New' falder inden for Rhema. Fra lytterens synsvinkel angiver Given–New, hvordan budskabet i den enkelte sætning skal integreres med hans hidtidige fortolkning af teksten, samt hvad han skal fokusere på som nyhed.

In English the clause is organized textually into two simultaneous message lines, one of Theme + Rheme, and one of Given + New. The former presents the information from the speaker's angle: the Theme is "what I am starting out from". The latter presents the information from the listener's angle – still, of course, as constructed for him by the speaker: the New is "what you are attend to". (Halliday 1993, s. 90)

Forskellen illustreres således (ibid. s. 88):

theme	Theme	Rheme
information	Given	←----- New

Selv om de to tekstuelle bølger således kontrasterer, kan de kombineres, fordi de giver betydning til de samme elementer i sætningen. Mønsteret, der udgår fra talerpositionens Thema, er også 'Given', Rhema indeholder lytterpositionens 'New'. Det er derfor muligt at kombinere mønsteret til Thema + Nyt som en ressource til at bestemme og analysere den bølgeagtige udvikling af informationsudviklingen eller informationsstrategien i sætningen og i teksten. "Recurrent choices for Theme and related choices for New work together to package discourse as phases of information." (Martin & Rose 2003, s. 179). Thema + Nyt kan fra en bakhtinsk

<sup>83</sup> Vagle m.fl. 1993, s.173 viser to forskellige mønstre i tematiseringen:

Themaudvikling:

Thema	Rhema
a	b
b	c
c	d

osv.

Themaophobning

Thema	Rhema
a	b
a	c
a	d

osv.

I temaudvikling forekommer bølgebevægelsen, i Themaophobning koncentrerer teksten sig om en enkelt tekstreferent, en organiseringsmåde der typisk forekommer i en leksikonartikel.

synsvinkel vise, hvordan dialogen kommer til udtryk i valg af Thema og i den tematiske udvikling frem til Nyt, samt hvordan taleren på det tekstuelle niveau positionerer lytteren.

### **Kohærens – kohæsion**

THEMA-systemet er en vigtig tekstressource til at skabe sammenhæng i en tekst. Fra lytterens vinkel skal teksten være kohærent, for at den er meningsfuld, dvs. at det skal være muligt at trække en forbindelse mellem sætningerne. Dette sker enten ved, at der er en implicit kohærens, hvor lytteren selv trækker en meningsfuld betydning ud af et tilsyneladende meningsløst udsagn ved hjælp af inferens<sup>84</sup>, eller ved at der er en eksplicit kohærens ved hjælp af forskellige typer kohæsionsmekanismer. Kohæsion er lingvistiske ressourcer til at forbinde én del af teksten med en anden og er en del af tekstens tekstur, dvs. den måde teksten er sammenvævet på. Halliday/ Hasan deler disse op i fire punkter: reference, substitution og ellipse, relationskobling/konneksion og leksikalsk kohæsion/leksikalsk reference.<sup>85</sup> Begrebsparret kohæsion – kohærens ser således sammenhæng fra tekstens vinkel (kohæsion) og fra lytteren/læserens vinkel (kohærens).

### **Informationsstrategi på tekstniveau**

J.R. Martin har på baggrund af og i diskussion med Halliday udviklet en metode til at analysere tekturen i afsluttede tekster, herunder tekstens informationsstruktur. Grundtanken i teorien bag metoden er, at valg af Thema ikke kun skal ses isoleret i forhold til den enkelte sætning, men at rækken af Themaer udgør et mønster for hele teksten. Dette mønster konstituerer tekstens metode for udvikling af information. Også rækken af Nyt udgør et mønster for hele teksten. Hvor

---

<sup>84</sup> Inferens er vores evne til at trække slutninger, der bygger på en implicit information, f.eks. A: Telefonen ringer! B: Jeg bader! A: OK! (Vagle m.fl. 1993, s. 143)

<sup>85</sup> I Berge m.fl. gennemgår Hasan tekstur ud fra forskellige teksteksempler. På s. 154 er der i tabel 5.1 en opsummering af kohæsionsmekanismer. Hun understreger, at i en tekst ledsager grammatisk og leksikalsk kohæsion typisk hinanden; den ene støtter den anden. I Andersen m.fl. (2001, s. 240-253) er der en gennemgang af tekstur med danske eksempler ud fra den samme opdeling: reference, ellipse og substitution, konneksion og leksikalsk relation. Vagle m.fl. (1993) har ligeledes en omfattende gennemgang af sammenhæng i tekst (kapitel 5), der i stor udstrækning bygger på Halliday og Hasans bog fra 1976 *Cohesion in English*, som de nævner som klassikeren inden for tekstlingvistik. De inddrager tillige en vifte af andre tilgange. På s. 224 har de en kommenteret litteraturliste om emnet. I mine analyser af elevtekster inddrager jeg forskellige typer kohæsionsmekanismer, afstemt efter hvad det er i den givne tekst, som jeg vil belyse. I forhold til konneksion bygger jeg også på Martin og Rose (2003, kapitel 4) hvor de gør rede for fire typer logiske relationer i forhold til såvel ekstern som intern sammenkædning: addition (både additative (og) og alternative (eller) konjunktioner), sammenligning (både lighed og kontrast), tid (både den successive og den samtidige) og konsekvens (årsag, middel, hensigt og betingelse).

mønsteret for temavalget i en tekst konstituerer dens metode for informationsudvikling, så konstituerer mønsteret for valget af Nyt dens Pointe. Pointe er defineret som det budskab, som en tekst forsøger at give.

Martin tager udgangspunkt i Thema + Nyt og forstørrelser arbejdsfordelingen mellem Thema og Nyt til både at gælde på afsnitsniveau og på tekstniveau. Ligesom Thema på sætningsplan angiver sætningens udgangspunkt for udvikling af Nyt og dermed, hvad sætningen skal handle om, angiver hyperThema på afsnitsniveau, hvad afsnittet skal handle om. MakroThema angiver på tekstniveau, hvad hele teksten skal handle om. F.eks. er en indholdsfortegnelse i længere tekster det øverste makroThema-niveau, idet den forudsiger, hvilke makroThemaer, teksten vil behandle.

### **HyperThema og hyperNyt**

Et hyperThema kan indeholde en enkelt sætning eller en kombination af sætninger. Martin har empirisk efterprøvet, at der er en stærk tendens til, at hyperThemaet forudsiger mønsteret for Themavalget i de efterfølgende sætningsThemaer og således forudsiger, hvad det pågældende afsnit skal handle om. HyperThemaet forholder sig til afsnittet som Themaet til sætningen.

From a linguistic perspective we can treat this 'topic sentence' as a kind of higher level Theme – a **hyperTheme**. In doing so we're saying that its relation to the text which follows is like the relation of a clause Theme to the rest of its clause. In both contexts the Theme gives us an orientation to what is to come: our frame of reference as it were. (Martin og Rose 2003, s. 181)

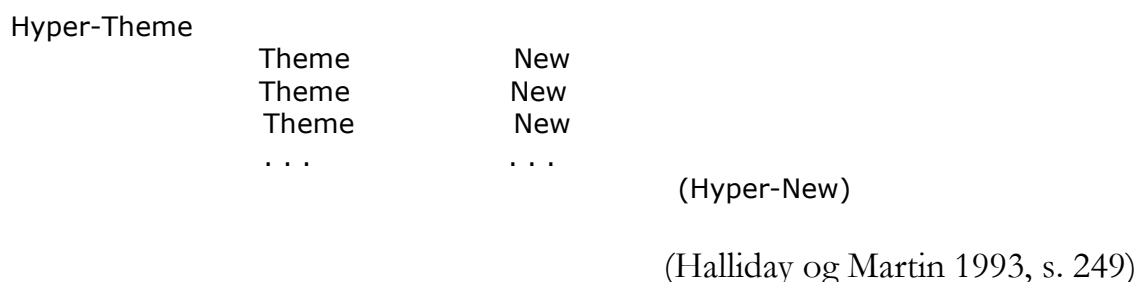
Det samme gør sig gældende i forholdet mellem Nyt og hyperNyt. Et mønster af Nyt konstituerer Pointen (eller essensen i afsnittet) i et afsnit og korrelerer med et efterfølgende hyperNyt.

HyperNyt bliver således til en opsummering af afsnittets Pointe, idet den akkumulerer de informationer, som udvikles i Nyt. Dog er der ikke hyperNyt i alle genrer. F.eks. har referat eller en redegørelse for undersøgelsesmetoden i en rapport ikke hyperNyt og dermed heller ingen Pointe.

[...] new information accumulates in each clause as the phase unfolds. In written texts in particular, this accumulation of new information is often distilled in a final sentence, that thus functions as a **hyperNew** to the phase. HyperThemes tell us where we're going in a phase; hyperNews tell us where we've been. (Ibid. s. 182)

HyperThema og hyperNyt står således i et komplementært forhold til hinanden. HyperThemaerne peger frem og forudsiger mønsteret for Themaer; hyperNyt er derimod retrospektiv og samler op. Ser man dem sammen, danner de det samme bølgelignende mønster, som ligner mønsteret, der realiserer tekstuel betydning i sætningen:

Figur 3.4

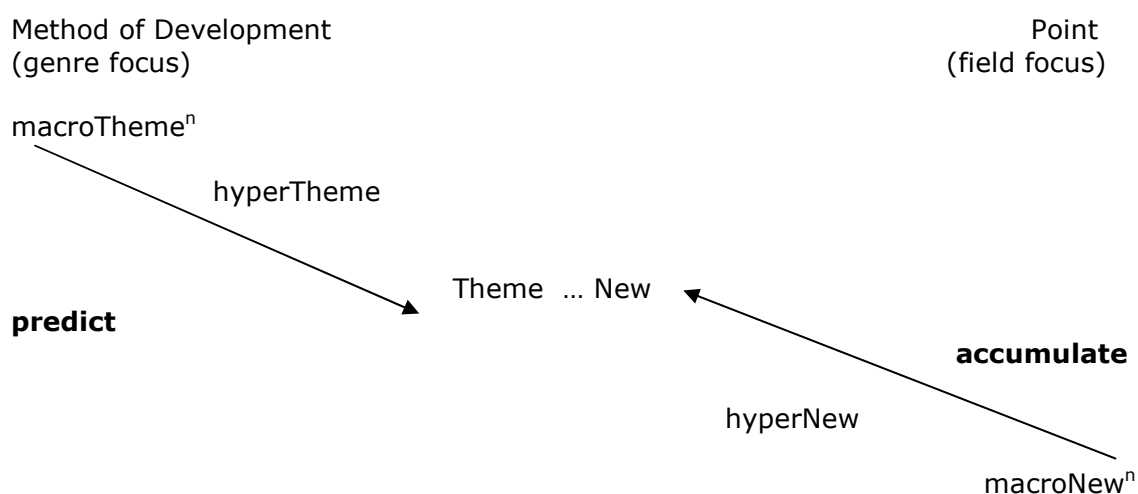


### **MakroThema og makroNyt**

Martin og Rose (2003) relaterer "little waves" til Themaer og Nyt, "bigger waves" til hyperThemaer og hyperNyt og "tidal waves" til makroThemaer og makroNyt. MakroThema er defineret som en sætning eller som en kombination af sætninger, der forudsiger et eller flere hyperThemaer. MakroNyt er defineret som en sætning eller en kombination af sætninger, som samler en eller flere hyperNyt op. MakroThema forholder sig til tekst, som hyperThema til afsnit, som Thema til sætning. MakroNyt forholder sig til tekst, som hyperNyt forholder sig til afsnit, som Nyt til sætning.

Figur 3.5 opsummerer, at hele teksten kan opfattes i et bølgemønster: De forskellige lag af Thematiske mønstre konstituerer tekstens udviklingsmetode og forudsiger den Thematiske struktur i teksten. De forskellige lag af Nyt konstituerer tekstens pointe og udvikler den ideationelle betydning i forhold til ny information. Valget af Nyt skal læses retrospektiv. Hvert plan akkumulerer det foregående plan.

Figur 3.5 Layers of Themes and News in discourse, i Martin og Rose 2003, s. 186



En tekst kan udgøres af flere makroThemaer, som Martin og Rose benævner med bogstaver for ikke at skulle have et nyt begreb for hvert makroThema. I princippet

kan man udvide med alle de lag af makroThemaer, som teksten indeholder. I mine egne analyser indfører jeg begrebet megaThema og megaNyt, der som overbegreb skal dække opgavens emne. Opgavens makroThemaer har jeg derimod ikke noget hierarki over, men nævner ved hver opgave, hvad der er megaThema, og hvilke makroThemaer opgaven dernæst har.

### **Nominalisering og grammatisk metafor**

Ikke mindst i skriftsproget, men også i den naturvidenskabelige diskurs og den abstrakte humanistiske diskurs, gør nominalisering et sprogarbejde for menneskelig udtryksmåde og erfaringsdannelse. I og med at verbale processer og egenskaber (der i talesproget realiseres gennem adjektiver) bliver *reworded*, optræder de som substantiver; i metaforisk forstand optræder de som ting. Nominalisering er således en ressource. Når processer får objektstatus, dvs. omdannes til ting eller fænomener, kan disse thematiseres, sådan at de kan fungere som Thema i en sætning. Grammatisk set kan ting og fænomener fungere som subjekt og derved udføre en handling eller defineres i forhold til en anden nominalgruppe osv.

Nominalisering indgår i et større kompleks, som Halliday kalder for grammatiske metaforer. Grammatiske metaforer defineres i forhold til kongruent sprogbrug, dvs. den umarkerede realiseringsmåde hvor verber realiserer handlinger, adjektiver realiserer egenskaber, og logiske forbindere udtrykker tid og rækkefølge. I modsætning til kongruente realiseringer, realiseres grammatiske metaforer i et inkongruent sprogbrug. Handlinger realiseres som substantiver og logiske relationer som verber. Martin (i Halliday og Martin 1993) forklarer grammatiske metaforer som processer, hvor betydning bliver kodet således, at den mangedobles gennem grammatikken. De udvider meningspotentialitet i grammatikken rekursivt, hvorfor det kan være vanskeligt at bestemme, hvor mange læsemåder en svært metaforisk tekst kan have. Et hjælpemiddel kan være at 'pakke' den grammatiske metafor ud, dvs. at de-nominalisere deltagerne og de-verbalisere årsags-virkningsforholdet. På denne måde kan en skjult argumentation pakkes ud til åben argumentation.

Halliday (1994, s. 342) sammenligner grammatiske metaforer med leksikalske metaforer ud fra perspektivet i en stratifikation. I den leksikalske metafor er udgangspunktet set 'fra neden'. Et givent ord eller udtryk kan erstattes med et ord/udtryk, der er metaforisk. Det er en måde at udvide den leksikalske betydning af et ord/et udtryk. I den grammatiske metafor er udgangspunktet set 'fra oven', fra det semantiske strata. Som udgangspunkt har man en betydning, et semantisk indhold, som man dernæst kan vælge at realisere gennem forskellige leksiko-grammatiske måder. Man kan enten vælge at realisere denne betydning på en kongruent måde eller på en overført/ metaforisk måde, som dernæst omtales som en grammatisk metafor. Der er mange måder at 'pakke' denne grammatiske metafor på.

Grammatisk metafor er således en betegnelse for variation i udtrykket af en bestemt betydning og dækker over, at det (næsten) samme semantiske indhold kan realiseres på forskellige leksikogrammatiske måder. (Andersen m.fl. 2001, s. 317)<sup>86</sup>

Halliday (1996, s. 348) fremhæver nominalisering som den mest produktive type grammatiske metafor, dvs. at det er den type, som gør det vigtigste diskursarbejde i givne diskurser. I et eksempel belyser han, hvordan det metaforiske objekt "Crack growth rate" bygges op, idet han tager udgangspunkt i sætningen "the question how glass cracks" som det mest kongruente udtryk og ender i niende sætning med "we can decrease the crack growth rate 1,000 times". Med eksemplet vil han vise, hvordan diskursen (i den tekstuelle metafunktion) udvikles, og hvordan den grammatiske metafor som en nominalisering gør det muligt at konstruere et teknisk fagudtryk.

In carrying the argument forward it is often necessary to refer to what has already been established – but to do so in a way which backgrounds it as the point of departure for what is coming next. This is achieved in the grammar by thematizing it: the relevant matter becomes the Theme of the clause. Here the Theme *the rate of crack growth* 'packages' a large part of the preceding argument so that it serves as the rhetorical foundation for what follows.

(Halliday 1996, s. 351)

Tekniske fagudtryk er nødvendige, for at det i det hele taget er muligt at opbygge en naturvidenskabelig tolkning af verden, en tolkning, der står i modsætning til den hverdagslige erfaring. Halliday påpeger flere steder, at grammatiske metaforer er opstået i forbindelse med den naturvidenskabelige udvikling og først i en historisk senere fase er den blevet et led i en magtelites diskurs.

Grammatiske metaforer er hovedsagelig en ressource for skriftsproget og indvirker både på den ideationelle og den tekstuelle struktur i sætningen. Den er både bærer af den voksne diskurs, den naturvidenskabelige tekniske diskurs og den abstrakte humanistiske diskurs. Som bærer af disse diskurser hører den grammatiske metafor og nominalisering med til elevens skriveudvikling i et studieforberedende perspektiv.

---

<sup>86</sup> Andersen m.fl. (2001, s. 316-327) gennemgår grammatiske metaforer i forhold til dansk sprog i et appendiks. De gør opmærksom på, at der inden for den internationale SFL-forskning (Systemisk Funktionelle Lingvistik) er en del uklarhed med hensyn til at afgrænse grammatiske metaforer, en uenighed der kan føres tilbage til Hallidays brede definition af grammatisk metafor. Selv definerer Halliday grammatiske metaforer som enten ideationelle (her hører nominalisering hjemme) eller interpersonelle. Andre SFL-forskere inddrager også den logiske og den tekstuelle metafor. Andersen, Helm Petersen og Smedegaard følger Halliday i den måde, de i appendikset redegør for grammatiske metaforer med danske eksempler. De gør desuden opmærksom på, at man langt fra altid kan bestemme om en ytring enten er kongruent eller metaforisk, men at der er tale om en glidende overgang, hvor udtryk kan være mere eller mindre kongruente eller mere eller mindre metaforiske.

## Skriftlighed og mundtlighed som to forskellige potentialer

Halliday kan i sin forskning i mundtlighed og skriftlighed demonstrere, hvordan de to måder udfører et forskelligt diskursarbejde og er udtryk for forskellige erkendelsesmåder.<sup>87</sup> Siden 1970'erne er der blevet skrevet meget om skriftsprogets logiske opbygning. Det opfattes som mere velstruktureret og mere systematisk organiseret end talesproget. Men dette er ikke tilfældet, påpeger Halliday, det er mere to forskellige måder at skabe betydning på i et kontinuum mellem den naturlige, ikke styrede diskurs (mundtlighed) og den bevidste, selvkontrollerende diskurs (skriftlighed). Talesproget er procesorienteret, hvilket vil sige, at det konstruerer erfaring og handling som et resultat af hændelser og af gensidig afhængighed. At det er procesorienteret afspejles i grammatikken, idet talesproget er opbygget omkring processer, hvor verberne er den bærende ordklasse i en handlingsorienteret fremstilling. Sætningskonstruktionen (syntaksen) er langt mere kompliceret end i skriftlighed. En periode<sup>88</sup> indeholder typisk et veludbygget sætningskompleks med både parataktiske og hypotaktiske sammenkædninger, ofte i et kompliceret mønster. Det bemærkelsesværdige er, at taleren til sidst opfylder alle led og strukturelle løfter, sådan at sproget fremstår som en velformuleret helhed. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at man som tilhører uden vanskeligheder kan tilegne sig disse sekvenser. Når talesproget derimod skrives ned (via båndoptagelser), er det vanskeligt at følge i skrift. Halliday afviser derfor, at talesproget er mindre velstruktureret end skriftlighed, en forestilling, som han mener, skyldes den traditionelle grammatiks bundethed til analyser af skriftsproget. Tværtimod fremhæver han, at talesproget har nogle klare fortrin frem for skriftsproget, idet naturlige sprog i sig har den komplementaritet, der gør at lingvistikken som en metateori kan vise helt nye erkendelsesveje, et potentiale som konstruerede sprog som skriftsproget ikke har (Halliday 1993). "Spoken language [...] creates a world of movement and flux, or rather a world that is moving and flowing, continuous, elastic, and indeterminate." (Halliday 1996, s. 352)

Skriftsproget tjener andre formål. Det er et konstrueret sprog, der historisk er opstået ud fra et behov om at registrere, f.eks. ejendele i forhold til handelstransporter, fortegnelser over prominente personer osv. En anden vigtig drivkraft var udviklingen af videnskab og af matematik.

Skriftsproget er bygget op om substantivet, der ofte er udvidet til at omfatte en nominalgruppe. I en periode er der færre sætninger end i talesproget, idet en del af informationen er 'pakket ind' i nominalgrupper. Informationen bliver så at sige pakket tættere sammen, når det samme ideationelle indhold udtrykkes i færre

---

<sup>87</sup> Halliday kommer ofte ind på forskellen mellem mundtlig og skriftlig diskurs og sætter i flere artikler fokus på denne problematik (f.eks. Halliday og Martin 1993, Hasan og Williams 1996 og Berge m.fl. 1998 (en artikel fra 1987)).

<sup>88</sup> "Det der står mellem to punktummer i skriftsproget, og det der holdes sammen ved hjælp af intonation i talesproget. Indeholder ofte flere sætninger." (Tore Kristiansen m.fl. (red.): *Danske sproglære*, Dansk lærerforeningen 1996, s. 363)

sætninger. "The nominal group is the primary resource used by the grammar for packing in lexical items at high density" (1994, s. 351).

Nominalgrupper konstruerer virkeligheden som eksistens, dvs. som objekter, der dernæst yderligere kan bestemmes. Denne måde at udtrykke sig på "creates a world of things and structures, discontinuous, rigid, and determinate. Here experience is being interpreted synoptically rather than dynamically." (Ibid.) Det vil sige, at skriftsproget har en enklere sætningsstruktur end talesproget, men til gengæld et tæt pakket og kompliceret leksikalsk indhold. Leksikalsk tæthed er et begreb, som Halliday indfører netop til at karakterisere forskellen i mundtligt og skriftligt sprog. I og med at talesproget indbygger sit leksikalske indhold i et udbygget sætningskompleks, har det en lav leksikalsk tæthed, men ikke nødvendigvis et mindre leksikalsk indhold end skriftsproget. Også her er det et kontinuum, hvor spontan tale har lavere tæthed end mere 'velordnet' tale, og hvor abstrakt skriftlighed har en højere leksikalsk tæthed end en mere fortællende skriftlighed.<sup>89</sup>

Skriftlighed udfører et værdifuldt arbejde for mennesket. Skrivning har et stort potentiale ved i bogstaveligt forstand at skrive sproget frem i bevidstheden, samtidig med at sprogets modalitet ændrer sig fra flygtighed til stabilitet. Desuden øger skriftsproget sin effektivitet gennem den leksikalske tæthed.

Writing puts language in chains; it freezes it, so that it becomes a *thing* to be reflected on. Hence it changes the ways that language is used for meaning with. Writing deprives language of the power to intuit [...]. But, secondly in destroying this potential it creates another one: that of structuring, categorizing, disciplinizing. It creates a new kind of knowledge: scientific knowledge: and a new way of learning, called education.

(Halliday i Halliday og Martin 1993, s. 118)

Skrivning tilbyder mennesket en ny type erfaring: den synoptiske med tilhørende definitioner, taksonomier og konstruktioner. Det er en nominaliseret verden med høj grad af leksikalsk tæthed og sammenpakkede grammatiske metaforer. Det er en vigtig del af skolens og uddannelsessystemets sprog og Halliday pointerer, at en hvilken som helst kundskabs- og læringsteori må favne såvel skriftlighed som mundtlighed. "(...) once we are both speaker and writer we have an added dimension to our experience" (ibid. s. 120). Som to forskellige måde at tolke erfaring på udgør de en komplementaritet, som mange lærere, ifølge Halliday, ikke er bevidste om, men som de i praksis benytter sig af.

I forlængelse af ovenstående synspunkter om forskelligheden i de to modaliteter mener Halliday, at disse i fremtiden vil nærme sig hinanden. Der er en tendens til,

---

<sup>89</sup> Definitionen på leksikalsk tæthed er mængden af leksikalske enheder, d.v.s. indholdord, i forhold til hele tekstmængden i en sætning. I (1993, s. 76) sætter Halliday tal på leksikalsk tæthed, mundtlighed har ca. 2 leksikalske ord pr. sætning, skriftlighed 4 – 6 ord. Desuden fremhæver han, at naturvidenskabelig skrivning har en endnu højere tæthed, et eksempel fra *Scientific American* viser sætninger med en leksikalsk tæthed på 10-13.



at skriftsproget udvikler sig til at blive mere procesagtigt, en tendens, der har sin parallel i et skift i optik i fysikkens iagttagelsesmåde, hvor en genstand ikke ses som en isoleret genstand, men ses i forhold til processen, den er indlejret i. Desuden ændrer den moderne computerteknologi skrivningen, idet det på skærmen er muligt at kombinere f.eks. skrift og grafik. Imidlertid mener Halliday ikke, der er nogen fare for, at skriftsproget forsvinder i fremtiden, dertil gør det et alt for vigtigt arbejde for mennesket.

What is happening today is not a loosening of the bond between the written symbol and the language (that could be achieved only by destroying the writing system altogether, and this has never happened) but the creation of new systems of visual semiotic that are not themselves forms of writing – that have no (in principle) unique mapping on to lexicogrammatical or phonological elements – yet are used in conjunction with written text.

(Halliday 1996, s. 357)

At skriftlighed forandres i takt med ændring af teknologien er nok en selvfølgelig, som alle, der har forsket i skriftsprogets historie, pointerer. Men det gør det ikke mindre relevant at overveje, hvordan skriftlighed ændres i disse årtier. Samtidig skal det pointeres, at den naturvidenskabelige diskurs som et grundlæggende træk netop har vekselvirkningen mellem tekst og forskellige typer diagrammer. Men det er nyt, at også elever kan arbejde med disse forskellige semiotiske systemer som en fortløbende proces på et skærbillede, som derefter kan printes ud.

### **Hallidays teoretiske betydning for undersøgelsen**

Hallidays opfattelse af sprog som et potentiale af valg, indlejret i et systemisk og funktionelt sprogsyn, er udgangspunkt for den kvalitative analyse af udvalgte elevers tre store skriftlige opgaver på følgende måde:

- Hallidays sprogsyn og teori giver både sprog og redskaber til en tekstlingvistisk analyse af hele tekster og af enkeltelementer i teksten.
- Den givne tekst kan analyseres som et potentiale af valg i forhold til konteksten. Det vil sige som en aktualisering af et givent potentiale, der er bestemt af konteksten (såvel situationskonteksten som kulturkonteksten). Teksten analyseres derfor som en interaktion i forhold til registervariable i situationskonteksten: felt (emne/opgavetitel), tenor (elev som afsender og lærer/ censor som modtager) og måde (skriftlig opgave). Desuden i forhold til konteksten: genre/ opgavetype i relation til bekendtgørelsen for det almene gymnasium og som en rekontekstualisering af en akademisk genre.
- Den givne tekst kan analyseres som et potentiale af valg i forhold til sproget som system. Udgangspunkt for analysen er teksten (opgaven) som et udtryk for en aktualisering og som en realisering af betydning (= '*can mean*' og '*can say*').

Teksten analyseres og fortolkes derfor i spændingsforholdet mellem det, som eleven siger (skriver) på baggrund af det, som han/hun kunne have sagt, men rent faktisk ikke siger. Dette forhold operationaliserer jeg i analysen af elevtekster i forhold til tre parametre:

For det første: på baggrund af eksplicite tekstnormer. (Tekstnormer vil jeg i forhold til Hallidays teori bestemme som udtryk for et dialektisk forhold mellem kulturkontekst og situationskontekst og sprogsystem og tekst, både som aktualisering og realisering). For det andet: i den enkelte opgave på baggrund af en sammenligning med, hvad eleven '*can say*' i de to andre opgaver. For det tredje: på baggrund af en sammenligning med, hvad andre elever siger i deres opgaver.

- I forlængelse af ovenstående ræsonnement og Hallidays teori om sproget som et potentiale, giver det mening at aflæse elevens kognitive udvikling sådan, som den kommer til udtryk i den måde, hvorpå han/hun interagerer i teksten. Heraf følger, at ud fra en sproglig tilgang kan kognition aflæses i måden, som eleven interagerer sprogligt på. Det er derfor ikke analytisk og metodisk nødvendigt at indføre et selvstændigt parameter til at måle elevens kognitive udvikling.
- Hallidays undersøgelser af de grammatiske forskelle mellem tale- og skriftsprog, samt hans teori om deres komplementaritet i forhold til erkendelse er et givende teoretisk udgangspunkt for de tre store skriftlige opgavers potentiale som studieforberedelse. Netop disse opgaver har ud fra bekendtgørelserne en institutionaliseret vekselvirkning mellem mundtlighed og skriftlighed, idet mundtlig vejledning er et integreret tilbud i denne opgavegenre.
- Teorien om sprogets tre metafunktioner er et brugbart analytisk redskab til i teksten at bestemme, hvordan afsenderen positionerer sig selv og positionerer modtageren.

### **3.4 Forholdet mellem teori og analysestrategi.**

#### **Definition af afhandlingens genre- og tekstforståelse**

I modsætning til Halliday, der ikke opererer med et genrebegreb, men med et registerbegreb, mener Martin ikke, at registerbegrebet er tilstrækkeligt udbygget til at kunne redegøre for en teksts overordnede struktur og formål. Derfor indfører han et genrebegreb, som han relaterer til det kulturelle kontekstniveau i modsætning til Halliday, der bestemmer register i forhold til situationskonteksten.<sup>90</sup> Martin (2003, s. 7) definerer genre som "a staged, goal-oriented social process". Social begrundet han (i forlængelse af Bakhtin) med, at vi agerer i forskellige genrer,

---

<sup>90</sup> Jf. Hedeboe (2002, s. 108 ff.) hvor Hedeboe redegør for genreteoriens udvikling, samt for hvordan Martin i sin definition af genre bygger videre på såvel Hjemslevs teori om konnotativ semiotik som Bakhtins genreteori.

der er kulturelt bestemte, i interaktionen med andre mennesker. I dette ligger også, at vi indenfor en specifik kultur er bekendte med kulturens genrer, der tilbyder en skabelon til at regulere samspillet mellem mennesker. "Goal-oriented", fordi vi bruger genrer til specifikke formål, og "staged", fordi en proces sædvanligvis er trindelt. Ligesom hos Bakhtin er genrebegrebet meget bredt og omhandler alle former for socialt samspil. Genrer er "patterns of meaning" fra enkle genrer som indkøb til komplekse genrer som videnskabelige værker. Vores kendskab til kulturens genrer giver os desuden en viden om, hvad vi kan forvente os af en given situation eller i forhold til tekster af en given teksttype.<sup>91</sup>

I forhold til teksttyper betyder Martins definition, at enhver teksttype har et socialt formål i en dialog mellem mennesker, og at teksten kan deles ind i nogle trin, der svarer til nogle specifikke genreforventninger. I skolekulturen ligger der f.eks. nogle specifikke forventninger til, hvad forskellige typer opgaver skal indeholde, og hvordan de skal struktureres.

De tre store skriftlige opgaver er således udtryk for en specifik teksttype, der kan karakteriseres som en rekontekstualisering af akademisk diskurs og skrivning. I skolesammenhænge kan genren karakteriseres som 'den selvstændige opgave', der f.eks. også rummer projektopgaver. Den er en rekontekstualisering af 'den faglige artikel', en genre, der fungerer i den akademiske verden med den hensigt at fremlægge ny viden eller nye vinkler på eksisterende viden. Denne genre hentes så at sige ind i en pædagogisk sammenhæng, hvor den indgår i en ny sammenhæng, der til dels omformer den. Den indgår nu i en asymmetrisk lærer-elev relation, og både form og indhold strammes. I skolegenren skal eleven ideelt set finde tilgængelig viden om et givent emne og i skriftlig form ud fra en opgaveformulering fremstille emnet på baggrund af en selvstændig analyse. Eleven skal desuden kunne demonstrere egen forståelse og kunne udvikle refleksion over emnet, samt henvise til relevante referencer. Kravet om 'ny viden', som der ligger i den akademiske genre, ligger således ikke i de tre store skriftlige opgaver. 'Ny viden' er her en relativ størrelse, idet den skal være 'ny' i forhold til opgavens udgangspunkt, dvs. i forhold til opgaveformuleringen.

Selv om de tre store opgaver er skoleopgaver, har det forhold, at de er en rekontekstualisering af 'den faglige artikel', stor indflydelse på, hvordan indholdet skal præsenteres og videreudvikles. Ligesom artiklen som teksttype er skolegenren *staged*, opdelt i trin: indledning, hoveddel og konklusion, samt litteraturhenvisninger og litteraturliste (referencer). Forventningerne til, hvordan hoveddelen er

---

<sup>91</sup> Carolyn Miller arbejdede allerede i de tidlige 80'ere med genrer som socialt konstruerede. I sin artikel "Genre as Social Action" (Miller 1994, første gang trykt i 1984) udvider hun genrebegrebet radikalt til også at omfatte sociale handlinger. Hun anskuer ikke blot genrebegrebet som sprogets overordnede kategori, men som alle andre tegns overordnede kategori; en drastisk udvidelse af genrebegrebet i forhold til en traditionel genreforståelse. Form og indhold er bestemt af konteksten, desuden bestemmer hun forholdet mellem dem som relativt. Artiklen er oversat til norsk af Kjell Lars Berge i *Rhetorica Scandinavica* (2001).

struktureret, adskiller sig alt efter, om det er en opgave, der skrives inden for en humanistisk eller naturvidenskabelig tradition, hvilket jeg vender tilbage til i 5.3.

Ud over at kende og opfylde genrens genreforventninger, skal eleven lære, hvordan – i forhold til hvilke tekstnormer – teksten skal fremstilles. I følgende definition på en tekst tager jeg dels udgangspunkt i Vagle m.fl. 1993, dels i Martins genreforståelse. 'Den selvstændige opgave' som teksttype er knyttet til de tekstnormer, der gælder for 'den faglige artikel'.<sup>92</sup>

1. teksten skal udgøre en afsluttet indholdsmæssig helhed.
2. teksten skal have et overordnet emne, som dens underemner relaterer sig til.
3. teksten skal have sammenhæng, dvs. at den må opleves kohærent af læseren. Der skal være sammenhæng inden for det enkelte afsnit, mellem afsnittene, mellem indledning og hoveddel og mellem hoveddel og konklusion. Deraf følger at det er muligt at sammenligne indledning og konklusion i forhold til sammenhæng.
4. teksten skal have et kommunikativt og socialt formål, dvs. være udtryk for en kommunikativ handling og indgå i en social sammenhæng.

### **Sprogpedagogisk analyse**

Begrebet sprogpedagogisk analyse indeholder komponenterne sprog, pædagogik og analyse. Begrebet refererer til, at analysen af elevernes tekster og af deres arbejdsmåde, sådan som denne kan aflæses i spørgeskemaerne, relateres til den skolemæssige kontekst, som de indgår i, med henblik på at analysere de tre store skriftlige opgaver som studieforberedende.

Fremstillingen af afhandlingens tre teoretiske positioner, repræsenteret af Vygotsky, Bakhtin og Halliday, bekræfter undersøgelsens overordnede opdeling af problemstillingen i to problemformuleringer, der igen udmøntes i en kvantitativ og en kvalitativ analyse. De to problemformuleringer retter sig henholdsvis mod

---

<sup>92</sup> Tekstbegrebet bygger på tekstnormer, hvor jeg ud over Vagle er inspireret af Eksamensforsøgsgruppens vurderingsark (se kapitel 1, figur 1.1). At operere med et normfyldt tekstbegreb skal bruges som grundlag for den kvalitative analyse, hvor eksplicite og stramme tekstnormer danner udgangspunkt for en vurdering af sammenhængen mellem opgavens emnebehandling og struktur. I forhold til tekstnormer for den faglige artikel er der imidlertid tale om en normmæssig ensretning og stramning, som er ret så interessant. Tekstnormerne er meget mere rigide i skoleskrivningen end i den faglige artikel, hvor indhold alt andet lige er vigtigere end form. I forhold til den faglige artikel er der desuden forskel i tekstnormer, alt efter om man skriver inden for en angelsaksisk eller en kontinental videnskabsstradition, hvor den angelsaksiske er stramt struktureret i forhold til et problem, og den kontinentale er mere associativ i sin opbygning. (Rienecker og Stray Jørgensen 2000). Det er en spændende diskussion, om det er sådan, at den pædagogiske diskurs ensretter i sit ønske om en stilladsering med fare for, at tekstnormerne snarere hæmmer end fremmer en dynamisk tankegang og sprogudvikling.

konteksten, belyst primært gennem den kvantitative analyse, og teksten, belyst primært gennem den kvalitative analyse.

Det fremgik i afsnit 2.5, at den kvalitative analyse som sit udgangspunkt vil analysere, om de tre store opgaver udvikler elevernes *skriftlige tekstkompetence*, samt om der er en progression i udviklingen af denne kompetence fra opgave til opgave.

I forhold til *skriftlig tekstkompetence* deler den kvalitative del af den sprogpedagogiske analyse sig op i forskellige strenge:

1. En tekstlingvistisk analyse, der undersøger en given elevs tekststrategier, sådan som de kommer til udtryk i teksten. Herunder:
  - forholdet mellem opgavens opgaveformulering (direktiv) og emnebehandling.
  - tekstens informationsstrategi i forhold til opgaveformulering/ problemformulering. Dvs. måden, hvorpå emnet præsenteres og udvikles i forhold til strategierne *knowledge telling* og *knowledge transforming*.
  - Thema + Nyt analyse af opgavens indledning og konklusion for at vise, hvordan teksten introducerer sit emne, samt samler op på det. Denne analyse foretages på det parataktiske sætningsniveau, eftersom analysen som formål har at vise, om teksten udvikler sit Thema på baggrund af Nyt.<sup>93</sup> Når dette er tilfældet, udvikler emnet sig i en bølgebevægelse, samtidig med at der sker en akkumulering af viden.
  - tekstens kohæsion på afsnitsniveau og tekstniveau.
  - teksten som led i en kommunikation. Herunder struktur og positionering af skriveren og læseren.
  - teksten som led i en given fagdiskurs. Herunder brug af kilder/ intertekstualitet.
2. forskellige kontekstuelle faktorer, der belyser aspekter i elevens holdning til arbejds- og skriveprocessen.

## Makrotekstuel analyse

Med udgangspunkt i Eksamensforsøgsgruppens vurderingsark i fire dimensioner (kapitel 1, figur 1.1) er det muligt med en makrotekstuel analyse<sup>94</sup> at vise en given

---

<sup>93</sup> Andersen m.fl. (2001, s. 87) definerer under Taksis: Parataktisk forbundne sætninger vil sige, at sætningerne har samme status. Paratakse er den relation, der side- eller samordner sætningerne i et sætningskompleks og udtrykkes grammatisk ved konjunktioner som *og, men eller, samt, for, thi* og *så*. Hypotakse er den relation, der over- og underordner sætninger i et sætningskompleks.

<sup>94</sup> Begrebet makrotekstuel analyse er mit eget. Makro henviser til, at det er en analyse af hele teksten og er inspireret af Martins terminologi, makroThema etc., tekstuel analyse henviser til, at Halliday og Hasan (Berge m.fl. 1998) definerer THEMA-systemet og kohæsion/kohærens som afgørende for tekstens tekstur.

teksts emnebehandling, struktur og formidling, samt selvstændighed og originalitet, baseret på en tekstlingvistisk tilgang til teksten. I og med at den tekstlingvistiske tilgang er baseret på sproglige iagttagelser, integreres sproget som en del af tekstanalysen, dog ikke ortografi og tegnsætning. En makrotekstuel analyse er overordnet en analyse af tekstens informationsstrategi eller emnebehandling og bygger på Martin (Halliday og Martin 1993) og Martin og Rose (2003). Martin og Rose kalder metoden for "periodicity: information flow", som de udvikler på grundlag af THEMA-systemet for at analysere informationsstrategien på tekstniveau.

En makrotekstuel analyse fremanalyserer en skriftlig opgaves emnebehandling, dvs. dens tekstuelle kompleksitet og informationsudvikling. Tekstuel kompleksitet vil sige den måde, som en tekst præsenterer og bruger relevante informationer og viden på i forhold til opgaveformuleringen og opgavens indledning. Metoden fokuserer på, om teksten udvikler 'Nyt', dvs. om den på baggrund af en tematisk præsentation og en tematisk udvikling udvikler relevante informationer og viden frem mod konkluderende afsnit og/eller en egentlig konklusion, i Martins terminologi 'Points'. 'Nyt' er således 'Nyt' i forhold til Thema, ikke at forveksle med 'ny viden', som en abstrakt kategori. Analysemetoden afdækker opgavens tekstuelle kompleksitet i en hierarkisering i forhold til indholds niveau. Den tekstuelle hierarkisering opdeler jeg i mega- makro- og hyperThema, samt mega- makro- og hyperNyt. Opgavens opgavebehandling er en analyse af sammenhængen mellem opgavens direktiv og den makrotekstuelle analyse.

En makrotekstuel analyse er desuden velegnet til at afgøre, om teksten er kohærent, såvel inden for det enkelte afsnit som mellem afsnittene, samt overordnet i forhold til helheden i opgaven. Tekstens kohæsion er ligeledes en vigtig del af teksten.

På baggrund af de tre analysemetoder: Thema + Nyt-analysen af indledning og konklusion, den makrotekstuelle analyse af hele teksten, samt en analyse af den interpersonelle relation indeholder den kvalitative analyse desuden en analyse af elevens/opgavens positionering af skriverpositionen, samt brugen af andres tekster i opgaven. Eleven positionerer sig i forlængelse heraf også som *fagperson*. Mine data giver mig mulighed for at give en karakteristik af eleven som *fagperson*, i forhold til hvordan han/hun positionerer sig i teksten, dvs. som et teksttræk, samt i forhold til elevens selvopfattelse (der også er en positionering), sådan som den kommer til udtryk i det åbne og lukkede spørgeskema, samt interview. Også den måde, hvorpå eleven/opgaven i sproget positionerer læseren, 'den anden', undersøges.

## Kapitel 4 Metodevalg, forskningsdesign og dataindsamling

Forskning, der teoretisk baserer sig på et sociokulturelt og et diskursanalytisk udgangspunkt, er principielt ikke alene forpligtet på at undersøge sin forskningsgenstand i dens naturlige sammenhæng, men også at inddrage alle de kontekstuelle faktorer, som kan have indflydelse på genstanden. Kravet er principielt, i praksis kan det ikke lade sig gøre; i stedet må man overveje forholdet mellem forskningsgenstanden og omgivelsernes indflydelse og ud fra denne overvejelse afgøre, hvilke kontekstuelle forhold, der skal indgå i såvel dataindsamlingen som i dataanalysen.<sup>95</sup>

I dette forskningsprojekt er de tre store skriftlige opgaver: danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven centrum for genstandsområdet; alle øvrige data sigter på at belyse opgavernes kontekstuelle rammer, idet relationen mellem opgaverne og begrebet studieforbereelse hele tiden er den styrende faktor i valget af, hvilke dele af konteksten der inddrages.

I kapitel 4 redegøres der for forskningsdesignet, herunder hvilke metodeovervejelser, der ligger til grund for dette. Dernæst kommer en præsentation af undersøgelsens empiri, dens data, og en redegørelse for den måde indsamlingen af data er foregået på. Endelig er der en redegørelse for, hvilke overordnede valg der er foretaget i forhold til valg af skoler og klasser, samt valg af elever.

### 4.1 Forskningsdesign og valg af metoder

#### Forskningsdesign

I undersøgelsen indgår i alt 175 elever, fordelt på 3 skoler og 8 matematiske klasser. I maj 2000, da eleverne gik i 1.g, indsamlede jeg deres danskopgave; fra december 2000 til marts 2001, da de gik i 2.g, deres historieopgave, og endelig i december 2001, da eleverne gik i 3.g, deres 3.årsopgave. Opgaverne indgår kun i den kvalitative undersøgelse i kapitel 8. Ud over opgaverne har to overordnede tilgange til opgavernes kontekstuelle niveau haft interesse: for det første data vedrørende elevernes skoleforhold og for det andet data vedrørende eleverne.

---

<sup>95</sup> Bettina Perregaard (2002) har på et metaplan denne sammenhæng som sin analysegenstand ud fra et sociokulturelt perspektiv, hvor hun som udgangspunkt analyserer Vygotskys opfattelse af sprogudvikling som betinget af sociale relationer. Dernæst gennemgår hun forskellige internationalt anerkendte forskningsprojekter, der påberåber sig Vygotskys teorier som fundament, men – fremanalyserer Perregaard – ikke holder sig Vygotskys pointer for øje, bl.a. at Vygotskys centrale begreb 'nærmeste udviklingszone' er et deskriptivt begreb og ikke et begreb, der i sig selv forklarer, hvordan barnet lærer sprog, bl.a. skriftsprog. Flere undersøgelser går omvejen via Vygotskys nære medarbejder A.R. Lurias fortolkninger af Vygotsky som grundlag for egne undersøgelser og afsporer sig derved fra sit teoretiske fundament.

Med hensyn til skoleforhold er det mest overordnede kontekstuelle niveau, afhandlingen inddrager i relation til de tre store opgaver, relevante love og bekendtgørelser for det almene gymnasium; disse gennemgås i næste kapitel. Desuden ville jeg gerne have kendskab til, hvordan den konkrete skolekultur indvirker på opgavernes funktion i forhold til elevernes studieforbereelse. I forbindelse med eleverne ville jeg undersøge elevernes forberedelsesniveau ca. en uge før, de skulle skrive den pågældende opgave, samt efterfølgende, da de afleverede opgaven, deres egen forståelse af hvordan arbejdsprocessen og skriveprocessen var forløbet.

Fremgangsmåden i forbindelse med de tre opgaver er derfor den samme: en uges tid før eleverne skulle skrive opgaven, besvarede de et lukket spørgeskema, og da de afleverede opgaven, besvarede de et åbent spørgeskema. I det lukkede spørgeskema har eleverne besvaret spørgsmål, der søger at afdække deres holdning til og brug af skrivning i fritiden og i skolen, samt spørgsmål, der søger at afdække deres forberedelsesniveau i forhold til den pågældende store opgave. Desuden har de besvaret nogle spørgsmål, der søger at afdække udvalgte parametre vedrørende deres sociokulturelle baggrund for at undersøge, om denne kunne have indflydelse på den måde, de har besvaret opgaven på. I denne sammenhæng har eleverne i spørgeskemaet bl.a. skullet angive, om forældrene har studentereksamen eller ikke, for at få et parameter til at undersøge, om der kunne være en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, elevernes forberedelsesniveau og opgavernes karakterer. I undersøgelsen er denne oplysning dernæst blevet brugt til at operationalisere det meget store begrebskompleks, som den franske sociolog Pierre Bourdieu har kaldt "kulturel kapital". I kapitel 6.1 redegør jeg i afsnittet 'baggrundsvariablen familiebaggrund' for Bourdieus definition, for teorien om den kulturelle reproduktion og for denne teoris betydning inden for uddannelsessociologien i Danmark.

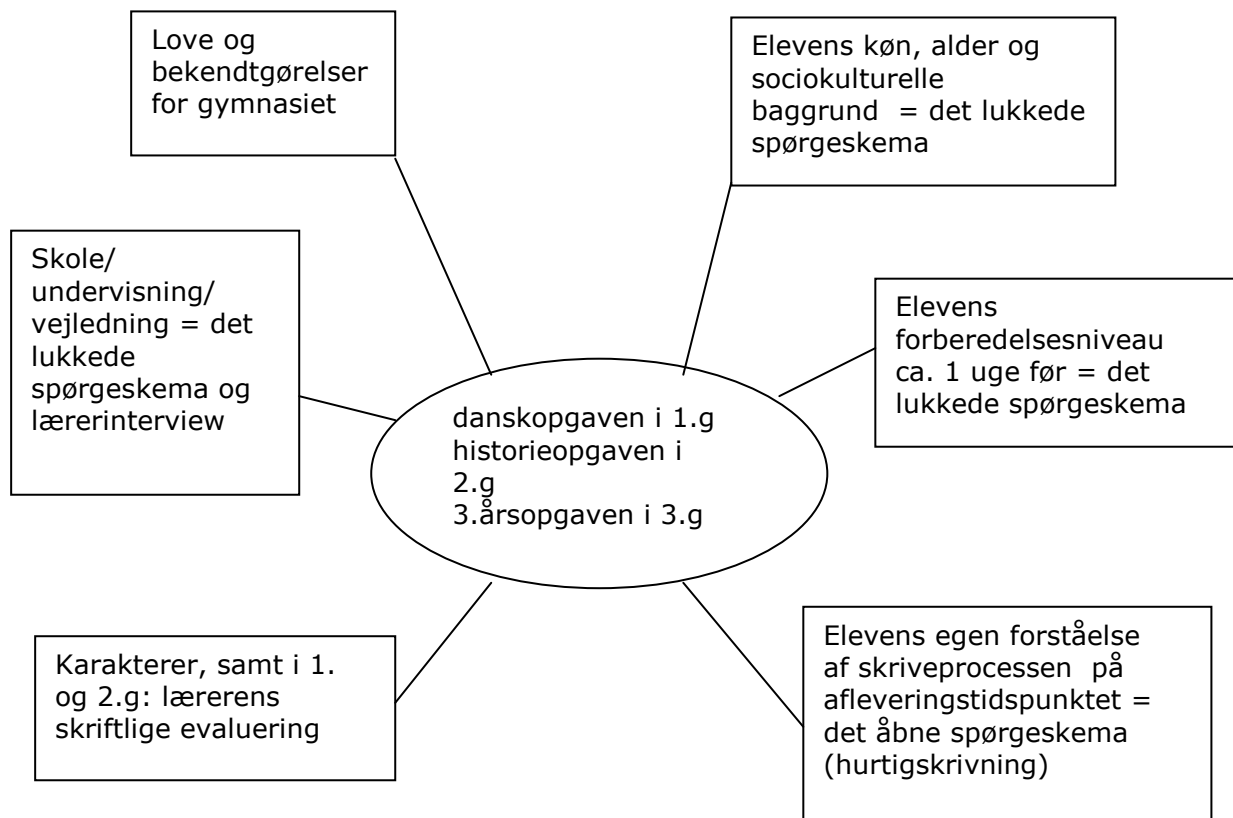
De åbne spørgeskemaer er blevet kategoriseret i forhold til elevernes baggrund m.h.t. kulturel kapital, sådan som den fremanalysedes i den statistiske bearbejdning af de lukkede spørgeskemaer. Dernæst er et udvalg af disse blevet analyseret ud fra teorier om forskellige skrivestrategier, bl.a. Bereiter og Scardamalias (1987) to overordnede strategier, *knowledge telling* og *knowledge transforming*. De indgår i den kvalitative undersøgelse i kapitel 8, samt i den øvrige afhandling, via udvalgte citater som eksempel materiale, hvor de kan tjene som oplysning eller som belæg.

For at få yderligere viden om undervisningens rolle end den, der kan aflæses i spørgeskemaerne, samt om lærerens opfattelse af opgavens muligheder både fagligt, som et skriftligt produkt og som led i en mulig tretrinnet, dansk-, historie- og 3.årsopgaven, interviewede jeg samtlige klassers dansk- og historielærere. Desuden bad jeg om at måtte få en kopi af de papirer, som eleverne havde fået udleveret i forberedelsesfasen, samt efterfølgende lærernes skriftlige evaluering til eleverne, således at jeg havde den samme skriftlige information, som hver elev fik. I forbindelse med 3.årsopgaven interviewede jeg ikke lærerne; eleverne skriver 3.-



årsopgave i forskellige fag og dermed er der tilknyttet flere lærere til hver klasse. Interviewene med dansk- og historielærerne fungerer i undersøgelsen som baggrundsinformation, ikke som primært analysemateriale.

Figur 4.1: De tre opgaver i relation til afhandlingens valg af informationer, der belyser konteksten.



I undersøgelsen indgår yderligere data indsamlet i forbindelse med 12 elever, som indgår i undersøgelsen med særlig vægt. I to perioder, den første fra nytår til påske i 2.g, den anden fra efterårsferien til jul i 3.g, fik jeg alle deres skriftlige opgaver, skrevet i dansk og i de naturvidenskabelige fag, tilsendt, samt lærernes skriftlige evalueringer. Desuden fik jeg også deres studentereksamenstil fra maj 2002 tilsendt. Endvidere interviewede jeg hver enkelt én gang i starten af 2001, da de gik i 2.g. I afhandlingen udgør de tre store opgaver for disse 12 elever kernen i den kvalitative analyse. Interviewene og elevernes opgaver i de øvrige fag fungerer som baggrundsstof. Disse opgaver har fungeret som en vigtig informationskilde for mig, både som udgangspunkt for det interview jeg lavede med eleverne, og i forhold til at jeg har kunnet sammenholde elevernes skriftlige arbejde i hverdagen med den måde, de skriver på i de store opgaver.

I løbet af februar måned 2000 besluttede jeg, at ovenstående data skulle indsamles i ni matematiske klasser, fordelt på tre skoler. Forestillingen om en

afgrænsning til matematiske klasser lå allerede i projektbeskrivelsen til mit ph.d.-stipendium, idet undersøgelsen i forbindelse med 3.årsopgaven ville inddrage opgaver skrevet i de naturvidenskabelige fag. I kapitel 6, i forbindelse med gennemgangen af den lukkede spørgeskemaundersøgelse, findes en præsentation af de 175 elever i forhold til køn, fordeling i klasser og på skoler, samt af udvalgte parametre af deres sociokulturelle baggrund. I ph.d.-projektbeskrivelsen lå der desuden en forestilling om en kvalitativ undersøgelse af udvalgte elevers opgaver i et længdesnitsperspektiv. Hvordan de skulle udvælges var på dette tidspunkt imidlertid stadigvæk uvist og i første omgang jeg koncentrerede mig i stedet om et sammenhængende forskningsdesign med en kombination af kvalitative og kvantitative metoder.

### **Overvejelser om generaliserbarhed, validitet og reliabilitet**

I metodelitteraturen omtales brugen af kvalitative og kvantitative metoder ofte som en dikotomi, hvor man ud fra sine forskningsspørgsmål må vælge enten eller. Inden for de forskellige faggrene hersker der langvarige traditioner for, at forskningen enten baserer sig på kvalitativ eller kvantitativ metode; i princippet findes kvalitativ forskning især inden for humaniora, kvantitativ forskning inden for naturvidenskab. Inden for samfundsvidenskab<sup>96</sup> var den kvantitative forskning stort set eneherkende indtil for få årtier siden; inden for sociologi er det stadigvæk den dominerende. Generelt er der dog sket en bevægelse mod også at anerkende kvalitativ forskning som valid forskning, og ikke mindst en kombination af kvantitativ og kvalitativ forskning.<sup>97</sup> Den samme bevægelse kan ses inden for psykologi. Antropologi/ etnografi har derimod lige siden starten af forrige århundrede haft tradition for kvalitativ forskning (Denzin & Lincoln 1994). Forskellige typer af pædagogisk forskning henter mange af sine metoder netop fra antropologi/ etnografi.

Kullberg (1996) kommer ud fra en etnografisk vinkel ind på pædagogisk forskning, særlig klasserumsforskningen, og redegør metodisk for denne bl.a. på baggrund af egne erfaringer fra en undersøgelse om, hvordan børn lærer at læse.

---

<sup>96</sup> Kvale (2000, s.75 ff.) redegør for forholdet mellem de to metoder inden for samfundsvidenskab. Den kvantitative metode er stadig den dominerende, men ikke længere enerådende, sådan som han via udvalgte citater viser, at den var i 1970'ernes samfundsvidenskabelige metodelitteratur. Hans egen bog er en metodisk indføring i brugen af kvalitativ interviewmetodik i samfundsvidenskabelig forskning.

<sup>97</sup> Et aktuelt eksempel er Henrik Jochumsen og Casper Hvenegaard Rasmussen: *Gør biblioteket en forskel?*, Danmarks Biblioteksforening (2000) der er en kvalitativ, brugerorienteret undersøgelse ud fra interview. Imidlertid bygger interviewene på en første telefonisk interviewrunde af 248 borgere over 18 år, tilfældig udvalgt efter den lokale telefonbog. Alle borgere boede i den samme kommune, der var nøje udvalgt efter eksplicite kriterier. Undersøgelsen bruger desuden statistisk materiale fra Socialforskningsinstituttet. Jeg inddrager senere undersøgelsen i forbindelse med delkonklusionen i kapitel 7.

Den etnografiske vinkel har med sine erfaringer fra feltforskning bidraget til en metodik i den kvalitative forskning om forholdet mellem forskeren og forskningsgenstanden, f.eks. hvordan forskeren skriftligt i feltdagbøger kan fastholde sine indtryk i forskningsprocessen og dernæst bruge dem som et led i analysen, bl.a. som middel til at tage højde for, og som dokumentation af egen forforståelse. Desuden har den etnografiske feltforskning bidraget til en forståelse af, hvordan kvalitativ forskning kan forholde sig til videnskabelige krav som generaliserbarhed, validitet og reliabilitet, krav der har sin oprindelse i den kvantitative forskningsmetodik (ibid. s. 53 ff.). I den etnografiske metodik overføres begreberne fra den kvantitative forskning, hvor forskeren måler med instrumenter, til den kvalitative forskning, hvor forskeren så at sige bruger sig selv som instrument, frem for alt som fortolkningsinstrument. I stedet for kravet om generaliserbarhed, dvs. at en undersøgelses resultater kan generaliseres fra at omfatte en mindre enhed, som udgør analyseobjektet, til at gælde hele den befolkningsgruppe, man ønsker oplysninger om, taler man i den etnografiske forskning om kravet om gyldighed. Undersøgelsen er repræsentativ og troværdig og har dermed gyldighed, også selv om dens resultater bygger på et lavt numerisk grundlag, når der kan iagttages en regelbundenhed i et mønster, og når dette mønster kan danne udgangspunkt for og/eller bekræftes i næste undersøgelse. Validitet i den kvantitative forskning er udtryk for, at undersøgelsen har undersøgt det, som var dens hensigt, reliabilitet at undersøgelsesresultaterne bygger på pålidelige data, dvs. at undersøgelsen er troværdig. I den kvalitative forskning udvides definitionen for validitet fra at være et spørgsmål om nøjagtigheden i målemetoderne i forhold til resultaterne til, at forskeren skal redegøre for hele den indholdsmæssige dimension, lige fra overvejelserne over dataindsamlingen til fremlæggelsen af resultaterne. På denne måde forsøger man metodisk at tage højde for, at forskeren i den kvalitative forskning bruger sig selv og dermed også implicit sin egen forståelse af problemfeltet som måleinstrument i fortolkningen af sine data. Det metodiske krav til redegørelsen er så meget desto vigtigere i og med, at forskerens forståelse af problemfeltet yderligere er betinget af hans/hendes forforståelse og dermed af værdier og normer, der ofte er uerkendte af forskeren.<sup>98</sup> Der har i de senere år udviklet sig forskellige

---

<sup>98</sup> F.eks. Vilmer Andersen og Peter Gamdrup (1994). De redegør, bl.a. på baggrund af Thomas Kuhns forståelse af forskning som bestemt af og begrænset af en given tid og et givent samfund, for forskerens objektivitet som et problem, når videnskaben som vilkår er ideologisk funderet. De gennemgår ud fra forskellige kilder objektivitet og fremfører f.eks. i forhold til værdifrihed: "Men hvordan befri sig fra sine værdier? Det kan man heller ikke pointerer Myrdal. Derimod bør man få sine værdier frem i fuld "dagslys"; man bør gøre sine værdipræmisser eksplicite". (Ibid. s. 33). De andre begreber, der gennemgås, er forudsætningsløshed, bevidsthed og åbenhed, mangesidighed, upartiskhed og intersubjektivitet. Intersubjektivitet gøres til genstand for yderligere diskussion i artiklen. I forbindelse med en metodisk gennemgang af kritisk-diagnosticerende undersøgelser hedder det: "Der er enighed om, at videnskabelig erkendelse (...) må kunne gøres gyldig for alle

forskningsmetoder, f.eks. på baggrund af Michel Foucaults måde at undersøge sit empiriske felt på eller Niklas Luhmanns teori om system-omverden, til at hjælpe forskeren med at gå bag om sin egen forståelse. Forskellige konstruktivistiske teorier forsøger således at indarbejde selviagttagelsen i deres metode, både på det analytiske og det erkendelsesmæssige niveau. I og med en erkendelse af, at viden er en konstruktion og ikke ligger derude i 'virkeligheden' og venter på at blive opdaget, er hvordan-spørgsmålet blevet forskerens vigtigste spørgsmål. I dette lys ser jeg bl.a. interessen for Bakhtin og hans teori om intertekstualiteten som vilkår.

## Triangulering

Denzin & Lincoln (1994) beskriver den kvalitative forskning i forhold til validitet ud fra de ændringer, der især finder sted i løbet af 1980'erne, i synet på de forskellige metoders objektivitet. Der er ikke længere tillid til positivistiske positioner, men videnskaben, også inden for den naturvidenskabelige forskning, får øje på forskerens og forskningsspørgsmålenes betydning for, hvordan forskningsgenstanden fortolkes. Inden for den kvalitative forskning sker der en voldsom differentiering i tilgange til forskningen. Denzin & Lincoln beskriver skiftet fra det positivistiske paradigme, der har fundet sted fra midten af forrige århundrede, via forskellige stadier til det, de kalder for den postmoderne sensibilitet, der afviser alle paradigmer og gør forskningsprojektet til en relation mellem den, der betragter og det, der betragtes:

There are no objective observations, only observations socially situated in the worlds of the observer and the observed. Subjects, or individuals, are seldom able to give full explanations of their actions or intentions: all they can offer are accounts, or stories, about what they did and why. No single method can grasp the subtle variations in ongoing human experience. As a consequence, as argued above, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected interpretive methods, always seeking better ways to make more understandable the worlds of experience that have been studied. (Denzin & Lincoln 1994, s. 24)

Metodepluralisme ses som en nødvendighed. En fortolkning skal bygge på flere tilgange, og forskeren skal være sig bevidst om, at hans/hendes fortolkning – lige så vel som alle andres fortolkninger – er konstruktioner. Forskeren må se sig selv som en del af sit eget forskningsprojekt. Kravet til den valide, kvalitative forskning er derfor ikke alene en redegørelse for eget videnskabsteoretisk ståsted og dettes epistemologiske og metodologiske konsekvenser, men også, jævnfør ovenfor, en redegørelse for forskningens design og metode til indsamling og fortolkning af de

---

gennem argumentation. (...) *Metodemæssigt drejer det sig om at afgøre, hvilke elementer, der kan argumenteres intersubjektivt for, og hvilke der ikke kan.*" (Ibid. s. 40, kursiv i originalen).

relevante data. Forskerens position i forhold til analysegenstanden vinkler forskningsoptikken og bestemmer erkendelsen og influerer dermed direkte på forskningens resultater.

Brugen af flere metoder benævnes i den antropologiske/etnografiske forskning som 'triangulering':

Qualitative research is inherently multimethod in focus. However, the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured. Triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation. (Ibid. s. 4)

Kullberg (1996, s. 117ff.) uddyber triangulering som metode og redegør bl.a. for begrebet via en løs analogi med navigation: hvis man skal finde sin position på et søkort, er det vanskeligt at bestemme den præcise position med kun ét pejlemærke, hvorimod man kan bestemme den ud fra to pejlemærker. Hun refererer Denzin for at have bragt system i trianguleringsdiskussionen ved at identificere fire trianguleringsmuligheder: forskertriangulering, datatriangulering, teoretisk triangulering og metodisk triangulering.

Grønmo (1996) omtaler også triangulering i sin artikel "Forholdet mellem kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen", i dette tilfælde ud fra ønsket om at ophæve den dikotomiske tænkning mellem kvalitativ og kvantitativ forskning. Jeg bider her særligt mærke i følgende ræsonnement: højt samsvar mellem data om samme fænomen opnået ved hjælp af forskellige metoder tyder på disse metoders validitet. Desuden kan man antage, at hvis forskellige metoder fører til identiske analyseresultater, så skyldes resultaterne ikke særegenskaber ved de metoder, som er benyttet. Omvendt kan afvigelser mellem analyseresultater, som bygger på forskellige metoder, stimulere til nye tolkninger og måske bidrage til nye tilnærmelser.

Ved at bruge triangulering som metode øges således sikkerhed for undersøgelsens validitet og repræsentativitet, men metoden løser i sig selv ikke problemet med forskerpositionen som subjekt i et subjekt – objektforhold, når objektet ikke kan adskilles fra subjektet og iagttages som et selvstændigt fænomen. Triangulering kan hjælpe forskeren med at få øje på forhold, som i første omgang måske er skjult på grund af egne implicitte værdier og normer. Herved får forskeren mulighed for at betragte 'selvfølgeligheder' som specifikke og årsagsrelaterede til en kontekst, der på sin side hele tiden forandrer sig i forhold til betragteren. Konteksten vil altid være en del af betragteren, hvilket, som vi allerede har været inde på, også er en af Hallidays pointer og som er indbygget i hans sprogteori. Kritiske hvorfor-spørgsmål må derfor hele tiden suppleres med hvordan-spørgsmål, betinget af selviagttagelse, f.eks. spørgsmål om betingelserne for forskningsspørgsmålene, for brug af begreber og for forskningsresultaterne. Reliabiliteten er derfor knyttet til forskerens redegørelse for forskningsdesign og for bevidsthed og åbenhed om

forskningens værdigrundlag. Det er i dette lys, at min redegørelse for eget videnskabsteoretisk ståsted og sprogsyn i kapital 3, skal ses. Og det er også i dette lys, at den grundige redegørelse i dette kapitel for ikke alene forskningsdesign, men også for min konkrete dataindsamling, skal ses.

### **Kombination af kvalitative og kvantitative metoder**

I forholdet mellem kvalitative og kvantitative metoder ser Grønmo dette ud fra fire overordnede antagelser. For det første vender han problemstillingen på hovedet, idet han argumenterer for, at den ikke skal ansues ud fra en metodesynsvinkel, men ud fra en datasynsvinkel, hvor det interessante er at finde ud af, hvad der karakteriserer henholdsvis kvalitative og kvantitative data. Forskellen bliver da, at de kvantitative data er data, som kan udtrykkes i form af rene tal eller andre mængdetermer, og de kvalitative data er data, der ikke kan udtrykkes på denne måde. Denne betragtningsmåde åbner for at se, at et givent socialt fænomen både kan have kvalitative og kvantitative aspekter, og at det derfor kan studeres både ved hjælp af kvalitative og kvantitative data. Det er en pointe og i øvrigt et struktureringsprincip i resten af artiklen, at forskellige undersøgelsesmetoder som interview, observationer og indholdsanalyse både kan bruges i forbindelse med kvalitative og kvantitative data.

For det andet er distinktionen mellem kvalitativ og kvantitativ samfundsforskning ikke en dikotomi, men udgør i stedet for yderpunkterne på en skala. Statistiske analyser af data på ordinal- og nominalniveau er på denne skala kategoriseret som analyser af kvalitative data og kun metriske data (interval og ratio) er kategoriseret som kvantitative.<sup>99</sup> Kvale (2000, s. 77) har samme opfattelse, idet han mener, at der i tilfælde, hvor forskningen måler i forhold til en nominal og en ordinal skalering, ikke synes at være noget grundlag for at opretholde en skarp dikotomi mellem kvalitativ og kvantitativ metode. Min egen analyse af spørgeskemaundersøgelsen bevæger sig udelukkende på nominal- og ordinalniveau,

---

<sup>99</sup> Boolsen og Hansen (uden årstal) angiver, at brugen af såvel interval- som ratioskalaer er meget sjælden inden for samfundsvidevidenskab (s.76) De gennemgår de fire grundlæggende former for måling, som man skelner mellem inden for statistik: nominal, ordinal, interval og ratio. En nominal skalering er en klassifikation i en enten-eller kategorisering, f.eks. i min undersøgelse køn, enten dreng eller pige. Ordinal skalering er en klassifikation i mere eller mindre, i min undersøgelse f.eks. 'ingen af forældrene er studenter', 'én af forældrene er student', 'begge forældre er studenter'. Også 13-skalaen er en ordinal skala, idet afstanden mellem tallene i skalaen ikke er udtryk for lige store intervaller mellem tallene. I en intervalskala giver afstanden mellem tallene en meningsfuld information, idet der både er rangorden og interval, og man kan beregne et gennemsnit, men eftersom 0 ikke udgør et absolut nulpunkt, har forholdet mellem de enkelte tal ingen mening. Et eksempel er måling af temperatur med et celsius termometer. En ratioskala har derimod et nulpunkt, derfor er alt hvad der kan tælles, måles eller vejes i en ratioskala. Alle fire skaleringer kan måles i tal, men til forskel fra interval og ratio skalering (metriske data) har nominal og ordinal skalering ingen mening i matematisk forstand.

men selv om jeg godt kan se det strengt logiske i den statistiske betragtningsmåde, vil jeg fortsat kalde min analyse af spørgeskemaundersøgelsen for en kvantitativ analyse. Jeg vælger denne betegnelse (nu mod bedre vidende), fordi en kvantitativ analyse i almindelig opfattelse er en analyse med talværdier, hvor et stort antal respondenters svar 'oversættes' til en talværdi. Imidlertid analyserer jeg, som det vil fremgå af den kvantitative analyse i kapitel 6 og 7, også mine data ud fra en kvalitativ analysemåde, hvorfor Grønmos betragtningsmåde for mig er yderst relevant.

For det tredje mener Grønmo, at kvalitative og kvantitative data som oftest står i et komplementært forhold til hinanden, og ikke i et konkurrerende. De kan sjældent erstatte hinanden, men ofte supplere hinanden. For det fjerde, selv om man ofte må vælge mellem kvalitative og kvantitative data, er dette valg ikke et principielt valg i forhold til videnskabelighed, men et strategisk valg.

Ud fra disse fire overordnede antagelser gennemgår Grønmo tre forskellige kildetyper: aktør, respondent og dokument, i forhold til kvalitative versus kvantitative datatyper, for ud fra konkrete undersøgelser at vise hvordan problemstilling, design, kilde og tolkningsmulighed hænger sammen og får konsekvenser både for dataindsamlingen og dataanalysen, som han dernæst gennemgår og illustrativt viser i nogle figurer.<sup>100</sup> Kildetype og datatype skal overvejes i planlægnings- og indsamlingsfasen ud fra, hvad man har brug for at få at vide om den givne problemstilling. I min sammenhæng er Grønmos kategorisering af kildetyperne respondent, både i forhold til kvalitative data (interview) og kvantitative data (spørgeskemaer) særlig nyttig. Kvalitative data som f.eks. et interview giver mulighed for en åben interaktion mellem forsker og respondent, samt i princippet en fuldstændighed, idet forskeren kan forfølge et udsagn fra respondenterne og få det uddybet, men med den risiko at miste sammenligneligheden med andre respondenter. Kvantitative data som f.eks. et spørgeskema har en programmeret interaktion på forhånd via spørgsmålene i spørgeskemaet; der er ingen mulighed for at stille uddybende spørgsmål, til gengæld er der sammenlignelighed mellem respondenterne og en høj grad af nøjagtighed. I analysen giver de kvalitative data forståelse og indsigt i specifikke forhold, de kvantitative data oversigt over generelle forhold.

Hensigten med Grønmos artikel er, som det allerede er fremgået af redegørelsen for triangulering, ikke alene at vise, hvad kvalitative og kvantitative undersøgelser kan hver især, men også hvordan en kombination af kvalitative og kvantitative data kan kaste forskelligt lys over den samme problemstilling. Han gennemgår fire principielle tilfælde af kombination, hvor den første og tredje i særlig grad har min interesse. Den første er de tilfælde hvor en kvalitativ undersøgelse udgør første trin af en kvantitativ undersøgelse som forberedelse til denne. En sådan undersøgelse har jeg af tidsmæssige årsager ikke foretaget, men forsøg på at objektivere min egen

---

<sup>100</sup> Henholdsvis figur 4, s. 86 og figur 5, s. 92.

erfaring som underviser i skriftlighed, kombineret med læsning af andres undersøgelser, f.eks. Mi'janne Juul Jensen m.fl. *Når sproget vokser* (1998), har fungeret som en forberedelse på et lignende niveau. Den tredje kombination har jeg derimod brugt. Denne er en kombination, hvor begge datatyper bliver indsamlet og analyseret parallelt. Fordelen angiver Grønmo bl.a. at være:

De kvantitative dataene gir grundlag for en oversigtlig framstilling av frekvenser, fordelinger og sammenhenger i tilknytning til de fenomener som undersøkes, en framstilling som kan utdybes og konkretiseres ved hjelp av de kvalitative dataerne. (Ibid. s.103)

Kombinationen af oversigt og indsigt fremmes ved en parallel og samtidig udnyttelse. Desuden sikrer en samtidig indsamling af de to datatyper, i modsætning til en adskilt proces, at de to datatyper refererer til den samme situation, for eksempel den samme undervisningssituation eller den samme opgave, i og med at den samtidige indsamling i så vid udstrækning som muligt forsøger at tage højde for tidsdimensionen.

### **Sammenhæng mellem valg af metoder og forskningsdesignet**

I undersøgelsen af hvordan de tre store opgaver er studieforberedende, og hvordan gymnasieelever lærer at udvikle skriftlig tekstkompetence i arbejdet med disse, har jeg lavet et forskningsdesign, der i analysen giver mulighed for metoder, som belyser kvantitative og kvalitative aspekter af den ønskede viden. I stedet for at tænke i dikotomier har jeg tænkt i supplerende kategorier, både i mit valg af kildetyper og af datatyper. Eftersom jeg, hvilket også fremgår af mit teoretiske udgangspunkt, er interesseret i både den enkelte opgave som afsluttet produkt, og i kontekstuelle forhold, der influerer på produktet, udgør triangulering som metode fundamentet i forskningsdesignet. I begrebet ligger implicit, at det samme fænomen belyses fra flere vinkler. I min undersøgelse er dette fænomen flerleddet, idet det både indeholder produkt, dvs. opgaverne, proces, dvs. forberedelsesfasen og produktionsprocessen, og faktorer, der kan have indflydelse på denne proces og dermed på opgaverne. Alt det, der ligger uden for opgaverne, samler jeg i kontekstbegrebet, som jeg ud fra Hallidays kontekstbegreb opdeler i situationstekst og kulturkontekst (jf. kapitel 3.3). Selvfølgelig havde det været muligt at vælge et forskningsdesign, der udelukkende analyserede de store skriftlige opgaver, men så skulle jeg give slip på at forfølge mit teoretiske udgangspunkt. I stedet har jeg, støttet af teorien, valgt et design, der giver et bredere billede af de skriftlige opgaver.

I oversigt 4.1, 4.2 og 4.3 systematiseres undersøgelsens data, idet de følger Grønmos (1996) skelnen mellem kvalitative og kvantitative data, samt kildetyperne respondent og dokument. Denne undersøgelse inddrager ikke aktør som kildetype, hvilket er et praktisk og ikke et teoretisk begrundet valg. Der indgår således ingen observation af, hvad der er foregået i det enkelte klasserum af f.eks. undervisning



og mundtlige informationer i forbindelse med de tre opgaver. Den viden, undersøgelsen har om dette aspekt, har den på 2. hånd, via dokumenter og respondenter.

#### Oversigt 4.1: Dokumenter, der indgår i undersøgelsen

1. 175 x danskopgaver, historieopgaver, 3.årsopgaver
2. Skriftlige udsagn, som eleverne har fået i forbindelse med opgaverne:
  - vejledninger til hvilke krav opgaven skal opfylde
  - eventuelle tidsplaner
  - for dansk- og historieopgaven: lærernes skriftlige evalueringer, samt karakterer
  - for danskopgaven og 3.årsopgaven: karakterer
 Spørgeskemaer, lukkede og åbne: for alle 175 elever
3. Dansk stil til studentereksamen: for alle 175: karakterer; for 12 udvalgte elever: stile og karakterer
4. For 12 udvalgte elever: skriftlige opgaver i dansk og naturvidenskabelige fag i én periode i 2.g og én i 3.g
5. Ministerielle bekendtgørelser og vejledninger

#### Oversigt 4.2: Respondenter og datatype i indsamlingen af data

Kildetype	Datatype	Dataindsamlingsmetode
Respondent	Kvalitative data	interview i 2.g (12 elever)
		interview (8 dansk- og historielærere)
	Kvantitative data	3 x lukket spørgeskema (175 elever)
		3 x åbent spørgeskema (175 elever)

#### Oversigt 4.3: Datatype i bearbejdningen af data

Datatype			
Kvalitative data		Kvantitative data	
12 elever	3 store opgaver	175 elever	lukkede spørgeskemaer
	interview		
	lukkede og åbne spørgeskemaer		
	lærernes skriftlige evalueringer		
Udvalg af de 175 elever	åbne spørgeskemaer		

Inden der skal redegøres for indsamlingsmetoden i forhold til hver datatype, skal endnu et forhold kommenteres, idet de indsamlede data kan rubriceres som henholdsvis mere eller mindre subjektive eller objektive. Hvis vi tager de to typer spørgeskemaer først, så bygger de på elevernes selvrapportering og er som sådanne subjektive data. Men f.eks. er nogle oplysninger i det lukkede spørgeskema objektive, f.eks. elevernes køn og alder, og ligeledes om forældrene har studentereksamen, selv om denne oplysning i spørgeskemaet er fremkommet via eleverne og ikke er efterkontrolleret. Andre er mere eller mindre subjektive; i den mindre subjektive ende af skalaen ligger oplysninger f.eks. om eleverne har lavet skriftlige spørgsmål til deres opgaveemne, i den mere subjektive ende spørgsmål om elevernes forhold til følelser som nervøsitet for det hvide papir/den tomme skærm og skriveglæde. De åbne spørgeskemaer er mere subjektive end de lukkede,

forstået på den måde at eleverne her beskriver deres skrive- og arbejdsproces i egne ord. Bagved de åbne spørgeskemaers subjektivitet ligger imidlertid den samme stimulus, de har fået det samme input så at sige, hvilket i en analyse giver mulighed for et sammenligneligt materiale. I analysen af disse skemaer har jeg valgt at tage eleverne på ordet. Det, de skriver, er udtryk for den del af deres skrive- og arbejdsproces, som de beskriver. I analysen og i vurderingen af validitet støtter jeg mig til teorier, der bygger på undersøgelse om/af skriveprocessen.

Et problem i selvrapporteringen er risikoen for en overrapportering. Til en vis grad kan man tage højde for den ved at stille forskellige spørgsmål i forhold til det samme fænomen, idet en konsekvent overrapportering forudsætter, at eleverne kan regne ud, hvad forskeren er ude efter at få at vide. Samme risiko findes i interviewene. Også her har jeg på forskellig måde forsøgt at tage højde for den, ved f.eks. at bede respondenterne, både lærere og elever, om at være meget konkrete i deres udsagn. I den konkrete udformning af såvel interviewguide som spørgeskemaer er der indgået overvejelser i forhold til at få så præcise svar med så lille en fejlkilde som muligt.

Med objektive data menes i denne sammenhæng data, som jeg som forsker ikke har haft indflydelse på. Også her er der en skala med mere eller mindre objektive data. De ministerielle bekendtgørelser er mere objektive, dvs. uden for min indflydelse, end elevernes opgaver og lærernes skriftlige evalueringer og karakterer. I forhold til karaktererne er elevernes karakter i studentereksamensstilen den mest objektive, idet den er rettet af to censorer, der ikke har haft den fjerneste anelse om, at netop disse klasser indgik i et forskningsprojekt i en hel anden sammenhæng.<sup>101</sup> I forhold til elevernes opgaver vidste hverken de udvalgte 12 elever, deres lærere eller jeg på det tidspunkt, de skrev danskopgave, at de skulle indgå i undersøgelsen med en særlig vægt. Om disse opgaver derfor er mere 'objektive', forstået på den måde, at min forskningsproces ikke har haft nogen indflydelse på elevernes præstation eller lærernes vejledning, end deres senere opgaver, er vanskeligt at sige. Under alle omstændigheder har de 12 elever senere hen en eller anden bevidsthed om, at jeg kigger dem over skulderen, både i de to næste opgaver og i de to omgange jeg har indsamlet deres skriftlige opgaver. Samtidig har det virket som om, at eleverne mest har været optaget af deres opgaveskrivning i deres naturlige undervisningssammenhæng, og at det da var i orden, at også jeg fik en kopi. I forhold til historie- og 3.-årsopgaven er det mit indtryk, at de implicerede lærere ikke i særlig grad har været påvirkede af, at nogle af eleverne i klassen indgik i undersøgelsen med særlig vægt. I forhold til dagligdagen, og det vil sige de opgaver, som jeg modtog i de to udvalgte perioder, har jeg ingen kontrolmuligheder, idet jeg ikke har kunnet sammenligne med den måde, de øvrige elevers opgaver er blevet evalueret på. I den store sammenhæng med de 175 elever

---

<sup>101</sup> Allerede da eleverne gik i 1.g, gav de tilladelse til, at jeg kunne få deres skriftlige eksamensopgaver. Det har jeg benyttet mig af i forhold til de 12 udvalgte elevers opgaver i skriftlig dansk, hvor jeg for de øvrige elevers vedkommende kun har fået deres karakterer.

er det mit klare indtryk, at eleverne f.eks. i 3.årsopgaven har været mere optaget af, hvilken karakter lærer og censor ville give opgaven, end af at der også har siddet en forsker på sidelinien.

En metode til at undgå nogle af de fejlkilder, der kan ligge indbygget i dataindsamlingen, er forskellige typer af triangulering, sådan at man i bearbejdningen af data kan lade de forskellige data belyse hinanden. I denne undersøgelse indgår f.eks. viden, som er fremkommet i behandlingen af de kvantitative data, i analysen af de kvalitative data. På samme måde er analysen af de kvantitative data, i den måde den går i dybden med tallene på, inspireret af kvalitative analysemetoder. Jeg bevæger mig ikke kun på det generelle plan, hvor den statistiske analyse beskriver 175 elevers arbejde med de tre opgaver, men undersøger også, hvordan den enkelte skole og den enkelte klasse indvirker som baggrundsvariable. På den måde underbygger jeg validiteten i min undersøgelse, idet jeg i første omgang kigger efter mønstre og i næste omgang undersøger, om disse mønstre gentager sig, og endelig søger jeg at forklare både gentagelser og afvigelser. Ved at undersøge kvantitative data med kvalitative metoder kommer der forhold frem, som jeg ikke ville kunne have set uden at gå så langt ned i tallene, som jeg gør.

I forhold til generaliserbarhed arbejder jeg med denne på to niveauer: de data, der behandler alle 175 elever, har generaliserbarhed i forhold til det matematiske gymnasium, dvs. at det udvalg undersøgelsen omfatter, kan generaliseres til at omfatte elever på denne linje. Denne generaliserbarhed underbygges af, at de overordnede konklusioner om opgaverne i forhold til karakterer og elevernes familiemæssige baggrund bekræftes af ensartede mønstre på de tre gymnasier, der indgår i undersøgelsen. Den videre diskussion om generaliserbarhed findes i kapitel 6.1 i gennemgangen af undersøgelsens variable.

De data, der behandler den enkelte klasse på mellem 18 og 24 elever, analyseres med bevidstheden om, at de i undersøgelsen har eksempelstatus. I næste omgang undersøges de i forhold til begrebet gyldighed ud fra, om det er muligt at se gentagne mønstre i klassernes ageren, sådan som det kan udlæses af de statistiske data.

De følgende afsnit i kapitel 4 er en redegørelse for selve tilrettelæggelsen og indsamlingen af datatyper.

## **4.2 Dataindsamlingen**

### **De lukkede spørgeskemaer**

Ca. 1 – 1½ uge før hver opgave besvarede eleverne et lukket spørgeskema, dvs. med afkrydsningsfelter og desuden med plads til at uddybe nogle af spørgsmålene. I 1. og 3.g er spørgeskemaet meget bredt anlagt; eleverne skulle ud over at besvare spørgsmål i relation til den kommende opgave, også besvare spørgsmål om deres skrivning i fritiden og i forbindelse med den almindelige undervisning. Hensigten

var at se, om der sker en udvikling fra 1.g til 3.g. I 1.g besvarede eleverne desuden nogle spørgsmål om deres sociokulturelle baggrund. Her var hensigten af få nogle variable, som elevernes forberedelsesniveau i forhold til opgaverne og skrivning i øvrigt kunne sammenlignes med.

Alle spørgsmål i forbindelse med de tre opgaver går igen alle tre gange, kun med enkelte forandringer, der er affødt af specifikke forhold vedrørende historieopgaven og 3.årsopgaven. Til de overordnede spørgsmål hører, om eleven skriver i gruppe eller alene, valg af emne, i 3. årsopgaven også valg af fag. Dernæst er der en række spørgsmål, der forsøger at kortlægge dels elevens ydre søgning af materialer, på bibliotek eller internet, dels den indre søgning i materialet, om eleven har brugt forskellige skriftlige indgangsveje til at komme i dialog med stoffet, såsom skriftligt oplæg, skriftlige spørgsmål, mindmap eller disposition, og om eleven har en (foreløbig) problemformulering til opgaven. I spørgeskemaet til dansk- og historieopgaven har eleven desuden svaret på, om han/hun synes, undervisningen forbereder til opgaven, i spørgeskemaet til 3. årsopgaven om den mundtlige vejledning forbereder til opgaven, idet vejledningen med faglæreren i sagens natur ligger uden for timerne. Til sidst har eleven svaret på et opsummerende spørgsmål, om han/hun føler sig velforberedt til opgaven.

Spørgsmålene i forbindelse med forberedelsen af de tre opgaver sigter både på at afdække elevens forberedelsesniveau og at afdække samspillet mellem dette forberedelsesniveau og lærerens pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse. Dette gør sig ikke mindst gældende i forbindelse med dansk- og historieopgaverne, hvor eleven skal tilegne sig de metoder, som han/hun dernæst har mulighed for at bruge i 3.årsopgaven og videre frem i uddannelsesforløbet. Begrebet studieforberedende kompetence, som defineres i kapitel 5, dækker i forbindelse med de store opgaver både de ydre aspekter, selve arbejdet med at forberede sig fagligt og at skrive opgaven, og de indre aspekter, selve den skriftlige fremstilling af et fagligt emne. De ydre aspekter er, at eleven lærer at bruge nogle 'greb' til at forberede sig i forhold til en given problemstilling, herunder at bruge skriftlighed som en teknologi til at arbejde sig frem til en klarhed over denne problemstilling, samt lærer at planlægge sin tid. Det er netop disse aspekter, der skal belyses i den kvantitative undersøgelse, hvorimod den kvalitative undersøger studieforberedende kompetence i forbindelse med skriftlig fremstilling i forhold til begrebet skriftlig tekstkompetence.

### **Forberedelse af de lukkede spørgeskemaer**

Spørgeskemaet fandt sin endelige form efter en grundig forberedelse, dels inspireret af metodekurser på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, dels via læsning<sup>102</sup> om

---

<sup>102</sup> Især Henning Olsen: *Tallenes talende tavshed. Måleproblemer i surveyundersøgelser* (1998), samt af samme forfatter også forstudiet til denne bog *Tallenes talende tavshed. En kundskabsrejse om sprog og hukommelse i surveyundersøgelser*. Rapport 95:1. fungerede her som grundbøger. Rapporten (1995) gør rede for forskellige teorier om semantik og kognition i forhold til sprogtilegnelse, samt henholdsvis langtid- og korttidshukommelsens indflydelse på opfattelsen af et

vigtigheden af at formulere sine spørgsmål i et præcist sprog med en opmærksomhed på, at sproget ikke er neutralt, og at målgruppen måske enten ikke forstår ordvalget eller lægger en anden betydning i det end forskeren.<sup>103</sup>

Spørgeskemaet blev dernæst afprøvet i to omgange af elever i to matematiske 1.g klasser; første gang af den 1.g, som jeg selv havde undervist i dansk i deres første halve år i gymnasiet, anden gang i en klasse på et nabogymnasium, hvor ingen af eleverne kendte mig på forhånd. Mellem første og anden afprøvning havde jeg rettet skemaet til i forhold til den (meget direkte og frimodige) kritik, som min tidligere klasse gav mig. Også den anden klasse havde nogle få kritikpunkter, som førte til ændringer.<sup>104</sup>

Endnu et par metodologiske forhold er vigtige at få med. For det første valgte jeg at være til stede i alle klasser, mens eleverne udfyldte deres spørgeskemaer.<sup>105</sup> Det sikrede en ensartethed i introduktionen til spørgeskemaet, samt at der blev givet det samme svar i forhold til tvivlsspørgsmål. Desuden lærte eleverne mig og min funktion at kende, og jeg fik anledning til at minde dem om også at kopiere et eksemplar af deres opgave til mig. For det andet valgte jeg i forhold til udformningen af de tre spørgeskemaer, at jeg som svar ville have nogle meget tydelige svar, holdninger og tendenser frem i materialet. Som svar kunne eleverne derfor kun vælge at svare 'ja' eller 'nej' til et givent spørgsmål og 'enig' eller 'uenig' til et givent udsagn. Nogle få steder, hvor det ikke giver mening at svare enten – eller, afviger jeg fra dette princip. De fleste spørgsmål i forbindelse med elevernes forberedelse af de tre opgaver er faktuelle spørgsmål, hvor der spørges til elevernes faktiske adfærd, f.eks. om de har stillet skriftlige spørgsmål til deres emne i forberedelsesfasen, færre er holdningsspørgsmål, f.eks. om de føler sig velforberedte til at skrive opgaven, jf. ovenstående diskussion om spørgsmål, der lægger op til en lavere eller højere grad af subjektiv vurdering i svarene. I det øvrige

---

spørgsmål og dermed på svaret. Bogen (1998) fungerer som en indføring i måleproblemer i surveyundersøgelser og inddrager mere overordnet de samme problemstillinger, som blev undersøgt i rapporten.

<sup>103</sup> Desuden fik jeg konkret hjælp til, hvordan spørgsmålene skulle udformes for senere at kunne omsættes til en talværdi, af en kollega på Roskilde Katedralskole med samfundsfag som fag.

<sup>104</sup> Spørgeskemaet i forbindelse med historieopgaven blev ligeledes afprøvet, for selv om kun forholdsvis få spørgsmål er nye, indgår historieopgaven på andre betingelser og i en anden fagtradition end danskopgaven. Spørgeskemaet i forbindelse med 3.årsopgaven blev ikke afprøvet, idet det – stort set – er en gentagelse af de to første. Imidlertid blev jeg allerede i den første klasse, som besvarede dette spørgeskema, klar over det uheldige i dette. Idet min undersøgelse fokuserer på forholdet mellem de humanistiske og naturvidenskabelige fag, havde jeg glemt at lave specielle rubrikker til de elever, der skriver i samfundsfag, i nogle af spørgsmålene. Det drejer sig om de spørgsmål, der handler om biblioteks- og internetsøgning. Jeg bad derfor disse elever om at følge de humanistiske fag og skrev dernæst denne retningslinie op i alle de øvrige klasser.

<sup>105</sup> Råd fra lektor Lilian Zöllner, der har stor erfaring i at lave spørgeskemaundersøgelser, på metodeseminar på DIG marts 2000.

spørgeskema, f.eks. om elevernes skrivning i hverdagen, er der en del holdningsspørgsmål, f.eks. om det er/var svært for eleven at få skriveglæden til at fungere i skoletiden (enig/uenig), ud over de mere faktuelle spørgsmål om den faktiske adfærd i forbindelse med skriftlighed i hverdagen. I hver klasse forklarede jeg mit valg, og at jeg på den måde overlod det til eleverne at afgøre, om de var mest enige eller mest uenige. Baggrunden for mit valg er dels at få tydelige markeringer frem, dels erfaringer med 3.g undersøgelser, foretaget på Roskilde Katedralskole, hvor mange elever vælger at sætte kryds ved en midterkategori. Til gengæld for denne lidt hårdhændede metode opfordrede jeg i mange af spørgsmålene eleverne til at uddybe deres stillingtagen med egne ord og lavede plads til det i spørgeskemaet. Det har ca. halvdelen benyttet sig af. De uddybende kommentarer behandles ikke systematisk i undersøgelsen, men indgår som baggrundsviden i forhold til min tolkning.

### **Efterbehandling af de lukkede spørgeskemaer**

Hovedsagelig bliver kun spørgsmål vedrørende elevernes forberedelsesniveau i de tre opgaver i forhold til udvalgte variable behandlet i denne afhandling. Der ligger således stadigvæk et stort og ubrugt materiale om elevernes skrivning i fritiden og i skolen i øvrigt, samt om deres holdning til skriftlighed.

Svarprocenten for de tre spørgeskemaer er næsten 100. Kun elever, der den pågældende dag var fraværende, har ikke besvaret spørgeskemaet. Hvis en elev har sprunget ét eller flere spørgsmål over, har disse svar fået et tomt felt i indtastningen = intet svar. I databehandlingen er det således ikke muligt at se, om manglende svar på et enkelt spørgsmål skyldes, at en elev var fraværende den pågældende dag, eller om en elev har sprunget det pågældende spørgsmål over.

### **De åbne spørgeskemaer**

Samme dag som eleverne afleverede deres opgave, besvarede de endnu et spørgeskema, denne gang et åbent spørgeskema, hvor de ud fra nogle forslag fra mig, i en hurtigskrivning, beskrev deres arbejds- og skriveproces i forbindelse med opgaven. Jeg bad dem om at skrive det ned, som de umiddelbart kom i tanke om, og som de syntes var vigtigst, når de så mine spørgsmål, idet jeg understregede, at disse kun var vejledende. Spørgemarket er opdelt i tre afsnit: A, B og C.

I A beder jeg om at få at vide, hvordan skriveprocessen har været og stiller en række konkrete spørgsmål til denne, bl.a. hvordan de kom i gang, om de har skrevet (dele af) opgaven om, og om de har fået respons i processen. I B beder jeg om at få at vide, hvordan arbejdet med emnet er skredet frem, bl.a. om de har haft nogle 'aha'-oplevelser, om noget har været besværligt, og hvordan brugen af sekundærlitteraturen har været. I C beder jeg om at få at vide, om de har lært noget nyt om 'håndværket'/ genren 'at skrive opgave' og om det er noget de kan forestille sig, de kan bruge i senere opgaver eller et kommende studium.

Hensigten med det åbne spørgeskema har været at få en selvrapporteret viden om elevernes skrivestrategier for at se, hvordan deres skrivefase og redigeringsfase har været, samt at få deres bud på, hvad de har lært i forbindelse med opgaveskrivningen, ikke mindst i selve opgaveugen.

Gennemførelsen af denne del af dataindsamlingen var oppe mod nogle hårde odds. I 1.g afleverede alle ni klasser deres danskopgave den samme dag, så jeg havde ingen mulighed for at være til stede i klasserne. I stedet allierede jeg mig med dansklærerne og bad disse minde deres elever om, at de også skulle aflevere hurtigskrivningen, når de afleverede deres danskopgave. Det var lidt forskelligt, hvordan lærerne tacklede denne opgave. På én af skolerne blev eleverne sat til at skrive en hurtigskrivning, hvis de ikke havde den med hjemmefra. På de andre var der en forskellig praksis. I nogle klasser kom der en hurtigskrivning fra ca. 75% af eleverne, fra andre ca. 50% og fra én klasse ca. 25%. I bearbejdningsfasen i forbindelse med en artikel, jeg skrev om danskopgaven (Wiese 2000), stod det mig klart, at her var en vigtig kilde til at få noget at vide om elevernes skriveproces. På den baggrund forstærkede jeg i de næste to opgaver min mulighed for selv at være til stede, når eleverne besvarede det åbne spørgeskema. I forbindelse med historieopgaven var jeg til stede ved hver eneste aflevering og havde på forhånd aftalt med historielæreren, at eleverne skulle have tid til at skrive deres hurtigskrivning. Derfor er svarprocenten for denne del af dataindsamlingen næsten 100. Ved 3.årsopgaven brugte jeg samme strategi med at være til stede på det ene gymnasium, hvor klasserne afleverede deres opgave en uges tid før jul. På de to andre gymnasier afleverede eleverne imidlertid den samme dag, sidste dag inden juleferien. På det ene gymnasium (det samme som på så udmærket vis havde sørget for, at alle elever skrev i forbindelse med danskopgaven) bad jeg skolen om at stå for hurtigskrivningen, hvilket blev gennemført med næsten 100% dækning (nogle få af eleverne skrev dog en temmelig kort hurtigskrivning). På det andet gymnasium var jeg selv til stede. Her fik jeg i gennemsnit en ca. 75% dækning.

## **Interview**

### ***Interview med dansk- og historielærerne***

Samtlige dansklærere blev interviewet en dag, der kunne passe ind i deres øvrige arbejde i løbet af eksamensperioden maj-juni 2000; historielærerne blev interviewet samme dag, som deres elever afleverede deres historieopgave. Interviewet var udformet som et halvstruktureret interview, og alle lærere havde i god tid forinden fået et papir med interviewets overordnede spørgsmål. I interviewguiden er der fem overordnede emner: de første tre handler om klassens arbejde med henholdsvis dansk- og historieopgaven: hvordan opgaven indgår i klassens øvrige arbejde, herunder hvornår klassen begyndte at arbejde med opgaven, og hvordan tidsforbruget har været, hvordan kommunikationen mellem lærer og elev har været, både inden og under skriveprocessen, samt hvad den pågældende lærer mener,

eleven *skal* lære og *kan* lære i forbindelse med opgaven. Det fjerde emne var lærerens generelle holdning til skriftlighed, bl.a. forholdet mellem skrivning og læring, og det femte vedrørte lærerens evaluering af de pågældende opgaver, hvilke ting han/hun ville lægge vægt på.<sup>106</sup>

### **Interview med 12 elever**

I forberedelsen af interview med eleverne stødte jeg på nogle vanskeligheder. I et stykke tid havde jeg løbende dannet mig et indtryk af den enkelte elevs opgaver i dansk og de naturvidenskabelige fag: hvor lange de var, hvordan de så ud, hvilke karakterer de fik osv., samt læst lidt hist og her. Samtidig lavede jeg en lang liste af spørgsmål, som jeg gerne ville have uddybet. Imidlertid kunne jeg forestille mig, hvordan mængden af spørgsmål kunne bremse elevernes tanker, at jeg ville binde dem til min forestillingsverden, og at jeg let kunne risikere at ryge ind i lærerrollen, både i min egen forståelse og i elevernes forståelse. Derfor gik jeg andre veje og gennem en psykolog med stor viden i organisationsudvikling blev jeg opmærksom på metoden *Appreciative Inquiry*, der bruges til organisationsudvikling. Metoden præsenteres første gang i 1987 af Cooperrider og Srivastva og er siden forfinet af Cooperrider.<sup>107</sup> Som udgangspunkt præsenterede Cooperrider og Srivastva metoden som et alternativ til en problemløsningsmetode og baserede den på positive og innovative principper:

In distinction to conventional action-research, the knowledge-interest of appreciative inquiry lies not so much in problem solving as in social innovation. Appreciative inquiry refers to a research perspective that is uniquely intended for discovering, understanding, and fostering innovations in social-organizational arrangements and processes. (1987, s. 159)

Udvikling sker ikke på basis af fejl og mangler, men på basis af det bedste i fortiden og nutiden, som så skal danne udgangspunkt for udviklingen i fremtiden. Tankegangen bygger på en systemisk og socialkonstruktivistisk tankegang. Ud fra et på forhånd defineret system arbejder man med at finde den positive forskel, der identificeres på baggrund af 'den gode historie'. Udgangspunktet er at finde en positiv oplevelse i forbindelse med det, man gerne vil vide noget om. Dernæst skal

---

<sup>106</sup> At interviewene er halvstrukturerede betyder, at interviewguiden udelukkende fungerede som en rettesnor i interviewet. Jeg opfordrede læreren til at forklare meget konkret, hvordan planlægningen og gennemførelsen havde været og spurgte ind til processen. Jeg sørgede for, at vi i løbet af interviewet kom igennem alle fem overordnede emner, men ikke nødvendigvis i interviewguidens rækkefølge. Det vigtigste var at forfølge den pågældende lærers udsagn for at forstå, hvordan klassen havde arbejdet og forstå tankerne bag lærerens forskellige dispositioner. Interviewet varede ca. en time.

<sup>107</sup> Carsten Hornstrup og Jesper Loehr-Petersen: *Appreciative Inquiry – en konstruktiv metode til positive forandringer* (2001) er en praktisk introduktion til metoden. De fastholder den engelske betegnelse, idet de synes den "klinger bedre" end "den værdsættende undersøgelse".



denne bruges som udgangspunkt for drømmen om, hvordan det undersøgte fænomen kan blive endnu bedre.

Jeg fandt metoden velegnet, både fordi den kunne hjælpe mig til at strukturere mine spørgsmål i temaer, og fordi den – i og med at den hele tiden tog det positive udgangspunkt – kunne være med til at forhindre, at eleverne (og jeg selv) opfattede mig som læreren med forudfattede meninger om, hvad f.eks. den gode opgave, den gode skriveproces eller den gode evaluering er. Med den teoretiske viden i bagagen ordnede jeg mine spørgsmål i temaer, der blev bygget op efter *Appreciative Inquiry*-metoden. Metoden bygger på tre trin. Første trin er, at udgangspunktet for hvert tema er at finde frem til et højdepunkt, f.eks. 'hvilken opgave har været sjovest/ har du fået mest ud af/ er du mest stolt over at have skrevet'. Når den opgave er identificeret, går man derefter over til trin 2 og forsøger at kortlægge, hvad det var, der gjorde, at netop denne opgave identificeres som positiv, f.eks. hvad har elevens rolle været i dette, har eleven en særlig positiv holdning til netop det fag og har eleven derfor lettere ved at komme i gang med opgaven eller bruger han/hun længere tid på den end på andre opgaver? Hvad har læreren og undervisningens rolle været, f.eks. har læreren og undervisningen spillet en særlig positiv rolle i tilrettelæggelsen af netop denne opgave? I et samarbejde forsøger interviewer og den interviewede at finde frem til mulige forklaringer. Det 3. trin er i forhold til fremtiden: hvordan kunne man drømme om, at det undersøgte fænomen skulle være i fremtiden, f.eks. hvordan kunne det være blevet endnu sjovere eller mere meningsfuldt at skrive en opgave, hvad skulle man selv have gjort, hvad skulle andre have gjort?

Temaerne blev ordnet i følgende 'overskrifter': 1) produkt (opgave) og stolthed, 2) proces og lyst/ meningsfuldhed (hvilken opgave var mest meningsfuld/ sjovest at skrive), 3) det ideelle opgaveforløb i forhold til 'nok' tid og i forhold til hvornår opgaven er 'let' at skrive, 4) sammenhængen mellem det skriftlige arbejde og den mundtlige undervisning, 5) den positive tilbagemelding på den skriftlige opgave, 6) opgaveskrivning og læring, f.eks. hvornår eleven synes han/hun lærer noget fagligt nyt i opgaveskrivningen. Herunder deres erfaring med at skrive historieopgaven.

I gennemførelsen af interviewene kendte eleverne ikke på forhånd spørgsmålene, men vidste godt, at jeg ville spørge om deres holdning til skriftlighed, og at jeg ville medbringe alle deres opgaver, sådan at disse kunne fungere som udgangspunkt for interviewet. Jeg havde skrevet ned, hvilke opgaver, jeg havde fået, og denne liste startede vi med at gennemgå. Dernæst lå opgaverne foran os, og det første tema om produkt og stolthed/ glæde udsprang naturligt af den mere konkrete indledning. Dernæst fulgte interviewet elevernes associationer inden for hvert tema. Kom vi naturligt ind på ét af de andre temaer, spurgte jeg i forhold til samme tre trin om dette tema; overordnet sørgede jeg for, at alle seks temaer blev uddybet, men ikke nødvendigvis i samme rækkefølge. På et passende tidspunkt i forløbet bad jeg desuden eleven fortælle meget konkret om, hvordan han/hun indrettede sig, når en opgave skulle skrives, f.eks. tidspunkt, hvor, under hvilke

omstændigheder (te, slik, musik osv.) og eventuelle overspringshandlinger. Hvert interview varede mellem 45 og 60 minutter.

### **4.3 Overordnede valg af skoler, klasser og elever**

#### ***Valg af 3 skoler, 9 matematiske klasser***

I alt indgår tre skoler i materialet, X-gymnasiet, Y-gymnasiet og Z-gymnasiet.<sup>108</sup> De to første, X-gymnasiet og Y-gymnasiet ligger i byer, hvor der er mere end ét gymnasium, X-gymnasiet i byens periferi og Y-gymnasiet i centrum. Z-gymnasiet ligger i en typisk købstad som det eneste gymnasium i byen og er valgt ud fra en formodning om, at netop fordi det er det eneste gymnasium i byen, udgør eleverne et nogenlunde repræsentativt udsnit af den del af den danske befolkning, der har et barn i gymnasiet, og som bor i denne type byer. De to andre gymnasier valgte jeg i første omgang for at profilere Z-gymnasiet. Allerede i den første bearbejdning af resultaterne fra danskopgaven blev det dog klart for mig, at de tre gymnasier skulle deltage i undersøgelsen på lige fod. For det første profilerede de i høj grad hinanden, for det andet udfordrede gymnasiernes forskellighed den måde, som undersøgelsens resultater kunne fortolkes på, idet jeg på den ene side kunne blive bekræftet, hvis nogle mønstre gik igen fra det ene gymnasium til det andet, på den anden side blev nødt til at overveje grunde til mønsterbrud, når resultaterne var forskellige.

Y-gymnasiet ligner på mange måder andre gymnasier, der ligger i midtbyen i større byer. Elevsøgningen er større end gymnasiet har plads til, det er et gymnasium med mange traditioner og har ry for at tiltrække elever, der fagligt set er ret målbevidste. Jeg valgte dette gymnasium for at se, om det studieforberedende element i gymnasieuddannelsen i særlig grad kunne spores i disse elevers opgaver.

X-gymnasiet valgte jeg, fordi det er et gymnasium, der har ord for at være en skole med mange pædagogiske forsøg. I forhold til skriftlighed var det af interesse, at skolen også har arbejdet en del med projekter og projektrapporter.<sup>109</sup> Imidlertid stod det i bearbejdningen af resultaterne i danskopgaven klart, at denne omstændighed ikke umiddelbart kunne spores, det ville kræve en anden undersøgelsesmetodik, og det har af tidsmæssige årsager ikke været muligt at forfølge en eventuel sammenhæng yderligere. Dog indgår denne viden som

---

<sup>108</sup> De tre gymnasier havde jeg i forskningsprocessen givet andre navne. Imidlertid oplevede jeg, hvordan navnene fik et eget liv, metaforen fik en besnærende fortolkningsmagt, som jeg blev bekymret for ikke alene kunne sætte sig bag om ryggen på mig selv, men som også kunne risikere at påvirke læserens opfattelse af mine data. Jeg valgte derfor tre neutrale navne, der dog indikerer, at vi har med det matematiske gymnasium at gøre, idet betegnelserne x, y, z, og hvis der er flere end tre matematiske klasser på et gymnasium dernæst u og w, altid betegner en matematisk klasse. Er der tale om sproglige klasser begynder man forfra i alfabetet.

<sup>109</sup> Især den ene af de tre klasser (= klasse 1 i datamaterialet), som indgår i undersøgelsen fra denne skole, har skrevet flere projektrapporter i grupper.

baggrundsviden i min fortolkning af de kvantitative data, hvilket forekommer overflødig i den forbindelse.

På X- og Y-gymnasiet deltog alle de tre matematiske klasser, som var på den pågældende årgang. På Z-gymnasiet deltog tre ud af fem klasser. Helst ville jeg have haft alle klasser, fordi det giver en fuldstændighed og samtidig understreger tilfældigheden i hvilke elever og lærere, der deltager i undersøgelsen. Imidlertid kunne jeg ikke overskue så stor en datamængde, så jeg bad ledelsen på Z-gymnasiet om at vælge, hvilke tre klasser der skulle indgå i undersøgelsen.

På Y-gymnasiet bad en ny historielærer, der var ung og uerfaren, ledelsen om, at vedkommendes klasse ikke skulle indgå i undersøgelsen. Eftersom læreren ikke var ansat på det tidspunkt, da skolens pædagogiske råd vedtog at deltage i undersøgelsen, blev klassen taget ud af undersøgelsen. Klasserne har jeg i den kvantitative analyse givet en klassebetegnelse fra klasse 1 til 8, klasse 1 – 3 er fra X-gymnasiet, 4 – 5 er fra Y-gymnasiet og 6 – 8 er fra Z-gymnasiet.

### **Valg af 3 klasser**

I september 2000 valgte jeg ud fra interviewene med dansklærerne, hvilke tre klasser, der skulle indgå i undersøgelsen med særlig vægt, bl.a. var det fra disse klasser, at der skulle ske et snævrere valg af elever. Mit hovedsynspunkt i valget var at give undersøgelsen så gode vilkår som muligt, forstået på den måde, at dansklæreren i alle tre klasser skulle have en klar profil i forhold til undervisning i skriftlighed. Dette var den første prioritering, først derefter overvejede jeg en fordeling i forhold til de tre skoler. Imidlertid fulgte den første prioritering tilfældigvis en fordeling på alle tre skoler. De udvalgte klasser er klasse 2 fra X-gymnasiet, klasse 5 fra Y-gymnasiet og klasse 8 fra Z-gymnasiet.<sup>110</sup>

Klasse 2 blev valgt, fordi dansklæreren på den ene side har mange idéer i sin undervisning i skriftlighed i 1.g og på den anden side har en opfattelse af, at udviklingen i elevernes skriftlige formåen i højere grad skyldes deres kognitive udvikling end undervisningen, som vedkommende ud fra sin erfaring ikke synes flytter eleverne i forhold til niveau: kort sagt, er eleven f.eks. til 'et syvtal' i 1.g, er sandsynligheden stor for, at han/hun også er det i 3.g. I danskopgaven lægger læreren vægt på, at eleverne kan vælge det emne, de har allermost lyst til at skrive om, og også film og tegneserier inddrages som emner. Klasse 5 blev valgt, fordi læreren lægger stor vægt på, at eleverne allerede i 1.g trænes i de undergenrer, der indgår i studentereksamenstilen, som resumé (og til forskel herfra referat), beskrivelse, fremstilling o.s.v. Danskopgaven ses som et led i denne 'opdragelse',

---

<sup>110</sup> I Wiese (2000): "Danskopgaven – et eksempel på en succes" indgår citater fra interview med to af de tre lærere, dansklæreren fra klasse 2 og klasse 8.

idet alle elever skulle skrive en analyse og fortolkning om en kort fiktiv tekst, en novelle eller et eventyr, med henblik på at lære at gå i dybden i en tekstanalyse. Klasse 8 blev valgt, fordi læreren har en velformuleret holdning til basiskurset, samt til processkrivning, som klassen har arbejdet med hele året. Danskopgaven ses som et led i opdragelsen til processkrivning. Klassen starter den første dag i opgaveugen med at skrive en slags problemformulering og at coache hinanden i forhold til, hvad de har tænkt sig at skrive, og hvad konklusionen på opgaven kunne blive.

De tre lærere har således tre klart adskilte profiler: klasse 2's dansklærer repræsenterer en holdning, som mange dansklærere i gymnasiet deler med ham: at elevernes udvikling i forhold til skriftlighed primært handler om modning, særlig mht. kognition, og ikke så meget om undervisning. Det forhindrer dog ikke dansklæreren fra klasse 2 i at tilrettelægge en undervisning i skriftlighed, der bygger på idéen om, at elever skriver bedst, når de må skrive om det, de har lyst til. Klasse 5 og klasse 6's dansklærere har en faglig holdning, der profilerer sig i to modsatte retninger: klasse 5's dansklærer lægger vægt på undervisning i de traditionelle undergenrer, der indgår i studentereksamensstilen, klasse 8's dansklærer lægger vægt på at lære eleverne processkrivningens faser. Lærerne fra klasse 2 og 5 ligner hinanden derved, at deres argumenter for skriveundervisning er udpræget erfaringsbaserede. De forholder sig til deres overordnede erfaring med, hvad der virker og ikke virker. I modsætning til læreren fra klasse 2, der har mange gode idéer ud fra sin overordnede erfaring om, at eleverne skriver bedst, når det er lysten der driver værket, men ikke nødvendigvis gentager sine gode idéer fra det ene år til det andet, synes læreren fra klasse 5 at have en erfaringsbaseret, gennemtænkt undervisning, som stort set gentages i hver klasse. Læreren fra klasse 8 har i modsætning til de to andre mere blik for progressionsresultater og gør rede for en bevidst undervisningsstrategi på det skriftlige område. Alle tre lærere repræsenterer, ud fra de interview jeg har lavet med dem, en kompetent undervisning i skriftlighed, der bygger på en skala fra en erfaringsbaseret undervisningsstrategi til at have en bevidst undervisningsstrategi for hele det skriftlige område. Min vurdering er, at der her er tale om tre typer undervisning i den gode ende, så at sige. At vælge disse tre klasser er derfor at give projektet gode arbejdsbetingelser i forhold til skriftlighed, som den varetages i danskfaget. Valget i forhold til historielærerne gøres derimod i blinde. De 'købes ubeset' i forlængelse af ovenstående valg.

Da jeg i 2. og 3.g 'kikker' ind i undervisningen via indsamlingen af skriftlige opgaver, skriver eleverne, på nær én gang i én af klasserne, dansk stil med udgangspunkt i studentereksamenshæfterne.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> At dette er et alment fænomen i det almene gymnasium bekræftes af Marianne Hansen: *Hellere stå på tå end være på bælene!* (2001, 2. del, s.18).

## **Valg af 12 elever**

Fra hver af klasserne 2, 5 og 8 har jeg valgt 4 elever, 12 i alt. I valget af disse 12 elever var det overordnede synspunkt igen at give projektet så gode vilkår som muligt. Der var fire overordnede kriterier, som jeg ville følge ved udvælgelsen: for det første skulle der i hver klasse være en lige kønsfordeling, for det andet skulle to af eleverne i hver klasse ligge på klassens gennemsnit i danskopgaven, to skulle ligge klart over. For det tredje måtte eleverne i 2.g hverken have musik eller samfundsfag på højt niveau, idet det ville mindske sandsynligheden for, at de skrev 3.årsopgave i et naturvidenskabeligt fag.<sup>112</sup> For det fjerde skulle nogle af eleverne have biologi på højt niveau, idet dette fag ellers ikke ville blive repræsenteret i undersøgelsen. Desuden skulle et femte kriterium spille ind, hvis alle ovenstående kriterier var opfyldt og der var flere elever at vælge mellem: elever, der havde besvaret det åbne spørgeskema, var at foretrække, samtidig med at jeg skulle sikre mig, at de valgte elever ikke var blandt de få, der ikke havde besvaret det lukkede spørgeskema.

Ud fra disse kriterier undersøgte jeg de tre klasser. Det viste sig at være sværere end forventet at finde fire elever i hver klasse, der tilfredsstillede alle kriterier, når samfundsfag- og musikeleverne, samt de elever, der lå klart under gennemsnittet, var valgt fra. Bedst gik det umiddelbart på X-gymnasiet, på de to andre inddrog jeg yderligere to klasser, satte de relevante elever ind i et skema for hver klasse, gennemgik alle fem klasser systematisk og vurderede herefter, hvordan jeg kunne få så mange af de overordnede kriterier opfyldt som muligt.

Konklusionen blev, at jeg måtte gå bort fra det overordnede kriterium med to elever på gennemsnittet og to klart over. De andre kriterier blev fastholdt. De oprindelige klasser, klasse 2, 5 og 8 blev ligeledes fastholdt, samt at der skulle være fire elever fra hver klasse, to af hvert køn. Overordnet indgår således seks drenge og seks piger i den kvalitative undersøgelse. De udgør – ud over at være fire elever, to drenge og to piger, fra tre klasser og tre skoler – en samlet gruppe på tolv, og inden for denne gruppe fordeler de sig i forhold til de fire overordnede kriterier om karakterer og fag. 'Bevidste' dansklærere som baggrundsvariabel i forhold til to middel og to dygtige elever fra hver klasse kan i dette design ikke længere bruges, men ved at vælge klasse 2, 5 og 8 fastholdes kriteriet 'bevidste dansklærere' som udgangspunkt, og dermed fastholdes det overordnede synspunkt at give projektet så gode vilkår som muligt. Valget lægger mindre op til en sammenlignende analyse mellem elever fra forskellige klasser, mere til et portræt- og/eller typologistudie. Dette er netop tilfældet i den kvalitative analyse, hvor der er sket en yderligere indsnævring af, hvilke elever der er i fokus, og hvor de øvrige elever på forskellig

---

<sup>112</sup> De to fag er på A-niveau toårige. Eleverne må kun skrive 3.årsopgave i et fællesfag (dansk eller historie) eller i et fag på A-niveau. Hver elev skal i 3.g have mindst to, højst tre, fag på A-niveau. I det matematiske gymnasium skal mindst ét fag på A-niveau være et naturvidenskabeligt fag.

måde profilerer disse. Kriterierne for denne yderligere indsnævring belyses i kapitel 8 om de kvalitative analyser.

I forhold til de tolv elevers karakter i danskopgaven fremgår gennemsnittet for hver klasse af tabel 6.21 i kapitel 6. Her fremgår det, at gennemsnittene for de fleste klasser ligger meget højt. Nedenstående fordeling afspejler det høje gennemsnit, dog sådan at pigen, der har fået 7 i danskopgaven, ligger under klassens gennemsnit. Her var det kriteriet om fordeling af fag, der afgjorde, at hun skulle med, idet hun har kemi på højt niveau, og de andre af klassens piger, der kunne være tale om, alle har biologi. Den anden pige fra denne klasse har således biologi. I forhold til det ønskede kriterium om at have skrevet det åbne spørgeskema opfylder 10 dette kriterium, idet to drenge, én fra Y-gymnasiet og én fra Z-gymnasiet ikke havde besvaret dette skema. Alle havde besvaret det lukkede spørgeskema.

Tabel 4.1 De 12 elever i undersøgelsen, fordelt i forhold til deres karakter i danskopgaven

	drenge	piger
11	x	x
10	xx	xx
9	xx	xx
8	x	
7		x
antal	6	6

Tabel 4.2 De 12 elever i undersøgelsen, fordelt på de naturvidenskabelige fag i 2.g

	drenge	piger
Matematik på A-niveau	4	2
Matematik på B-niveau	8	10
Kemi på A-niveau	2	2
Kemi på B-niveau	1	1
Fysik på A-niveau	1	0
Fysik på B-niveau	11	12
Biologi	1	2

Anmærkning 1: 6 drenge og 6 piger

Anmærkning 2: Alle elever skal i 2.g have matematik og fysik, enten på A- eller B-niveau. B-niveau afsluttes efter 2.g, A-niveau efter 3.g. Kemi for alle elever afsluttes efter 1.g, derefter er der mulighed for at vælge det på B-niveau (etårigt) eller A-niveau (toårigt). Biologi for alle elever afsluttes efter 1.g, derefter er der mulighed for at vælge det på A-niveau (toårigt)

## Kapitel 5 De tre store skriftlige opgaver som studieforbereelse

Kapitel 5.1 tager udgangspunkt i Undervisningsministeriets definition på studiekompetence, sådan som den fremgår af det seneste udspil i *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget* fra januar 2003. Dernæst analyseres studiekompetence som et relationelt begreb, der først kan indholdsbestemmes *i relation til* en bestemt kontekst, det være sig en bestemt opgave eller bestemt situation. I den forbindelse operationaliseres begrebet, sådan at det kan indgå som parameter i analysen af de empiriske data. 5.2 er en beskrivelse af særtræk for hver af opgaverne danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven med en redegørelse for bestemmelserne i bekendtgørelsen for hver opgave og for de forskellige vilkår, som opgaverne skrives under. 5.3 er en beskrivelse af *genren* 'den selvstændige opgave', sådan som den er udformet i en gymnasiesammenhæng i et spændingsfelt mellem de krav, som de videregående uddannelser stiller til de studerendes skriftlige opgaver, og det almene gymnasiums studieforbereende sigte.

### 5.1 Studieforbereende kompetence

#### Undervisningsministeriets definition

Undervisningsministeriet definerer i 1999 i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* studiekompetence som en enhed af faglige, almene, personlige og sociale kompetencer. I 2003 i *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*, der er regeringens udspil til en reformering af det almene gymnasium og hf, deler man ikke længere studiekompetence op i delkompetencer, men skelner i stedet mellem en generel, specifik og reel studiekompetence. De to første definerer den formelle studiekompetence ud fra hver sin vinkel: den generelle studiekompetence giver på det overordnede plan i princippet den unge med en gymnasial uddannelse adgang til at uddanne sig på de videregående uddannelsesinstitutioner, den specifikke studiekompetence defineres af den enkelte uddannelsesinstitution i forhold til specifikke adgangskrav, som den studerende skal opfylde. Den reelle studiekompetence adskiller sig i sin substans ikke fra de to øvrige, men er ikke en formel kompetence. Derimod bruges den til at definere studiekompetence som et begreb, der sprogligt kan relateres til elevens og til den studerendes evne til at studere, idet den defineres som "den enkeltes forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse". Vægten forskydes fra det institutionelle niveau, hvor undervisningen skal sikre, at eleven får generel studiekompetence til individniveauet, hvor elevens ressourcer og ansvar betones. Den sproglige nyskabelse i det ministerielle sprog understreger samtidig, at der er sket en forskydning mellem gymnasiets almindelige og studieforbereende funktion. Mens *Bekendtgørelse om gymnasiet (...) af 31. maj 1999* sidestiller almindelig og

generel studiekompetence,<sup>113</sup> forskyder *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget; Januar 2003* "uddannelsernes almindelige karakter" til en andenplads, og på førstepladsen står nu "uddannelsernes studieforberedende karakter" defineret som "øget vægt på fagligheden og den reelle studiekompetence".

(Undervisningsministeriet 2003, s. 12) Samtidig med denne forskydning trækkes den reelle studiekompetence frem. Som noget nyt er der en definition af almindelig og studiekompetence, hver for sig og i relation til hinanden.

Begreberne kan ses som to sider af samme sag med faglighed som fællesnævneren. Det er en faglighed, der ud fra den studieforberedende synsvinkel skal styrkes og ud fra den almindelige synsvinkel skal fornyes. Dette gælder både indholdsmæssigt i forhold til det enkelte fag og i relation til andre fag, idet der ønskes et øget samspil mellem fagene. I almindeligheden ligger der samtidig, at den naturvidenskabelige tilgang i en fortolkning af omverdenen skal styrkes. Det understreges, at almindeligheden har tre tilgange: den humanistiske, den samfundsvidenskabelige og den naturvidenskabelige, og at disse tre tilgange "afspejler de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede". (Ibid. s. 29) Almindelig henter således sit stof fra det enkelte fag og især fra samspillet mellem fagene.

I en dansk sammenhæng har begrebet haft en plads i de forskellige bekendtgørelser for gymnasieundervisning siden 1850 (Harry Haue 2003). Siden da er diskussionen om almindeligheden, dens indhold og målgruppe dukket op med jævne mellemrum. I de senere år har begrebet igen været til diskussion, bl.a. om det har en relevans i en moderne skoleform. Det har det, ifølge Harry Haue, der i *Almindelig som ledestjerne* (2003) definerer almindelig som:

Almindelig udvikles i en højere undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på elevernes modning og refleksion over deres eget forhold til medmennesker og samfund. (2003, s. 19)

Definitionen bygger på en omfattende empirisk undersøgelse af begrebets brug fra 1775 til i dag. Selv om almindeligheden som begreb først indskrives i bekendtgørelsen i 1850 ("en sand og almindelig Dannelse") begynder lovgivningen allerede fra 1775 at lægge vægt på almene kundskaber.<sup>114</sup> Definitionen på

---

<sup>113</sup> "Undervisningen skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelig og generel studiekompetence ...". (*Gymnasiebekendtgørelsen af 31. maj 1999*, kapitel 1 §1)

<sup>114</sup> "...den studerende Ungdom (...) skal i de senere Tider være kommen til Universitetet meere raae og mindre grundet baade i Religionen og i Hovedsprogene, ja og i vort eget Fædernelands Sprog (...) den almindelig Frugt og Nytte af Studeringer, som er at faae unge Mennesker ved retskaffen Underviisning og grundig Lærdom med Tiden dygtige til Vores og Fædrelandets Tieneste (...)" (Forordning angaaende Skole-Væsenets Forbedring (...) Christiansborg Slot den 11te Maj i 1775, kopi med Gymnasieskolens formål fra 1775 til 1999, udleveret ved Harry Haues disputats, februar 2003 på Syddansk Universitet, Odense.) Haue (2003, s. 64) gør opmærksom på, at dansk sprog styrkes som led i en nationalpatriotisk



almendannelse fungerer som en model til Haues videre undersøgelse af den betydning, man i samme periode har tillagt begrebet, såvel i skolekredse som på ministerielt niveau. Ifølge Haue er begrebet stadig aktuelt, idet det rummer forholdet mellem videnskabsfaget og skolefaget, samt mellem skolefaget og eleven. I sin definition understreger han, at modellen både har en objektiv side, der er forankret i samfundsbehov og stofkrav, og en subjektiv side, der er forankret i læring og elevkultur.

Den samme toleddede forankring genfindes i *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget* (2003). Den objektive side betoner, at almindannelsen er et resultat af faglig fordybelse og af et samspil mellem fagene, der skal sammenknytte centrale temaer i det 21. århundrede med videnskabsteoretiske positioner. De naturvidenskabelige fag og de naturvidenskabelige dannelseselementer ses i sammenhæng med og som en del af de centrale temaer i dette århundrede. Den subjektive side, der i Haues definition betoner elevernes modning og refleksion, genfindes i profilen for det nye almene gymnasium, hvor faglig viden, færdigheder og faglige kompetencer kombineres med unge, der "interessere sig for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion." (Undervisningsministeriet 2003, s. 18) Ligesom Haue sammenkobler en objektiv og en subjektiv side i almindannelsen, knyttes almindannelsen til studiekompetencen i ministeriets nyeste udspil: "Som et integreret led i opbygningen af studiekompetencen skal uddannelsen have et ajourført dannelsesperspektiv med vægt på en integreret faglig og personlig kompetenceudvikling og på udvikling af personlig, social og kulturel identitet." (Ibid. s. 18)

I forhold til begrebet studieforberevende kompetence har *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget* i modsætning til *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999 en mere præcis definition. I stedet for delkompetencer,<sup>115</sup> der yderligere defineres på en sådan måde, at man hele tiden

---

strategi, hvilket også kommer til udtryk ved at dansk blev indført som administrationssprog med nogle få undtagelser.

<sup>115</sup> Udviklingsprogrammet definerer der fire delkompetencer således: faglige kompetencer: fx faglig viden, faglige færdigheder – herunder beherskelse af faglige metoder og bevidsthed om egne faglige læreprocesser. Almene (tværfaglige) kompetencer: fx analytiske evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, kommunikative færdigheder, samt evne til at kunne overskue, strukturere, tage stilling til og formidle et materiale på en relevant og forståelig måde. Personlige kompetencer: fx selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet, samt sociale kompetencer: fx evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed. Ellen Krogh har i et arbejdsrapport, fremlagt på seminar på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik den 7 - 8 marts 2001, analyseret sprogbrugen i Udviklingsprogrammet i forhold til en politisk, faglig og en personlig dannelse/kompetence. Hun konkluderer, at hovedvægten lægges i eleverne, ikke på forholdet mellem eleverne og omverdenen. Elevernes indsats beskrives i motivations-, kvalifikations- og indsigtstermer, hvorimod *handedimensionen* er nedtonet. Det personlige kompetence/dannelsesmål er overordnet det politiske og det faglige, det indre beredskab overordnet handleevnen.

kan tilføje endnu en komponent, defineres "reel kompetence" som en relation mellem den enkeltes forudsætninger og potentialer og de kompetencer, som det kræver at gennemføre en videregående uddannelse:

Reel studiekompetence: (...) de reelle forudsætninger og potentialer, den enkelte har erhvervet sig i form af kundskaber, viden, færdigheder, motivation m.v., der skal til for at gennemføre et studium i praksis.

(Undervisningsministeriet 2003, s. 14)

Det er ikke nok at have en formel studiekompetence, men *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget* understreger evnen til efterfølgende at bruge den i de videregående uddannelser. Under 3.1.1 "Faglighed og studiekompetence" uddybes det, hvordan erhvervelse af reel studiekompetence hænger sammen med en variation og progression i arbejdsformer, der betoner elevernes selvstændige arbejde med det faglige stof, herunder hvordan skriftlighed skal integreres som arbejdsform:

Igennem forløbet lægges stigende vægt på elevernes selvstændige arbejde med det faglige stof, herunder på skriftligt arbejde. Der lægges endvidere vægt på, at eleven udvikler lyst og evne til at videreudanne sig, og at de får mulighed for at udvikle en personlig, social og kulturel identitet med vægt på kreativitet, kritisk sans, ansvarlighed og samarbejdsevne. (Ibid. s. 10)

I stedet for at eleven skal udvikle personlige og sociale kompetencer, tales der nu om identitet, der i sin definition integrerer samspillet mellem den enkelte og det omgivende samfund. Samtidig med at der tages udgangspunkt i eleven, understreges det indirekte, at identitet udvikles i det sociokulturelle rum, som undervisningen er en del af.

### **Studiekompetence som et relationsbegreb**

Steen Beck og Birgitte Gottlieb har i *Elev/ student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* (2002) defineret studiekompetence som "evne, lyst og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse" (s. 12). I deres præcisering af disse begreber fremhæver de, at det er bevidsthedsbegreber. Nøgleord i præciseringen er fordybelse og selvstændighed; i Beck og Gottliebs definition er studiekompetence et begreb, der er koncentreret i individet. I udviklingen af studiekompetencen er der endnu et individuelt krav: eleven skal være "i stand til at knytte relationer (...) som forbinder selvstændigheden med evnen til at indgå i produktive og kvalificerende interaktioner med omverdenen." (s. 13).

Ifølge Steen Høyrups bidrag om læringskompetence til publikationen *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab* (2002) er der i den videnskabelige litteratur ikke enighed om, hvordan man skal definere kompetence, men der er tendenser til en opfattelse af, at "kompetence viser sig i relationen mellem individet og en kravsituation og udfoldes i en social situation" (s. 41) I

modsatning til Beck og Gottlieb, der i deres definition isolerer begrebet fra enhver kontekst, og på denne måde gør det individafhængigt, inddrages i ovenstående definition konteksten og de krav, denne sætter til individet. En fælles teoretisk referenceramme for den del af nyere skandinavisk forskning, der definerer kompetencebegrebet som et relationsbegreb, er den svenske arbejdsmarkedsforsker Per-Erik Ellström, der i sin definition sammenholder kompetence med kvalifikationer i *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet* (1997).<sup>116</sup> Han definerer de to begreber som relationsbegreber i forhold til en given situation, der yderligere er defineret af en bestemt arbejdsopgave eller et arbejde. Eftersom Ellströms forskning relaterer sig til arbejdslivet efter skolen, knytter kompetencer og kvalifikationer sig i hans terminologi til "yrkeskunnande" som overbegreb. I den følgende fremstilling, der bygger på Ellströms hovedtanker, erstatter jeg "yrkeskunnande" med "studiekompetence".

I og med at de tre begreber, kompetence, kvalifikationer og studiekompetence er relationsbegreber, forudsætter ethvert forsøg på at definere dem en kontekst, dvs. en bestemt situation, et studium, et arbejde eller en opgavetype, der udspringer af et studium eller et arbejde. De tre begreber er beslægtede medlemmer af én stor begrebsfamilie, hvorfor begreberne på nogle måder overlapper hinanden, men også har hvert deres betydningsindhold. Kompetence og kvalifikation ser på og bestemmer overbegrebet studiekompetence ud fra forskellige synsvinkler. Når man ser på overbegrebet, er det derfor muligt rent operationelt at bruge forskellige optikker. Hvis udgangspunktet f.eks. tages i et bestemt studium eller en bestemt opgave, defineres kompetence og kvalifikation ud fra modsatrettede synsvinkler. "Kompetence" er individbaseret, idet relationen udgår fra individet til en bestemt opgave eller et bestemt studium, kort sagt: individet skal besidde nogle bestemte kompetencer for at kunne løse en bestemt opgave eller kravene i et bestemt studium. "Kvalifikation" er omvendt en relation, der udgår fra opgavens/studiets krav til individet. Her er det relationen mellem en bestemt opgave eller et bestemt studium og de kvalifikationer, som dette studium kræver. Igen skal personen besidde nogle bestemte kompetencer, men synsvinklen er en anden, idet det er arbejdets kvalifikationskrav, der afgør, hvilke kvalifikationer eller kompetencer, der efterspørges. Det er lidt forvirrende, at Ellström både taler om kompetencer som individbaserede og samtidig ud fra arbejdets kvalifikationskrav taler om de kompetencer, der efterspørges, men i praksis fungerer synsvinklerne, også når han yderligere stiller begreberne op i forskellige skemaer.

På side 38 (1997) har Ellström en figur, der viser, hvordan han ved at sætte kompetence og kvalifikation over for hinanden, samt i midterfeltet den udnyttede kompetence, bestemmer det flerdimensionale i "yrkeskunnande" i forhold til fem forskellige betydninger. I nedenstående figur, figur 5.1, har jeg erstattet

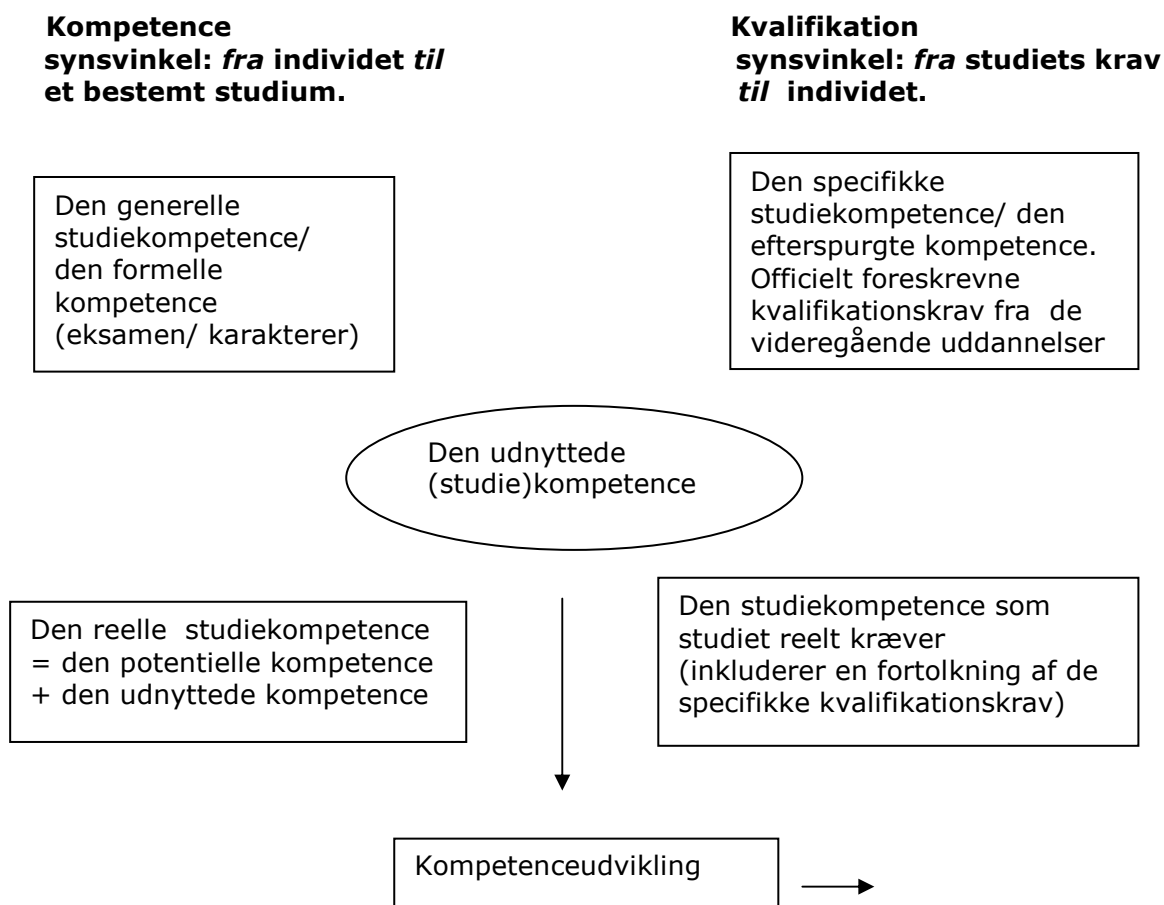
---

<sup>116</sup> I Danmark har Ellströms relationsbegreb ud over Høyrup (2002) også inspireret f.eks. Bente Elkjær og Steen Høyrup (2003), Bente Jensen (2003), Inger Jensen og Arne Prahll (2000) og Henning Jørgensen (2001).

"yrkeskunnande" med "studiekompetence" og desuden indført den tredeling af begrebet, som Undervisningsministeriet har foretaget. I og med denne tredeling bliver også Undervisningsministeriets definition af studiekompetence til en relationskompetence. Nok defineres den reelle studiekompetence som "den enkeltes forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse" og kunne herved ligne Beck og Gottliebs ovenstående definition ved at fokusere på individet, men samtidig hænger den reelle studiekompetence i sin definition sammen med den generelle og den specifikke studiekompetence. De videregående uddannelser definerer således, hvilke kompetencer der skal til for at kunne gennemføre en given uddannelse, dvs. at næste niveau sætter ikke alene betingelserne for, hvad den generelle og specifikke studiekompetence skal indeholde, men også betingelserne for om elevens reelle studiekompetence kan opfylde kravene til at kunne fortsætte på næste niveau i uddannelseshierarkiet.

Fig. 5.1 Studiekompetence: forholdet mellem kompetence og kvalifikationer. Relationerne mellem forskellige betydninger af studiekompetence. Inspireret af fig. 2, s. 38 i Ellström (1997)

**Studiekompetence i spændingsfeltet mellem gymnasiet og de videregående uddannelser**



Ellström skelner i sin figur under kompetence, der er baseret på individets kunnen, mellem formel (ifølge eksamensbevis og lignende) og reel kompetence og under kvalifikation, der tager udgangspunkt i en bestemt opgaves/et bestemt arbejdes krav, mellem efterspurgt kompetence og den kompetence, som arbejdet objektivt kræver. Han fremhæver, at der ikke nødvendigvis er sammenfald mellem den kompetence, en opgave eller et arbejde rent faktisk kræver og den efterspurgte kompetence (diskrepansen kan f.eks. skyldes manglende viden om hvilke kompetencer, arbejdet kræver, eller den kan have en ideologisk begrundelse). I centrum placerer han den udnyttede kompetence, den som rent faktisk bliver brugt til at løse opgaven, og som man dernæst kan relatere til de fire hjørner på forskellig vis, ligesom det er muligt at bevæge sig rundt i modellen og sammenligne på kryds og tværs.

Overordnet belyser modellen studiekompetence som en relation mellem de kompetencer, den studerende har med sig fra de gymnasiale uddannelser og de kvalifikationer, som de videregående uddannelser kræver. Ud fra kvalifikationskravene er det i princippet muligt at konkretisere de kompetencer, som uddannelserne ønsker, de studerende skal have med sig fra de gymnasiale uddannelser; her er terminologien 'reel studiekompetence' dækkende. Fra kvalifikationsvinklen er det ligeledes muligt at sammenligne den specifikke studiekompetence, som en given uddannelsesinstitution kræver med den generelle studiekompetence, som den studerende har med sig i form af et eksamensbevis, eller uddannelsesinstitutionen kan internt sammenligne denne specifikke studiekompetence med den kompetence, som erfaringer viser, at et givent studium kræver. Samtidig er det i fortolkningen af den studiekompetence, som studiet reelt kræver, at undervisningen, og dermed lærerens faglige og pædagogiske planlægning kommer ind. Ud fra kompetencesynsvinklen kan uddannelsesinstitutionen afdække forholdet mellem den generelle studiekompetence, som den studerende har ifølge sine eksamenspapirer, og den reelle studiekompetence, f.eks. i forhold til at give feedback til afsenderinstitutionen. På individniveau kan man ligeledes sammenligne, om der er overensstemmelse mellem de forskellige overordnede kompetencesynsvinkler. På dette niveau kan det f.eks. være interessant at belyse forholdet mellem den reelle og den udnyttede studiekompetence. Den reelle kompetence kan karakteriseres som enheden af den potentielle kompetence, der inkluderer alle de ressourcer personen er i besiddelse af, erhvervet såvel i som uden for undervisnings domæne, og den udnyttede kompetence.

Henning Jørgensen (2001), der med henvisning til Ellström ser kvalifikationer som "de kompetencer, der er påkrævede i arbejdssammenhænge" (2001, s. 161) og kompetencer som "et individs potentialer i form af den samlede, tilegnede viden, forståelse, kunnen og færdigheder" (ibid. s. 162) understreger netop potentialerne i sin definition, fordi det indikerer, at individet ikke nødvendigvis gør, hvad det potentielt er i stand til at gøre. Jørgensen skærer kompetencebegrebet ind til benet ved at sige, at fokuspunkterne er "at kunne" og "at ville" i forhold til nogle

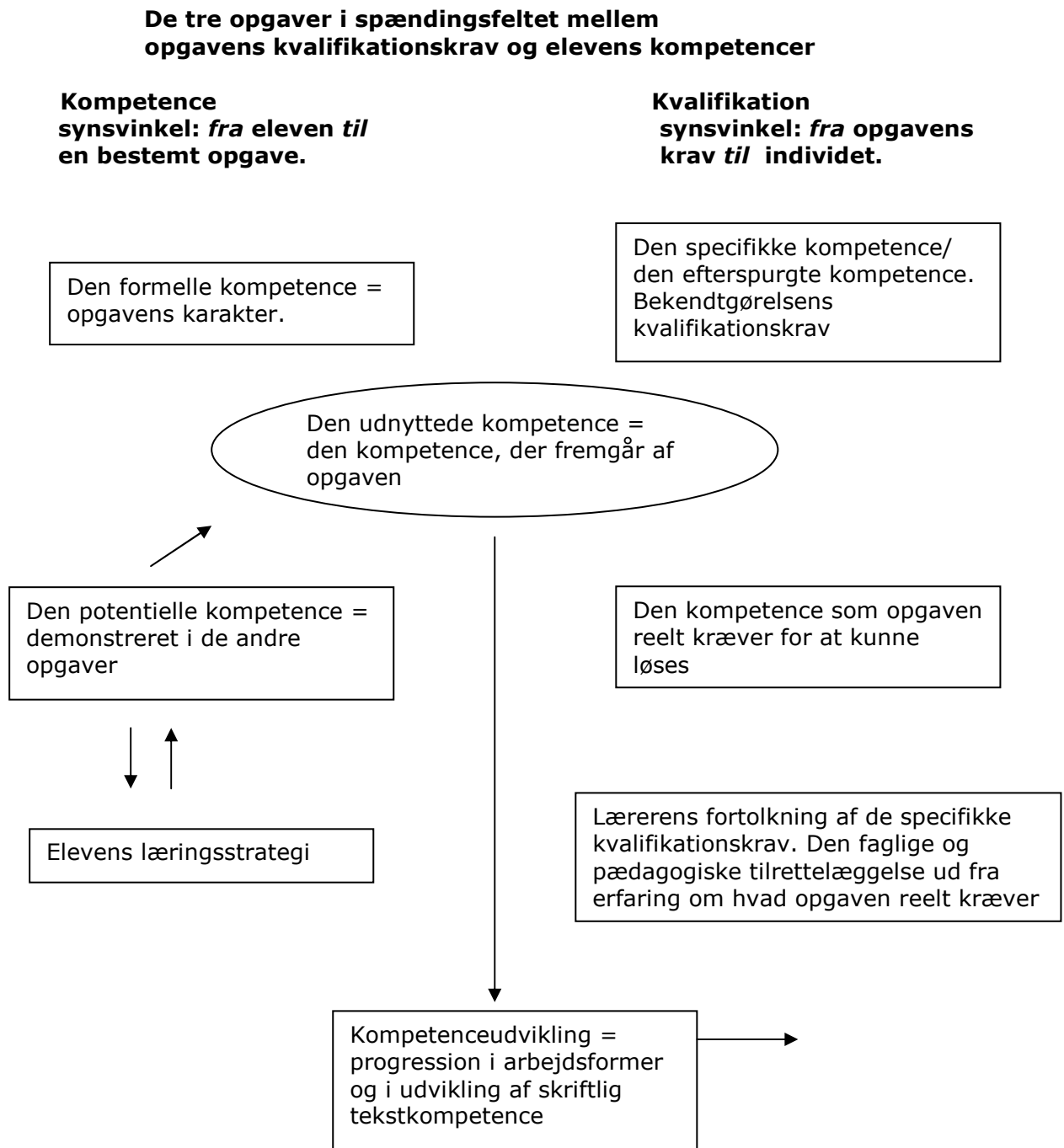
bestemte situationer, dvs. at "at kunne" og "at ville" er relationelt betinget. Beck og Gottlieb (2002) tager i deres definition af studiekompetence også højde for 'at kunne' og for den potentielle side 'at ville', dvs. elevens motivation, når de definerer studiekompetence som "evne, lyst og indsigt" (s. 11), men Jørgensen definerer i modsætning til Beck og Gottlieb "at kunne" og "at ville" afhængigt af en given situation. Der kan således være mange grunde til, at individet *ikke* udnytter sin potentielle kompetence; det behøver ikke at være forhold *i* individet, men kan skyldes forhold *i* situationen, sådan at den pågældende ikke får mulighed for at udnytte sin kompetence. Jørgensens overordnede pointe er da også, at en læringsstrategi skal tage udgangspunkt i de sociale relationer, ikke i det enkelte individ. Samme tankegang findes hos I. Jensen og A. Prahl: "Kompetence som et intersubjektivt fænomen" (2000), hvor de forsøger at begrebsliggøre kompetence som noget, der udvikles i det sociale rum *mellem* mennesker, bl.a. med udgangspunkt i Vygotskys virksomhedsteori.

### **De tre opgaver i et studieforbereende perspektiv**

Jeg var tidligere inde på *Udviklingsprogrammets* (1999) fokusering på de tre store opgaver som studieforbereende i særlig grad, bl.a. i kraft af de arbejdsformer, der er tilknyttet denne opgavetype, og i den forbindelse progressionen opgaverne imellem. Afhandlingen bygger desuden på følgende antagelse: de store skriftlige opgaver som genre er studieforbereende: For det første på grund af skriftlighedens rolle som tænkningens teknologi. For det andet på grund af den dialogiske arbejdsform, der er knyttet til opgavetypen; denne dialogiske arbejdsform hjælper både den dygtige og mindre dygtige elev, både med den faglige fordybelse og med skriveprocessen. Desuden giver den gode betingelser for refleksion og metarefleksion. For det tredje på grund af genren 'den selvstændige opgave', som eleverne på de efterfølgende uddannelsesstrin skal skrive opgaver i. For det fjerde på grund af den faglige fordybelse som denne type opgaver kræver.

Nedenstående figur, figur 5.2, belyser opgavetypen i dette studieforbereende perspektiv. På samme måde som i figur 5.1 (studiekompetence), er det muligt at bevæge sig rundt i figuren, der både kan belyse forskellige forhold i den enkelte opgave og progressionen mellem opgaverne. Hvis udgangspunktet er den enkelte opgave, er spændingsfeltet mellem elevens potentielle og udnyttede kompetence, samt den kompetence, som opgaven reelt kræver, af særlig interesse, idet undervisningen og/eller vejledningen i et samspil med eleven og dennes ressourcer er med til at sikre, at eleven kan udnytte sin potentielle kompetence. Netop på grund af opgavernes processuelle karakter, er lærerens fortolkning af den efterspurgte kompetence og efterfølgende pædagogiske planlægning og vejledning afgørende for elevens udvikling af studiekompetence og ikke mindst for progressionen.

Fig. 5.2 De tre store skriftlige opgaver: Kompetenceudvikling i spændingsfeltet mellem kompetence og kvalifikationer. Inspireret af fig.2, s. 38 i Ellström (1997)



Figur 5.2 anskueliggør, at kompetence er et relationsbegreb, og at det kun er meningsfuldt at tale om kompetenceudvikling i et spændingsfelt mellem flere faktorer og ud fra flere synsvinkler. Det er i denne forståelse ikke udelukkende elevens ansvar at udvikle (studie)kompetence. Såvel det overordnede politiske og

ministerielle ansvar for rammerne, både de indholdsmæssige rammer (= bekendtgørelsen) og de økonomiske rammer (f.eks. at der er afsat tid og penge til at lærerne kan vejlede eleverne i opgaveprocessen), som lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse har betydning.

Såvel Ellström (1997) som Jørgensen (2001) og Høyrup (2002) har forslag til at indholdsbestemme kompetencebegrebet og opdele det i forskellige komponenter. Jørgensen og Høyrup bestemmer kompetence i forbindelse med at definere læringskompetence ud fra henholdsvis en overvejende sociologisk synsvinkel (Jørgensen) og en overvejende psykologisk synsvinkel (Høyrup). Ellström forsøger sig i sin definition med en taksonomisk beskrivelse og analyse af "yrkeskvalifikationer", tabel 1, side 48. I det følgende opstiller jeg med udgangspunkt i Ellströms tabel, og med inspiration fra Jørgensen og Høyrup, *to modeller*, model 5.1 og model 5.2. I model 5.1 beskriver jeg indholdet af studiekompetence i forbindelse med opgaveskrivning i en taksonomi, der er baseret på min fortolkning af den specifikke eller den efterspurgte kompetence, dvs. af de kvalifikationskrav, der kan læses ud af bekendtgørelsen. I model 5.2 operationaliserer jeg studiekompetence med henblik på at få en målestok for at kunne analysere elevens studiekompetence og eventuelle progression i opgaveskrivning. Operationaliseringen kan dernæst bruges til at sammenholde studiekompetence både med en tekstintern analyse af den enkelte opgave og en tekstekstern analyse af forberedelsesprocessen i forbindelse med opgaven. Den tekstinterne analyse er samlet i begrebet *skriftlig tekstkompetence* eller *reflection literacy*, den eksterne forberedelsesproces er samlet i begrebet læringsstrategi, der operationaliseres ud fra de åbne og lukkede spørgeskemaer. Læringsstrategien er dernæst delt op i en metodisk-teknisk, en handlings- og en holdningskomponent. Ud over ovennævnte referencer er jeg i forbindelse med de intellektuelle færdigheder inspireret af Lotte Rieneckers bestemmelse af basale og højere kompetencer i opgaveskrivning (1998).

Model 5.1 Taksonomi for beskrivelse af den efterspurgte studiekompetence i forbindelse med opgaveskrivning

Opgaverelaterede kvalifikationer = efterspurgte kompetencer:

- a) Perceptuelle komponenter: f.eks. præcision i iagttagelser og opfattelser
- b) Kognitive komponenter
  - Kundskaber:
    - erfaring/ genkendelse
    - implicit kundskab ("knowing how")
    - eksplicit kundskab ("knowing that")
    - meta-kognitiv kundskab (relationel og generaliseret kundskab)
  - Intellektuelle færdigheder:
    - at kunne parafrasere og forklare med egne ord
    - at kunne analysere
    - at kunne syntetisere og vurdere
    - at kunne reflektere over egen tænkning og handling (= metakognition)



- c) Affektive komponenter, f.eks.
  - motivation (vilje, lyst)
  - vurdering af sig selv og egen indsats
- d) Interpersonelle komponenter, f.eks.
  - at kunne kommunikere i den rigtige genre
  - at kunne sætte sig i 'den andens' sted i filosofisk forstand

Samtidig med at A – D er opgaverelaterede kvalifikationskrav, er de i en kompetenceterminologi lig med den efterspurgte kompetence, dvs. den kompetence, som opgaven og opgavesituationen sætter betingelserne for. Det er inden for disse rammer eleven kan udvikle sin reelle kompetence. Denne udvikling afhænger dels af, hvordan elevens læringsstrategi er og hvilken attitude han/hun vælger i forbindelse med den givne opgave, dels af lærerens faglige og pædagogiske planlægning, undervisning og/eller vejledning.

## Model 5.2 Operationalisering af studiekompetence

### Sprogpædagogisk analyse:

- a) Elevens læringsstrategi, sådan som den fremgår af det åbne og lukkede spørgeskema
  - metodisk-tekniske komponenter
  - handlingskomponenter
  - holdningskomponenter, som f.eks. erfaring, selv vurdering, følelse, motivation
 Elevens *skriftlige tekstkompetence*, sådan som den fremgår af de tre store opgaver.
- b) *Skriftlig tekstkompetence* vil sige, at man i sin behandling af et emne i en given genre kan forholde sig til andres tekster, samt selv kan frembringe tekster med henblik på at indgå i en dialog.
 

En tekstlingvistisk analyse af den enkelte opgave og af en sammenligning mellem de tre opgaver. Det vil sige en analyse og sammenligning af

  - kompleksiteten i måden eleven udvikler viden og kundskaber på i sammenhæng med sprog- og genrekendskab.
  - taksonomiske niveauer i de intellektuelle færdigheder, som det fremgår af opgavens sprog og struktur.
 Overordnet taksonomi: *knowledge telling* versus *knowledge transforming*

I spørgeskemaundersøgelsen er den metodisk-tekniske komponent operationaliseret som 'informationssøgning' (bibliotek/ internet), samt som 'brug af tænkeskrivning som genre', dvs. som en teknologi til at tænke med i forberedelsesprocessen til hver opgave. Handlings- og holdningskomponenterne bruges ligeledes til at operationalisere elevernes svar, dels i forhold til deres faktiske handlinger, dels i forhold til deres holdninger til skriftlighed og opgaveskrivning. Når komponenterne under A og B ses under ét, udgør disse definitionen på studiekompetence *i relation til* den form for skriftlighed, som ligger i genren 'den selvstændige opgave'. Genren er knyttet til de videregående uddannelser, og de store opgaver i gymnasiet er studieforberedende *i relation til* de kvalifikationskrav, der ligger i genren. Progressionen i de tre store opgaver er derfor bestemt af og

knyttet til de kvalifikationskrav, der i figur 5.1 udspringer af den specifikke studiekompetence, dvs. de officielt foreskrevne kvalifikationskrav fra de videregående uddannelser.

Studiekompetence i denne afhandling defineres derfor som:

*Studiekompetence i opgaveskrivning er at kunne bruge en relevant læringsstrategi i forbindelse med hele skriveprocessen, samt at kunne skrive i den rigtige genre med skriftlig tekstkompetence (reflection literacy) som et indholdskriterium. Det vil sige, at man i sin behandling af et emne kan forholde sig reflektivt til andres tekster, samt selv kan frembringe tekster med henblik på at indgå i en dialog. Studiekompetence i opgaveskrivning er en relationskompetence mellem individrelaterede kompetencer og opgaverelaterede kvalifikationskrav.*

En studieforberegende undervisning i opgaveskrivning skal derfor forberede eleven til at kunne opfylde de krav, som 'den gode opgave' sætter. At dette sker er et delt ansvar mellem eleven, læreren, skolen og det politiske niveau, sådan som dette fremgår af spændingsfeltet i figur 5.1 og figur 5.2.

De videregående uddannelsers kvalifikationskrav i forhold til opgaveskrivning sætter som sagt rammerne for de store opgaver, sådan som de ser ud i den nuværende bekendtgørelse. At fremanalysere disse kvalifikationskrav kræver ideelt set en sammenlignende analyse af forskellige studiers studieplaner. Det næstbedste er at forholde sig til andres analyser og erfaringer. På dansk grund er der to erfaringsbaserede håndbøger for henholdsvis universitetsstuderende og universitetslærere, begge skrevet af Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen: *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser* (2000)<sup>117</sup> og *Opgaveskrivning på videregående uddannelser – en læreRbog* (1999). Bøgerne er skrevet dels ud fra viden om og med henvisninger til udenlandsk forskning på området, dels ud fra flere års erfaringer med de studerendes problemer med opgaveskrivning. Jeg har valgt det næstbedste og trækker især på ovennævnte bøger, men også på international litteratur om opgaveskrivning, samt på egne erfaringer som underviser i tværfag i opgaveskrivning på Syddansk Universitet.<sup>118</sup> I den forbindelse har jeg bedt de studerende om løbende skriftlig evaluering af undervisningen i skriveprocessens forskellige faser for at få en fornemmelse af, hvad de studerende især lægger vægt på, at de har behov for at lære, samt bedt dem om i et studieforberegende perspektiv at vurdere om de store opgaver i gymnasiet har hjulpet dem til at møde udfordringerne i opgaveskrivning på universitetet. Jeg inddrager i afhandlingen såvel litteraturen som egne erfaringer i det omfang, det kan perspektivere opgaveskrivningen i gymnasiet.

---

<sup>117</sup> Med bidrag af Lis Hedelund, Signe Hegelund og Christian Kock.

<sup>118</sup> Jeg har afholdt et kursus i skrivning med titlen: *Faglig formidling: et kursus i opgaveskrivning* to gange i henholdsvis forårs- og efterårssemestret 2001. Kurset blev udbudt som tværfag under Det Humanistiske Fakultet med et omfang på 26 timer. På hvert kursus var der omkring 30 studerende fra de humanistiske fag.

## 5.2 Gymnasiebekendtgørelsens rammer for og krav til de tre store skriftlige opgaver

De overordnede undervisningsministerielle rammer for de tre store skriftlige opgaver fremgår af *Gymnasiebekendtgørelsen af 31. maj 1999*<sup>119</sup>; for dansk- og historieopgavens vedkommende under fagbilag for dansk og historie, for den større skriftlige opgaves (3.årsopgaven) vedkommende under bilag 35, der udstikker de fælles krav til den større skriftlige opgave, som alle fag skal følge. Desforuden har de fag, der er relevante i forhold til den større skriftlige opgave, en særlig paragraf om opgaven i deres fagbilag. Ud over bekendtgørelsesteksten findes der til hvert fag en undervisningsvejledning, hvor den respektive opgave yderligere uddybes. Disse er ligeledes fra maj 1999.

### **Danskopgaven**

Danskopgaven udgør den skriftlige årsprøve i 1.g og kan skrives som en individuel opgave eller i grupper. Den skal udarbejdes i løbet af 5 skoledage, der skal ligge inden sidste skoledag.<sup>120</sup> Eleverne er fritaget fra anden undervisning i denne uge. I Gymnasiebekendtgørelsen står der, at opgaven skrives under dansklærerens vejledning. Vejledningen for Dansk opfordrer til, at eleverne skriver opgaven på skolen. I praksis foregår det dog ofte hjemme, idet skolerne ikke har nok arbejdspladser til en hel årgang 1.g elever.<sup>121</sup> Dansklæreren er i gennemsnit til stede tre timer hver dag i opgaveugen, og eleverne kontakter typisk læreren nogle gange i løbet af ugen. Mange lærere fastsætter desuden et mødetidspunkt, hvor de under alle omstændigheder vil tale med eleven. Flere lærere har desforuden telefontid, ligesom e-mail som kommunikationssystem er ved at vinde indpas. Vejledningen skal både være en faglig vejledning og en vejledning i skriveprocessen. Inden opgaveugen organiserer læreren en idéfase, hvor eleven eller eleverne, hvis det er en gruppe, indkredser sit/deres emne, søger materiale og planlægger sin/deres opgave med dansklæreren som vejleder.

Besvarelsen skal have et omfang af 5-8 maskinskrevne A4-sider pr. elev, samt noter, litteraturliste og evt. bilag. Dansklæreren bedømmer opgaven i forhold til 13-skalaen, samt skriver en skriftlig kommentar til opgaven. Mange lærere giver desuden en mundtlig kommentar til hele klassen og/eller til den enkelte elev eller gruppe. Karakteren er en intern karakter, som ikke har indflydelse på studentereksamensgennemsnittet.

I vejledningen lægges der vægt på, at danskopgaven er "den første af de tre store selvstændige skriftlige opgaver i gymnasieforløbet." Danskopgaven skal derfor både træne eleverne i at arbejde med et danskfagligt emne, træne dem i arbejdet med en danskfaglig skriftlig fremstilling, samt give dem erfaring i opgaveskrivning, bl.a.

---

<sup>119</sup> Bekendtgørelsen kan hentes fra adressen [www.uvm.dk/gymnasie/almen/lov](http://www.uvm.dk/gymnasie/almen/lov)

<sup>120</sup> Indtil 2000 skulle danskopgaven placeres som de 5 sidste skoledage i 1.g. Dette gælder for de elever, som deltager i denne undersøgelse.

<sup>121</sup> Sådan forholdt det sig også med de klasser, som deltager i undersøgelsen.

kendskab til formelle krav som noteapparat, kildehenvisning og litteraturfortegnelse.

Vejledningen peger på danskopgaven som en *selvstændig* opgave, samtidig med at læreren følger eleven tæt og træder hjælpende til. Formålet med danskopgaven er:

at eleverne – med læreren som vejleder i processen – lærer at planlægge og gennemføre et selvstændigt studium af et afgrænset danskfagligt emne, anvende danskfagets metoder (dvs. primært tekstlæsningsmetoder) og at skrive en klar, sammenhængende og læsevenlig fremstilling.

(*Undervisningsvejledning for Danske*, s. 15)

I formålet betones det, at danskopgaven både er en faglig opgave og en tekst, der skal være skrevet i forhold til en læser.

I Wiese (2000) har jeg gennemgået forberedelsesprocessen og skriveprocessen i forbindelse med danskopgaven. Artiklen bygger på det materiale, som jeg indsamlede i forbindelse med danskopgaven og inddrager lærerinterview med dansklærere og elevernes åbne spørgeskemaer. Det dokumenteres i artiklen, at danskopgaven, netop på grund af hele vejledningsforløbet, samt en skriveuge, hvor eleverne i skolesammenhænge kun beskæftiger sig med danskopgaven, har et stort læringspotentiale. Artiklen gør bl.a. rede for forskellige skrivestrategier.

### **Historieopgaven**

Historieopgaven har et lidt andet forløb end danskopgaven. Den indgår som en del af undervisningen i 2.g og forløber typisk over en periode på halvanden måned. (I Bekendtgørelsen fastsættes omfanget til 11-12 undervisningstimer, samt den tid som eleverne normalt ville bruge til forberedelsen af disse timer.) Bortset fra en enkelt af de klasser, som deltager i min undersøgelse, lå opgaveperioden efter jul, typisk mellem jul og vinterferien. En enkelt klasse skrev først opgaven i marts, sådan at eleverne kunne inddrage emner i forbindelse med en studietur til Firenze. Også historieopgaven kan skrives individuelt eller i grupper. Omfanget må maksimalt være på 10 sider. Opgaven bedømmes af historielæreren, der i en skriftlig kommentar evaluerer den i forhold til taksonomien 'under middel', 'middel' eller 'over middel'.

I Bekendtgørelsen er der ikke fastsat skrive dage til at skrive opgaven i. I princippet skal eleverne skrive i de timer, hvor der står historie på skemaet, samt tilsvarende i forberedelsestiden derhjemme. Imidlertid er det et problem for eleverne at få nok sammenhængende tid. Nogle skoler løser problemet ved, at eleverne får 1-2 skrive dage.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Det kan lade sig gøre at samle timer sammen på forskellige måder, bl.a. kan eleverne 'spare' sammen til nogle flekstdage (dage, hvor de i virkeligheden har fri), hvor de kan få samlet tid til at skrive. Mange elever i min undersøgelse peger på manglende skrivetid og manglende sammenhængende arbejdstid som et stort problem og peger på danskopgaven som forbillede.

Fagligt skal historieopgaven ligge inden for det stof, som allerede er gennemgået i enten 1.g eller 2.g. Der lægges vægt på, at eleven skal lære at arbejde med en problemformulering, samt lære at arbejde med historiefaglige metoder, herunder ikke mindst at lære at dokumentere sine oplysninger og udarbejde et noteapparat. Ligesom i danskopgaven lægges der også vægt på, at eleven skal lære at beherske de formelle krav ved opgaveskrivning, samt lære at kunne fremstille et emne og bruge fagets metoder. Der indgår ikke eksplicit formulerede krav om en læservenlig tekst. Desuden påpeger eleverne i evalueringsrapporten *Historie med samfundsfag i det almene gymnasium* fra Danmarks Evalueringsinstitut (2001), at der stilles andre krav til historieopgaven end til danskopgaven med hensyn til notehenvisninger, litteratur og kilder. Af evalueringsrapporten fremgår det ligeledes, at man fra elevside efterlyser forskellige skriveøvelser i forberedelsesprocessen, "således at eleverne i god tid før opgaven kunne stifte bekendtskab med kravene om anvendelse af materiale" (s. 104). Det fremgår også, at en del lærere allerede bruger skriveøvelser i forberedelsesprocessen.<sup>123</sup>

### **Den større skriftlige opgave = 3.årsopgaven**

Bekendtgørelsen fastsætter udarbejdelsen af den større skriftlige opgave til en uge (7 dage) i perioden 1. november til 1. marts. I praksis er den typisk placeret i december eller januar måned. Opgaven skal besvares individuelt, og eleven kan vælge at skrive enten i dansk eller historie eller i et fag, som de har på højt niveau. Eleven skal senest 6 uger inden opgavebegyndelsen i samråd med den respektive faglærer vælge område. Dernæst kan den egentlige vejledning begynde, hvor eleven og læreren på forskellig måde indsnævrer området. Vejledningen er i bekendtgørelsesteksten udformet som et tilbud til eleven.<sup>124</sup>

Opgaven må maksimalt have et omfang af 15 maskinskrivne A4-sider. Indholdsfortegnelse, noter, litteraturlister, grafer, tabeller, samt eventuelle illustrationer eller tekstbilag tæller ikke med. Bibliotek og øvrigt undervisningsudstyr, f.eks. computerudstyr, skal være tilgængeligt på hverdage i opgaveugen. Hvis opgaven skrives inden for biologi, fysik eller kemi skal skolens faglokaler være til rådighed i et passende omfang, og der skal være en faglærer til stede. (I disse fag indgår der ofte et forsøg i forbindelse med opgaven.) Det gælder for alle fag, at faglæreren i opgaveugen kun må besvare "enkelte konkrete spørgsmål med henblik på forståelsen af opgavetiteln" (bilag 35, § 3.2).

Det fremgår ligeledes af Bekendtgørelsen, at bedømmelsen af opgavebesvarelsen skal bygge på en helhedsvurdering. Bekendtgørelsen peger på 11 forhold som afgørende for bedømmelsen, hvor det første og mest overgribende er, at opgaven

---

<sup>123</sup> Dette dokumenteres i den kvantitative undersøgelse i kapitel 7.

<sup>124</sup> Mange lærere laver en køreplan for vejledningsmøderne, som foregår i frikvarterer og efter skoletid. Det fremgår af Danmarks Evalueringsinstitut: *Eksamensformer i det almene gymnasium* (2003, s. 63), at såvel lærere som elever føler, at vejledningen bliver unødigt hektisk på grund af disse tidspunkter. Der er ikke tid til fordybelse.

skal være besvaret ud fra de formulerede krav. Stofudvælgelsen skal være relevant, og stoffet skal være behandlet på en tilstrækkeligt dybtgående måde. Der skal være en fyldestgørende dokumentation, og alle kilder skal være oplyst. Desuden skal de formelle krav som noter og litteraturliste være i orden. I forhold til opgaven som et skriftligt produkt skal stoffet være formidlet på en tilfredsstillende måde, der skal være sammenhæng, og formålet med det skrevne skal være klar. Formidlingen skal være overskueligt disponeret, og "den sproglige udformning (...) klar, præcis og ensartet igennem hele opgaven" (Bilag 35, § 5.1). Bedømmelsen skal således både tage hensyn til opgavens faglige niveau og til fremstillingsformen og den sproglige udformning. Opgaven bedømmes af faglæreren og en beskikket censor efter 13-skalaen, og karakteren indgår i det samlede studentereksamensgennemsnit.

### 5.3 Genren 'den selvstændige opgave'

De tre store skriftlige opgaver har en række fællestræk, som konstituerer genren 'den selvstændige opgave'. Den kan karakteriseres som en skolegenre, hvor eleven skal øve sig i faglig skrivning.<sup>125</sup> Skolegenren 'den selvstændige opgave' er en rekontekstualisering af akademisk skrivning (den faglige artikel eller afhandling) og er den primære genre, som eleverne i det senere uddannelsesforløb skal skrive i.

Karakteristisk for faglig skrivning er, at tyngdepunktet altid ligger på det faglige emne. Dysthe m.fl. (2000) gør opmærksom på, at dette ikke er ensbetydende med, at den kommunikative funktion og relationen mellem skriver og læser ikke har betydning, tværtimod, men den er mere skjult end i de retoriske genrer, der f.eks. tager udgangspunkt i skriverens følelser eller forsøger at påvirke læseren til at udføre en bestemt handling. Relationen mellem skriver og læser skrives ind i teksten på forskellig måde, f.eks. må skriveren overveje, hvor meget læseren kender til emnet i forvejen, hvilke ting der kan tages for givne, og hvilke ting der skal forklares.

I akademisk skrivning, hvor afsender og modtager deler interessen for et givent emne i en symmetrisk relation, er disse overvejelser måske lettere at integrere som en naturlig del af fremstillingens vilkår. I skolegenren, hvor relationen mellem skriver og læser er asymmetrisk, og hvor læseren i næsten alle sammenhænge ved mere om emnet end skriveren, kan det være vanskeligere at integrere relationen skriver-læser i teksten. Men ikke desto mindre skal relationen mellem skriver og læser også tænkes ind i skolegenren som et vigtigt element i forhold til genren som en sproghandling. I kapitel 2.3 gennemgik jeg begreberne *writer-based* og *reader-based* (Flower 1989) som to tekststrukturer og skrivestrategier, der henholdsvis er koncentreret om skriverens egen forståelse og opdagelsesproces i forhold til emnet og om læserens forståelse. Læseren er på forskellig måde skrevet ind i teksten med den hensigt, at den kan fungere som en sproghandling.

---

<sup>125</sup> Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel (2000) bruger betegnelserne 'faglig skrivning' og 'fagtekster' som et samlenavn på den type tekster, der skrives på de videregående uddannelser.

'Den selvstændige opgave' har mange fællestræk på tværs af faggrænserne. Det gør sig især gældende i forhold til forberedelsesprocessen, men også i forbindelse med skriveprocessen og måden opgaven skal udformes på. Såvel fællestræk som fagspecifikke træk kan begrundes i genrespecifikke formål, jf. Martins definition af genre som "a staged, goal-oriented social process" (Martin og Rose 2003). Det gælder f.eks. den forholdsvis lange forberedelsesproces til hver opgave, der kan relateres til genrekravene om en faglig formidling, der skal bygge på en fordybelsesproces. Fællestræk i forberedelsesprocessen kan f.eks. være: at lære at afgrænse et emne, at lære at søge efter relevant materiale, at lære at bruge tænkeskrivning som en tænkningens teknologi, at lære at lave en problemformulering, at lære at disponere sin tid og at lære, hvordan man kan bruge læreren i vejledningsprocessen. Også i udarbejdelsen af opgaven er der mange fællestræk: at lave en indholdsfortegnelse, et noteapparat og en litteraturliste, og at opgaven ud over at fremstille et fagligt emne, også skal fungere som en sproghandling. Strukturen i opgaven er overordnet den samme ved, at der både skal være en indledning, en hoveddel og en konklusion. I indledningen og i konklusionen er tekstarbejdet det samme i alle fag. Såvel indledning som konklusion kan karakteriseres som en specifik genre med et specifikt formål, og hvor implicitte tekstnormer sætter rammerne for både indhold, form og måden, hvorpå man indskriver såvel skriver som læser i teksten.

Hoveddelen er imidlertid forskellig, alt efter hvilken faglig diskurs, opgaven skrives inden for. Som rekontekstualisering af genrer uden for skolen, følger den normerne for henholdsvis en humanistisk og naturvidenskabelig diskurs i forhold til faglig formidling.<sup>126</sup> Disse har forskellige forventninger til, hvordan en tekst skal struktureres, dvs. hvilke trin (*stages*) den skal indeholde for at opfylde genrens krav om formidling af relevant faglig viden. I det følgende vil jeg derfor kort gøre rede for, hvordan struktureringsprincipperne og måden at argumentere på er forskellig i en humanistisk og naturvidenskabelig diskurs.

Kjersti Rongen Breivega (2001) analyserer og sammenligner i sin afhandling videnskabelige argumentationsstrategier i medicinske, historiske og sprogvidenskabelige fagtekster. Eftersom 'den selvstændige opgave' er en rekontekstualisering af disse, vil jeg kort gøre rede for de overordnede pointer, som Breivega finder frem til. Det overgribende fællestræk for fagteksterne er, at de alle er argumenterende i en eller anden forstand, samt at de indeholder forskellige teksttyper. Fagteksterne er ud fra denne vinkel heterogene, dvs. at de både har argumenterende, narrative og deskriptive strukturer.

Derimod adskiller de sig i måden, de er struktureret på, samt i måden de forskellige teksttyper vægtes på. Breivega når derfor i konklusionen frem til, at de to forskellige måder at strukturere stoffet på og at skrive på indebærer, at det er "rimeleg å sjå humanistiske og naturvitskaplege artikler *som to ulike sjangrar*" (ibid. s. 281). Den overordnede struktur for de naturvidenskabelige artikler bygger på mere

---

<sup>126</sup> Skrivning i samfundsfag, der er en rekontekstualisering af samfundsvidenskabelig skrivning, ligger uden for undersøgelsens regi.

eksplicite tekstnormer end de humanistiske. De naturvidenskabelige artikler følger en lineær IMRaD-struktur, en struktur, som blev udviklet i 1920'erne. IMRaD er et akronym for *Introduction, Method, Results and Discussion*. I *method* ligger også materiale, og inden *method* er der ofte et teori-afsnit. De humanistiske artikler har ofte en PL-struktur (= problem-løsning), der består af fire elementer: situation, problem, løsning og evaluering (Dysthe m.fl. 2000, s. 84). Narrative strukturer eller kronologiske strukturer kan også udgøre et struktureringsprincip inden for humanistisk diskurs.

I de naturvidenskabelige artikler er der en retorisk-strukturel todeling af artiklen. Indledningen og diskussionen er kommenterende afsnit, hvorimod metode og resultat er rapporterende afsnit. Disse afsnit indeholder en objektiverende og saglig videnskabelig diskurs med mange passivformer og skrevet i datid. Argumentationen i disse afsnit er implicit med henvisning til resultater, der befinder sig uden for teksten. Indledning og diskussion har derimod argumenterende minitekster, ofte med et synligt forfattersubjekt.

I de humanistiske artikler er en større del af teksten struktureret som argumenterende minitekster, ligesom makrostrukturen indgår som en vigtig del af den overordnede argumentation.<sup>127</sup> Interessant er det desuden, at i den humanistiske diskurs, ikke mindst i litteraturvidenskab, er der mindre delt kundskab (*shared knowledge*) på forhånd mellem afsender og modtager end i naturvidenskabelig diskurs (ibid. s. 45). Derfor bliver kravene til forfatteren så meget desto strengere i den humanistiske diskurs om at klargøre sit grundlag og argumentere for sine synspunkter, sådan at læseren kan få tillid til hans vurdering. Blandt andet af den grund er forfatteren meget mere synlig i den humanistiske diskurs, ligesom den i højere grad er præget af metatekst og referencer.<sup>128</sup>

De store skriftlige opgaver har et tydeligt slægtskab med ovenstående karakteristik af den naturvidenskabelige og den humanistiske diskurs, ligesom der er nogle genremæssige ligheder. Hoveddelen i 3.årsopgaverne er bygget op efter samme princip som i de akademiske fagtekster med en IMRaD-struktur, dvs. en teorigennemgang, metode, resultater og en diskussion af forsøgsresultaterne.

<sup>127</sup> Breivega bruger van Dijks begreb "superstruktur" om den overordnede struktur. Selv bruger jeg begrebet makrostruktur om opgavens overordnede struktur i mine analyser af elevernes opgave. Således også her for at bruge det samme begrebsapparat.

<sup>128</sup> Breivega (2001, side 48, figur 6) opstiller hovedforskellene i det videnskabsteoretiske grundlag for naturvidenskab og humaniora:

	Naturvidenskab	Humaniora
Empiri:	Råfakta	Institutionelle fakta
	Klart skel mellem forsker og objekt	Uklart skel mellem forsker og objekt
Metode:	Hypotetisk-deduktiv	Hermeneutisk cirkel
Mål:	Forklare (årsagssammenhænge)	Forstå (det singulære tilfælde)
	Nometisk videnskab	Ideografisk videnskab
Overbygning:	Reduktionisme	Antireduktionisme
	Positivism	Hermeneutisk forståelsesmodel



3.årsopgaven i de naturvidenskabelige fag, bortset fra matematik, har ofte integreret et eksperimentelt arbejde, der i nogle tilfælde udføres på en institution uden for skolens mure. I biologi kan en spørgeskemaundersøgelse indgå i stedet for et eksperimentelt arbejde. Det fremgår af Undervisningsministeriets *Råd og vink om den større skriftlige opgave. Biologi* (oktober 2002), at netop det eksperimenterende arbejde ses som en mulighed for, at eleverne i besvarelsen kan komme op over det reproducerende niveau. Dertil kommer indledning og konklusion.

Danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven i dansk, historie eller i et sprogfag er ideelt set bygget op om en hierarkisk makrostruktur, hvor hvert afsnit skal pege på helheden og implicit være en del af opgavens argumentation. De forskellige teksttyper skal ligeledes være en del af denne argumentation, hvilket implicit er én af grundene til, at referat ikke er en velset teksttype, hvorimod resumé og præsentation af f.eks. en bog og dens problemstilling indgår som en teksttype eller et tekstarbejde, der kan lede frem til teksttyper og tekstarbejde af mere argumentativ karakter.

Tekstnormerne for udarbejdelsen og bedømmelsen af 'den selvstændige opgave' følger således normerne for den faglige skrivning og for fagteksterne på næste trin i uddannelsessystemet. Også fagteksterne er de første studieår på de videregående uddannelser en rekontekstualisering af akademisk skrivning og akademisk diskurs.

## **Kapitel 6 Spørgeskemaundersøgelsen: baggrundsvariable, bl.a. karakterer, køn og kulturel kapital**

Kapitlerne 6 og 7 bygger på den kvantitative undersøgelse af elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen om deres forberedelsesproces i forbindelse med de tre store opgaver. Afsnit 6.1 indeholder en redegørelse for undersøgelsens baggrundsvariable, som udgør fundamentet for analyserne. I denne redegørelse indgår en vurdering af undersøgelsens repræsentativitet og validitet, samt en redegørelse for, hvordan og på hvilken baggrund undersøgelsen operationaliserer begrebet kulturel kapital. Som en opsummering af disse baggrundsvariable følger en præsentation af eleverne, samt af de tre gymnasier, der indgår i undersøgelsen.

Afsnit 6.2 redegør for progressionen imellem de tre store skriftlige opgaver ud fra opgavernes karakterer, samt analyserer sammenhængen mellem karakterer og udvalgte baggrundsvariable. To baggrundsvariable, køn og kulturel kapital, indgår med en særlig vægt i analysen. Afsnit 6.3 er en delkonklusion på denne analyse, samt en sammenligning af kulturel kapital i forskellige undersøgelser.

Kapitel 7 indeholder en redegørelse for og analyse af 3.årsopgaven i forhold til begrebet *literacy events* (jf. kapitel 2.4), idet forskellige delprocesser, der indgår i forberedelsesfasen, analyseres i forhold til udvalgte baggrundsvariable og sammenlignes med de tilsvarende delprocesser fra dansk- og historieopgaven. Kapitlet munder ud i en delkonklusion om resultaterne, bl.a. om forholdet mellem *literacy events* og studieforberedende kompetence, set ud fra køn, familiebaggrund og skoleforhold som variable.

### **6.1 Beskrivelse af undersøgelsens baggrundsvariable**

I det følgende vil jeg beskrive datamaterialet i forhold til de baggrundsvariable, der indgår. Hver variabel beskrives, og – hvor det er muligt – sammenlignes den med andre aktuelle statistiske undersøgelser for at belyse datamaterialets repræsentativitet og validitet. Desuden vil jeg inddrage undersøgelsens teoretiske referenceramme som forklaring af udvalgte variable.

To af undersøgelserne indtager en særlig rolle. Undervisningsministeriets årlige statistikpublikationer om gymnasieskolen i serien "Tal om uddannelser"; den seneste i skrivende stund er *Gymnasieskolen i tal 1999/2000*, Undervisningsministeriet (2001), der i tal redegør for bl.a. fordelingen af køn og linjer i gymnasiet, klassekvotienter, frafald og gymnasiefrekvens. Disse oplysninger inddrager jeg løbende i en direkte sammenligning med mine egne data.

Den internationale OECD-undersøgelse PISA – Program for International Student Assessment, der undersøger unges færdigheder i læsning, matematik og naturfag – inddrages ligeledes. Denne og min undersøgelse undersøger i stor udtrækning unge fra samme årgang. Det drejer sig om unge født i 1984, samme år som de yngste af de elever, der indgår i min undersøgelse. Den danske del af PISA

er så meget mere interessant i sammenhængen, idet den også har lavet en tilsvarende undersøgelse af unge født i 1983, dvs. samme årgang som 35% af eleverne i min undersøgelse. Den danske del af PISA indbefatter således 4.242 unge, født i 1984, og som på testtidspunktet marts/april 2000 var mellem 15 år 2 mdr. og 16 år 4 mdr.; det er denne del, der indgår i den internationale undersøgelse. Den tilsvarende undersøgelse af de 16 årige, der blev foretaget på samme tidspunkt, begrundes med, at danske børn begynder senere i skole end børn i mange af de andre lande, der indgår i den internationale undersøgelse. Denne parallelle undersøgelse indgik ikke i den internationale OECD-undersøgelse, men er med i den danske rapport *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning* af Annemarie Møller Andersen m.fl. (2001), hvor den bliver brugt til at nuancere resultaterne fra den internationale undersøgelse. Det er en hovedkonklusion, at der i forhold til undersøgelsens parametre ikke kan iagttages afgørende forskelle mellem de to årgange. Næsten alle de 15 årige befinder sig på testtidspunktet i grundskolen, for de 16 åriges vedkommende går en del i 10. klasse, andre går i gymnasiet eller på en anden ungdomsuddannelse. Dvs. at den del af de 16 årige, der går i gymnasiet, går i 1.g på samme tidspunkt, som eleverne i min undersøgelse. Der er flere samstemmende resultater mellem min lille undersøgelse og den store OECD-undersøgelse, og jeg vil inddrage den danske del, når der talmæssigt er belæg for det.

Undersøgelsens baggrundsvARIABLE er inddelt i tre kategorier, som den efterfølgende redegørelse for afhandlingens data vil blive struktureret ud fra:

1. Elever: køn; alder; geografisk baggrund.
2. Familiebaggrund: forældrenes uddannelsesmæssige baggrund i forhold til studentereksamen; elevernes opfattelse af forældrenes skrivning hjemme og på arbejdet; computer og internet i hjemmet.
3. Skoler: geografisk placering; elevprofil i forhold til ovenstående baggrundsvARIABLE under 1 og 2.

## **BaggrundsvARIABLEN elever**

### ***Antal elever i undersøgelsen***

I alt 175 elever, der alle går i matematisk linje, deltager i undersøgelsen.<sup>129</sup> 192 elever skrev i maj 2000 danskopgave, dvs. at 17 elever er gået ud af de pågældende klasser efter danskopgaven og inden 3.årsopgaven.<sup>130</sup> I flere af klasserne er der kommet nye elever ind i 2. og 3.g, i alt 11 elever. Disse elever

---

<sup>129</sup> De 175 fordeler sig på otte klasser. Oprindeligt deltog ni klasser, en klasse med 27 elever fra Y-gymnasiet gik ud af undersøgelsen i 2.g.

<sup>130</sup> Det drejer sig om 9 fra X-gymnasiet, 2 fra Y-gymnasiet og 5 fra Z-gymnasiet.

deltager ikke i undersøgelsen, idet kriteriet for at være med i undersøgelsen er, at eleven skal være i klassen fra 1.g, danskopgaven, til 3.g, 3.årsopgaven. Elever der er gået ud *efter* den tid (= to) er med.

I alt startede 218 elever i 1.g i de 8 klasser i 1999 og 186 indstillede sig til studentereksamen i 2002. Frafaldet for de 8 klasser er 14,6%, hvilket er det tal, der kan sammenlignes med det gennemsnitlige frafald på 12 – 13% i det almene gymnasium (*Gymnasieskolen i tal 1999/2000*, Undervisningsministeriet 2001, s. 16). (Det sidste tal er her fra 1997/98, hvor det angives, at frafaldet i 1997/98 er begyndt at stige igen efter et fald de foregående år).<sup>131</sup> Sammenligner man de to procenttal, er frafaldet i de 8 klasser ca. 2% højere end det gennemsnitlige frafald, en forskel der er så minimal, at klasserne i forhold til frafald er repræsentative.<sup>132</sup>

I elevgruppen indgår 14 elever med anden etnisk baggrund. Disse indgår som en del af helheden og er ikke behandlet som en særlig gruppe. 10.778 elever går på undersøgelsestidspunktet i 1.g i den matematiske linje, der i 1999/2000 udgør 56,4% af andelen af alle elever i det almene gymnasium (ibid. s.14). Eleverne i denne undersøgelse udgør 1,62% af den samlede population, dvs. af eleverne i den matematiske linje. Selv om denne procentdel er lille, udgør populationen en meget homogen gruppe, både med hensyn til alder og med hensyn til at befinde sig inden for den profil, som den matematiske linje udgør. Desuden bygger udvælgelsesmetoden i forhold til valg af skoler (beskrevet i kapitel 5) på et klart defineret grundlag for i så høj grad som muligt at sikre en repræsentativitet. Det bortfald, der har været i undersøgelsen, er lig med det bortfald, der kan relateres til ovenfor omtalte frafald i de otte gymnasieklasser. Eftersom dette frafald ligger inden for det almindelige procentuelle frafald i det almene gymnasium, vurderes undersøgelsen som repræsentativ og dens resultater for valide i forhold til den matematiske linje på det almene gymnasium.

---

<sup>131</sup> Det er almindeligt, at der i en klasse er en vis procent elever, der holder op; det drejer sig dels om et reelt frafald, dvs. elever der går ud af gymnasiet, dels om elever, der flytter, dels om elever, der tager et år til udlandet på udveksling. De to sidstnævnte kategorier kommer ifølge sagens natur dernæst ind i en given klasse.

<sup>132</sup> Imidlertid er frafaldet større, hvis man udelukkende regner procenten ud i forhold til de 175 elever, der deltager i undersøgelsen. Den er i det tilfælde 19,4%. Gennemsnittet i danskopgaven for de elever, der har forladt klasserne efter danskopgaven og inden 3.årsopgaven, er 7,4. Gennemsnittet i 3.årsopgaven for de elever, der er kommet ind i klasserne efter danskopgaven er ligeledes 7,4. Dvs. at det gennemsnitlige niveau for elever, der forlader klasserne (og dermed undersøgelsen) ligner det gennemsnitlige niveau for de elever, der kommer ind i klasserne efter danskopgaven (og dermed ikke indgår i undersøgelsen). Regnestykket bekræfter klassernes repræsentativitet og dermed validitet i forhold til frafald.

## Kønsfordeling

Tabel 6.1: Elever fordelt på køn

	Dreng	Piger	I alt
I %	45	55	100%
Antal	79	96	175

Anmærkning: Rundet af til hele procent for at gøre tallene mere overskuelige. Fremover runder jeg af, hvis ikke andet er angivet.

Den overordnede kønsfordeling i undersøgelsen er 45% drenge og 55% piger. Hvis den sammenlignes med den procentuelle kønsfordeling i det matematiske gymnasium, som den fremgår af *Gymnasieskolen i tal 1999/2000* (2001) er denne for 1.g matematisk linje årgang 1999/2000 – samme år som de 175 elever gik i 1.g – på 51,7% drenge og 49,3% piger, dvs. at godt halvdelen er drenge. Med forbehold for overvægten af piger i undersøgelsen, svarer kønsfordelingen overordnet set til kønsfordelingen i det matematiske gymnasium. Dette gælder især for to af skolerne, Y- og Z-gymnasiet, hvor kønsfordelingen er nøjagtig 50%. På den 3. skole, X-gymnasiet, er der 36% drenge og 64% piger, så det er på dette gymnasium, at der er en skævvridning i forhold til gennemsnittet. Kønsvariablen er i undersøgelsen både undersøgt overordnet i forhold til hele datamaterialet og i forhold til den enkelte skole.

## Alder

Tabel 6.2: Elever fordelt på fødselsår

	Fødselsår				I alt
	1981	1982	1983	1984	
I %	2	60	35	3	100%
Antal	4	105	61	5	175

Hovedparten af eleverne er fra årgang 1982 og 1983.<sup>133</sup> Eleverne fra 1983 og 1984 må formodes at komme direkte fra 9. klasse, hvorimod størstedelen af eleverne fra årgang 1981 og 1982, 60% af samtlige elever, sandsynligvis har 10. klasse med. Elever født i 1982 er således i maj 2000, hvor de går i 1.g og skriver danskopgave, enten 17 år og fylder 18 i løbet af 2000 eller er måske allerede fyldt 18 år. De 35% , der er født i 1983, er 16 eller 17 år i maj 2000. I yderkanten er kun 2% fra 1981 og 3% fra 1984.

<sup>133</sup> I forhold til køn gør den overordnede kønsfordeling på 55% piger og 45% drenge sig nogenlunde gældende for årgang 1982 og 83; de yngste fra årgang 84 er alle piger, men tallene er her for små til, at det er muligt drage en konklusion:

Fordeling af køn i forhold til fødselsår:

	1981	1982	1983	1984	I alt i %
Dreng i %	75	45	48	0	45
Piger i %	25	55	52	100	55
I alt i %	100	100	100	100	100
Antal	4	105	61	5	175

I bilag 3 til *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget* (januar 2003) fremgår det ud fra elevernes søgemønstre fra 9. klasse i år 2000, at 59% fortsætter i 10. klasse og 18,1% går direkte i gymnasiet, heraf de 10,8% i den matematiske linje. Efter 10. klasse går 14,6% i gymnasiet, heraf 8,8% i den matematiske linje. Dvs. at man kan forvente, at en relativ høj procent af en ungdomsårgang vælger at tage 10. klasse inden gymnasiet. Imidlertid er der nogle forskelle i dette mønster mellem hovedstadsområdet og området vest for Storebælt, jf. *Gymnasieskolen i tal 1999/2000* (2001) tabel 7.3, s. 49 "9. klasseelevernes valg af ungdomsuddannelse", med tilhørende konklusion:

Ikke overraskende scorer de gymnasiale uddannelser højest blandt eleverne i 9. klasse i hovedstadsområdet. I figur 7.3 er amternes afvigelse fra landsgennemsnittet belyst. Den viser den dobbelte bølge med balancepunktet øst for Storebælt: Længst i øst er interessen for gymnasieskolen størst. Vest er den mindst. Det omvendte gælder interessen for 10. klasse. (Ibid. s. 46)

Senere i redegørelsen vil det fremgå, at X- og Z-gymnasiet følger søgemønsteret vest for Storebælt, Y-gymnasiet følger Hovedstadsområdet.

### **Geografisk baggrund**

Tabel 6.3: Elever i forhold til geografisk baggrund <sup>134</sup>

	Stor by	Middelstor by	Lille by	På landet	I alt
I %	38	23	28	11	100%
Antal	64	38	48	19	169

Anmærkning 1: Elever i alt: 169 ud af 175

I spørgeskemaet havde eleverne fire valgmuligheder m.h.t. placering af bopæl: stor by, middelstor by, lille by og på landet. Hvis 'stor' og 'middelstor' by lægges sammen bor 61% 'i byen', 28% i 'en lille by' og 11% 'på landet'. Som det senere vil fremgå har alle tre gymnasier både elever 'fra byen' og fra oplandet, og på den måde ligner de de fleste gymnasier uden for Københavns Kommune og Frederiksberg.<sup>135</sup>

I PISA-undersøgelsen er sammenhængen mellem elevens færdigheder og forskellig grad af urbanisering undersøgt. Dens konklusion er, at eleverne klarer sig dårligst, når de kommer fra tyndt befolkede områder, men at dette ikke skyldes urbaniseringsgraden, men skyldes forhold i elevernes forældrebaggrund (Andersen m.fl. 2001, s. 17).

<sup>134</sup> I spørgeskemaet har jeg ikke yderligere defineret, hvor grænserne mellem de fire geografiske kategorier går, men mundtligt gjorde jeg opmærksom på, at 'stor by' er lig med størrelsen på de byer X- og Y-gymnasiet ligger i, sådan at hvis man bor i denne eller i en forstad til denne, bor man i den stor by. Elever der bor i den købstad, som Z-gymnasiet ligger i, bor i en middelstor by.

<sup>135</sup> Ingen af stederne indgår i undersøgelsen.

## Baggrundsvariablen familiebaggrund

### **Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund**

Eleverne bliver i spørgeskemaet bedt om at besvare forskellige spørgsmål om deres familiebaggrund.<sup>136</sup> I forhold til familiens uddannelsesmæssige baggrund<sup>137</sup> begrænser spørgsmålene sig til, om forældrene og eventuelle søskende har studentereksamen. Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund bruges traditionelt inden for uddannelsessociologien som en vigtig baggrundsvariabel, når man vil undersøge, om unges sociale baggrund spiller ind på valg af uddannelser, ikke mindst de videregående uddannelser. Flere helt aktuelle undersøgelser peger på, at også i Danmark er der en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau, samt sociale placering og den unges mulighed for en videregående uddannelse.<sup>138</sup> I den internationale uddannelsessociologiske diskussion omtales denne sammenhæng oftest som 'den sociale reproduktion'.<sup>139</sup> I Danmark er Erik Jørgen Hansen,

---

<sup>136</sup> Spørgsmål 59 – 69 i spørgeskemaet i forbindelse med danskopgaven. Spørgsmålene søger at kortlægge, hvem der i den nære familie har studentereksamen, om skrivning indgår som en vigtig del af forældrenes arbejde, om de skriver hjemme, samt om der er computer og internet i hjemmet. I statistikprogrammet er sp. 61 og 62 sammenkoblet for at få belyst, om én eller begge forældre har studentereksamen/hf, eller ingen af dem har studentereksamen/hf. Ligeledes er sp. 64 og 65, 66 og 67 sammenkoblet for at få en samlet viden om, om forældrene skriver enten ét eller begge steder eller slet ikke skriver. Tabel 6.4, 6.7. og 6.8 viser procenterne, sådan som de fremgår direkte af elevernes svar. Også her skal det understreges, at disse variable bygger på elevernes svar og dermed på deres viden og vurdering. Spørgsmålene om studentereksamen har formodentlig en mere faktuel status end spørgsmålene om skrivning, der i højere grad bygger på elevernes skøn.

<sup>137</sup> 169 af 175 elever har angivet om forældrene har studentereksamen. Eleverne er kun blevet spurgt om denne variabel i 1.g, hvor 5 elever var fraværende og derfor ikke har svaret, én har svaret 'ved ikke'. Spørgsmålet var udformet således, at der kun blev spurgt om studentereksamen, ikke hf. Imidlertid gjorde jeg i hver klasse mundtligt opmærksom på, at spørgsmålet også gjaldt hf. At spørgsmålet ikke blev gentaget i 3.g med yderligere præcisering er at beklage, eftersom denne variabel har vist sig at være en vigtig variabel i undersøgelsen.

<sup>138</sup> Afhandlingen inddrager senere flere af disse undersøgelser i en sammenligning med egne resultater.

<sup>139</sup> Social reproduktion omtales i Danmark ofte som 'den sociale arv' efter Gustav Jonssons teori om den sociale arv fra 1967. Ved et møde på Den Sociale Højskole den 4.2.03 med overskriften "Den negative sociale arv i Danmark – hvad gør vi?" problematiserede Morten Ejernæs, Socialforskningsinstituttet, begrebet 'den sociale arv' med udgangspunkt i en kritik af Gustav Jonssons undersøgelse, som han karakteriserede som ikke valid og ikke repræsentativ. Ejernæs argumenterede for at afskaffe begrebet, bl.a. ud fra en undersøgelse, som han er i gang med at lave, om 307 fagpersoners opfattelse af, hvad begrebet dækker. Hovedparten mener, at begrebet betyder at "overføre sociale *problemer* fra forældre til børn". Deres vurdering af denne risiko ligger på 30 – 40%, hvor det reelle tal ligger på ca. 15%, dvs. en overdreven vurdering af risikoen. Selv har Ejernæs indkredset tre forskellige måder at bruge begrebet på: 1) Den måde og den holdning, som bl.a. Erik Jørgen Hansen står for, og som henviser til en forskellig sandsynlighed for at få uddannelse og job i forhold til klassebaggrund. Her mener Ejernæs, at begrebet chanceulighed, som Hansen også bruger, er et bedre begreb. 2) Den

professor på DPU og tidligere ansat ved Socialforskningsinstituttet gennem en menneskealder, den fremmeste forsker inden for dette område. Erik Jørgen Hansen har bl.a. været forskningsleder for en stor longitudinal undersøgelse, som han i *Uddannelsesystemerne i sociologisk perspektiv* (2003) omtaler som "Generationsundersøgelsen" (efter titlen *En generation blev voksen* (Hansen 1995)). Undersøgelsen følger 3000 børn fra de i 1968 går i 7. klasse til 1992, hvor de er 38 år. Med denne undersøgelse som dokumentation konkluderer han, at det statistisk set forholder sig sådan, at jo højere uddannelse forældrene har, jo flere valgmuligheder har den unge i forhold til uddannelse, og omvendt jo lavere uddannelse forældrene har, jo færre valgmuligheder har den unge. Han pointerer, at der er stor forskel på, hvilke livschancer unge har; sandsynligheden for at få en videregående uddannelse og dernæst et velbetalt job afhænger i høj grad af, hvilken sociale klasse den unge tilhører.

I ovenstående tankegang ligger der implicit en forståelse af en modsætning mellem forskellige dele af befolkningen som en konsekvens af en ulige fordeling af goder og onder. Det er derfor nødvendigt at opbygge en klassifikation, som kan indfange denne modsætning. Overordnet beskriver Hansen (2003 s. 95) en grundlæggende teoretisk sontring mellem på den ene side socialklassebegrebet, der indebærer en tankegang om de dominerende versus de dominerede sociale klasser og på den anden side socialgruppebegrebet, der indebærer en tankegang om samfundet som et hierarki med flydende grænser, uden konflikter mellem grupperne.<sup>140</sup> Hansens egen teoretiske referenceramme er klassebegrebet, hvor han

---

næste måde omfatter risikofaktorer i barndommen (også titel på bog af Mogens Nygaard Christoffersen, 1999). Denne måde at bruge begrebet på dækker en opfattelse som bl.a. også Per Schulz Jørgensen står for. Risikobegrebet er ikke teoretisk funderet, men understreger årsagernes kompleksitet, idet det ikke kun er knyttet til forældrenes forhold. 3) Den sidste måde at bruge 'den sociale arv' på er opfattelsen af 'social arv' som en arvelov og bygger på Gustav Jonssons teori. Denne opfattelse er en reduktionisme, idet den understreger en bestemt type forklaring som den dominerende, en forklaring, som er misvisende og har et overdrevent syn på risiko. Det har den bl.a., fordi den generaliserer ud fra konkrete forhold og ikke bygger på valide statistiske beregninger. Der er i denne forståelse, at begrebet at være mønsterbryder hører hjemme. Også dette begreb bør afskaffes, idet det yderligere determinerer social arv som en risiko. Nogle af de konklusioner, Ejernæs drager af ovenstående, er: der er ingen 'sociale arvelove', kun forskelle i sandsynligheder; man skal regne med og tage højde for tilfældigheder; man må ikke generalisere ud fra det enkelte individ; individers skæbne kan ikke forudsiges – man kun forudsige på social klasseniveau. Det er mere dækkende at tale om begrænsede livschancer = færre valgmuligheder.

<sup>140</sup> I bilag A "Hvordan inddeler vi i arbejdsstillingsgrupper eller sociale klasser?" (Hansen 1995, s. 247ff.) redegør Erik Jørgen Hansen for nødvendigheden af i "Generationsundersøgelsen" at forlade den hidtidige inddeling af befolkningen i fem socialgrupper på grundlag af Kaare Svalastogas arbejde. "Vi forkaster den alene, fordi den ikke bidrager til forståelse af, hvorfor disse forskelle eksisterer" (s. 249) Dernæst redegør Hansen for klassebegrebet med henvisning til den internationale sociologiske diskussion og konkretiserer, hvordan man i "Generationsundersøgelsen" har inddelt befolkningen i syv sociale klasser, der igen ud fra en konfliktsynsvinkel kan inddeles i tre hovedklasser: en særligt privilegeret klasse, et



både i "Generationsundersøgelsen" og i *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv* inddrager Pierre Bourdieu og hans måde at tænke klasser på i 'det sociale rum' med en opdeling af kapitalbegrebet i økonomisk og kulturel kapital.<sup>141</sup> Bourdieu inddrager den kulturelle reproduktion som den vigtigste årsag til den sociale reproduktion og er her særligt interesseret i samspillet mellem kulturel kapital og uddannelsessystemet. Der er, påpeger han, en skjult forbindelse mellem de skolemæssige kvalifikationer og den kulturelle arv, og han afviser, at uddannelsessystemet fungerer som et meritokrati (2003 s. 41).<sup>142</sup>

Broady (1998) mener, at en mulig dansk oversættelse af Bourdieus *capital culturel* kunne være 'dannelseskapital'. Han understreger, at begrebet ikke må opfattes som statisk; kulturel kapital kan genfindes på flere niveauer eller i forskellige 'tilstande': i legemliggjort tilstand (som et system af dispositioner), i objektiveret tilstand (som f.eks. malerier, bøger, værktøj) og i institutionaliseret tilstand (som eksaminer,

---

småborgerskab og en arbejderklasse. Den privilegerede klasse består især af funktionærer og det, Hansen karakteriserer som professionerne eller professionsklassen, dvs. folk "med en stilling, hvor arbejdet er baseret på beherskelse af en specialiseret viden af et betragteligt omfang (...) omfatter *alle*, der arbejder i disse vidensbaserede stillinger – også selvom de ikke har nogen eksamen." (s. 268) Jeg vender senere tilbage til "Generationsundersøgelsen".<sup>141</sup> Bourdieu (2003) understreger, at klassebegrebet i hans forståelse er teoretiske klasser, der eksisterer som fiktive grupper på papiret. Disse konstruerede klasser indsætter han i 'det sociale rum', der ligeledes er et konstrueret rum. Klassebegrebet udgør et forklarende klassifikationsprincip: "Det nøjes ikke med at beskrive det samlede sæt af klassificerede realiteter, men retter, ligesom de gode taksonomier inden for naturvidenskaberne, opmærksomheden mod de egenskaber som er bestemmende for den pågældende realitet. (...) (det) giver en påvisning af disse dybereliggende egenskabers mulighed for at forudsige de øvrige egenskaber. De dybereliggende egenskaber giver også mulighed for at skelne imellem – og samle – agenter der ligner hinanden indbyrdes så meget som muligt, og adskiller sig så meget som muligt fra andre tilgrænsende eller fjernereliggende klasser." (Ibid. s. 26) Bourdieu skelner i sin klasseanalyse mellem økonomisk og kulturel kapital for at klassificere agenterne (individer, grupper og/ eller institutioner) i forhold til, om de besidder økonomisk og/ eller kulturel kapital i det sociale rum. Med disse to differentieringsprincipper kan han analysere forholdet mellem de sociale positioner, agenternes dispositioner og deres positioneringer (s. 20). At besidde økonomisk og kulturel kapital er relationelt betinget og er knyttet til et specifikt samfund og en specifik historisk tid. Bourdieu undersøger og sammenligner forholdet mellem forskellige relationer. F.eks. sammenligner han forskellige samfundsgrupper, både i forhold til om de har mere eller mindre økonomisk kapital og mere eller mindre kulturel kapital og har i *La distinction* (1979), gengivet i (2003, s. 22), konstrueret et diagram over "Samlet mængde af kapital (alle former i forening)/Rummet af sociale positioner og rummet af livsstile". Sammenligner man på det horisontale niveau f.eks. folkeskolelæreren og erhvervslederen, har folkeskolelæreren relativt mere kulturel kapital end erhvervslederen, der omvendt har mere økonomisk kapital. Sammenligner man på det vertikale niveau f.eks. universitetslæreren med folkeskolelæreren, ligger folkeskolelæreren på samme vertikale linje i graden af kulturel kapital, men ikke i graden af økonomisk kapital.

<sup>142</sup> Dvs. at den sociale baggrund ikke har indflydelse, men at et fremtidigt uddannelsesvalg kun er afhængigt af individuelle faktorer som f.eks. talent og flid, og at det kun er dette uddannelsessystemet tilgodeser. Alle har lige gode chancer i et sådant uddannelsessystem.

uddannelsesstitler osv.) (s. 437). Ud over at kulturelle ressourcer kan arves, dvs. overføres mellem generationerne, kan den kulturelle kapital også erhverves, f.eks. i uddannelsessystemet, og den kan akkumuleres og koncentrereres gennem ægteskabsalliancer (s. 424).<sup>143</sup>

I min egen undersøgelse har jeg på baggrund af en formodning om, at der kunne være en sammenhæng mellem elevens måde at organisere sin arbejdsproces på, opgavernes sproglige udformning og elevens kulturelle kapital, klassificeret deres forældres uddannelsesmæssige baggrund i forhold til, om de har studentereksamen. Det vil sige, at klassifikationskriteriet for den kulturelle kapital er den institutionaliserede tilstand. Desuden vil jeg kunne klassificere graden af kulturel kapital for at undersøge, om den kulturelle reproduktion er aktuel i gymnasiet. Min undersøgelse kan derimod ikke sige noget om den sociale reproduktion. I den fortsatte undersøgelse bliver kulturel kapital operationaliseret med variabelen 'ingen af forældrene er studenter'/'én af forældrene er student'/'to forældre er studenter'. Undersøgelsen klassificerer kulturel kapital i tre trin i en ordinal skala: fra 'mindst' kulturel kapital i de familier, hvor ingen af forældrene har studentereksamen til 'mest' kulturel kapital i de familier, hvor begge forældre har studentereksamen, og med de familier, hvor 'én af forældrene har studentereksamen' i en midterposition. Denne måde at klassificere på tager højde for Bourdieus tankegang om, at kulturel kapital i forældregenerationen kan akkumuleres gennem ægteskab i forhold til, om én eller begge forældre har studentereksamen, og at dette kan have indflydelse på, hvordan deres barn klarer sig uddannelsesmæssigt. Afstanden mellem de tre

---

<sup>143</sup> Bourdieus klasse- og livsstilsanalyse har inspireret til forskellige former for livsstilsanalyser. I Danmark har Henrik Dahl (1997) været med til at udarbejde en model, Minerva-modellen, for analyseinstituttet ACNielsen AIM. Modellen bygger på Bourdieus diagram, samt på Mary Douglas' gruppe/gitter-teori, der som grundantagelse har, at kognitiv stil opstår som en følge af kulturen (s. 62). Minerva-modellen er udviklet i et samspil mellem dette teoretiske udgangspunkt og empiriske tests. Dahl tager udgangspunkt i Bourdieus diagram fra *La distinction* og opdeler begrebet livsstil i fire forskellige livsstile eller mentaliteter, der samtidig også markerer nogle sociale grænser: den nordvestlige, nordøstlige, sydvestlige og sydøstlige livsstil/mentalitet. En livsstil defineres som systematisering af livsførelsen, som den kommer til udtryk gennem konkrete artikulationsfelter (s. 49). En livsstil er ikke en absolut størrelse, men viser sig som en tendens. Dahl gennemgår de fire livsstile med mange eksempler, bl.a. i forhold til politisk tilhørsforhold, valg af avis, bil og andre langvarige forbrugsgoder, rejse- og ferieform, sportsform, madvaner og kulturelle interesser. Både i den nordvestlige og den nordøstlige livsstil er uddannelse højt værdsat, men med den forskel at de universitetsuddannede primært orienterer sig mod den nordøstlige livsstil. Dahl karakteriserer hovedforskellen mellem nordøst og nordvest: "(...) intimsfæren og den kulturelle offentlighed er det privilegerede perspektiv i nordøst, mens socialsfæren og den borgerlige offentlighed er det privilegerede perspektiv i nordvest" (s. 155). Ud fra en livsstilsanalyse er der grund til at antage, at der er en sammenhæng mellem at være født ind i nordøst og at besidde den type kulturel kapital, som værdsættes i uddannelsessystemet.

kategorier er relationel og er i den statistiske behandling oversat til tal; imidlertid er disse ikke et udtryk for, at der er målelige intervaller mellem dem.<sup>144</sup>

I det følgende har jeg i tabel 6.4 fokuseret på, om 'mor' eller 'far' har studentereksamen, dernæst i tabel 6.5 samlet tallene for at få en oversigt over forældrenes samlede uddannelsesniveau med hensyn til studentereksamen.

Tabel 6.4: Mor/far har (ikke) studentereksamen, fordelt på skoler

	Mor			Far		
	Ikke student	Student	I alt	Ikke student	Student	I alt
I %	53	47	100%	62	38	100%
Antal	90	79	169	101	67	169

Anmærkning 1: Forældre, der har hf, står under 'Student'. Det drejer sig for 'mors' vedkommende om 5 mødre. For 'fars' vedkommende drejer det sig om 2.

I tabel 6.4 ses det, at langt flere elever har en mor, der har studentereksamen, end en far, 47% over for 38%. Hvis man dernæst i tabel 6.5 lægger tallene sammen for 'en' og 'to' er studenter får man, at 59% af eleverne kommer fra hjem, hvor mindst én har studentereksamen og 41% kommer fra hjem, hvor ingen af forældrene har studentereksamen.

Tabel 6.5: Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund med hensyn til studentereksamen

	Ingen er studenter	Én (far eller mor) er student	to er studenter	I alt
I %	41	32	27	100%
Antal	69	54	46	169

Anmærkning: Alle 7 tilfælde, hvor eleverne har angivet, at forældrene har hf, er placeret under 'to er studenter', idet én elev havde to forældre med hf; i de andre fem tilfælde havde den anden af forældrene studentereksamen.

<sup>144</sup> Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund i forhold til studentereksamen er brugt som baggrundsvariabel i forskellige undersøgelser. Det veksler, om undersøgelsen bygger på, om kun én af forældrene (= faderen) har studentereksamen som baggrundsvariabel (Axel Pedersen og Lise Hansen 2002) eller om én eller begge forældre har studentereksamen (Danmarks Evalueringsinstitut *Eksamensformer i det almene gymnasium* 2003). Jeg har i lighed med sidstnævnte undersøgelse valgt at differentiere mellem om én eller begge forældre har studentereksamen. I denne måde at kategorisere på ligger der ikke en implicit antagelse af, at forældrene nødvendigvis bor sammen, men kun om de har studentereksamen eller ikke har studentereksamen. Familiebegrebet er i undersøgelsen ikke et traditionelt familiebegreb med samboende forældre som det afgørende kriterium. Den tager således ikke højde for skilsmisser og for, om eventuelle stedforældre har studentereksamen. Kriteriet er, at enhver (elev) både har en far og en mor, samt om denne far og/eller mor enten har studentereksamen eller ikke har studentereksamen. At komme fra et hjem med 'mindst', 'middel' eller 'mest' kulturel kapital skal derfor læses som en metafor, ikke som udtryk for en konkret familieform med 'far, mor og børn, der bor sammen i en kernefamilie'.

Tabel 6.6: Fordeling af køn i forhold til forældrenes uddannelsesmæssige baggrund med hensyn til studentereksamen

	Ingen er studenter	En er student	To er studenter	I alt
Drenge i %	36	39	25	100%
Piger i %	45	26	29	100%
Elever i %	41	32	27	100%
Antal	69	54	46	169

Når man inddrager elevernes køn, kommer 64% af drengene og 55% af pigerne fra hjem med enten 'middel' eller 'mest' kulturel kapital, og 36% af drengene og 45% af pigerne fra hjem med 'mindst' kulturel kapital. Hvis elevgruppen med kulturel kapital underopdeles i 'middel' og 'mest', kommer 39% af drengene og 26% af pigerne fra hjem med 'middel' kulturel kapital, og 25% af drengene og 29% af pigerne fra hjem med 'mest' kulturel kapital. Denne gruppe udgør således ca. en fjerdedel af eleverne, med en nogenlunde ensartet kønsfordeling; i gruppen med mindst kulturel kapital udgør pigerne den største del, omvendt udgør drengene den største del i gruppen med middel 'kulturel kapital.'

I analyserne hvor kulturel kapital indgår, vil det vise sig, at også kønsaspektet er afgørende for, hvordan eleven klarer sig. Statistisk set klarer pigerne med 'mindst' kulturel kapital sig bedre end drengene fra samme gruppe, omvendt klarer drengene med 'middel' kulturel kapital sig bedre end pigerne. I alle sammenligninger klarer den fjerdedel, der kommer fra hjem med 'mest' kulturel kapital, sig dog bedst.

### **Forældrenes skrivning**

At beherske en skriftlig diskurs i mange sammenhænge er et andet mål for kulturel kapital. Bourdieu understreger, at skrivning eller skrivekunsten er vigtig for at kunne overlevere den kulturelle kapital fra generation til generation:

(...) den kulturelle kompetence konstitueres først som kulturel kapital i de objektive relationer, som etableres mellem systemet for økonomisk produktion og systemet for produktion af producenter (det sidstnævnte er for sin del konstitueret af relationen mellem uddannelsessystemet og familien). Skrivekunsten tillader, at de nedarvede kulturelle ressourcer bevares og akkumuleres i objektiveret form, og uddannelsessystemet forsyner agenterne med den kunnen og de dispositioner, som de har brug for, når de skal tilegne sig disse ressourcer. Samfund uden skrivekunst og uden uddannelsessystem kan ikke bevare deres kulturelle ressourcer på anden måde end i *legemliggjort tilstand*. (Bourdieu 1976 og 1980, her citeret efter Broady 1998, s. 422)

Netop en opgavetype som de tre store opgaver i gymnasiet træner eleven i den diskurs, som de videregående uddannelser kræver, samtidig med at de træner og opbygger kulturelle ressourcer.

For yderligere at belyse elevernes familiebaggrund og hjemmets grad af kulturel kapital er eleverne blevet spurgt om *deres* opfattelse af, om 'mor'/'far' skriver på arbejdet (= *at skrivning indgår som en vigtig del af arbejdet*) eller i hjemmet (*hvis det er*

derhjemme, skelner spørgsmålet ikke mellem, om mor/ far skriver i forbindelse med arbejdet eller i fritiden). Spørgsmålet er stillet ud fra en hypotese om, at der kunne være en sammenhæng mellem, at skrivning indgår som del af aktiviteterne i familien og den unges skrivning, f.eks. i forhold til arbejdsvaner eller karakterer.

I første omgang viser tabellerne 6.7 og 6.8 hver for sig, om mor eller far skriver, i tabel 6.9 er oplysningerne samlet i en oversigt over forældrenes skrivning, kodet efter elevernes svar, således at tabellen viser tre muligheder: 'skriver ikke', 'skriver ét sted', lig med enten hjemme eller på arbejde og 'skriver to steder', lig med både hjemme og på arbejde.<sup>145</sup>

Tabel 6.7: Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår som en vigtig del af mors arbejde, og om hun skriver derhjemme (hvad enten det er i forbindelse med arbejdet eller i fritiden)

	Mor skriver/ skriver ikke på arbejdet			Mor skriver/ skriver ikke hjemme		
	skriver ikke	skriver	I alt	skriver ikke	skriver	I alt
I %	50	50	100%	49	51	100%
Antal	84	84	168	82	86	168

Tabel 6.8: Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår som en vigtig del af fars arbejde, og om han skriver derhjemme (hvad enten det er i forbindelse med arbejdet eller i fritiden)

	Far skriver/ skriver ikke på arbejdet			Far skriver/ skriver ikke hjemme		
	skriver ikke	skriver	I alt	skriver ikke	skriver	I alt
I %	50	50	100%	55	45	100%
Antal	84	84	168	92	76	168

Forældrenes skriveprofil, som den er tegnet af eleverne, er karakteriseret ved at 50% af både 'mor' og 'far' skriver på deres arbejde som en væsentlig del af dette. I fritiden skriver 'mor' mere end 'far'. Overordnet er det værd at bemærke sig den store procentdel af forældrene, der skriver. Om tallene afspejler faktiske forhold er umuligt at bedømme; det, der er muligt at konstatere, er elevernes opfattelse af, om forældrene skriver. Men også i dette lys er tallene interessante, idet de markerer, at en stor procentdel af eleverne svarer positivt på spørgsmålet i en undersøgelse, hvor deres egen skrivning er i centrum. Tallene kunne også afsløre, at eleverne opfatter det som prestigefyldt at svare ja til spørgsmålene. Svarene afslører derimod ikke elevernes opfattelse af, hvad forældrene skriver. I tabel 6.9 i den samlede oversigt over forældrenes skrivning ligger yderpunkterne mellem 'skriver ikke' og 'skriver to steder'.

<sup>145</sup> Spørgsmålene om skrivning derhjemme lyder: *Min mor (far) skriver meget derhjemme (spørgsmålet skelner ikke mellem, om det er skrivning i forbindelse med arbejdet eller i fritiden)*. Spørgsmålene om skrivning derhjemme lyder: *At skrive indgår som en vigtig del af min mors (fars) arbejde*. I forhold til spørgsmålene om skrivning i hjemmet stillede ingen elever uddybende spørgsmål, hvilket de gjorde i nogle tilfælde i forhold til spørgsmålene om skrivning på arbejdet. Jeg bad dem om at skrive, hvad de var i tvivl om, så skulle jeg nok tage stilling til deres svar, hvilket jeg har gjort i ca. 5 tilfælde.

Tabel 6.9 Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår aktivt i forældrenes liv

	Mor skriver				Far skriver			
	ikke	ét sted	to steder	I alt	ikke	ét sted	to steder	i alt
I %	40	19	41	100%	45	15	40	100%
Antal	67	33	69	169	75	26	67	168

I en analyse af sammenhængen mellem om forældrene har studentereksamen, og om de skriver, viser det sig, at den afgørende faktor f.eks. i forhold til karakterer er, om forældrene har studentereksamen. Derfor er dette kriterium valgt til at operationalisere kulturel kapital. I forbindelse med analysen af de karakterer, eleverne har fået for deres opgaver, er der i bilagsmaterialet, bilag 6.9A – C, imidlertid også en oversigt over karakterer i forhold til forældrenes skrivning, der viser, at der er en tydelig sammenhæng mellem at få høje karakterer og at forældrene skriver 'to steder'.

### **Computer og internet i hjemmet**

Både i maj 2000 og december 2001 blev eleverne spurgt om, om de har computer, samt internet-opkobling hjemme. Allerede 1.gang, i maj 2000, har alle på nær én adgang til en computer i hjemmet. I PISA-undersøgelsen, der er fra marts/april 2000 konkluderer denne, at "de unge, som i mindst udstrækning har adgang til en computer derhjemme, er unge, der kommer fra mindre velstillede hjem, både materielt og socialt." (Andersen m.fl. 2001, s. 164) PISA-undersøgelsen fremhæver desuden, at der er en kønsforskel, idet piger i mindre grad end drenge har adgang til computer i hjemmet.

I forhold til internet sker der en markant udvikling fra maj 2000 til december 2001, sådan at i december 2001 har 90% af eleverne adgang til internet hjemmefra. Omvendt er der i slutningen af 2001 stadigvæk 10%, der ikke har mulighed for at tilkoble sig nettet hjemmefra, og som derfor skal opsøge dette andetsteds, typisk på skolen eller på biblioteket.

Tabel 6.10: Eleverne har adgang til internettet i hjemmet

	Internet i hjemmet maj 2000			Internet i hjemmet december 2001		
	Internet	Ikke Internet	I alt	Internet	Ikke internet	I alt
I %	79	21	100%	90	10	100%
I alt	134	36	170	149	16	165

Anmærkning: Svarprocenten er lavere i 2001 end i 2000 (i absolutte tal 165 og 170 ud af 175 mulige).

### **Baggrundsvariablen skoler**

Følgende præsentation af de tre gymnasier bygger ligeledes på elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen. I første omgang præsenteres gymnasierne og deres indbyrdes ligheder og forskelle, dernæst indgår 'skoler' som en variabel, der dels bruges til at se, om overordnede mønstre i materialet gentages i forhold til den enkelte skole, eller om skolen i et delaspekt udgør et mønsterbrud. I det sidste

tilfælde overvejes da grunde til dette mønsterbrud, bl.a. ud fra yderligere korrelationer i materialet.

## Eleverne på de tre gymnasier

### Antal og kønsfordeling

De 175 elever, der indgår i undersøgelsen, fordeler sig på skolerne med 61 elever på X-gymnasiet, 48 på Y-gymnasiet og 66 på Z-gymnasiet. Den overordnede kønsfordeling på 79 drenge og 96 piger viser sig fordelt på skoler at have en skævvridning, idet X-gymnasiet har en skæv fordeling i forhold til køn og de to andre har en fordeling med 50% til hvert køn.

Tabel 6.11 Elever, fordelt på skoler

	Antal elever	Drenge i % (antal)	Piger i % (antal)	I alt i %
X-gymnasiet	61	36 (22)	64 (39)	100
Y-gymnasiet	48	50 (24)	50 (24)	100
Z-gymnasiet	66	50 (33)	50 (33)	100
I alt	175	45 (79)	55 (96)	100

Yderligere er eleverne fordelt på 8 matematiske klasser. Klasse 1, 2 og 3 går på X-gymnasiet, klasse 4 og 5 på Y-gymnasiet og klasse 6, 7 og 8 på Z-gymnasiet.

Tabel 6.12: Elever, fordelt på køn, klasser og gymnasier

	X-gymnasiet			Y-gymnasiet			Z-gymnasiet			I alt i %
	Antal elever	Drenge i %	Piger i %	Antal elever	Drenge i %	Piger i %	Antal elever	Drenge i %	Piger i %	
Klasse 1	20	20	80							100
Klasse 2	23	43	57							100
Klasse 3	18	44	56							100
Klasse 4				24	50	50				100
Klasse 5				24	50	50				100
Klasse 6							20	40	60	100
Klasse 7							24	58	42	100
Klasse 8							22	50	50	100
Antal i alt	61			48			66			
Elever i %	35			27			38			100

Anmærkning: Antal elever i alt: 175

I forhold til den enkelte klasse er der store udsving med hensyn til køn, størst i klasse 1. Også i klasse 2, 3 og 6 er der overvægt af piger. I klasse 4 og 5 på Y-gymnasiet er fordelingen 50%, ligesom i klasse 8 på Z-gymnasiet. Klasse 7 er i denne undersøgelse atypisk ved, at der er flere drenge end piger i klassen.

## Alder

Fordelt på fødselsår fordeler de 175 elever sig på følgende måde:

Tabel 6.13: Elever fordelt på fødselsår, fordelt på skoler

	Fødselsår i %				I alt i %	Antal
	1981	1982	1983	1984		
X-gymnasiet	2	67	29	2	100	61
Y-gymnasiet	4	40	52	4	100	48
Z-gymnasiet	2	68	27	3	100	68
I alt i %	2	60	35	3	100	
Antal	4	105	61	5		175

Hvis man ser på aldersfordelingen i forhold til de tre skoler, skiller Y-gymnasiet sig ud ved, at 56% af eleverne er fra 1983 og 84. Dvs. at denne skole i gennemsnit har yngre elever end i de to andre skoler, hvor den tilsvarende procentdel fra 1983-84 er 31% (X-gymnasiet) og 30% (Z-gymnasiet).<sup>146</sup>

## Geografisk baggrund

Geografisk er elevsammensætningen forskellig gymnasierne imellem, f.eks. kommer størstedelen af Z-gymnasiets elever fra en lille by eller fra landet. Fordelt på skoler ser tallene således ud:

Tabel 6.14: Elever i forhold til geografisk baggrund, fordelt på skoler

	Stor by i %	Middelstor by i %	Lille by i %	På landet i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	52	13	28	7	100	60
Y-gymnasiet	70	5	16	9	100	44
Z-gymnasiet	3	43	37	17	100	65
I alt i %	38	23	28	11	100	
Antal	64	38	48	19		169

Anmærkning: Eftersom X-gymnasiet og Y-gymnasiet ligger i en stor by og Z-gymnasiet i en middelstor by er tallene i de to første kolonner afhængige af gymnasiets placering.

Hvis 'stor by' og 'middelstor by' lægges sammen, er tallene henholdsvis 65% for X-gymnasiet, 75% for Y-gymnasiet og 46% for Z-gymnasiet. Tallene for at bo i en lille by eller på landet er tilsvarende 35%, 25% og 54%.<sup>147</sup>

<sup>146</sup> Y-gymnasiet ligner i denne henseende hovedstadsområdet, mens X- og Y-gymnasiet i højere grad ligner fordelingen vest for Storebælt.

<sup>147</sup> Fordelingen i forhold til klasser er ret ujævn, f.eks. bor 80% af eleverne i klasse 1 og 79% i klasse 4 i en stor by, mens 54% af eleverne i klasse 7 bor i en middelstor by.



## Elevernes familiebaggrund på de tre gymnasier

### Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund

Hvis man ser på, om forældrene har studentereksamen, er der en ret stor forskel mellem de tre gymnasier. Fordelingen ser således ud:

Tabel 6.15: Mor/far har (ikke) studentereksamen, fordelt på skoler

	Mor er				Far er			
	ikke student i %	student i %	I alt i %	Antal	ikke student i %	student i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	56	44	100	61	70	30	100	61
Y-gymnasiet	43	57	100	44	36	64	100	44
Z-gymnasiet	58	42	100	64	67	33	100	64
I alt i %	53	47	100		60	40	100	
Antal	90	79		169	102	67		169

Anmærkning 1: Forældre, der har hf står under 'Student'. Det drejer sig for 'mors' vedkommende om 5 mødre, 2 på Y-gymnasiet og 3 på Z-gymnasiet. For 'fars' vedkommende drejer det sig om 2, 1 på Y-gymnasiet og 1 på Z-gymnasiet.

Anmærkning 2: Elever i alt: 169 ud af 175<sup>148</sup>.

I forhold til om 'mor' og/eller 'far' har studentereksamen, har flere mødre end fædre studentereksamen på X-gymnasiet, og på Z-gymnasiet er denne forskel lidt større. Den højeste procentdel af både 'mor' og 'far' har studentereksamen er på Y-gymnasiet, og her er procentdelen af 'far' (68%) som det eneste gymnasium højere end 'mor' (57%). Hvis man dernæst samler tallene for at få en samlet oversigt over forældrenes uddannelsesniveau med hensyn til studentereksamen, der er undersøgelsens operationalisering af begrebet kulturel kapital (tabel 6.16), er det værd at lægge mærke til den indbyrdes forskel mellem 'ingen er studenter' og 'to er studenter' for hvert gymnasium. Det er mellem disse to poler, 'mindst' kulturel kapital og 'mest' kulturel kapital, der i det følgende talmateriale er det største udsving i samvariation med andre variable.

Tabel 6.16: Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund med hensyn til studentereksamen, fordelt på skoler

	Ingen er studenter i %	En (far eller mor) er student i %	To er studenter i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	49	28	23	100	61
Y-gymnasiet	23	34	43	100	44
Z-gymnasiet	45	35	20	100	64
I alt i %	41	32	27	100	
Antal	69	54	46		169

Anmærkning: Alle 7 tilfælde, hvor eleverne har angivet, at forældrene har hf, er placeret under 'To er forældre', idet én elev havde to forældre med hf; i de andre fem tilfælde havde den anden af forældrene studentereksamen.

<sup>148</sup> Elever, hvis familiebaggrund ikke kendes: m.h.t. skole, køn og karakterer (da; hi; 3.år (med angivelse af fag) ; da stil): Fire elever fra Y-gymnasiet: to piger (9; 8; da: 8; 7)/(10; 6; eng: 11; 8) og to drenge (9; 8; bi: 8; 8)/(7; 6; hist: 7; 6). To elever fra Z-gymnasiet: to drenge (7; 10; samf:10; 7)/(6; 5; samf: 9; 6)

Hvis man lægger tallene sammen for 'en' og 'to' er studenter, således at det fremgår, i hvor mange familier mindst én har studentereksamen, fremkommer der også interessante tal. På X-gymnasiet har 51% af eleverne én eller to forældre med studentereksamen, heraf er der 23%, hvor begge forældre er studenter. På Y-gymnasiet kommer 77% af eleverne fra familier, hvor én af forældrene har studentereksamen, heraf 43% hvor begge har studentereksamen.

Z-gymnasiet minder om X-gymnasiet, idet for 55%'s vedkommende har mindst én af forældrene studentereksamen, heraf 20% hvor begge forældre har studentereksamen. Som det senere vil fremgå i forbindelse med gennemgangen af elevernes karakterer for de forskellige opgaver, er der en tydelig sammenhæng mellem de høje karakterer og at begge forældre har studentereksamen (forældre med 'mest' kulturel kapital), og omvendt de lave karakterer og at ingen af forældrene har studentereksamen (forældre med 'mindst' kulturel kapital). Samme sammenhæng ses der i den senere gennemgang af *literacy events*.

For at få et billede af hvor mange elever, der er den første student i familien, bliver eleverne endvidere spurgt, om de har søskende, der er studenter. Forskellen mellem gymnasierne er markant: Z-gymnasiet har flest elever, der er første student, 35% mod 25% på X-gymnasiet og 20% på Y-gymnasiet, hvilket vil sige at godt 1/3 af eleverne på Z-gymnasiet ikke i deres nærmeste familie har nogen, der har erfaring i, hvad det vil sige at gå i gymnasiet. (Ikke angivet i tabel)

### **Forældrenes skrivning**

I forhold til forældrenes skrivning fremgår fordelingen mellem de tre gymnasier af tabel 6.17 og 6.18, og også her er forskellen mellem gymnasierne stor.

Tabel 6.17: Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår som en vigtig del af mors arbejde, og om hun skriver derhjemme (hvad enten det er i forbindelse med arbejdet eller i fritiden), fordelt på skoler

	Mor skriver/ skriver ikke på arbejdet				Mor skriver/ skriver ikke hjemme			
	skriver ikke i %	skriver i %	I alt i %	Antal	skriver ikke i %	skriver i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	64	36	100	61	57	43	100	60
Y-gymnasiet	37	63	100	43	35	65	100	43
Z-gymnasiet	45	55	100	64	51	49	100	65
I alt i %	50	50	100		49	51	100	
Antal	84	84		168	82	86		168

Tabel 6.18: Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår som en vigtig del af fars arbejde, og om han skriver derhjemme (hvad enten det er i forbindelse med arbejdet eller i fritiden), fordelt på skoler

	Far skriver/ skriver ikke på arbejdet				Far skriver/ skriver ikke hjemme			
	skriver ikke i %	skriver i %	I alt i %	Antal	skriver ikke i %	skriver i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	49	51	100	61	49	51	100	61
Y-gymnasiet	41	59	100	44	45	55	100	44
Z-gymnasiet	57	43	100	63	67	33	100	63
I alt i %	50	50	100		55	45	100	
Antal	84	84		168	92	76		168

Forældrenes skriveprofil, som den er tegnet af eleverne, varierer både mellem 'mor' og 'far' og mellem gymnasierne. X-gymnasiet har den laveste procent i 'mor skriver på arbejdet' og 'hjemme' og ligger i en midterposition i forhold til de to andre gymnasier i 'far skriver på arbejdet' og 'hjemme', mens Y-gymnasiet har den højeste procent for begge forældre (fra 55% ('far skriver hjemme') til 65% ('mor skriver hjemme')). Z-gymnasiet placerer sig omvendt af X-gymnasiet med en mellemposition for 'mor skriver på arbejdet' og 'hjemme' og den laveste procent for 'far skriver på arbejdet' og 'hjemme'.

Tabel 6.19 er den samlede oversigt over forældrenes skrivning. Som det ses, udkrystalliserer forskellen mellem skolerne sig i enten skriver mor/ far 'to steder' eller 'skriver ikke', og minder på denne måde om tabel 6.16 om familiens uddannelsesmæssige baggrund.

Tabel 6.19: Elevernes opfattelse af, om skrivning indgår aktivt i forældrenes liv, fordelt på skoler

	Mor skriver					Far skriver				
	ikke i %	ét sted i %	to steder i %	I alt i %	Antal	ikke i %	ét sted i %	to steder i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	51	18	31	100	61	41	16	43	100	61
Y-gymnasiet	28	16	56	100	43	36	14	50	100	44
Z-gymnasiet	37	23	40	100	65	54	16	30	100	63
I alt i %	40	19	41	100		45	15	40	100	
Antal	67	33	69		169	75	26	67		168

Anmærkning: 169 mødre og 168 fædre i alt ud af 175

I forhold til om 'mor skriver ikke' skiller X-gymnasiet sig ud med 51% af mødrene, der hverken skriver på arbejdet (dvs. som en vigtig del af arbejdet) eller hjemme; i den modsatte ende er Y-gymnasiet, hvor 56% af mødrene skriver både på arbejdet og hjemme. Z-gymnasiet placerer sig i midten. For fædrenes vedkommende er tallene også her højest for Y-gymnasiets vedkommende: 50% af fædrene skriver både på arbejdet og derhjemme. X-gymnasiet og Z-gymnasiet indtager den omvendte position i forhold til 'mor skriver to steder', således at for 'far skriver to steder' har X-gymnasiet den højeste procent. Mor eller far skriver ét sted' er som det ses forholdsvis ens for alle tre gymnasier; yderpunkterne ligger alle steder mellem 'skriver ikke' og 'skriver to steder'.

### **Internet i hjemmet**

I forhold til internet-opkobling hjemme sker der som før omtalt en markant udvikling fra maj 2000 til december 2001. Størst er den procentuelle fremgang på Z-gymnasiet fra 75% til 90%. Af de elever, der ikke har mulighed for at tilkoble sig nettet hjemmefra i slutningen af 2001, kommer de fleste fra X-gymnasiet og de færreste fra Y-gymnasiet.

Tabel 6.20: Eleverne har adgang til internettet i hjemmet, fordelt på skoler

	Internet i hjemmet maj 2000				Internet i hjemmet december 2001			
	Internet i %	Ikke internet i %	I alt i %	Antal	Internet i %	Ikke internet i %	I alt i %	Antal
X-gymnasiet	79	21	100	61	88	12	100	57
Y-gymnasiet	84	16	100	44	94	6	100	47
Z-gymnasiet	75	25	100	65	90	10	100	61
I alt i %	79	21	100		90	10	100	
Antal	134	36		170	149	16		165

Anmærkning: Svarprocenten er lavere i 2001 end i 2000 (i absolutte tal 165 og 170 ud af 175 mulige).

### Opsamlende karakteristik af de tre gymnasier

Inden vi går videre med at beskrive og analysere de karakterer, som eleverne har fået for de tre opgaver, skal der kort samles op på det, vi indtil nu ved om de tre skoler. De to yderpunkter i materialet er på mange måder Y-gymnasiet og Z-gymnasiet. Eleverne på Y-gymnasiet er i gennemsnit de yngste i undersøgelsen, og de fleste bor 'i byen'. Procentdelen af unge, der kommer fra hjem, hvor forældrene har studentereksamen, hvor skrivning indgår i både moderens og faderens arbejde og hvor de skriver både på arbejdet og hjemme, er den højeste i sammenligning med de øvrige skoler. Desuden kommer 80% af eleverne fra familier, hvor enten en af elevens søskende eller en af forældrene har studentereksamen/hf. Omvendt er det med Z-gymnasiet, hvor mindre end halvdelen bor 'i byen'. Andelen af forældre, der har studentereksamen, er markant lavere, især når det drejer sig om 'begge forældre'. Det samme gælder forældrenes forhold til skrivning, hvor andelen af forældre, der skriver begge steder, er den laveste, om end procenten for 'mor skriver på arbejdet' og 'hjemme' er højere end på X-gymnasiet. 65% af eleverne kommer fra hjem, hvor der allerede er én, der har studentereksamen, heraf 55% hvor det er en af forældrene. X-gymnasiet ligger på mange måder midt imellem, bortset fra køn, hvor der går mange flere piger end drenge i klasserne, og i forhold til 'mors skrivning', hvor 51% af mødre slet ikke skriver. 65% af eleverne bor 'i byen', og 75% af eleverne kommer fra en familie, hvor mindst én, forældre eller søskende, har studentereksamen, heraf 51% hvor det er én af forældrene.

### 6.2 De tre store skriftlige opgaver, belyst ud fra karakterer

De karakterer, som eleverne har fået i de tre opgaver, samt eksamenskarakteren for skriftlig dansk (studentereksamensstilen) indgår i undersøgelsen som variable. Derfor vil jeg i det følgende redegøre for karaktererne, ligesom jeg også vil sammenligne dem indbyrdes med den hensigt efterfølgende at analysere karaktererne i forhold til kønsfordeling og forældrebaggrund og derved få et så velbelyst analyseredskab som muligt i den videre undersøgelse.

3.årsopgaven indtager en særlig plads i undersøgelsen. For det første er det den tredje af de tre opgaver, og de to andre opgaver kan fra denne vinkel ansues som

øvelsesopgaver i forhold til denne. For det andet er det den eneste af de tre opgaver, der tæller med i elevernes eksamensgennemsnit, og ikke mindst derfor har den en særlig status i elevernes bevidsthed. For det tredje skriver eleverne i et fag, som de selv vælger, og selv om valget er underlagt visse begrænsninger, har den enkelte elev i denne opgave større mulighed for at vælge efter lyst og interesse. Overordnet kan eleverne på den matematiske linje vælge mellem humanistiske og naturvidenskabelige fag, og kun hvis de har samfundsfag på højt niveau, kan de vælge at skrive inden for dette fag. I det følgende indgår 3.årsopgaven både som en enhed og med en underopdeling i de tre faggrupperinger: humanistiske fag, samfundsfag og de naturvidenskabelige fag.

Som følge af ovenstående indledes denne del af kapitel 6 om de tre opgaver og deres karakterer med en redegørelse for elevernes valg af 3.årsopgave. Dernæst følger en redegørelse for, hvem der bedømmer opgaverne, og hvordan de bedømmes. Endelig kommer redegørelsen for og sammenligningen af karaktererne for de tre opgaver og den danske studentereksamensstil, efterfulgt af en analyse bl.a. i forhold til køn og forældrebaggrund.

### Elevernes valg af fag i 3.årsopgaven

Af de 175 elever skriver 108 elever (62%) inden for de humanistiske fag, 11 (6%) i samfundsfag og 56 (32%) inden for de naturvidenskabelige fag. Fordelingen af piger og drenge inden for de tre kategorier overrasker i de humanistiske og naturvidenskabelige fag. For pigernes vedkommende skriver 56% inden for de humanistiske fag, 3% i samfundsfag og 41% inden for de naturvidenskabelige fag. For drengenes vedkommende vælger 68% af drengene at skrive inden for de humanistiske fag, 10% i samfundsfag og 22% inden for de naturvidenskabelige fag.

Tabel 6.21: Fordeling af elever i forhold til faggrupperinger, fag og køn

Antal elever skriver opgaver inden for:	Antal i %	Drenge i % (antal)	Piger i % (antal)	Fag	Antal elever	Antal i %	Drenge i %	Piger i %
Humanistiske fag	108	62	68 (54)	56 (54)	Dansk	29	17	21
					Historie	52	30	41
					Sprog	21	12	10
					Musik	6	3	6
Samfundsfag	11	6	10 (8)	3 (8)	Samfundsfag	11	6	10
Naturvidenskabelige fag	56	32	22 (17)	41 (39)	Biologi	22	13	5
					Fysik	5	3	5
					Kemi	16	9	6
					Matematik	13	7	5
I alt i %		100	100	100		100	100	100
Antal	175		79	96		175	79	96

Anmærkning: Sprog: engelsk, tysk, spansk og italiensk.

I forhold til kønsfordeling og de enkelte fag viser det sig, at det inden for de humanistiske fag er historie, som drengene især vælger.<sup>149</sup> Til sammenligning er det modsatte tilfældet i dansk, hvor procentdelen for piger er meget større end for drenge. I de naturvidenskabelige fag ligger pigerne procentuelt foran både i biologi, kemi og matematik; kun i fysik er billedet modsat.<sup>150</sup>

I forhold til fordelingen mellem faggrupperingerne skriver omkring 1/3 af eleverne i de naturvidenskabelige fag på alle tre gymnasier. (Ikke vist i tabel.) På X-gymnasiet er der ingen, der skriver i samfundsfag, men til gengæld er procenten for elever, der skriver i historie, 34% i forhold til 27% på hvert af de to andre gymnasier. (Ikke vist i tabel.) Samfundsfag fordeler sig med 8% til Y-gymnasiet og 11% til Z-gymnasiet.

I forbindelse med 3.årsopgaven vil undersøgelsen med enkelte undtagelser ikke behandle de enkelte fag, men enten samle alle opgaver som én størrelse, variabelen '3.årsopgaver', eller fordele opgaverne i forhold til de tre hovedgrupperinger: humanistiske fag, samfundsfag og de naturvidenskabelige fag. Dette dels for overskuelighedens skyld, dels for at få så store, og dermed så sikre, tal som muligt. Af sidstnævnte grund skal der derfor også tages forbehold for de tal, der angår samfundsfag. Disse er så små, at de ikke kan tillægges nogen signifikans og indgår derfor kun i den fortsatte undersøgelse som en oplysning om, at sådan har de 11 elever, der skriver i samfundsfag i denne undersøgelse, klaret sig. Andre undersøgelser må så afgøre, om tallene er udtryk for rene tilfældigheder, eller i hvor høj grad de har en sandhedsværdi.

### **Redegørelse for karakterbedømmelse (evaluering)**

Hver af opgaverne, dansk-, historie- og 3.-årsopgaven, og studentereksamensstilen bedømmes på forskellig måde og har en forskellig status i forhold til en relativ og en absolut vurdering<sup>151</sup>. Dansk- og historieopgaven bliver udelukkende evalueret af faglæreren og er interne evalueringer, dvs. at de ikke optræder på det endelige studentereksamensbevis. For begge opgavers vedkommende har læreren mulighed for at give en relativ karakter, dvs. at lade andre forhold tælle med end den kun rent

---

<sup>149</sup> I evalueringsrapporten fra *Historie med samfundsfag i det almene gymnasium*, (Danmarks Evalueringsinstitut 2001a, s.104) fremgår det, at en tredjedel af eleverne skriver deres 3.årsopgave i historie, samt at det drejer sig om omkring 40% af drengene og 30% af pigerne, uanset linje. I forhold til dette tal er der i min undersøgelse færre piger.

<sup>150</sup> I evalueringsrapporten *Fysik i skolen – skolen i fysik* (Danmarks Evalueringsinstitut 2001b, s. 198) fremgår det, at det især er drengene, der vælger af skrive 3.årsopgave i fysik. Det generelle billede er, at pigerne udgør 15% af de elever, der vælger at skrive 3.årsopgave i fysik.

<sup>151</sup> En absolut vurdering er altid udtryk for tekstnormer og er dermed kulturelt bestemt og ikke en absolut og dermed 'objektiv' talværdi. Alligevel kan det være en god idé her at skelne mellem relativ og absolut vurdering. I en relativ vurdering er det også muligt at inddrage processen eller andre pædagogiske forhold, i en absolut vurdering tages der kun hensyn til produktet.

faglige vurdering. I en helhedsvurdering kunne typisk indgå, at eleven har arbejdet på en positiv måde i processen. Både i dansk- og historieopgaven er det almindeligt, at eleven desuden får en forholdsvis grundig skriftlig evaluering, hvilket er tilfældet i alle de klasser, som indgår i projektet. Der er imidlertid også en forskel: danskopgaven evalueres efter 13-skalaen, og på karakterbladet, der afslutter 1.g, står karakteren i en særlig rubrik, hvorfor det er muligt, f.eks. for klassens andre lærere at se, hvad den pågældende elev har fået i danskopgaven. Anderledes er det med historieopgaven, hvor eleverne ikke får en karakter med en talværdi, men en kort opsummerende vurdering i ord, ud over den mere grundige skriftlige evaluering. Opgavens niveau vil desuden få indflydelse på den efterfølgende terminskaracter i historie.<sup>152</sup>

Både 3.årsopgaven og studentereksamenstilen udløser eksterne karakterer, der optræder på eksamensbeviset. De evalueres i forhold til en absolut vurdering. 3.årsopgaven evalueres af faglæreren og en udefrakommende censor. Hvis der er uenighed mellem lærer og censor, har censor det afgørende ord i de tilfælde, hvor der kun er ét niveau mellem deres vurdering, f.eks. mellem 8 og 9. Kommer lærer og censor ikke til enighed, sendes opgaven til opmand, der er udpeget af Undervisningsministeriet. Dette skete i 3 tilfælde for eleverne, der indgår i dette projekt, alle med den samme lærer. Evalueringen foregår telefonisk.

Studentereksamenstilen, som skrives på 5 timer i samme tidsrum over hele landet, evalueres på det årlige censormøde midt i juni af to udefrakommende censorer.<sup>153</sup> Faglæreren har efterfølgende tre dage til at gennemgå karaktererne og evt. til gennem rektor at rette henvendelse til censorerne med begrundet opfordring om at ændre en karakter. En egentlig klagemulighed er forbeholdt eleven. Når jeg har taget denne karakter med i undersøgelsen, er det dels på grund af, at den som den eneste karakter i dette materiale er udtryk for to censorers vurdering, dels fordi studentereksamenstilen traditionelt set opfattes som udtryk for en almen skrivekompetence, uden at jeg af den grund vil eller tør hævde, at det er det, karakteren måler, jf. kapitel 1.3 om tekstnormer. Endvidere kan den enkelte classes og skoles gennemsnit sammenlignes med landsgennemsnittet for studentereksamenstilen, som fagkonsulenten hvert år udregner på baggrund af censorernes indberetninger.

Inden redegørelsen for karaktererne vil jeg fremføre endnu et forbehold i forbindelse med historieopgaven, idet eleven, som ovenfor omtalt, ikke får en evaluering med en talværdi. For at kunne sammenligne denne opgave med de øvrige i forhold til karakterer har jeg 'oversat' lærerens evaluering til et tal efter 13-

---

<sup>152</sup> I evalueringsrapporten om historie omtales problemet "Enkelte (lærere) nævner desuden muligheden for at give eleverne karakter for opgaven, blandt andet på baggrund af nogle elevers eksplicite ønske om det. Andre mener at det ville gå imod opgavens processuelle karakter." (2001a, s. 102)

<sup>153</sup> Hver censor bedømmer ca. 200 stile i alt og har ca. 5 uger til det. På censormødet sidder hver censor med sin skriftlige vurdering og forslag til karakter.

skalaen. De fleste lærere har imidlertid en taksonomi indbygget i en samlet karakteristisk af opgaven, som følgende eksempler viser, og hvor min talværdi (efter 13-skalaen) står i parentes: meget under middel (5), klart under middel (6), lidt under middel/nedre middel/laveste middel/lav middelpræstation (7), omkring middel/middel (8), lidt over middel/øvre middel (9), over middel (10), klart over middel/langt over middel (11). Imidlertid er sprogbrugen mere åben for fortolkning i syv tilfælde i klasse 6, for samtlige kommentarer i klasse 7 og i ét tilfælde i klasse 8. Jeg har i disse tilfælde i første omgang oversat kommentaren til ovenstående taksonomiske udtryk, dernæst sat talværdi på. Yderligere to klasser skal kommenteres: I klasse 4 har læreren ud over den skriftlige evaluering også evalueret eleverne efter 13-skalaen, i ti tilfælde med to talværdier med en bindestreg, f.eks. 8-9. I disse tilfælde har jeg valgt den laveste talværdi og i en særlig kolonne noteret, at karakteren ligger en ½ over denne værdi. Denne kolonne kan imidlertid ikke tabuleres sammen med variabelen 'karakter' i statistikprogrammet. Klasse 5 er af læreren blevet evalueret i forhold til tre niveauer, som læreren fastsætter på følgende måde: over middel (10-11), middel (7-9) og under middel (5-6). Jeg har rubriceret disse som 10, 8 og 6.

## Sammenligning af karaktergennemsnit

### **Sammenligning mellem danskopgaven, 3.årsopgaven og studentereksamensstilen**

Oversigten over karaktererne for danskopgaven, historieopgaven, 3.årsopgaven og den skriftlige karakter i dansk til studentereksamen er fordelt på skoler, og i næste omgang på klasser, for at skabe et overblik over karakterudviklingen på den enkelte skole, samt give mulighed for sammenligning. Desuden er det muligt at se, hvordan gennemsnittet på den enkelte skole er et resultat af nogle ganske store udsving, når den enkelte klasse inddrages.

Tabel 6.22: Karaktergennemsnit for dansk- og 3.årsopgaven, samt studentereksamensstilen, fordelt på skoler

	X-gymnasiet	Y-gymnasiet	Z-gymnasiet
Danskopgaven (1.g)	8,69	8,29	8
3.årsopgaven (3.g)	8,7	8,64	8,45
Studentereksamensstilen	7,8	8,17	7,56

Tabel 6.23: Karaktergennemsnit for 3.årsopgaven fordelt på de humanistiske fag, samfundsfag og de naturvidenskabelige fag

	X-gymnasiet	Y-gymnasiet	Z-gymnasiet
Humanistiske fag	8,45	8,7	8,15
Samfundsfag	Ingen opgaver	9,25	8,8
Naturvidenskabelige fag	9,1	8,2	8,68



Hvis man sammenligner dansk- og 3.årsopgaven og tænker i 'absolut' progression<sup>154</sup>, fremgår det, at der er en progression mellem karaktererne i 1.g og i 3.g., mindst på X-gymnasiet, men her ligger til gengæld karaktergennemsnittet i danskopgaven på et noget højere niveau end på de to andre gymnasier. Når 3.årsopgavekaraktererne inddeles i humanistiske fag, samfundsfag og naturvidenskabelige fag, nuanceres billedet. Progressionen på X-gymnasiet og Z-gymnasiet skyldes de relativt høje gennemsnit i de naturvidenskabelige fag, og for Z-gymnasiet også i samfundsfag. For Y-gymnasiets vedkommende ligger progressionen mellem danskopgaven og de humanistiske fag og samfundsfag, mens gennemsnittet for danskopgaven og de naturvidenskabelige fag ligger på samme niveau. Det vil sige, at progressionen for to af gymnasierne skyldes de naturvidenskabelige fag, og at Y-gymnasiet, der er karakteristisk med en høj procent af forholdsvis yngre elever og med en baggrund, hvor en høj procentdel af forældrene har studentereksamen, klarer sig bedst i de humanistiske fag, både i en intern sammenligning mellem faggrupperingerne og i forhold til de to andre gymnasier. Senere i dette kapitel behandles 3.årsopgaven mere indgående, og her bliver forholdet mellem de tre overordnede faggrupperinger yderligere belyst.

### **Sammenligning af dansk- og 3.årsopgaven med historieopgaven**

I det følgende skal karaktergennemsnittet for historieopgaven kommenteres. Som det fremgår af tabel 6.24 ligger denne karakter procentuelt som en 'bund' mellem dansk- og 3.årsopgaven på både X- og Z-gymnasiet og nogenlunde på samme niveau som danskopgaven på Y-gymnasiet.

Tabel 6.24: Sammenligning af karaktergennemsnittet for historieopgaven med karaktergennemsnittet for dansk og 3.årsopgaven, fordelt på skoler

	X-gymnasiet	Y-gymnasiet	Z-gymnasiet
Danskopgaven (1.g)	8,69	8,29	8
Historieopgaven (2.g)	7,97	8,25	7,36
3.årsopgaven (3.g)	8,7	8,64	8,45

Anmærkning: Karaktererne for historieopgaven er overført fra lærerens evaluering i ord til 13-skalaen af LBW.

Det er vanskeligt at give en entydig forklaring på dette forhold. Jeg vil her antyde nogle forklaringer og senere vende tilbage til denne problematik i forbindelse med

<sup>154</sup> Det er ikke muligt at måle progression i forhold til en karakterskala. Karakterskalaen er en ordinalskala, dvs. nok foreligger der en rangorden, men ikke med intervaller, der er meningsfulde i matematisk forstand. Når man taler om progression, må dette derfor defineres 'progression i forhold til hvad'. I ovenstående sammenligning mellem opgavernes karakterer taler jeg om progression, når talværdien er højere i en efterfølgende opgave. Dette kunne man benævne som en 'absolut' progression. En 'relativ' progression ville i så fald være, når eleven f.eks. får 8 i både dansk- og 3.årsopgaven, idet man må formode, at kravene til at få 8 er højere i 3.årsopgaven end i danskopgaven. For nemheds skyld taler jeg i det følgende kun om progression og sigter hermed til den 'absolutte' progression.

konklusionen på den kvantitative analyse, og igen i den kvalitative analyse af fænomenet tekstkompetence. For det første er historieopgavens placering i forhold til undervisningen på flere måder forskellig i forhold til de to andre opgaver. Som vi tidligere i 5.3 har været inde på, forberedes og skrives opgaven inden for den normale undervisning, inklusiv den 'normale' forberedelse derhjemme i forhold til historie. Skolerne har ganske vist mulighed for at strukturere undervisningen således, at eleverne i slutningen af perioden kan få en skruedag derhjemme, hvilket også skete på X- og Z-gymnasiet; alligevel fremgår det af elevernes hurtigskrivning i forbindelse med deres aflevering af historieopgaven, at de i modsætning til danskopgaven oplever forløbet som meget stresset. For det andet skal eleverne i historie skrive inden for de områder, som er blevet gennemgået i klassen fra 1.g og indtil opgaveskrivningen finder sted, hvilket gør, at opgaven i langt højere grad end de to andre er knyttet til skolehverdagen. For det tredje er historie et mundtligt fag. I evalueringsrapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut om historie (2001, s. 99) deler synspunkterne på skriftlighedens rolle sig mellem lærerne og eleverne. Lærerne påpeger, at historie i gymnasiet er et mundtligt fag. En stor del af eleverne påpeger, at skriftlighed vil styrke faget, og nogle elever fortæller, at eftersom de ikke var trænet i den skriftlige side af faget, kom kravene i historieopgaven bag på dem. En formodning, som senere vil blive taget op til diskussion, er, at denne opgave i højere grad end de to andre er 'skolens opgave', hvor elevernes kulturelle kapital ikke har samme gennemslagskraft som i de to andre opgaver.<sup>155</sup>

### **Sammenligning mellem de tre opgaver, fordelt på klasser**

Sammenligner man gennemsnittene for hver skole med tabel 6.25 nedenfor, hvor karaktergennemsnittet er fordelt på klasser, kan man se variationen klasserne imellem. Klasse 4 er f.eks. den eneste klasse, som har en direkte progression i forhold til karaktererne. Imidlertid skal to forhold atter understreges: for det første at karaktererne for dansk- og historieopgaverne *kan* være udtryk for en relativ vurdering, hvor andre forhold end de rent faglige spiller ind, for det andet at historiekaraktererne er 'oversat' til 13-skalaen af undertegnede. Tallene i sig selv kan ikke forklare, hvorfor f.eks. klasse 2 ligger på et højere niveau i historieopgaven end klasse 3, der ellers har et bedre gennemsnit i både dansk- og 3.årsopgaven og, som det fremgår af tabel 6.26, også i studentereksamenstilen.

---

<sup>155</sup> I evalueringsrapporten for historie (2001, s. 102) mener ledelsen på enkelte af de 15 skoler, der indgår i evalueringen, at historieopgaven har lavere status end danskopgaven, fordi den ikke som denne og 3.årsopgaven har et samlet forløb på en uge. Af elevernes hurtigskrivning fremgår det, at eleverne ikke i samme omfang inddrager hjemmet i denne opgave som i danskopgaven og senere i 3.årsopgaven.

Tabel 6.25: Karaktergennemsnit i dansk-, historie- og 3.årsopgaven, fordelt på klasser

	X-gymnasiet			Y-gymnasiet		Z-gymnasiet		
	klasse 1	klasse 2	klasse 3	klasse 4	klasse 5	klasse 6	klasse 7	klasse 8
Danskopgaven	8,4	8,56	9,1	8,2	8,37	8	7,83	8,18
Historieopgaven	7,95	8,26	7,72	8,5	8	7,55	7,04	7,5
3.årsopgaven	8,3	8,47	9,33	8,91	8,37	8,15	8,12	9,09

Anmærkning 1: Karaktererne for historieopgaven er overført fra lærerens evaluering i ord til 13-skalaen af LBW.

Anmærkning 2: Klasse 2: Gennemsnittet fra denne klasse er udregnet på baggrund af 21 ud af 23 opgaver. Evalueringen af den ene opgave har jeg ikke fået af læreren, evalueringen af den anden opgave har jeg ikke kunnet fortolke i forhold til et bestemt niveau.

### **Sammenligning af de tre opgaver med studentereksamensstilen**

Tabel 6.26 Karaktergennemsnit i studentereksamensstilen

	X-gymnasiet			Y-gymnasiet		Z-gymnasiet		
	klasse 1	klasse 2	klasse 3	klasse 4	klasse 5	klasse 6	klasse 7	klasse 8
Studentereksamensstilen	7,75	7,65	8	8,08	8,26	8,2	7,16	7,31
Gennemsnit	7,8			8,17		7,56		

Anmærkning 2: Gennemsnittet er for de respektive klasser på hver skole.

Anmærkning 2: Lands gennemsnittet for 2002, samme år som ovenstående tabel gælder for, var 7,81.

Endelig skal karaktergennemsnittet i studentereksamensstilen kommenteres. Som man kan se, er det på alle tre skoler det laveste karaktergennemsnit, mindst på Y-gymnasiet, og det minder alle steder mest om gennemsnittet for historieopgaven, et billede der dog nuanceres kraftigt, når man sammenligner med udviklingen for den enkelte klasse. Der er imidlertid en anden og i denne sammenhæng vigtigere karakter, som det er muligt at sammenligne med, nemlig karaktergennemsnittet på landsplan for samtlige elever, der tog studentereksamen i 2002. Dette gennemsnit lå i 2002 på 7,81.<sup>156</sup> X-gymnasiet ligger med 7,8 på lands gennemsnittet, Y-gymnasiet med 8,17 lidt over og Z-gymnasiet med 7,56 klart under. På Z-gymnasiet er der imidlertid en stor variation mellem klasserne med en karakters forskel fra den højest til den lavest placerede klasse. Overordnet viser sammenligningen af de tre skolars gennemsnit med lands gennemsnittet, at ingen af skolerne skiller sig ud på en sådan måde, at eleverne samlet set enten klarer sig usædvanligt godt eller usædvanligt dårligt.

### **Analyse af karaktererne i de tre store skriftlige opgaver**

I det følgende vil karaktererne for hver af de tre store skriftlige opgaver og studentereksamensstilen blive analyseret ud fra en sammenligning med tre baggrundsvariable: køn, kulturel kapital og skole. For at få så stor en kodningssikkerhed som muligt har jeg valgt at operationalisere 13-skalaen ved at

<sup>156</sup> Kilde: Fagkonsulent Ulrik Herskind, telefonsamtale 12. september 2002.

inddele karaktererne i tre grupper: den laveste = fra 7 og ned, den midterste = 8, og den højeste = fra 9 og op.<sup>157</sup> Ud over at kodningssikkerheden styrkes, opfanger denne 'samlemetode' i et vist omfang den oversættelse, og dermed mulighed for fejloversættelse, som overførelsen af historieevalueringerne fra ord til talværdi er.

For 3.årsopgavernes vedkommende inddeles disse, som før nævnt, yderligere i de humanistiske fag, samfundsfag og naturvidenskabelige fag for at kunne beskrive, analysere og vurdere ligheder og forskelle inden for disse tre faggrupperinger.

## Sammenhæng mellem karakterer og opgaver

Nedenstående tre tabeller 6.27, 6.28 og 6.29 viser, hvordan eleverne fordeler sig procentuelt i de tre karaktergrupper, samt yderligere hvordan denne fordeling er i forhold til køn. I dette afsnit vil jeg gennemgå tabellerne ud fra '**elever**'. I det næste afsnit, "Sammenhæng mellem karakterer og køn", vil jeg gennemgå de samme tabeller ud fra 'dreng' og 'piger'.

Hvis man i tabel 6.27 til 6.29 sammenligner kategorien '**elever**' i de forskellige opgaver, ses det, at historieopgaven og studentereksamenstilen har nogenlunde samme fordeling procentuelt på de tre karakterniveauer. Det er disse to opgaver, der har den største procent i den midterste karaktergruppe, en forholdsvis stor 'bund' på ca. 40%, og i sammenligning med de andre opgavers karakterer den mindste 'top' på ca. 30% i den højeste karaktergruppe. I danskopgaven findes 45% i den højeste karaktergruppe, dvs. fra karakteren 9 og op, hvilket er en forholdsvis stor procentdel, også hvis man sammenligner med den øvrige karaktergivning i gymnasiet. Imidlertid ligger 3.årsopgaven på et endnu højere niveau: 57% af eleverne får 9 eller derover. Således er såvel den midterste som den laveste karaktergruppe den mindste i forhold til de andre opgaver.

Tabel 6.27 De tre opgaver: forholdet mellem elever, køn, og karakterer

Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %		dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %		dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %
laveste	43	27	34	laveste	49	32	40	laveste	30	20	25
midterste	23	20	21	midterste	25	28	27	midterste	16	20	18
højeste	34	53	45	højeste	24	39	32	højeste	53	60	57
ikke med					1	1	1				
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	79	96	<u>175</u>		79	96	<u>175</u>		79	96	<u>175</u>

Anmærkning 1: laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

<sup>157</sup> Den statistiske sammenhæng mellem det selvstændige karakterniveau 10, 11 og 13 og forældrenes kulturelle kapital er meget tydelig. At medtage karakteren 9, der er den højeste karakter af middelniveauet, i den højeste karaktergruppe er, ud over en større kodningssikkerhed, en metode til at arbejde *mod* en hypotese om sammenhæng mellem elevernes karakterer og kulturelle kapital. Hypotesen får så at sige vanskeligere vilkår for at blive bekræftet.

Anmærkning 2: Elever, der ikke er med: gælder 2 elever fra X-gymnasiet. Den ene elevs evaluering har jeg ikke fået, den anden elevs evaluering har jeg ikke kunnet fortolke i forhold til et bestemt niveau. Begge elever kommer fra klasse 2.

Tabel 6.28: 3.årsopgaven, fordelt i hum, samf og nat: forholdet mellem elever/køn og karakterer

Humanistiske fag				Samfundsfag				Naturvidenskabelige fag			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %		dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %		dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %
laveste	37	24	30	laveste	12.5	33	18	laveste	18	13	14
midterste	13	19	16	midterste	25.0	0	18	midterste	23	23	23
højeste	50	57	54	højeste	62.5	67	64	højeste	59	64	63
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	54	54	108		8	3	11		17	39	56

Anmærkning 1: 108+11+56= 175 elever i alt.

Anmærkning 2: laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 3: 78% (81) af eleverne skriver i enten dansk eller historie.

Tabel 6.29: Studentereksamensstilen: forholdet mellem elever/køn og karakterer

Studentereksamensstilen			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	<b>elever</b> i %
laveste	38	41	39
midterste	28	28	28
højeste	33	30	31
ikke med <sup>158</sup>	1	1	1
I alt i %	100	100	100
Antal	79	96	175

Anmærkning: laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

I tabel 6.28, der underopdeler 3.årsopgaven i faggrupperinger, ses det, at de største procentdele af højeste karaktergruppe findes i samfundsfag og de naturvidenskabelige fag, men også i de humanistiske fag ligger fordelingen med en noget højere 'top' end i danskopgaven. Det høje karakterniveau i 3.årsopgaven kunne umiddelbart afspejle, at det er en opgave, som mange elever tager meget alvorligt. Det er også en opgave, som nyder stor opmærksomhed uden for de snævre skolerammer. Ud af elevernes svar i spørgeskemaet er det f.eks. muligt at se, at en del af eleverne har fået idéer til emner af forældre eller venner; i deres hurtigskrivning fortæller en stor del elever endvidere, at de i opgaveugens løb har konsulteret forældre og/eller venner for at få hjælp, som oftest både til den sproglige udformning og til korrekturlæsning.

Hvis man ser på karaktererne i samfundsfag og de naturvidenskabelige fag, hvor højeste karakterniveau procentuelt ligger højest, kunne disse indikere, at her skriver de elever, der har en særlig faglig interesse i netop dette fag. Samme forhold gør sig

<sup>158</sup> To elever skrev ikke studentereksamensstilen på Y-gymnasiet: den ene var sygemeldt, den anden var gået ud af gymnasiet i foråret 2002.

måske gældende inden for de humanistiske fag, når disse 'opløses' i enkeltfag, idet karakterniveauet mellem fagene er meget forskelligt.

Tabel 6.30: 3.årsopgaven, karakterer i de humanistiske fag

	dansk i %	historie i %	sprog i %	musik i %
Laveste karaktergruppe	21	40	29	0
Mellemste karaktergruppe	17	12	24	17
Højeste karaktergruppe	62	49	48	83
I alt i %	100	100	100	100
Antal	29	52	21	6

Anmærkning: laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Det viser sig, at det er historie, der 'trækker' ned. Ca. 1/3 af eleverne skriver i historie, 52 elever i alt, og af disse ligger 40% i den laveste karaktergruppe. Med 12% i den midterste gruppe og 49% i den højeste er der en polarisering mellem mange svage og mange dygtige elever, og det er det eneste fag inden for de tre faggrupperinger, der har denne polarisering. Inddrager man køn (jf. tabel 6.1), viser det sig, at ovennævnte polarisering især gælder drengene. 62% af drengene og 38% af pigerne af de i alt 175 elever skriver deres 3.årsopgave i historie. Fordelingen af drengene i de tre karakterkategorier er 44% (14); 9% (3); 47% (15), mens pigerne fordeler sig med 35% (7); 15% (3) og 50% (10). Så ikke alene er historie et populært fag at vælge for drengene, det er i høj grad også populært for de fagligt svageste af dem.

### Sammenhæng mellem karakterer og køn

I det følgende vil vi, igen ud fra ovenstående tabeller 6.27, 6.28 og 6.29, se mere på fordelingen mellem piger og drenge i forhold til karaktererne i de tre opgaver og studentereksamensstilen, samt på hvordan variationen i karakterniveauet opgaverne imellem yderligere kan inddeles i en variation i forhold til køn. Overordnet følger de tre store opgaver det samme kønsmønster, hvor en stor procentdel af pigerne i alle de tre store opgaver 'topper', mens en stor procentdel af drengene 'bunder.' Fordelingen ser således ud, hvis man ser på tabel 6.27: danskopgaven: drenge'bund' 43% – pige'top' 53%, historieopgaven: drenge'bund' 49% – pige'top' 39% og 3.årsopgaven: drenge'bund' 30% – pige'top' 60%. Om end der er stor forskel på, hvor mange procent der ligger inden for hver gruppe i den enkelte opgave, følger kurverne hinanden op og ned opgaverne imellem, og forskellen mellem kønnene er hele tiden markant. Studentereksamensstilen, tabel 6.29, viser imidlertid en anden fordeling. Modsat de tre opgaver er der en forholdsvis ligelig fordeling mellem kønnene i de enkelte karaktergrupper, og den forskel der så alligevel er, er den omvendte med en lille drenge'top' på 33% og en tilsvarende lille pige'bund' på 41%.

Tallene kalder umiddelbart på en fortolkning: Hvis vi kun holder os til ovenstående udsnit af alle karakterer i gymnasiet, bekræfter karaktererne i

studentereksamenstilens, at der er en normalfordeling med hensyn til køn og karakterer i gymnasiet. Det er altså ikke sådan, hvilket man umiddelbart kunne fristes til at udlede af den overordnede karakterfordeling mellem kønnene i de tre store opgaver, at der går mange 'kloge' piger og mange 'knap så kloge' drenge i det almene gymnasium. Hvad kan forklaringen så være? En anden fortolkning kunne være, at en opgavetype som de tre store opgaver, der kræver et sejt træk over et længere tidsrum, er en opgavetype, der i højere grad tiltaler pigerne end drengene. Denne fortolkning understøttes af PISA-undersøgelsens resultater, som de fremgår af Andersen m.fl. (2001, s. 41, tabel 3.2), og som efterfølgende uddybes i teksten:

Pigerne er især karakteriseret ved, at de er mere interesserede i læsemæssige aktiviteter, at de yder en større og mere vedholdende indsats (...) og de har en højere selvopfattelse med hensyn til læseevne. (Ibid. 2001, s. 42).

Den danske undersøgelse i forbindelse med PISA betoner her to forhold, som i særlig grad også gør sig gældende i forbindelse med de store opgaver: der skal læses meget, og det kræver en vedholdende indsats over lang tid. Og dette er også egenskaber, som den studerende senere skal vise inden for de videregående uddannelser. Umiddelbart ser det ud som om, at der her er en sammenhæng mellem en opgavetype som de tre store opgaver, studieforbereende kompetence og køn. Studentereksamenstilens, som derimod er en 5 timers opgave, hvor man skal 'fyre' sin kunnen af inden for et meget afgrænset tidsrum, tilgodeser ikke specielt pigernes mere vedholdende indsats, og det kunne være én af forklaringerne på, at fordelingen rent karaktermæssigt her er mere lige mellem kønnene. Den specielle danske undersøgelse af de 16-årige i forbindelse med PISA nuancerer da også billedet på det gymnasiale område i forhold til køn, idet de i tabel 9.6 (ibid. s. 194), som i forhold til køn bl.a. viser "læseinteresse" og gennemsnitlig score i læsning, viser, at også drengene har en høj læseinteresse, om end ikke så høj som pigerne, og at drengene i læsetesten klarer sig signifikant bedre i læsning end pigerne. De ligger også lidt højere i karakteren i dansk. I sammenfatningen for undersøgelsen af de 16-årige hedder det:

Danske 16-årige drenge på de testede gymnasier klarede sig virkelig godt i alle PISA-testens domæner, i læsning fik de et markant bedre resultat end pigerne, selv om pigernes glæde for dansk er helt i top og selv om læsning normalt er pigers domæne. (Ibid. s. 195)

At drengene i gymnasiet klarede sig "virkelig" godt skal ses i forhold til de 16-årige på de andre uddannelsessteder, grundskoler/folkeskoler, efterskoler, tekniske skoler og handelsskoler. I denne sammenligning klarede pigerne i gymnasiet sig også godt. PISA-undersøgelsen tager forbehold for validiteten i undersøgelsen af de 16-årige i forhold til den store undersøgelse af de 15-årige, men konkluderer, at især i forhold til læseundersøgelsen er undersøgelsens data repræsentative. Resultaterne for de 16-årige i gymnasiet svarer ikke til de resultater, målt i forhold til karakterer, som eleverne i min undersøgelse har fået i de tre opgaver. Imidlertid måler PISA-

undersøgelsen ikke opgavetyper som 'den selvstændige opgave', så konklusionen kan ikke bruges til at nuancere mine resultater om karakterfordelingen mellem de to køn i denne opgavetype, samt min konklusion om, at disse opgavetyper i særlig grad synes at tiltale pigerne. Yderligere undersøgelser må nuancere billedet om kønsforskellene i gymnasiet.<sup>159</sup> Dog kan også mine tal nuanceres, når den enkelte

---

<sup>159</sup> Sideløbende med mit arbejde foregår der i Norge et stort udredningsarbejde om skrivning i grundskolen, det såkaldte KAL-projekt: *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. I Wenche Vagle (hovedansvarlig): *Studie 5: Jentene mot Røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn* redegøres der for sammenhængen mellem karakterer og køn i grundskolens afgangsprøver fra 2002. Det dokumenteres, at pigerne i alle fag (med undtagelse af matematik, hvor karakterniveauet er det samme hos de to køn) får bedre karakterer end drengene. Forskellen er størst i skriftlig norsk, hvor pigerne i gennemsnit ligger en halv karakter højere. Desuden er der en markant forskel i forhold til de højeste karakterer, hvor der er en stor overvægt af piger. Vagle sammenligner resultaterne med tidligere forskning på området, bl.a. med den norske del af PISA-undersøgelsen, samt med den undersøgelse om skrivning, som IEA stod for i årene 1982-92. "Med dette bekræfter den norske statistikken ett av IEA-undersøkelsens sentrale funn, nemlig at jenter oppnår bedre skoleresultater i skriving enn gutter, og det på tvers av språk, kultur og ulikheter i landenes økonomiske utvikling." (s. 9) Desuden bekræfter de norske resultater Kent Larssons resultater fra Sverige fra 1984, hvor Larsson dokumenterede, at forskellen mellem kønnene var større i skrivning end i andre fag.

Vagle forsøger at give en forklaring på kønsforskellen og kommer bl.a. ind på motivation som en enkeltfaktor, samt pigernes sociale færdigheder. Desuden beskriver hun den norske skole som en feminiseret skole, der måske derfor indirekte giver pigernes værdier mere plads. Hun inddrager også som årsag, at piger har en mere positiv holdning til skrivning. Desuden støtter pigernes læse- og medievaner i højere grad skriftsprogudviklingen end drengenes, der i højere grad er orienteret mod TV, video, dataspil, musik og internet.

Vagle berører desuden 'sannheten', at kvinder er bedre end mænd på det sociale, kommunikative og sproglige område, en sandhed, som to nye undersøgelser (hvoraf den ene er PISA-undersøgelsen) synes at bekræfte. "Hvorvidt kønnsforskjeller av denne typen er sosialt eller biologisk-genetisk betinget, er et spørsmål vi kan la ligge i denne sammenheng. Det man imidlertid må kunne gå ut fra, er at jenternes fortrinn på det verbale området kommer dem til gode ved en språkbasert ferdighet som skriving." (Ibid. s. 18)

Om der er biologiske forskelle mellem de to køn dukker op som diskussionspunkt fra tid til anden (Mogens Hansen 2001, s.126 ff.). En del forskning i neuropsykologi har i de senere år forsket i biologiske forskelle. Forskningen begrænser sig foreløbigt til at måle kvinders og mænds evne til at løse simple tests og færdighedsprøver. En af de primære grunde til denne forskning er en interesse i at finde ud af, om der er en eventuel kønsforskel ved genoptræning efter en hjerneskade. Dette er der ingen tegn på, men man har i disse simple tests kunnet dokumentere en forskel mellem den måde, som venstre og højre hjernehalvdel aktiveres på hos de to køn. Ved at måle blodgennemstrømningen i de to hjernehalvdele, når kvinder og mænd løser den samme sproglige opgave, har man fundet ud af, at kvinder har øget blodgennemstrømning i begge hjernehalvdele, når de løser opgaven. Mænd aktiverer færre hjerneområder, når de løser den samme opgave. (Forchhammer 2001, s. 37). Man har også kunnet dokumentere, at hjernen modnes forskelligt hos drenge og piger. Hos pigerne udvikles der tidligere end hos drengene en specialisering og et samarbejde mellem de to hjernehalvdele. I løbet af udviklingen overhaler drengene pigerne i forhold til specialiseringen, mens pigerne fastholder deres forspring med hensyn til samarbejdet mellem de to hjernehalvdele (Schultz



skole inddrages. Overordnet holder ovenstående betragtninger; imidlertid er der nogle interessante forskelle, både i studentereksamensstilen og de store opgaver, som nuancerer billedet, og som kalder på yderligere forklaringer. I næste afsnit vil analysen 'hoppe ned' og belyse forholdene på den enkelte skole. Efterfølgende vil billedet nuanceres endnu mere, når også forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, i forhold til om de har studentereksamen, inddrages.

### **Sammenhæng mellem karakterer og køn på de tre gymnasier**

Nedenstående analyse, der yderligere inddrager 'skole' som baggrundsvariabel, bygger på tabellerne 6.27A-C og 6.29A, der står i bilag 1. I den danske studentereksamensstil er fordelingen mellem kønnene, som vi har set, forholdsvis jævn, men det viser sig i tabel 6.29A, at denne fordeling er mere jævn på X-gymnasiet og Z-gymnasiet end på Y-gymnasiet. Det er på Y-gymnasiet, at drengene 'slår til'. For de store opgaver følges ovenstående konklusion om drenge'bund' og pige'top' stort set, selv om der er tale om forholdsvis store udsving både fra opgave til opgave og fra gymnasium til gymnasium. Der er dog en klar undtagelse. Det drejer sig om danskopgaven på X-gymnasiet (tabel 6.27A); her klarer drengene sig bedst i alle karaktergrupper, selv om fordelingen procentuelt mellem kønnene er forholdsvis jævn. Et mønsterbrud, ligesom drengene i studentereksamensstilen på Y-gymnasiet, er imidlertid altid interessant, og jeg vil vende tilbage med en diskussion af, hvad der kan være årsagen, efter at karaktererne yderligere er forklaret i forhold til forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

Der er også andre interessante forhold ved danskopgaven: på Y-gymnasiet markerer pigerne sig med en 'kæmpe top' på 62% , mens der på Z-gymnasiet er en 'kæmpe bund' til drengene på 55%. I historieopgaven (tabel 6.27B) 'topper' pigerne igen på Y-gymnasiet, om end denne gang 'kun' 50% af dem. Der er tale om en

---

Larsen 1999, s. 123). Forchhammer (ibid.) betoner, at det er vanskeligt at skelne mellem den biologiske og den sociale udvikling, idet der er mange individuelle forskelle. Desuden har man ikke kunnet finde vedvarende intelligensforskelle mellem de to køn, idet de udjævner sig over tid. Hun peger på nogle forskningsmæssige fordele ved at skelne mellem biologisk og socialt køn, samt påpeger nødvendigheden af et tværfagligt samarbejde med den hensigt at forsøge at forstå det komplicerede samspil mellem biologi og sociale opvækstbetingelser.

I min sammenhæng er det spændende at have dette dobbelte perspektiv for øje, fordi ovennævnte billede af kønsforskellene, som Vagle skitserer og som hun henter belæg for i den internationale forskning, ganske vist bekræftes i min undersøgelse i forhold til 'den selvstændige opgave', men ikke i forhold til studentereksamensstilen. Her indhenter drengene pigerne, sådan at de to køn statistisk set ligger på samme karakterniveau. Det næste afsnit "Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital" vil nuancere dette billede, idet det viser sig, at det er drengene fra hjem med 'mest' kulturel kapital, der 'stormer frem' i studentereksamensstilen. Så at drengene indhenter pigerne i studentereksamensstilen kan ikke blot være et spørgsmål om en senere modning, eller om hvordan de to hjernehalvdele arbejder sammen, men er mere kompliceret end som så.

markant højere procentdel af pigerne i denne højeste karaktergruppe end på de to andre gymnasier. På Z-gymnasiet derimod 'bunder' en endnu større procentdel af drengene, 61% mod de ovennævnte 55% i danskopgaven. Det endnu mere interessante i forhold til drengene på Z-gymnasiet er, at de bryder mønsteret i 3.årsopgaven (tabel 6.27C). Nok er der stadigvæk procentuelt en større 'bund' end hos pigerne, men 58% af drengene ligger her i den højeste karaktergruppe og kun 33% i den laveste.

Inden vi vil belyse ovenstående betragtninger yderligere, skal de kort sammenfattes, for det første i forhold til de tre gymnasier og for det andet i forhold til en indbyrdes sammenligning af opgaverne.

I forhold til de tre gymnasier har vi set følgende: På X-gymnasiet er der et mønsterbrud i forhold til drenge'bund' og pige'top' i danskopgaven, men ikke i de to næste opgaver. På Y-gymnasiet klarer pigerne sig, især i de to første opgaver, påfaldende bedre end drengene. Omvendt klarer drengene sig bedst i den danske studentereksamenstil. På Z-gymnasiet er det også pigerne, der klarer sig bedst, men samtidig er det her den store drenge'bund,' der er mest markant, og at denne 'ophæves' i 3.årsopgaven.

I forhold til en indbyrdes sammenligning af opgaverne er det værd at mærke sig, at historieopgaven ligger som en 'bund' mellem de to andre opgaver. For X-gymnasiet og Y-gymnasiet er det procentuelt især drengene, der placerer sig i den laveste karaktergruppe, på Z-gymnasiet er det både drengene og pigerne, der ligger her, idet der samlet er 56% af eleverne i den laveste karaktergruppe. 3.årsopgaven løfter sig på alle tre gymnasier, også i forhold til danskopgaven, som også gennemgangen af karaktergennemsnittene viser det. Procentdelen af elever i den højeste karaktergruppe er for begge køn på over 50%, flere steder på vej mod de 60%. På X-gymnasiet er den på 67% for pigernes vedkommende. Der er én undtagelse: drengene på Y-gymnasiet, hvor procentdelen ligger på 46%. Men bemærk, at det er de samme drenge, som i studentereksamenstilen (tabel 6.29A) placerer sig som den største procentuelle gruppe af samtlige, igen med 46%. Det kunne se ud til, at drengene på dette gymnasium er polariseret mellem de dygtige og de mindre dygtige, og at de dygtige, som i mindre grad har markeret sig i 1. og 2.g, i 3.g er vågnet op til dåd. Vi vender tilbage til ræsonnementet igen efter også at have inddraget forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

At der også i 3.årsopgaven, om end mindre end i de to foregående opgaver, stadigvæk er en forholdsvis stor drenge'bund' skal også have et par ord med på vejen. Som vi før har set, skyldes denne 'bund' faget historie, samt at 'bunden' i dette fag for en stor del forklarer 'bunden' i 3.årsopgaven. En bastant forløber til drenge'bunden' ses allerede i 2.g, hvor drenge'bunden' er markant på alle tre gymnasier. En yderligere analyse af forholdet mellem forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og køn i næste afsnit vil forsøge at kaste lys over det, vi med ovenstående tal blot kan konstatere. Denne analyse vil kunne give nogle bud på nogle af de udsving, som vi ser i drenge'bunden', idet den viser, at de

drengene, der flytter sig opad i karakterkategorierne, er drenge af forældre, hvor en eller begge har studentereksamen. Omvendt er de drenge, der bliver tilbage i den laveste karakterkategori, drenge, der ikke kommer fra et hjem med denne uddannelsesmæssige baggrund, og det er de samme drenge, som for en stor dels vedkommende vælger at skrive deres 3.årsopgave i historie.

Med denne kommentar har vi taget hul på et fortolkningsmønster, som flere af ovenstående mønsterbrud vil blive fortolket ud fra. Derfor er det nødvendigt at belyse sammenhængen mellem karaktererne og elevernes kulturelle kapital, samt ud fra denne analyse igen at inddrage kønsaspektet. Med kulturel kapital som variabel bliver det muligt at redegøre for, hvordan forældrenes uddannelsesmæssige baggrund i forhold til studentereksamen procentuelt har en tydelig samvariation med karakterer, således at lave karakterer procentuelt følger elever fra hjem med 'mindst' kulturel kapital og modsat de høje karakterer følger elever fra hjem med 'mest' kulturel kapital. Med både kulturel kapital og køn som variable bliver det f.eks. muligt at se, hvordan pigerne, men ikke drengene, fra hjem uden denne kulturelle kapital procentuelt i højere grad er i stand til at bryde den kulturelle reproduktion.

## Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital

### *Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital i de tre opgaver*

Tabel 6.31: De tre opgaver: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	41	34	24	laveste	51	44	17	laveste	35	28	7
midterste	28	24	11	midterste	26	24	30	midterste	17	15	22
højeste	32	43	65	højeste	23	30	50	højeste	48	57	72
Ikke med						2	2				
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	69	54	46		69	54	46		69	54	46

Anmærkning 1: Ingen = ingen af forældrene er studenter; én = én af forældrene er studenter; to = begge forældre er studenter.

Anmærkning 2: laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 3: Elever i alt: 169 ud af 175.<sup>160</sup>

Tabel 6.31 viser for alle tre opgaver en sammenhæng mellem elevernes karakterer og deres forældres uddannelsesmæssige baggrund i forhold til om én, begge eller ingen har studentereksamen. Også i denne tabel er der et overordnet mønster, der

<sup>160</sup> Elever, hvis familiebaggrund ikke kendes: m.h.t. skole, køn og karakterer (da; hi; 3.år (inkl. fag) ; da stil): Fire elever fra Y-gymnasiet: to piger (9; 8; da: 8; 7)/(10; 6; eng: 11; 8) og to drenge (9; 8; bi: 8; 8)/(7; 6; hist: 7; 6). To elever fra Z-gymnasiet: to drenge (7; 10; samf:10; 7)/(6; 5; samf: 9; 6)

følger alle opgaverne, idet alle har en 'bund' i laveste karaktergruppe under 'ingen af forældrene har studentereksamen' og en 'top' i højeste karaktergruppe under 'to forældre har studentereksamen'. Hvis man sammenligner den højeste karaktergruppe er der en høj, højere, højest effekt = 'trip, trap, træsko' i forhold til 'ingen', 'én' og 'to' og den modsatte tendens i den laveste karaktergruppe. Imidlertid er det interessant at se, hvordan kategorien 'ingen af forældrene har studentereksamen/højeste karaktergruppe' ligesom de to andre forældre kategorier procentuelt bliver mindre i historieopgaven og igen større i 3.årsopgaven, dvs. at flere elever befinder sig i den øverste karaktergruppe. For alle tre kategoriers vedkommende er procenten større end i danskopgaven. De tre grupper følges ad, *også op*, hvilket er en vigtig pointe: der er ingen 'automatisk bremseklods' for, at elever med 'mindst' kulturel kapital kan få gode karakterer. Og hvor der *er* bevægelse, må det være muligt at skabe *mere* bevægelse. Spørgsmålet bliver kun hvordan. Det vil i denne sammenhæng sige, hvad skolen kan gøre for at mindske den kulturelle reproduktion, sådan at alle unge får så gode livschancer som muligt, forstået som et bredt udbud af valgmuligheder i forhold til det videregående uddannelsessystem. Det kan ovenstående kvantitative analyse imidlertid ikke i sig selv svare på, her kan spørgsmålene stilles. Senere, bl.a. ud fra den kvantitative analyse af *literacy events*, vil jeg pege på de steder, hvor det ser ud som om skolen og undervisningen skaber betingelser for, at elever med 'mindst' kulturel kapital kan få et større udbytte i en studieforberevende sammenhæng.

I forhold til tabel 6.31 skal der også peges på den mindste procentsats: 7%. Den står under laveste karaktergruppe/ to forældre har studentereksamen, og ikke alene er denne procent markant lavere end de to andre procenter i samme karaktergruppe, men hvis man kigger på den højeste karaktergruppe er procenten 'i højeste karaktergruppe/ to forældre har studentereksamen' også markant højere end de andre i samme karaktergruppe. I absolutte tal (ikke vist i tabel) er fordelingen i denne gruppe 33 (ingen), 31 (én) og 33 (to), dvs. næsten numerisk ens. Så når man – som alle lærere har prøvet – kigger på en klasses karakterliste og kigger på karaktererne 9 og derover, er den statistiske sandsynlighed for, at eleven kommer fra et hjem med enten 'middel' eller 'mest' kulturel baggrund større, end at eleven ikke gør det. Ser man kun på det niveau, som i 13-skalaen hedder det selvstændige niveau, dvs. fra 10 og op, så er den procentuelle fordeling i ovenstående eksempel med de absolutte tal i parentes: 19% (13), 20% (11) og 48% (22) (ikke vist i tabel). Tallene taler således deres tydelige sprog om en positiv sammenhæng (korrelation) mellem høje karakterer og kulturel kapital. Der er *ikke* tale om en årsags-virkning sammenhæng, f.eks. kan man ikke slutte, at hvis eleven har meget kulturel kapital, så får han/hun en høj karakter, kun sige, at der er en overrepræsentation i hyppigheden, rent statistisk, og i og med at den er så markant, er der derfor en høj sandsynlighed for denne sammenhæng.

### **Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital i forhold til faggrupperinger i 3.årsopgaven**

Når 3.årsopgaven inddeles yderligere i faggrupperingerne humanistiske fag, samfundsfag og naturvidenskabelige fag nuanceres sammenhængen mellem karakterer og kulturel kapital yderligere. Men først i tabel 6.32 en oversigt over faggrupperingerne fordelt på forældrebaggrund.

Tabel 6.32: 3.årsopgaven, karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) og 3.årsopgaven fordelt i hum, samf og nat

	Ingen er studenter	Én er student	To er studenter	I %
Humanistiske fag i %	47	24	30	100
Samfundsfag i %	11	56	33	100
Naturvidenskabelige fag i %	34	44	22	100
Antal	69	54	46	169

Anmærkning: Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund med hensyn til studentereksamen fordeler sig i % jf. tabel 6.5: Ingen er studenter: 41%. Én er student: 54%. To er studenter: 46%.

Tallene for samfundsfag er for små i en statistisk sammenhæng og har kun eksempelstatus. Hvis man lægger procenterne for 'én' og 'to' sammen, er fordelingen i de humanistiske fag forholdsvis ligelig med 47 % til elever med forældre uden studentereksamen over for 54% til elever, hvor mindst én har studentereksamen. I de naturvidenskabelige fag er denne mere skæv, idet 34% af eleverne inden for denne faggruppering kommer fra hjem, hvor ingen af forældrene har studentereksamen, hvorimod 66% kommer fra hjem, hvor mindst én har studentereksamen. Det vil sige, at hvis eleven kommer fra et hjem, hvor forældrene ikke har studentereksamen, er der ifølge ovenstående tabel større sandsynlighed for, at eleven foretrækker at skrive i et humanistisk fag. Dette fremgår også, hvis man sammenligner procentsatsen for 'ingen er studenter' i anmærkningen, der fortæller, at 41% af eleverne kommer fra hjem med 'ingen har studentereksamen' med tallet 47% i tabel 6.32 i kolonnen 'Ingen er studenter/humanistiske fag', hvilket vil sige, at der i de humanistiske fag er en overrepræsentation i forhold til gruppen som helhed på 41%. Det omvendte sker i 'Ingen er studenter/naturvidenskabelige fag', hvor 34% er en underrepræsentation.

Når vi bevæger os under de samlede tal i 3.årsopgaven ned i de tre faggrupperinger, er det ikke muligt at drage generelle konklusioner, men snarere udvikle en hypotese om, at elever, som kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, synes at foretrække at skrive i de humanistiske fag. Hvis man yderligere går ned i tallene og renser disse for køn, er det drengene af forældre uden studentereksamen, der er overrepræsenterede i de humanistiske fag (ikke vist i tabel). Med samme forbehold om repræsentativitet skal vi se på den næste tabel, tabel 6.33, idet det igen er af hypotetisk interesse at se, hvordan sammenhængen mellem karakterer og forældrebaggrund er fordelt på de tre faggrupperinger.

Tabel 6.33: 3.årsopgaven, fordelt i hum, samf og nat: karakterer fordelt på tre karaktergrupper

Humanistiske fag				Samfundsfag				De naturvidenskabelige fag			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	43	36	6	laveste	0	40	0	laveste	16	17	8
midterste	12	16	19	midterste	100	0	33	midterste	26	17	25
højeste	45	48	74	højeste	0	60	67	højeste	58	67	67
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100%	100
Antal	49	25	31		1	5	3		19	24	12

Anmærkning 1: Ingen = ingen af forældrene er studenter, én = én af forældrene er studenter, to = begge forældre er studenter.

Anmærkning 2: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 3: 105 elever i de humanistiske fag, 9 i samfundsfag og 55 i de naturvidenskabelige fag, i alt 169 elever ud af 175.

To sammenhænge vil jeg kommentere: for det første inden for de humanistiske fag, at forskellen mellem 'ingen' og 'én' er meget lille i den højeste karaktergruppe, og at der ligesom vi så det i tabel 6.30 (under 3.årsopgaven) er en stor 'bund' i kategorien 'ingen'. For det andet inden for de naturvidenskabelige fag, at forskellen mellem de tre kategorier i højeste karaktergruppe relativt er mindre, end det vi hidtil har set, desuden er der ingen forskel i kategorierne 'én' og 'to', der begge har en procentdel på 67, dvs. at 67% af eleverne, der har en eller to forældre med studentereksamen, og som skriver inden for denne faggruppering, får 9 eller derover. Desuden er der ingen stor 'bund' i denne faggruppering. Det ser ud til, at tallene underbygger en i skolesammenhænge ofte hørt formodning om, at forældrenes uddannelsesmæssige baggrund ikke spiller så stor en rolle for, om eleven klarer sig godt i de naturvidenskabelige fag, som i de humanistiske fag. Men hvis resultaterne fra tabel 6.32 også inddrages, kan det se ud som om, at én af forklaringerne kan være, at eleverne fra hjem med 'mindst' kulturel kapital i det hele taget betænker sig på at skrive 3.årsopgave inden for disse fag. Hvis denne forudsætning kommer med, relativiseres fortolkningen om, at de naturvidenskabelige fag i mindre grad implicit belønner elever med kulturel kapital.

### ***Sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital i studentereksamensstilen***

Tabel 6.34: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

Karakter-gruppe	Ingen er studenter i %	Én er student i %	To er studenter i %
laveste	48	35	30
midterste	26	33	22
højeste	25	30	48
ikke med	1	1	
I alt i %	100	100	100
Antal	69	54	46

Anmærkning 1: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 2: To elever skrev ikke studentereksamenstilene på Y-gymnasiet, den ene var sygemeldt, den anden var gået ud af gymnasiet i foråret 2002.

Også studentereksamenstilene skal kort kommenteres. Som i de tre opgaver er der tale om en 'trip, trap, træsko' dette bevægelse i højeste karaktergruppe, med modsat tendens i den laveste, og bekræfter den overordnede konklusion for de tre opgaver: den kulturelle kapital har afgørende indflydelse på fordelingen af de høje og lave karakterer. Denne konklusion bekræftes i endnu højere grad, hvis man laver det samme regnestykke som i 3.årsopgaven, dvs. ser på fordelingen i de tre kategorier i forhold til karakterer på det selvstændige niveau, karakteren 10 og derover. Så ser tallene således ud: 3% ('ingen'), 0% ('én') og 24% ('to') (ikke vist i tabel), og den modsatte fordeling, hvis man ser på karakteren 6 og derunder: 22% ('ingen'), 13% ('én') og 9% ('to') (ikke vist i tabel). Dvs. at relativt flere får 'kun' 7 i den laveste karaktergruppe, hvis de kommer fra et hjem med 'middel' eller 'mindst' kulturel kapital.

### Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn i de store skriftlige opgaver

I det følgende skal vi så at sige gå bag om variabelen kulturel kapital og belyse, hvilken indflydelse forældrenes uddannelsesmæssige baggrund har i forhold til, om eleven er en dreng eller pige. Tabel 6.35 og 6.36, er således en underopdeling af tabel 6.31. Først drengene:

Tabel 6.35: De tre opgaver: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på køn, her **dreng**

Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	48	34	42	laveste	70	41	32	laveste	52	28	5
midterste	30	21	21	midterste	22	24	27	midterste	7	14	32
højeste	22	45	37	højeste	7	34	37	højeste	41	59	63
Ikke med							5				
I alt i %	100	100	100		100	100	100%		100	100	100
Antal	27	29	19		27	29	19		27	29	19

Anmærkning 1: Ingen = ingen af forældrene er studenter, én = én af forældrene er studenter, to = begge forældre er studenter.

Anmærkning 2: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 3: 3.årsopgaven, højeste gruppe: under 'to' gemmer der sig 2 x karakteren 13.

Anmærkning 4: Dreng i alt: 75 ud 79

I alle tre opgaver er der en stor 'bund' i kategorien 'laveste karaktergruppe/ingen af forældrene er studenter', størst i historieopgaven, hvor 70% af denne gruppe befinder sig i 'bunden', og på hver sin side af de 50% i de to andre opgaver. I den højeste karaktergruppe er det bemærkelsesværdigt, at procentdelen på 'én/to forældre har studentereksamen' følges ad og næsten er den samme. I danskopgaven overstiger 'én' endda 'to', hvilket ikke er set i de forrige tabeller. Det ser derfor ud

til, at for drengenes vedkommende er der en sammenhæng mellem, om blot én af forældrene har studentereksamen og høje karakterer. Omvendt er det således, at drenge af forældre uden studentereksamen er overrepræsenterede i den laveste karaktergruppe.

For pigernes vedkommende tegner der sig et lidt anderledes billede:

Tabel 6.36: De tre opgaver: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på køn, her **piger**

Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	36	32	11	laveste	38	48	7	laveste	24	28	7
midterste	26	28	4	midterste	29	24	33	midterste	24	16	15
højeste	38	40	85	højeste	33	24	59	højeste	52	56	78
Ikke med						4					
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	42	25	27		42	25	27		42	25	27

Anmærkning 1: Ingen = ingen af forældrene er studenter, én = én af forældrene er studenter, to = begge forældre er studenter.

Anmærkning 2: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 3: Piger i alt: 94 ud af 96.

Også her er der nogle overordnede mønstre, idet – og det har vi heller ikke set før – 'ingen' og 'én' følges ad over for 'to', endda således at der nok findes en lille 'trip, trap (træsko)'-effekt i danskopgaven og 3.årsopgaven, men ikke i historieopgaven, ligesom den omvendte bevægelse i laveste karaktergruppe i de to sidste opgaver heller ikke er der. I modsætning til drengene findes der ikke nogen stor 'bund' i 'ingen af forældrene har studentereksamen'. Derimod er der stadigvæk en tydelig overrepræsentation i højeste karaktergruppe i 'to forældre har studentereksamen', der ligeledes er stærkt underrepræsenteret i laveste karaktergruppe.

I forhold til drengene fra hjem uden studentereksamen klarer de tilsvarende piger sig godt. I historieopgaven ligger 33% i forhold til 7% af drengene i den højeste karaktergruppe, i 3.årsopgaven er det 52% i forhold til 42%. Selv om drengene har indhentet pigerne en del i den sidste opgave, som jo er den, der tæller på eksamensbeviset, ser det ud som om, at de piger, der går i gymnasiet og kommer fra et hjem med 'mindst' kulturel kapital, klarer sig bedre end de tilsvarende drenge. Først når begge forældre har studentereksamen har det derimod indflydelse på, om pigerne klarer sig godt i forhold til karakterer. I modsætning til drengene er det ikke nok, at blot én af forældrene har studentereksamen.

Dette kan tyde på, at drengene har lettere ved at føle støtten af den kulturelle ballast; pigerne synes mere afhængige af, at begge forældre har studentereksamen. Til gengæld klarer de sig så virkelig godt i opgavetyper som de store opgaver. De ligger suverænt bedst.



## Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn i studentereksamensstilen

Studentereksamensstilen nuancerer billedet, men bekræfter overordnet ovenstående fortolkning. Tabel 6.37 og 6.38 er en underopdeling af tabel 6.34 med hensyn til køn.

Tabel 6.37: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på køn, her **dreng**e

Karakter-gruppe	Ingen er studenter i %	Én er student i %	To er studenter i %
laveste	41	34	37
midterste	30	24	26
højeste	26	41	37
ikke med	4		
I alt i %	100	100	100
Antal	27	29	19

Anmærkning 1: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 2: Ikke med: to elever, en dreng og en pige, skrev ikke studentereksamensstilen på Y-gymnasiet. Den ene var sygemeldt, den anden var gået ud af gymnasiet i foråret 2002.

Anmærkning 3: Dreng i alt: 75 ud af 79.

Tabel 6.38: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på køn, her **piger**

Karakter-gruppe	Ingen er studenter i %	Én er student i %	To er studenter i %
laveste	52	36	26
midterste	24	44	19
højeste	24	16	56
ikke med		4	
I alt i %	100	100	100
Antal	42	25	27

Anmærkning 1: Laveste karaktergruppe: 7 og ned; midterste karaktergruppe: 8; højeste karaktergruppe: 9 og op.

Anmærkning 2: Ikke med: to elever, en dreng og en pige, skrev ikke studentereksamensstilen på Y-gymnasiet. Den ene var sygemeldt, den anden var gået ud af gymnasiet i foråret 2002.

Anmærkning 3: Piger i alt: 94 ud af 96

Midtergruppen er, som jeg tidligere har været inde på, større end i dansk- og 3.årsopgaven, der næsten ingen havde. For drengene er det også her underordnet om der er 'én' eller 'to forældre er studenter', mens pigerne 'topper', når 'to forældre er studenter'. Det er dog også værd at bemærke midterfeltet hos pigerne i 'én er student'. De interessante forskydninger ses under 'ingen er studenter', idet pigerne ikke længere procentuelt 'topper' i forhold til drengene, men der sker en forskydning nedad til en stor pige'bund'.

Ser man på begge tabeller under ét, bekræftes den overordnede konklusion om forholdet mellem forældrebaggrund i forhold til kulturel kapital, men yderligere er der en stor polarisering mellem pigerne i en pige'bund' i 'ingen er studenter' og en pige'top' i 'to er studenter'. Karaktererne i studentereksamensstilen ophæver den

fordel, pigerne havde i forhold til en opgavetype som de tre store opgaver. Det har jeg for så vidt allerede været inde på. Det nye er, at den mobilitet, som vi netop har set i forbindelse med pigerne og de tre store opgaver, ophæves i studentereksamensstilen. Hvis konklusionen skal trækkes endnu hårdere op: studentereksamensstilen er en opgavetype, der i høj grad favoriserer unge, der kommer fra hjem med kulturel kapital. Det er disse unge, der i forvejen kender 'koden' eller diskursen og derfor har lettere ved at forstå skolens.<sup>161</sup>

### **Sammenhæng mellem karakterer, kulturel kapital og køn på de tre gymnasier**

Skolevariablen er vigtig at undersøge, både for at få øje på fælles mønstre, der yderligere kan bekræfte undersøgelsens repræsentativitet og validitet, og for at få øje på mønsterbrud, der for det første altid vil kalde på en forklaring og dernæst for det andet kan nuancere undersøgelsens resultater. Tallene i skolevariablen er dels et resultat af en procentuel forskel i elevernes kulturelle kapital og deres læringsstrategi, dels et resultat af en forskel i lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse af den enkelte opgave i den enkelte klasse. At inddrage skolevariablen er derfor at kaste et skarpere blik på spændingsfeltet mellem på den ene side eleven, dennes baggrund og læringsstrategi, og på den anden side læreren og dennes faglige og pædagogiske tilrettelæggelse, et spændingsfelt som yderligere vil blive kommenteret i kapitel 7.

Når de tre gymnasier inddrages i undersøgelsen som baggrundsvariablen 'skole', viser de samme mønstre sig i forholdet mellem 'top' og 'bund', fordelt i forhold til køn og kulturel kapital, som i det foregående. Dog er der nogle undtagelser, som jeg allerede udpegede i afsnittet om sammenhængen mellem karakterer og køn på den enkelte skole. I det følgende vil jeg først redegøre for de fælles mønstre for henholdsvis drengene og pigerne og dernæst kommentere de nævnte mønsterbrud. Gennemgangen bygger på tabellerne i bilag 3, der er en uddybning af tabel 6.35 – 6.38.

Først drengene (tabel 6.35A – C, samt 6.37A, bilag 3): Der er fire overordnede generelle træk: 1) Den store drenge'bund' i kategorien 'laveste karakter-gruppe'/'ingen af forældrene har studentereksamen', som langt hen forklarer drenge'bunden', som vi så i afsnittet om karakterer og køn. Den eneste undtagelse er på X-gymnasiet i danskopgaven (tabel 6.35A), hvilket jeg vender tilbage til. 2) For drengene er det tilstrækkeligt, at 'én af forældrene er student', for at der er en samvariation mellem høje karakterer og kulturel kapital. Eneste undtagelse er på Z-gymnasiet i historieopgaven, hvor drenge'toppen' i det hele taget er svagt repræsenteret. 3) Drengene har som helhed i alle tre store opgaver, igen bortset fra danskopgaven på X-gymnasiet, en meget større 'bund' end pigerne, og pigerne til gengæld har en større 'top' (jf. tabel 6.36A – C, bilag 3). En undtagelse er de steder,

---

<sup>161</sup> Jf. Ruqaiya Hasan (1996), samt kapitel 2.4.

hvor drengene fra hjem med 'én af forældrene har studentereksamen' 'stormer forbi' samme kategori af piger. 4) I forhold til 'bunden' er der i denne karakterkategori ingen drenge fra familier med 'to forældre har studentereksamen' i historie- og 3.årsopgaven på X-gymnasiet og i 3.årsopgaven heller ikke på Z-gymnasiet. Den sidste iagttagelse stemmer godt overens med en tidligere iagttagelse om den stærke polarisering i 3.årsopgaven mellem 'top' og 'bund' hos drengene på Z-gymnasiet. Denne forskel er – kan det nu konstateres – kulturelt bestemt.<sup>162</sup>

For pigernes vedkommende er der følgende generelle træk: 1) Der er en tydelig overrepræsentation hos pigerne i kategorien 'højeste karaktergruppe/ to forældre har studentereksamen' og en underrepræsentation i 'laveste karaktergruppe/ingen forældre har studentereksamen'. 2) Der er i den laveste karaktergruppe også en overrepræsentation af piger med 'middel' kulturel kapital (én af forældrene har studentereksamen); dog er billedet her mere ujævnt i forhold til skolevariablen. 3) Alle tre gymnasier har en stor procent i pige'toppen' i 3.årsopgaven, uanset forældrebaggrund. På alle tre gymnasier gælder det altså, at pigerne med 'mindst' kulturel kapital bliver stærkere, selv om bevægelserne mod dette mål svinger lidt fra gymnasium til gymnasium. Det eneste sted, pigerne fra denne type familie står forholdsvis stærkt i udgangspositionen, er i danskopgaven på X-gymnasiet; det vil straks blive kommenteret. Men først: konklusionen fra afsnittet om karakterer og køn om, at en opgavetype som den store opgave i særlig grad tiltrækker pigerne, gælder som helhed, og jeg kan nu tilføje: den gælder ikke mindst pigerne fra hjem med 'mest' kulturel kapital.

Mønsterbrud kalder som før nævnt på en forklaring. For det første: hvorfor afviger danskopgaven på X-gymnasiet? Drengene klarer sig godt, endda lidt bedre end pigerne (bilag 1, tabel 6.27A). Og pigerne fra hjem uden studenterbaggrund klarer sig bedre end andre steder. De bud, jeg har, er af kvalitativ art. Først klasse 1: denne består især af piger (jf. tabel 6.12) og havde inden danskopgaven arbejdet målrettet med projektopgaver i et samarbejde mellem dansk og historie, hvilket eleverne kommenterer i spørgeskemaet, da de bliver spurgt, om det er første gang, de skriver en stor opgave. I klasse 2 gør to forhold, som jeg har adgang til at se, sig gældende: dansklæreren arbejder meget målbevidst med de delprocesser (*literacy events*), der fører frem til danskopgaven. Desuden skriver en del af drengene danskopgave i emner, som de er begejstrede for.<sup>163</sup> Også i klasse 3 kan der udpeges

---

<sup>162</sup> Knap tre fjerdedel af drengene med 'mest' kulturel kapital ligger i den højeste karaktergruppe, godt én fjerdedel ligger i den midterste karaktergruppe; sammenligner man med dansk- og historieopgaven (tabel. 6.35A – B, bilag 3) og følger disse drenge, har de enten prioriteret 3.årsopgaven langt højere end de to tidligere eller er blevet dygtigere; også i studentereksamensstilen (tabel 6.37A, bilag 3) klarer de sig relativt godt med godt halvdelen i den midterste karaktergruppe.

<sup>163</sup> F.eks. opgaver om filmene *Festen*, *Kundskabens træ*, *Star War*, *Pulp Fiction*, *South Park* eller nogle afsnit af *Matador*. I alle opgaver skal der sammenlignes med manuskript, bog eller andet. Desuden én opgave om tegneserien *Steen og Stoffe* og én om reklamer; 14 elever skriver om litterære værker. I Wiese (2000) indledes artiklen med et citat af én af drengene fra

særlige forhold, bl.a. har klassen arbejdet med et danskfagligt pilotprojekt inden danskopgaven.<sup>164</sup>

For det andet: allerede i afsnittet om karakterer og køn, hvor skolevariablen blev kommenteret, så vi et mønsterbrud i forhold til drengene og studentereksamensstilen. Det drejer sig om drengene på Y-gymnasiet, der i studentereksamensstilen klarer sig bedre end både pigerne på alle gymnasierne og drengene på de andre to gymnasier. I tabel 6.37A, bilag 3, ses forklaringen: drengene, der kommer fra familier med 'to har studentereksamen' 'stormer frem'. 71% af drengene med 'mest' kulturel kapital ligger i den højeste karaktergruppe. Eftersom drengene fra de to andre kategorier også er pænt placeret i 'toppen' med 33% i kategorien 'mindst' kulturel kapital og 44% i 'middel' kulturel kapital, ligger 46% af drengene i alt i den højeste karaktergruppe på Y-gymnasiet (bilag 1, tabel 6.29A).

### **6.3 Delkonklusion og sammenligning af kulturel kapital som baggrundsvariabel i forskellige undersøgelser**

Overordnet har dette kapitel vist en markant positiv samvariation mellem karakterer og kulturel kapital: jo mere kulturel kapital den unge har med hjemmefra, jo større chancer har han/hun for at få en karakter i 'højeste karaktergruppe', der samler karaktererne fra 9 og op. Hvis karaktergruppen kun indeholder fra 10 og op, dvs. karakterer der gives for den selvstændige præstation, er sammenhængen endnu mere markant. Sammenhængen mellem karakterer og kulturel kapital er tydelig både i de tre opgaver og i studentereksamensstilen, dvs. både i prøveformer hvor eleven arbejder hjemme og derfor kan få hjælp af f.eks. forældrene, og i prøveformer hvor eleven sidder på skolen og er overladt til sin egen formåen. Undersøgelsen viser desuden, at den kulturelle reproduktion sætter sig hårdere igennem i den sidste prøveform. Om dette skyldes prøveformen eller immanente forhold i den fagdiskurs, som studentereksamensstilen måler, kan undersøgelsen ikke sige noget om.

En i skolesammenhænge ofte hørt formodning er, at 3.årsopgaven har social slagside.<sup>165</sup> Dette kan bekræftes, men den samme sociale slagside, målt i karakterforskelle, der følger graden af kulturel kapital, kan som sagt også ses i

---

klasse 2 fra hans hurtigskrivning om danskopgaven: "(...) og når man så også kan vælge et emne, som interesserer en, er det meget nemmere at motivere sig til at arbejde seriøst med opgaven" (skriver om Pulp Fiction).

<sup>164</sup> Undervisningens rolle inddrages mere udførligt i kapitel 7, bl.a. i afsnittet "Et eksempel: den pædagogiske proces som en modifikation af den kulturelle kapital's indflydelse".

<sup>165</sup> Der har i tidens løb været indlæg i *Gymnasieskolen*, der har forfægtet dette synspunkt. Kort før jul 2002 var det gymnasieelevernes organisation DGS, der var fremme med synspunktet og fik det frem i den elektroniske presse. Som modtræk foreslog de, at elever der kom fra ikke læsevante hjem, skulle have mulighed for at få organiseret hjælp til at få opgaven rettet igennem, inden de afleverede.

studentereksamenstilen. Det kan derfor afvises, at den sociale slagside i 3.årsopgaven har som sin hovedårsag, at elever fra læsevante hjem, i modsætning til elever fra ikke læsevante hjem, får hjælp af forældrene i opgaveugen.<sup>166</sup> Fordelingen af karakterer i studentereksamenstilen i forhold til kulturel kapital peger på en anden fortolkning: at der er en sammenhæng mellem den diskurs, der værdsættes i uddannelsessystemet, in casu det almene gymnasium, og den kulturelle bagage, som elever med 'middel' og især 'mest' kulturel kapital kommer med, en sammenhæng som bl.a. Bourdieu fremhæver, og som han eksemplificerer, som vi så det i citatet i forbindelse med forældrenes skrivning (kapitel 6.1).

Endnu en i skolesammenhænge ofte hørt formodning er, at den sociale baggrund ikke spiller så stor en rolle i de naturvidenskabelige fag som i de humanistiske. Hvis den sociale baggrund oversættes til kulturel kapital, og forholdet mellem de to faggrupperinger begrænses til 3.årsopgaven, kan det se ud til, at denne formodning delvis kan bekræftes, især i forhold til sammenhængen mellem 'ingen af forældrene har studentereksamen' og 'den nederste karaktergruppe'. Kun 16% af eleverne fra denne kategori befinder sig i 'den nederste karaktergruppe' i de naturvidenskabelige fag, over for 43% i de humanistiske fag. Den kulturelle kapital sætter sig derimod igennem i 'den højeste karaktergruppe', og – overraskende – også på det helt overordnede niveau, idet der er en tendens til, at elever med 'mindst' kulturel kapital foretrækker at skrive i de humanistiske fag, med en særlig tyngde af drenge, der 'bunder' i historie. Konklusionen om den formindskede interesse hos elever med 'mindst' kulturel kapital for at skrive i de naturvidenskabelige fag er ikke repræsentativ. Der er i denne undersøgelse nominelt set for få elever, der skriver i de naturvidenskabelige fag. Andre undersøgelser må derfor afdække, hvordan det generelle billede ser ud med hensyn til sammenhængen mellem interesse for de naturvidenskabelige fag og unge med 'mindst' kulturel kapital, såvel i forhold til valg af fag i 3.årsopgaven som i forhold til valg af fag i det hele taget, både i gymnasiets fagrække og i senere uddannelser.

---

<sup>166</sup> De får hjælp, viser elevernes hurtigskrivning om deres arbejds- og skriveproces, men det gør de fleste uanset graden af kulturel kapital. Der er imidlertid nogle interessante forskelle: der er en tendens til, at når forældre med kulturel kapital hjælper deres barn, er det i en rolle som coach undervejs i skriveforløbet, samt i den afsluttende fase som korrekturlæsere. Elever, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, får i højere grad kun hjælp af forældrene som korrekturlæsere, og ofte er det mange andre end forældrene, der hjælper. Det gælder dog for alle tre kategorier, at de unge ikke kun søger forældrenes hjælp, men også venners og søskendes hjælp eller søskendes kærester. Det interessante er ikke, om de unge får hjælp, for det gør mange af dem uanset graden af kulturel kapital, det interessante er, at de får en forskellig form for hjælp. Forældrene (og andre), der har en coach-funktion, støtter eleven i at forbedre sin tekst undervejs og hjælper eleven med at tænke emnet igennem, en metode, som den kognitive forskning har vist, er den mest effektive til at forbedre en tekst. I 3.årsopgaven ser det ud til, at denne type hjælp er mest hyppig, når eleven skriver inden for de humanistiske fag. I de to tidligere opgaver har læreren i flere tilfælde en lignende coach-funktion. Det svinger dog fra klasse til klasse. Se evt. Wiese (2000) for videre dokumentation i forbindelse med danskopgaven.

Den generelle sammenhæng mellem forældrenes kulturelle kapital og hvordan børnene klarer sig i skolen, samt deres senere uddannelsesniveau er grundigt dokumenteret i Erik Jørgen Hansen: *En generation blev voksen*. Hansen<sup>167</sup> opsummerer undersøgelsens resultat således: "Her vil vi kun trække hovedresultatet frem, nemlig at lang *eller* mellemlang videregående uddannelse var opnået af godt 50% af de 38-årige, der i sin tid var vokset op som børn af professionerne, mod under 10% af dem der var vokset op i den ikke-faglærte klasse." (Hansen 2003, s. 104) (I Hansen 1995 dokumenteres dette i tabel 1.5, s. 29, der desuden viser, at de øvrige kategorier befinder sig på mellem 16 og 31 procent.) Undersøgelsen afviser, at rekrutteringsforskellen kan begrundes genetisk, sådan at den skyldes forskelle i det gennemsnitlige intelligensniveau i de forskellige samfundsklasser, og Hansen citerer i den forbindelse R. Erikson og J.O. Jonsson: "Der er måske en genetisk komponent i den sociale selektion til højere uddannelse, men man kan ikke på et videnskabeligt sikkert grundlag mere præcist bedømme dens betydning. Samlet taler alt dog for, at den genetiske komponent står for en lille eller meget lille del af sammenhængen mellem social baggrund og uddannelse." (R. Erikson og J.O. Jonsson *Ursprung och utbildning* (1993), her citeret efter Hansen 1995, s. 233). Denne konklusion bekræftes i "Generationsundersøgelsen". I 1968, da generationen gik i 7. klasse, besvarede de en intelligensprøve eller prøve på "skolekvikthed", som Hansen foretrækker at kalde den i 2003. Prøven var baseret på en verbaltest, der favoriserer "sproglig forståelse, abstraktionsevne og evne til at se relationer, altså i retning af, hvad man til tider kalder verbal intelligens" (1995, s. 101). Af de elever der tilhørte *den bedste tredjedel* i denne verbaltest, kom 55% af drengene og 64% af pigerne fra professionsklassen mod 24% af drengene og 22% af pigerne fra den ikke-faglærte klasse. Professionernes børn klarede ikke alene prøven i "skolekvikthed" langt bedre end børnene af ikke-faglærte, men også langt bedre end børnene af funktionærer (43% drenge, 42% piger), selvstændige (31% drenge og 29% piger), faglærte arbejdere (32% drenge og 28% piger) og uden for erhverv (29% drenge og 23% piger) (Bilagstabel II D, s. 297 (1995)).

I 1992 sammenstilles resultaterne fra verbaltesten med den erhvervsuddannelse generationen har i 38-årsalderen. Hvis man i tabel 12.2 (1995, s. 235) følger den bedste tredjedel i verbaltesten har 49% af sønnerne fra professionerne en længerevarende uddannelse mod kun 1% af døtrene af de ikke-faglærte, og mellem disse to yderpunkter er der et mønster, der "er helt "perfekt" i sin systematik" (s. 235). Hansen konkluderer i 2003:

24 år senere – i 38 års alderen – kunne vi se, hvor stærk sammenhængen blev mellem præstationerne på verbaltesten i 14-års alderen og uddannelsesniveautet i 38-års alderen. Ser vi fx på, hvor stor en andel der

---

<sup>167</sup> Ud over at have læst *En generation blev voksen* (1995) og *Uddannelsesystemerne i sociologisk perspektiv* (2003) har jeg hørt Hansen fremlægge sine hovedkonklusioner ved foromtalt møde om "Den negative sociale arv i Danmark – hvad gør vi" den 4.2.03 på Den Sociale Højskole.

havde gennemført *en lang videregående uddannelse*, altså på universitetsniveau, drejede det sig om 25% af mændene fra den bedste tredjedel (41 rigtige svar eller derover) mod 5% af dem med 31-40 rigtige og 1% af dem med 1-30 rigtige. For kvindernes vedkommende var procenterne overalt under halvdelen af mændenes. Det skyldtes dog ikke, at kvinderne i mindre grad end mændene havde fået en videregående uddannelse. Det er derimod en simpel afspejling af det forhold, at kvinder i denne og tidligere generationer i meget højere grad end mændene havde søgt mod de *mellemlange* og de *korte* videregående uddannelser. (Hansen 2003, s. 110)

Det vil sige, at "Generationsundersøgelsen" afviser, at der er en sammenhæng mellem intelligensniveau, målt som en verbaltest i 7. klasse, og det senere uddannelsesniveau. Undersøgelsen bekræfter, at man i Danmark på trods af den politiske målsætning siden 1945<sup>168</sup> ikke har et meritokrati, hvor de bedst begavede også er dem, der får den højeste uddannelse, men at der tværtimod er en stærk statistisk sammenhæng mellem at besidde kulturel kapital og at få en videregående uddannelse.

Jeg trækker kraftigt på "Generationsundersøgelsen", både for at hente belæg i forhold til min egen undersøgelse og fordi generationen, der i dag er i slutningen af 40'erne, er den generation, som i disse og i de følgende år sender deres børn i gymnasiet. Undersøgelsens resultater må formodes også at gælde for forældrene til eleverne i min undersøgelse. Resultaterne fra "Generationsundersøgelsen" bekræfter min konklusion: at den markante forskel mellem karakterniveau i de tre kategorier, som min klassifikation indeholder, viser en 'trip, trap, trasko' effekt, dvs. en sammenhæng mellem karakterer og kulturel kapital i forhold til 'mindst', 'middel' og 'mest' kulturel kapital. Ræsonnementet fra "Generationsundersøgelsen" om intelligens vil jeg bruge som belæg for, at denne forskel ikke skyldes genetiske forskelle mellem eleverne fra de tre kategorier, men at den kan begrundes i forskellige grader af kulturel kapital, som udmøntes i forskelle i "skolekvikthed". At genetiske forskelle har indflydelse på individniveau vil jeg på ingen måde afvise, men for det første kan min undersøgelse ikke udtale sig om den enkelte elevs

---

<sup>168</sup> Hansen (1995, s. 229 ff.) redegør i store træk for den danske udvikling fra 1945, da man nedsatte Ungdomskommissionen ud fra et ønske om en demokratisering af uddannelserne, sådan at evner og ikke økonomi er afgørende for uddannelsesvalget, og frem til sidst i 70'erne. Mortensen (2002) redegør i en artikel fra 1975 for Socialdemokratiets tanker om lighed som uddannelsespolitisk mål, baseret på to principielle krav, lighed for uddannelse og lighed gennem uddannelse. Mortensen viser, hvordan lighedspolitikken i praksis ikke er lykkedes og argumenterer for, at efg-uddannelserne skal have mere almindelig uddannelse, at der skal tilknyttes bedre uddannede lærere, og at der skal være en indholdsmæssig overensstemmelse mellem uddannelsen og de unges baggrund, sådan at undervisningen ikke (for)bliver ukritisk refererende på et positivistisk grundlag, men kritisk bevidstgørende. Artiklens overordnede pointer om lighedspolitikens manglende gennemslagskraft gælder stadigvæk i dag, næsten 30 år efter. Sprogbrugen er lidt anderledes, i dag taler man f.eks. om almindelig uddannelse, at eleverne kan opøve en kritisk refleksionsevne.

intelligensniveau, idet den tager sit udgangspunkt i teorier og undersøgelsesmetoder, der er begrundet i sociokulturelle forhold. For det andet taler såvel Hansen som jeg om statistiske sammenhænge, hvor individniveauet ikke spiller nogen rolle. For det tredje er genetiske forhold påvirkelige af sociokulturelle forhold. Intelligens – hvad enten det defineres som verbal intelligens eller som en af de mange andre typer intelligenser, som man i dag taler om – er ikke et statisk fænomen, men udvikles hele tiden i samspil med ydre faktorer. Alene dette sidste gør, at det ikke er muligt at udskille intelligens i forhold til en målelig klassifikation, hvilket netop er en af Eriksons og Jonssons pointer.

Min konklusion er derfor, at de tre opgaver og studentereksamenstilen belønner den type "skolekvikhed", der tager sit udgangspunkt i verbal intelligens, og at det er graden af den kulturelle kapital, der er afgørende i forhold til livschancer, forstået som valgmuligheder i forhold til senere uddannelse. Forskellen i livschancer, eller chanceuligheden, findes ikke alene, når man under ét betragter en hel årgang, f.eks. i forhold til folkeskolens afsluttende karakterer <sup>169</sup>, men findes også inden for de ca. 35 procent af en årgang, der går i det almene gymnasium.<sup>170</sup> Det ser tillige ud, som om at gymnasiet understøtter denne forskel. Samtidig har vi i det foregående været inde på, at de tre kategorier af kulturel kapital bevæger sig i den samme bølgebevægelse med en karakter'bund' i historieopgaven og en karakter'top' i 3.årsopgaven. I den forbindelse konkluderede jeg, at når kategorien med elever med 'mindst' kulturel kapital også bevæger sig med op i 'toppen', så må det være muligt at skabe mere bevægelse i denne gruppe. Hvor der *er* bevægelse, må det være muligt at skabe mere bevægelse, lød argumentationen, og jeg vil i den fortsatte analyse af spørgeskemaundersøgelsen i kapitel 7 have denne problematik for øje.

I forhold til køn har vi i det foregående set store forskelle mellem drengenes og pigernes karakterniveau, og overordnet er der en forhøjet samvariation mellem at være pige og få gode karakterer i de tre store opgaver, en samvariation som ikke bekræftes i studentereksamenstilen. I "Generationsanalysen" er det ligeledes pigerne, der ligger højest i verbaltesten blandt professionens børn. Det kunne se ud til, at der såvel for 30 år siden som i dag er særlige skolediskurser, der i højere grad tiltaler pigerne end drengene. Når der dernæst sammenlignes med, hvordan karakterniveauet fordeler sig i studentereksamenstilen, kan det konkluderes, at der ikke er tale om forskelle i 'kvikhed', men om forskelle i "skolekvikhed".

Hansen (2003) pointerer i forhold til kvindernes andel i uddannelsessystemet, at denne er vokset støt i den sidste halvdel af det forrige århundrede, sådan at der nu

---

<sup>169</sup> Evalueringsinstituttet har i februar 2003 udgivet en rapport om sammenhængen mellem folkeskolekarakterernes niveau, forældrenes uddannelse, de unges køn og de unges valg af uddannelse. Undersøgelsen bekræfter den sociale afhængighed i valget af længerevarende uddannelser, samt kvindernes øgede andel i de formelle uddannelser.

<sup>170</sup> Tilgangsfrekvensen er i 1999, samme år som eleverne i min undersøgelse begynder i gymnasiet, i gennemsnit 35,1%. Eleverne, der indgår i min undersøgelse, kommer fra amter, hvor frekvensen er lidt lavere.



er sket en ligestilling mellem kønnene inden for hver enkelt af de sociale klasser. I sin argumentation henter han aktuelle tal fra Undervisningsministeriet, der viser, at der stort set er den samme procentdel af de to køn under uddannelse. På de videregående uddannelser under ét, der gennemføres af ca. 40% af en ungdomsårgang, er procentdelen af kvinder endda størst, idet den samlet er vokset fra 51% til 56% i perioden 1990-98; det er dog ikke mindst kvindernes andel på de mellemlange uddannelser, der trækker op, idet kvindeandelen her udgør 65% (Ibid. s. 137). Hansen konkluderer, at uddannelseschancerne for pigerne svarer til uddannelseschancerne for drengene inden for hver social klasse.

Når elevernes baggrund i min undersøgelse undersøges både i forhold til kulturel kapital og køn, er det værd at hæfte sig ved to overordnede forhold: dels forskellen mellem pigerne og drengene med 'mindst' kulturel kapital, dels forskellen mellem pigerne og drengene med 'middel' kulturel kapital. Konklusionen bygger her på et numerisk set lavere tal i hver kategori end de øvrige konklusioner, idet de 175 elever både er delt op i forhold til karaktergrupper, kulturel kapital og køn. Men som vi så det i afsnittet om, hvordan denne sammenhæng fordeler sig på de tre skoler, er der langt hen tale om samme mønstre på hver skole, hvilket styrker validiteten, dog uden at fjerne det statistiske forbehold over for resultaterne. I kategorien 'mindst' kulturel kapital klarer pigerne sig statistisk set langt bedre end drengene i de tre store opgaver, hvorimod der er større sammenlignelighed mellem de to køn i studentereksamensstilen, hvor der både er en stor dreng- og en stor pige'bund'. I studentereksamensstilen er det ikke så meget hvilket køn, eleven tilhører, der procentuelt bestemmer chancerne for, hvor på karakterskalaen han/hun befinder sig, men graden af kulturel kapital. I de tre opgaver derimod kommer pigernes evne til at yde en større og mere vedholdende indsats, sådan som vi så, at PISA-undersøgelsen dokumenterer, dem til gode og ophæver til en vis grad handicappet med 'mindst' kulturel kapital. I kategorien 'middel' kulturel kapital har drengene statistisk set større gavn af den kulturelle baggrund end pigerne, idet drengene klarer sig langt bedre end pigerne i studentereksamensstilen; i de tre opgaver er forskellen mindre markant, mindst i 3.årsopgaven, hvor de to køn stort set har samme procentuelle fordeling i de tre karakterkategorier.

For drengene betyder det således mindre, om de kommer fra et hjem med 'middel' eller 'mest' kulturel kapital, polariseringen hos drengene er mellem disse to grupper på den ene side og 'mindst' kulturel kapital på den anden side. Det kan se ud som om, at det for drengene er nok blot én af deres forældre er student i forhold til procentuelt at klare sig godt m.h.t. karakterniveau. Hvorfor kan undersøgelsen ikke forklare. Sandsynligvis skal en del af forklaringen findes i socialpsykologiske forhold. Uden at gå dybere ind i denne problematik vil jeg kort nævne, at PISA-undersøgelsen dokumenterer, at drengene på forskellige områder har større selvtillid end pigerne; min egen undersøgelse kommer i næste kapitel ind på den samme pointe i forbindelse med de to køns forskellige opfattelse af at føle sig velforberedt til at skrive 3.årsopgaven.

Kønsbestemte forskelle bekræftes også i en anden helt aktuel undersøgelse fra Århus Amt fra 2002 *Ungdomskultur/skolekultur* af Axel Pedersen og Lise Hansen. Undersøgelsen belyser forskellene i uddannelsesvalg både med hensyn til social mobilitet og med hensyn til køn. Rapporten er den 3. og sidste af en stor forløbsundersøgelse, der har fulgt en række unge fra Århus Amt i 6 år: fra 1.g i 1995 til 2001, 3 år efter at de forlod gymnasiet. 90% er på dette tidspunkt i gang med eller har allerede afsluttet en uddannelse. Tabel 6.1.4 (ibid. s. 50) viser uddannelsesvalget fordelt på køn, forældrebaggrund, linje og karakter. Med hensyn til social mobilitet viser tabel 6.1.4, at 65% af børn af 'far har studentereksamen' i forhold til 38% af børn af fædre, der ikke har studentereksamen, søger en lang videregående uddannelse. Med hensyn til køn søger 61% af drengene og 44% af pigerne en lang videregående uddannelse, 19% af drengene og 44% af pigerne en mellemlang videregående uddannelse og 6% af drengene og 8% af pigerne en kort videregående uddannelse. Opsamlende hedder det:

De unge, der f.eks. vælger en lang videregående uddannelse er karakteriseret ved hyppigere end gennemsnittet at

- have et eksamensgennemsnit over 8.5
- være drenge
- være matematikere
- have forældre med studentereksamen
- have forældre med lang videregående uddannelse

(Pedersen og Hansen 2002, s. 51)

Efter at debatten om forholdet mellem social mobilitet og uddannelsesvalg har slumret en tornerosesøvn i 1980'erne og 90'erne, har der i den seneste tid på baggrund af flere rapporter, bl.a. OECD-undersøgelsen PISA, været stor opmærksomhed på den manglende sociale mobilitet i uddannelsessystemet. Denne er ganske vist ikke kun et dansk fænomen, men er dog mere udtalt i Danmark end f.eks. i de andre nordiske lande. I det tidlige efterår 2002 var der temasider om denne problematik i flere aviser. *Weekendavisen* havde 4.- 10. oktober 2002 en stor temaside om emnet, herunder et interview med Erik Jørgen Hansen. Han fremhæver, at den manglende sociale mobilitet er kulturelt og ikke økonomisk bestemt, og henviser ud over til OECD-rapporten til forskellige nyere danske undersøgelser, bl.a. Det Økonomiske Råds halvårsrapport fra efteråret 2001. Hansen påpeger, at denne viser en tæt sammenhæng mellem forældrenes uddannelse og den unges valg af uddannelse, idet børn af forældre med en lang uddannelse har seks gange højere sandsynlighed for at tage en videregående uddannelse end andre unge. Den manglende sociale mobilitet synes således at være grundigt dokumenteret.

Den sidste undersøgelse, der i denne omgang skal omtales, er den danske del af PISA. Overordnet bekræfter undersøgelsen ovennævnte sammenhæng, men i

forhold til min undersøgelse er PISA yderlig interessant, fordi den – ligesom min egen – prøver at kigge bag om sammenhængen og konkret se på, hvad det betyder for måden at lære på, for måden at klare sig på og sidst, men ikke mindst, for ens egen selvopfattelse. I forhold til familiebaggrund hedder det sammenfattende:

Elevernes familiebaggrund drejer sig om forældrenes uddannelse, stilling, familietype m.v. Forhold som alle spiller en væsentlig rolle for elevernes læsefærdigheder. Er forældrene veluddannede, og har de stillinger højt i stillingshierarkiet, er der stor sandsynlighed for, at deres børn har gode læsefærdigheder. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande har forældrenes uddannelsesbaggrund større betydning i Danmark og mindre i Finland.

(Andersen m.fl. 2001, s.157)

PISA-undersøgelsen er gået endnu tættere på hjemmene end min egen undersøgelse, idet den ikke alene har spurgt til forældrenes uddannelse, men også til det de kalder kulturelle besiddelser, det vil her sige klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker, og uddannelsesressourcer i hjemmet, f.eks. ordbog og et stille sted at læse. Når der tages højde for øvrige familieforhold, øges færdighederne på læseskalaen, når barnet kommer fra hjem med kulturelle besiddelser og ressourcer, der støtter den unges skolegang. I samværet mellem forældre og børn understreges den kulturelle kommunikations betydning:

Det viser sig således, at i de familier, hvor forældrene ofte diskuterer politiske eller sociale emner med barnet, diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer eller lytter til klassisk musik sammen med barnet – samlet benævnt kulturel kommunikation – ja, i de familier er børnenes læsefærdigheder væsentlig bedre end i familier, hvor det kun sjældent sker eller aldrig sker. (...) Om det er aktiviteterne i sig selv, der har betydning, eller om disse aktiviteter er udtryk for, at barnet fra sit tidligste liv har haft evner, der løbende er blevet stimuleret i boglig retning, kan undersøgelsen ikke give svar på. (...) Det må dog formodes, at et aktivt kulturelt hjemmeliv stimulerer begrebsdannelsen, lysten til at tilegne sig viden og dermed til at læse. (Ibid. s. 147)

Begrebet 'kulturel kommunikation' er meget dækkende for en forståelse af, hvad det er børnene i denne type hjem får med i vuggegave. Som vi skal se, er det de samme børn, der især benytter sig af forskellige typer *literacy events* i forbindelse med forberedelsesprocessen til deres 3.årsopgave, forskellige 'greb' eller arbejdsmåder, der kan hjælpe dem med at trænge længere ind i det faglige stof. Citatet peger også på en anden meget vigtig ting: at begrebsdannelsen i særlig grad bliver stimuleret i den kulturelle kommunikation. I den kvalitative analyse er det et område, som vi vil gå dybere ned i. Afslutningsvis vil jeg påpege, at PISA-undersøgelsen redegør for et bredt udsnit af danske børn med en stor spredning i social baggrund.

Min undersøgelse fokuserer på elever, der går i det almene gymnasium, hvilket vil sige, at der i forhold til PISA-undersøgelsen er sket en kraftig indsnævring af

undersøgelsesfeltet og af den sociale rekruttering. Alligevel, inden for de ca. 35% af en ungdomsårgang, der går i gymnasiet, slår 'den kulturelle kommunikation' stadigvæk kraftigt igennem. Hvis karakterer bruges som eneste målestok for, om eleven besidder studiekompetence, er den kulturelle reproduktion, sådan som den sætter sig igennem som kulturel kapital i skolesystemet, og sådan som den udmøntes i graden af 'skolekvikhed', en skjult baggrundsfaktor, hvis indflydelse er afgørende for elevernes livschancer med hensyn til valg af uddannelse.

I analysen af karaktererne i de tre opgaver og studentereksamensstilen har 'skolen' været én af baggrundsvariablene. I undersøgelsen er det ikke det enkelte gymnasium, der har været i centrum; der indgår tre gymnasier, med den hensigt at 'skole' som baggrundsvariabel skal belyse de enkelte variable på en mere nuanceret måde og undersøge, om der i en sammenligning er fælles overordnede mønstre eller tværtimod mønsterbrud. At skolevariablen har indflydelse er bl.a. fremgået af gennemgangen af karaktergennemsnittene for det enkelte gymnasium. I den sammenlignende karakteristik af de tre gymnasier fremgår det, at Y-gymnasiet og Z-gymnasiet på mange måder er to yderpunkter, samt at X-gymnasiet i flere af de parametre, der indgår i undersøgelsen, ligger i mellem de to andre. Karaktererne i studentereksamensstilen følger den procentuelle fordeling af kulturel kapital, som de tre gymnasier har, således at Y-gymnasiet, der procentuelt har flest elever med 'middel' og 'mest' kulturel kapital, har det højeste gennemsnit, mens Z-gymnasiet, der procentuelt har færrest elever med 'middel' og 'mest' kulturel kapital, har det laveste gennemsnit. Forskellen i karaktererne i 3.årsopgaven er ikke så markante: X- og Y-gymnasiet ligger på det samme niveau, dernæst kommer Z-gymnasiet.

I det foregående har vi kun i mindre grad været inde på de konkrete skoleforhold som f.eks. undervisningens rolle. For at belyse denne rolle er det nødvendigt at gå yderligere et niveau ned og inddrage klassen som baggrundsvariabel. I næste kapitel, der handler om forberedelsesprocessen til de tre opgaver, vil vi inddrage denne variabel. Her vil vi inddrage samspillet mellem eleven og elevens kulturelle baggrund på den ene side, og undervisningen og dermed lærerens pædagogiske tilrettelæggelse på den anden side. Jeg vil gerne understrege, at jeg i undersøgelsen ikke har observeret forskelle i faglig dygtighed hos lærerne, der kan tilskrives skolevariablen. Det vil sige, at lærergruppen samlet set ikke er dygtigere på det ene eller det andet gymnasium, og forskelle i karaktergennemsnit er ikke udtryk for, at skolerne har et lærerkorps med forskellig grad af dygtighed. Ud fra mit materiale er forskellene mellem gymnasierne overordnet set begrundet i en variation i fordelingen af elevernes kulturelle kapital.

Når det er sagt, skal det imidlertid også siges, at det i analysen af det statistiske materiale på klasseniveau ser ud til, at lærerfaktoren er afgørende i forhold til, at eleverne får optimal mulighed for at træne den studieforberedende kompetence. Hvor dette sker, er det ikke altid, at det sætter sig igennem i forhold til, hvordan klassen klarer sig med hensyn til karakterniveau, men det sætter sig igennem i forhold til, om de bruger nogle arbejdsformer, der kan hjælpe dem til den faglige

for dybelse. I PISA-undersøgelsen er lærerstøtten den af de sammensatte variable, der korrelerer med CCC (Cross Curricular Competences), når elevernes skoleforhold inddrages.<sup>171</sup> "Det er elevens oplevelse af lærerstøtte, som viser en korrelation på 0.21 med kontrol i læringsprocessen og på 0,23 med indsats og vedholdenhed." (Andersen m.fl. 2001, s. 45) Min undersøgelse har ikke mulighed for at lave en lignende måling, men den er interessant, idet netop oplevelsen af kontrol i læringsprocessen og vedholdenhed er bløde områder, som det er vigtigt at mobilisere i forbindelse med de tre store opgaver. Som det vil fremgå af kapitel 7, er det på forskellige måder også i min undersøgelse muligt at undersøge undervisningens rolle.

---

<sup>171</sup> CCC (Cross Curricular Competences): svarer til personlige kompetencer og er opdelt i tre overordnede kategorier: læringsstrategier, motivation og selvopfattelse (Andersen m.fl. 2001, s. 32).

## Kapitel 7 Spørgeskemaundersøgelsen: de tre store skriftlige opgaver i spændingsfeltet mellem den potentielle og den udnyttede studiekompetence

Analysen i kapitel 7 vil tage udgangspunkt i de kvantitative data om elevernes forberedelse af 3.årsopgaverne, som sammenholdes med følgende baggrundsvariable: køn, kulturel kapital, karakterer, skole og klasse. Data, indsamlet i forbindelse med dansk- og historieopgaven, bliver løbende gennemgået i relation til 3.årsopgaven. 3.årsopgaven adskiller sig fra de to første opgaver ved, at forberedelsesprocessen er mere selvstændig, hvorimod denne i dansk- og historieopgaven i højere grad er knyttet til klasseundervisningen. I disse opgaver er fordelingen, at alle elever skriver inden for det samme fag, og eleverne kan derfor i en meningsfuld sammenhæng lære, hvordan man selvstændigt skal arbejde med et emne med den hensigt at skrive en opgave. Mange lærere, der vejleder eleverne i 3.g, hjælper ligeledes eleverne i det forberedende arbejde, f.eks. beder de eleven om at lave et skriftligt oplæg som udgangspunkt for den mundtlige vejledning.<sup>172</sup> Ud fra spørgeskemaundersøgelsen kan der ikke skelnes mellem, hvornår eleven på eget initiativ har foretaget en *literacy event*, dvs. et givent delelement i forberedelsesprocessen, og hvornår læreren har opfordret til det, kun *om* begivenheden har fundet sted ca. en uge før opgaveskrivningen.

### 7.1 Litteratur- og informationssøgning

At søge efter information og litteratur på biblioteket og over internettet er en typisk *literacy event* i tilknytning til opgaveskrivning. De tre store opgaver, ligesom senere opgaver i uddannelserne, er kendetegnet ved, at opgaveskriveren skal forholde sig til tekster og til andres tanker, redegøre for dem og bruge dem i sin egen videre fremstilling af et emne. Ud fra en bakhtinsk tankegang (jf. kap. 3.2) skal den unge lære at træde ind med *sin* ytring i den fortsatte dialog mellem mennesker, hvor han/hun skal lære, hvordan dette foregår i en historisk bestemt diskurs og genre. At opsøge viden på bibliotek og internet er derfor en vigtig *literacy event* at lære som udgangspunkt for at lære at deltage i dialogen på samfundsniveau. Det må ikke alene siges at være skolens opgave, at eleverne lærer det, det er også i høj grad studieforberedende. Derfor vil jeg i det følgende uddybe, hvordan eleverne har svaret på spørgsmålene angående brugen af bibliotek og internet. Analysen bevæger sig på et overordnet niveau med udgangspunkt i alle de 175 elever, på skoleniveau

---

<sup>172</sup> Se f.eks. evalueringsrapporten om historie: "Flere fortæller at de herefter opfordrer eleverne til at lave skriftlige oplæg til afgrænsning af emnet og problemformulering som danner udgangspunkt for samtaler om opgaven" (Danmarks Evalueringsinstitut 2001a, s. 104). I den tilsvarende evalueringsrapport om fysik (Danmarks Evalueringsinstitut 2001b) indgår der ingen overvejelser om skriftlighed, herunder tænkeskrivning, i forberedelsesfasen.

og på klasseniveau. Det sidste niveau kan pege på lærerens og dennes faglige og pædagogiske tilrettelæggelse.

### **Litteratursøgning på biblioteket i 3.årsopgaven**

I forbindelse med 3.årsopgaven har 93% af pigerne og 91% af drengene været på biblioteket for at lede efter relevant litteratur; fordelingen er jævn imellem de tre skoler.<sup>173</sup> 99% af de elever, der skriver i de humanistiske fag, har brugt biblioteket, 90% af samfundsfagseleverne og 79% af de naturvidenskabelige. Umiddelbart kunne man ud fra tallene fristes til at tro, at litteratursøgning på biblioteket i de naturvidenskabelige fag ikke er så vigtigt som i de to andre faggrupper, men det faktum, at 100% af eleverne i tre ud af de otte klasser<sup>174</sup> har fundet relevant litteratur på biblioteket, synes at afkræfte denne formodning. I forhold til kulturel kapital er fordelingen, at 97% af eleverne med en familiebaggrund, hvor 'ingen af forældrene har studentereksamen', har fundet litteratur på biblioteket, 86% af eleverne fra familier, hvor 'én af forældrene har studentereksamen' og 91% fra familier fra 'to forældre har studentereksamen'. Tallene er tankevækkende, fordi de bryder det sædvanlige billede med den højeste procent til elever fra familier med 'to forældre har studentereksamen' og kunne pege på skolens positive påvirkning, en påvirkning, der i nogle klasser starter i forbindelse med danskopgaven, for andre først mere systematisk i historieopgaven.

### **Litteratursøgning på biblioteket i dansk- og historieopgaven**

I forbindelse med danskopgaven er forskellen i elevernes bibliotekssøgning mellem skolerne markant: 63% på X-gymnasiet, 100% på Y-gymnasiet og 39% på Z-gymnasiet. Eleverne skal svare ja eller nej til *Jeg/vi har fundet sekundærlitteratur på biblioteket*. Tallene henviser derfor til søgning efter sekundærlitteratur og fortæller ikke, om eleven f.eks. også har fundet sin primærlitteratur på biblioteket. På X-gymnasiet angiver 100% i klasse 2 at have søgt litteratur på biblioteket, ligesom i klasse 4 og 5 på Y-gymnasiet, og det fremgår af interview med dansklærerne, at litteratursøgning er et led i en bevidst pædagogisk tilrettelæggelse.

I 2.g er spørgsmålet *sekundærlitteratur* uddybet med *supplerende litteratur*.<sup>175</sup> Fordelt på skolerne svarer 93% af eleverne både på X-gymnasiet og Y-gymnasiet og 85% på Z-gymnasiet ja til, at de i denne anledning har været på biblioteket, og man kan ud fra den høje ja-procent se, at bibliotekssøgningen i historieopgaven som helhed er mere integreret i forberedelsesfasen. Z-gymnasiet har den laveste procent; det er klasse 7, der trækker ned i ja-procenten, og lærerinterviewet viser, at klassen har arbejdet med supplerende litteratur, som de har kunnet låne i bogkælderen.

---

<sup>173</sup> X-gymnasiet 93%, Y-gymnasiet 94% og Z-gymnasiet 90%.

<sup>174</sup> Det drejer sig om klasse 2, 4 og 6 og dermed én fra hver skole.

<sup>175</sup> Forholdet mellem primærlitteratur og sekundærlitteratur/supplerende litteratur er mundtligt forklaret i hver klasse.

### **Litteratur- og informationssøgning på internettet i 3.årsopgaven**

51% svarer ja til *Jeg har fundet informationer/ relevant litteratur på internettet*, lidt flere drenge end piger. I forhold til skole angiver 46% fra X-gymnasiet at have brugt internettet, 53% på Y-gymnasiet og 54% på Z-gymnasiet. Det er især inden for samfundsfag (der er ingen opgaver i dette fag på X-gymnasiet) og i mindre grad i de naturvidenskabelige fag, at eleverne bruger internettet. Fordelingen er i forhold til de tre faggrupperinger 44% i de humanistiske fag, 90% i samfundsfag og 58% i de naturvidenskabelige fag. I forhold til forældrenes uddannelsesbaggrund søger 43% fra familier med 'ingen af forældrene har studentereksamen' informationer på nettet, 52% fra familier med 'én af forældrene har studentereksamen' og 58% fra familier med 'to forældre har studentereksamen'. I modsætning til biblioteksøgning er der en sammenhæng mellem informationssøgning på internettet og kulturel kapital. I forhold til karakterer er der en markant forskel i den højeste karaktergruppe mellem brugere og ikke-brugere af internettet. 67% af elever, der har brugt internettet, ligger i den højeste karaktergruppe mod 49% af dem, der ikke har brugt det.<sup>176</sup> Jeg vil tolke tallene sådan, at det er de i forvejen ressourcestærke elever, der søger informationer over internettet. Det er ikke det, at eleverne søger informationer over internettet, der i sig selv giver høje karakterer.

### **Litteratur- og informationssøgning på internettet i dansk- og historieopgaven**

I forhold til karakterer gør samme forbindelse mellem den højeste karaktergruppe og brugen af internettet sig også gældende i 1. og 2.g. I forhold til kulturel kapital gør det sig kun gældende i 2.g, idet der i 1.g i forbindelse med danskopgaven er store dele af klasser på X-gymnasiet og Y-gymnasiet, der arbejder bevidst med litteratursøgning på internettet (fremgår af lærerinterview), hvilket er én af årsagerne til, at kulturel kapital ikke slår så stærkt igennem. Z-gymnasiet skiller sig ud begge år ved, at kun 16% i 1.g og 36% i 2.g har søgt informationer på nettet.<sup>177</sup>

I forhold til køn er det i 1.g i danskopgaven pigerne, der er de aktive internetsøgere (41% af pigerne og 33% af drengene), i 2.g. i forbindelse med historieopgaven er det drengene, der er mest aktive (45% i forhold til 34% af pigerne). Om tallene dækker over en interesseforskel i forhold til køn og fag er svært at sige, men det er et faktum, som vi allerede har været inde på, at langt flere drenge end piger i 3.g vælger at skrive i faget historie, og at det omvendte er tilfældet med pigerne og danskfaget.

---

<sup>176</sup> De tilsvarende tal for litteratursøgning på biblioteket er 58% over for 54%; forskellen er her langt mindre markant.

<sup>177</sup> Tallene for de andre to gymnasier er: X-gymnasiet: 47% i 1.g og 33% i 2.g; Y-gymnasiet: 55% i 1.g og 53% i 2.g. Kendetegnende for disse gymnasier er, at tallene dækker over store forskelle i mellem klasserne, mens tallene på Z-gymnasiet er mere jævnt fordelt mellem klasserne.



Når man følger den enkelte klasse over alle tre år, er det ikke muligt at opstille en klar sammenhæng mellem brugen af internet de to første år og brugen i 3.g, men der ser ud til at være en sammenhæng. Et forsigtigt omvendt eksempel er klasse 1. I denne klasse har kun få søgt litteratur over internettet i 1. eller 2.g. I 3.g har kun 35%, den laveste procent af alle klasser, brugt nettet, og dette kunne tolkes som en negativ afspejling. Klasse 1 har en overvægt af piger, hvilket også kunne være en del af forklaringen. De andre klasser har enten i 1.g eller i 2.g arbejdet mere målbevidst med nettet, hvilket kan aflæses i forhold til, at disse klasser har en positiv svarprocent. Dette tyder på, at der er en sammenhæng mellem undervisning og brugen af internettet til informationssøgning. Hvis elevernes baggrund i forhold til kulturel kapital skal elimineres, ligesom vi så det i forbindelse med biblioteksøgning, giver ovenstående tal, både i forhold til bibliotek og internet, belæg for at konkludere, at der er en positiv sammenhæng mellem undervisning og litteratur- og informationssøgning som *literacy event*.

### **Godkendelse af relevant litteratur**

At kunne vælge og at kunne bruge relevant (sekundær)litteratur som kilde til at udvikle viden er en vigtig del i opgaveskrivning og at lære dette i forbindelse med de store opgaver er i høj grad studieforbereende. Én ting er at søge og at finde litteraturen, den næste er at vurdere, hvilken sekundærlitteratur, der er relevant for netop 'denne' opgave. Dette er ikke alene en svær øvelse for eleverne i gymnasiet, men også senere hen for de studerende på de videregående uddannelser, hvilket bekræftes af Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen i *Den gode opgave* (2000). Her skriver de om deres erfaring med studerende, der f.eks. spørger dem om, hvor mange kilder, man skal bruge til en opgave, og de kommer både med eksempler på den "uselvstændig(e) ikke-brug" af kilder (s. 177), samt med gode råd om, hvordan man finder frem til, vælger og bruger sine kilder. I *Opgaveskrivning på videregående uddannelser – en lærerbog* (1999) af samme forfattere henvendt til universitetslærere skriver de: "Det er i litteraturvalget og håndteringen af kilderne at den studerende først og fremmest viser sin evne til at *transformere* fagets viden til sit eget formål" (s. 200), samt "balanceaspektet af kildehåndtering er fagspecifikt (...) og fagenes kildehåndtering gives videre fra lærer til studerende på fagspecifikke måder." (s. 203) Forfatterne placerer et ansvar hos lærerne for at vise de studerende, hvad der er relevant, og hvordan man bruger kilder i et givent fags diskurs. At være bevidst om denne *literacy event* synes derfor også at være vigtigt i gymnasiet, og det er således i høj grad en studieforbereende aktivitet at lære eleverne at vurdere, hvilken (sekundær)litteratur der kunne være relevant i forbindelse med de store opgaver. Mange lærere hjælper da også eleverne med at vurdere, hvilke af de bøger, som de f.eks. har lånt på biblioteket, der er relevante.

Det er på denne baggrund, at eleverne i forbindelse med alle tre opgaver i spørgeskemaet skulle svare ja eller nej til, om læreren havde hjulpet dem med at

afgrænse den litteratur, som de skulle bruge i forbindelse med opgaven.<sup>178</sup> I det følgende skal vi se, hvordan dette er forløbet først i 3.g, dernæst de to første år.

### **Godkendelse af relevant litteratur i 3.årsopgaven**

I 3.g fokuserer spørgeskemaet på, om læreren har hjulpet eleven med at afgrænse, hvilken litteratur der er relevant i forhold til opgaven. Inden for f.eks. de humanistiske fag er primærlitteraturen på dette tidspunkt godkendt, sekundærlitteraturen er det i princippet op til eleven selv at vælge. Men ét er at have fundet bøger om opgavens emne, noget andet at afgrænse, hvor meget og hvad der er relevant. 58%, nogenlunde ligeligt fordelt på drenge og piger, har fået denne hjælp. I forhold til de tre faggrupperinger er det især sket inden for de humanistiske fag (62%) og samfundsfag (60%); i de naturvidenskabelige fag gælder det for godt halvdelen (52%).

I forbindelse med 3.årsopgaven fremgår det af Danmarks Evalueringsinstitut: *Fysik i skolen – skole i fysik* (2001b, s. 201 ff.), at man i dette fag anbefaler, at eleven selv skal udvælge det relevante fagstof, idet det fremgår af bekendtgørelsens bedømmelseskriterier for fysik, at selvstændighed også i forhold til udvælgelse af litteratur skal vægtes. "De (lærerne L.B.W) giver udtryk for at de synes kravene er høje, og stort set alle lærere problematiserer kravet om *selvstændighed* både i forhold til elevers udvælgelse og bearbejdning af relevant fagstof og i forhold til valg af arbejdsmetoder/ eksperimenter [...]. Og ganske mange giver udtryk for at bekendtgørelsens krav desangående bør opblødes/nedtones." (ibid. s. 202). Evalueringsgruppen anbefaler dog, at "begrebet selvstændig er vigtigt at bibeholde som eksplicit udtrykt krav til opgaven." (ibid. s. 203). Det gør de, fordi de overordnet mener, at lærernes dilemma bunder i både at skulle være vejleder og bedømmer, samtidig med at de finder det vigtigt at definere, hvori selvstændigheden består.

Forholdet mellem elever, der har fået hjælp i forbindelse med at afgrænse den relevante litteratur og kulturel kapital, set i forhold til placering i den højeste karaktergruppe, er interessant, idet mønsteret 'højeste karaktergruppe'/kulturel kapital' afviger i forhold til de fleste af de andre *events*. Således er det 67% af eleverne fra hjem med 'ingen af forældrene er studenter', der svarer ja til at have fået lærerens hjælp. Fra hjem, hvor 'to forældre er studenter', er andelen 49% som den laveste procent. I midten kommer elever fra familier med 'én af forældrene er student' med 56%. Det vil sige, at elever fra hjem med 'mindst' kulturel kapital i højere grad har fået hjælp end elever i de andre kategorier, hvad enten disse elever

---

<sup>178</sup> Spørgsmålene de tre år er lidt forskellige og forsøger dels at dække forskellige faglige diskurser, dels at følge en implicit idé om en progression i elevernes håndtering af relevant litteratur: I 1.g skulle de svare på udsagnet: *min lærer har godkendt min/vores sekundærlitteratur*, i 2.g *Min lærer har godkendt den litteratur, som jeg/vi skal bruge til opgaven* og i 3.g *Min lærer har hjulpet mig med at afgrænse den litteratur, som jeg skal bruge i opgaven*.

nu selv har søgt hjælpen, eller læreren har været den udførende kraft. I forhold til karakterer ser fordelingen således ud:

Tabel 7.1: 3.årsopgaven: Læreren har hjulpet med af afgrænse litteratur i forhold til karakterer

Karakter-gruppe	Hjælp i %	Ikke hjælp i %	I alt i %
laveste	28	17	24
midterste	21	15	18
højeste	51	68	58
I alt i %	100	100	100
I alt	92	65	157

Anmærkning: 157 elever ud af 175

Der er ingen samvariation mellem hjælp fra læreren og høje karakterer, der er tværtimod en stor procentdel i 'laveste karaktergruppe/hjælp'. Børn af forældre med 'mest' kulturel kapital ser ud til i højere grad at kunne klare sig selv; måske er det sådan, at de i højere grad har kunnet overføre denne viden fra de to tidligere opgaver, at de så at sige lettere har annammet, at den litteratur, som man skal bruge i opgaven, skal underlægges et kritisk blik.

### **Godkendelse af relevant litteratur i dansk- og historieopgaven**

I det følgende skal vi se på ovenstående *literacy event* i de to første opgaver. Ud over at vise hvordan procenterne overordnet fordeler sig, vil vi også følge nogle enkelte klasser med den hensigt at få et grundlag til at kunne diskutere forholdet mellem lærerens pædagogiske praksis og *literacy events*.

I danskopgaven har 49% af eleverne fået godkendt deres sekundærlitteratur, i historieopgaven er det 72%. Det kunne se ud som om, at det i særlig grad er i historie, at lærerne hjælper eleverne med denne delproces, men tallene dækker over nogle langt fra entydige forskydninger. I tabel 7.2 og 7.3 ses fordelingen for begge opgaver på de tre skoler.

Tabel 7.2: Danskopgaven: læreren har godkendt sekundærlitteraturen, fordelt på skoler

	X-gymnasiet i %	Y-gymnasiet i %	Z-gymnasiet i %
Godkendt	44	86	27
Ikke godkendt	56	14	73
I alt i %	100	100	100
Antal	57	43	62

Anmærkning: 162 elever ud af 175

Tabel 7.3: Historieopgaven: læreren har godkendt litteraturen til opgaven, fordelt på skoler

	X-gymnasiet i %	Y-gymnasiet i %	Z-gymnasiet i %
Godkendt	45	74	97
Ikke godkendt	55	26	3
I alt i %	100	100	100
Antal	56	42	61

Anmærkning: 159 elever ud af 175

Forskellene skolerne imellem er markante og viser, at den overordnede forskel mellem de to opgaver ikke har sammenhæng med specifikke fagdiskurser, men dækker over en meget forskellig praksis i den enkelte klasse. Den vil vi se lidt nærmere på.

I danskopgaven viser det sig, at det er klasse 2, 4 og 5, hvor 82-92% angiver, at læreren har godkendt deres sekundærlitteratur, hvilket trækker procenten op på henholdsvis X-gymnasiet og Y-gymnasiet. Det er samtidig netop de samme klasser, hvor 100% af eleverne har søgt sekundærlitteratur på biblioteket, så man kan formode, at der er tale om en bevidst strategi fra lærerens side. I de andre klasser er det fra 16% (klasse 1) til 37% (klasse 6) af eleverne, der har fået godkendt deres sekundærlitteratur af læreren.

I historieopgaven kan det ud fra tabel 7.3 se ud til, at det for historielærerne på Z-gymnasiet er et led i en faglig og pædagogisk proces at hjælpe eleverne med denne del af forberedelsesprocessen. En del elever fra klasse 7 og 8 uddyber således i spørgeskemaet, at de er meget tilfredse med den måde, læreren har forklaret dem, hvad en historieopgave går ud på. Vi har endvidere i afsnittet om karaktergennemsnit set, at netop denne skole havde det laveste gennemsnit i historieopgaven, så der er ingen selvfølgelig sammenhæng mellem denne pædagogiske praksis og høje karakterer, hvad også tabel 7.1 viste for 3.årsopgaven. Så det er ikke en *event*, der umiddelbart viser sig i karakteren, men det gør den ikke mindre vigtig, jf. Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen ovenfor.

På X-gymnasiet er billedet lidt anderledes. Der er f.eks. klasse 2, hvor kun 22% svarer ja til, at læreren har godkendt litteraturen, hvilket tyder på, at eleverne ikke har fået en systematisk hjælp. Til gengæld svarer 82% i klasse 1, at dette er sket. I 1.g var forholdet mellem disse to klasser lige omvendt. I danskopgaven havde kun 16% fået sekundærlitteraturen godkendt i klasse 1, modsvarende havde 91% fået den godkendt i klasse 2.

Tilfældigvis gælder dette mønster for alle 8 klasser, at hvis ikke dansklæreren har vist dem, at det er en nødvendig *literacy event*, så har historielæreren gjort det. Kun i klasse 4 og til dels også i klasse 5, begge fra Y-gymnasiet, er dette sket både i 1. og 2.g. Så hvis man lader tilfældighedens princip råde, dvs. lader det være op til den enkelte lærer at afgøre, i hvor høj grad eleverne skal hjælpes med denne proces, så kunne man hævde, at der er en stor statistisk chance for, at eleverne får kendskab til den svære kunst, det er at lære at vurdere, hvordan man helt konkret vælger, hvilken litteratur man skal bruge til en opgave. Man kunne også bruge eksemplet til at hævde, at det er vigtigt, at klassens lærere sørger for, at der er en sammenhæng i de *literacy events*, som man mener er vigtige for klassens elever at lære i et studieforberedende øjemed. Disse *events* er selvfølgelig til en vis grad fagspecifikke, men de er på mange måder også 'greb' og en del af en arbejdsmåde, der ganske vist kun kan læres i en konkret sammenhæng, men som, netop fordi det er 'greb', har en vis overførbarhed, også i forhold til senere studier.

Yderligere er ovenstående tankegang interessant, fordi kulturel kapital, i forhold til om forældrene har studentereksamen, tilsyneladende kun spiller ind i 1.g, men ikke i 2.g eller i 3.g som ovenfor omtalt, jf. tabel 7.4:

Tabel 7.4: Procentdelen af de elever, der angiver, at læreren har hjulpet dem med at godkende den relevante litteratur i forbindelse med de tre opgaver, set i forhold til forældrebaggrund (studentereksamen)

	Ingen er studenter læreren har godkendt () i %	Én er student læreren har godkendt () i %	To er studenter læreren har godkendt () i %	I alt i %	Antal
Danskopgaven	43	48	60	49	79
Historieopgaven	75	73	69	72	111
3.årsopgaven	67	56	49	58	88

Anmærkning: 161 elever i 1.g, 153 i 2.g og 151 i 3.g ud af 175

Tallene skal tolkes med forbehold, idet der er relativt mange i 2. og 3.g, der ikke har besvaret spørgsmålet. Men det ser ud som om, at den pædagogiske proces, sådan som den i denne statistiske undersøgelse kommer til udtryk i de enkelte klasser, har indflydelse. Nogle elever (hvoraf mange kommer fra hjem med 'middel' eller 'mest' kulturel kapital) bliver selvhjulpne (eller får andre end læreren til at hjælpe sig). De elever, der stadigvæk er usikre, er også langt hen dem, der får læreren til at godkende eller hjælpe med at afgrænse litteraturen (eller læreren tager sig på dette punkt særligt meget af denne type elever).

## 7.2 Den primære/ relevante litteratur

### ***Forberedelsesniveau i forhold til den primære/ relevante litteratur***

I spørgeskemaet er eleverne hver gang, de skulle skrive en af de store opgaver, blevet spurgt om deres arbejdsmåde/arbejdsform i forbindelse med den pågældende opgave. Som indgang til disse spørgsmål bliver de spurgt, om de er færdige med at læse den primære litteratur til opgaven, for i de statistiske data at få en viden om, hvor langt eleverne er med at forberede det grundlag, som opgaven skal skrives ud fra.<sup>179</sup> Eleverne blev i spørgeskemaet bedt om besvare spørgsmålet *Jeg er færdig med at læse primærlitteraturen/ den relevante litteratur.*

<sup>179</sup> Ikke alle fag inden for de humanistiske fag arbejder med skellet mellem primær- og sekundærlitteratur. I spørgeskemaet er primærlitteratur derfor defineret som *den litteratur der danner grundlag for opgaven*. Skellet mellem primærlitteratur og sekundærlitteratur ligger også i spørgeskemaerne, som eleverne besvarede i 1. og 2.g, og jeg har såvel i historieopgaven som i 3.årsopgaven i hver klasse uddybet forskellen mundtligt. Eleverne, der skriver inden for de naturvidenskabelige fag, er i et særskilt spørgsmål blevet bedt om at anføre, hvad der er relevant litteratur i forhold til deres emne. I spørgsmålet kunne de sætte kryds ved *uddrag fra lærebøger, artikler fra tidsskrifter eller fra internettet, egne forsøgsresultater, samt andet.*

Tabel 7.5: Eleverne er færdige/ikke færdige med at læse den primære/ relevante litteratur, fordelt på køn (3.årsopgaven)

	Hum. + samfundsfag			Naturvidenskab. fag		
	Elever i %	Drenge i %	Piger i %	Elever i %	Drenge i %	Piger i %
Færdig	36	25	47	17	24	14
Ikke færdig	64	75	53	83	76	86
I alt i %	100	100	100	100	100	100
Antal	112	59	53	52	17	35

Anmærkning: Elever i alt: 112 + 52 = 164 ud af 175

Overordnet er der tale om en forholdsvis stor procentdel af eleverne, der ca. 1 uge før de skal skrive opgave, angiver, at de endnu ikke er færdige med at læse den litteratur, som deres opgave skal skrives ud fra, og som lærerens vejledning i stadig højere grad tager udgangspunkt i, efterhånden som opgaveugen nærmer sig.

Desuden er der en forholdsvis stor forskel på det antal elever, der angiver, at de er færdige med at læse inden for de humanistiske fag og samfundsfag<sup>180</sup> på den ene side og de naturvidenskabelige fag<sup>181</sup> på den anden, 36% over for 17%. Forskellen kan formodentligt til dels tilskrives en forskellig måde at arbejde på inden for de to diskurser. I den naturvidenskabelige kan bl.a. indgå egne forsøgsresultater som en del af 'den relevante litteratur', og denne udføres typisk i opgaveugens start.

Desuden kan der være forskel på de enkelte fag, f.eks. angiver kun 1 elev ud af 11, der skriver i matematik, at være færdig. I de andre naturvidenskabelige fag er polariseringen ikke så stor, men tendensen er den samme (flere, der ikke er færdige, end der er færdige. (Ikke vist i tabel)). Når disse forbehold er taget, er det imidlertid påfaldende at se, hvordan forskellene inden for *begge* overordnede faggrupperinger er stor, når man f.eks. korrelerer med køn og kulturel kapital, eller når man sammenligner gymnasierne. Der fremkommer ikke et ensartet mønster, som man kunne tilskrive en forskel i en humanistisk og naturvidenskabelig diskurs. Det første eksempel er kønsfordelingen, som også fremgår af tabel 7.5. Denne er markant inden for begge grupperinger, men med omvendt fortegn: 47% af pigerne og 25% af drengene er færdige i de humanistiske fag og samfundsfag, og omvendt

<sup>180</sup> Fordelingen af fag i de tre overordnede faggrupperinger er efterfølgende foretaget på grundlag af spørgeskemaerne. I forhold til spørgsmålet om eleverne er færdige med at læse, kunne de sætte kryds i én af to kategorier: de humanistiske fag og samfundsfag i den ene kategori og de naturvidenskabelige i den anden. Derfor kan jeg i materialet i forhold til dette spørgsmål umiddelbart kun skelne mellem disse to kategorier. At skille de elever, der skriver i samfundsfag, ud som en særlig gruppe, ville kræve en manuel sortering, og jeg har skønnet, at dette ikke er nødvendigt i forhold til de overordnede linjer, som spørgsmålet skal bruges til at afdække.

<sup>181</sup> Det absolutte tal for de naturvidenskabelige fag er 52 i alt. Eftersom kun 9 af disse angiver at være færdige, udgør hver elev i denne kategori en stor procentdel, hvilket svækker argumentationen, og der må tages et forbehold. Af de 43, der ikke er færdige, har de 41 angivet, hvor meget de mangler: 56% mangler over halvdelen, 24% mangler mellem en tredjedel og halvdelen, og 20% mangler under en tredjedel (ikke vist i tabel). Disse tal går ikke yderligere ind i.

24% af drengene mod 14% af pigerne er færdige inden for de naturvidenskabelige fag.

I forhold til kulturel kapital er der en markant sammenhæng mellem elever, der er færdige, og som kommer fra hjem, hvor 'to forældre har studentereksamen', og de øvrige elever. Dette gælder begge faggrupperinger:

Tabel 7.6: Eleverne er færdige/ ikke færdige med at læse den primære/ relevante litteratur i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) (3.årsopgaven)

	Primærlitt.	Ingen er studenter i %	Én er student i %	To er studenter i %	I alt i %	Antal
Hum./ samf.	Færdig	28	29	52	36	
	Ikke færdig	72	71	48	64	
	I alt i %	100	100	100	100	
	Antal	46	28	33		107
Nat.	Færdig	18	13	27	18	
	Ikke færdig	82	87	73	82	
	I alt i %	100	100	100	100	
	Antal	17	23	11		51

Anmærkning: Elever i alt: 107 + 51 = 158 af 175

Samtidig er der en sammenhæng mellem at være færdig med den primære litteratur og følelsen af at være velforberedt. Af 'hum./samf.' eleverne føler 73% af de elever, *der er færdige med at læse*, sig velforberedte. Af de elever, *der ikke er færdige med at læse*, føler kun 44% sig velforberedte. Af 'nat.' eleverne føler 79% af de elever, *der er færdige med at læse*, sig velforberedte. Af de, *der ikke er færdige med at læse*, føler kun 36% sig velforberedte (+ 7% der angiver 'både/og') (ikke vist i tabel).

Fordelt på skoler er der ligeledes et ganske stort udsving inden for begge grupperinger:

Tabel 7.7: Eleverne er færdige/ikke færdige med at læse den primære/ relevante litteratur, fordelt på skoler (3.årsopgaven)

		X-gymnasiet i %	Y-gymnasiet i %	Z-gymnasiet i %	I alt i %	Antal
Hum. + samfundsfag	Færdig	26	44	38	36	
	Ikke færdig	74	56	62	64	
	I alt i %	100	100	100	100	
	Antal	38	32	42		112
Naturvidenskab. fag	Færdig	0	21	32	17	
	Ikke færdig	100	79	68	83	
	I alt i %	100	100	100	100	
	Antal	19	14	19		52

Anmærkning: Elever i alt: 112 + 52 = 164 af 175

På alle tre skoler gælder det inden for begge faggrupperinger, at der er flere elever, der angiver, at de ikke er færdige, end der er elever, der angiver at være færdige. Fordelingen skolerne imellem viser i begge faggrupperinger, at færrest elever på X-

gymnasiet angiver at være færdige, mens flest på Y-gymnasiet er færdige i 'hum./samf.' og flest på Z-gymnasiet i de naturvidenskabelige fag.

Samlet viser ovenstående tabeller, at der ikke er immanente forklaringer ud fra fagene eller faggrupperingerne, men derimod kønsspecifikke og kulturelle forklaringer på forskellige forberedelsesniveauer, samt – viser forskellene på skolerne – pædagogiske, uden at disse kan specificeres nærmere ud fra ovenstående tal.

### **Sammenhæng mellem 'læst den primære/ relevante litteratur' og karakterer**

Når variabelen 'at være færdig' korreleres med karakterer, er der samvariation mellem 'at være færdig' og få gode karakterer:

Tabel 7.8: Eleverne er færdige/ikke færdige med den primære litteratur i forhold til karakterer (3.årsopgaven)

Karakter-gruppe	Hum./samf.fag			Naturvidenskabelige fag		
	Færdig i %	Ikke færdig i %	I alt i %	Færdig i %	Ikke færdig i %	I alt i %
laveste	20	32	28	11	12	12
midterste	18	17	17	22	26	25
højeste	63	51	55	67	62	63
I alt i %	100	100	100	100	100	100
I alt	40	72	<u>112</u>	9	43	<u>52</u>

Anmærkning: Elever i alt:  $112 + 52 = 164$  af 175

I begge faggrupperinger ligger den største procent i feltet 'højeste karaktergruppe/færdig', men med forskellig vægt, således at der inden for 'hum./samf.'gruppen er en højere grad af samvariation. I modsætning til de naturvidenskabelige fag kan der også ses en negativ effekt af ikke at være færdig med at læse primærlitteraturen en uges tid før opgaveskrivning, idet der er 32% i feltet 'laveste karaktergruppe/ikke færdig' i 'hum./samf.' mod tilsvarende kun 12% i de naturvidenskabelige fag. Denne konstatering er for så vidt ikke overraskende i forhold til, at eleverne i de humanistiske fag overvejende tager udgangspunkt i andres tekster som grundlaget for deres opgave.

Hvis man sammenligner med skolernes karaktergennemsnit for 3.årsopgaverne, er det tankevækkende, at netop X-gymnasiet, hvor ingen af eleverne, der skriver i de naturvidenskabelige fag, angiver, at de er færdige med den relevante litteratur, samtidig har det højeste gennemsnit: 9.1. Til sammenligning har Y-gymnasiet 8.2 og Z-gymnasiet 8.68 (tabel 6.22) I de naturvidenskabelige fag er det mindre afgørende for at få høje karakterer, at man er færdig med at læse den relevante litteratur i 'god tid' før selve opgaveugen. Derimod er der en samvariation inden for de humanistiske fag. På skoleniveau er det Y-gymnasiet, der har det højeste gennemsnit i de humanistiske fag: 8,7 (mod 8,45 på X-gymnasiet og 8,15 på Z-gymnasiet) og samtidig er det netop på dette gymnasium, at flest, 44% (tabel 7.7), er færdige med at læse den primære/ relevante litteratur.



### **Sammenhæng mellem 'læst den primære/ relevante litteratur' i god tid og literacy events**

At 'være færdig med at læse primærlitteraturen/ den relevante litteratur' er, ikke overraskende, vigtigt i forhold til at kunne udnytte de forskellige *literacy events* i forberedelsesprocessen. Det er bl.a. disse, som kan danne udgangspunkt for den faglige dialog mellem elev og lærer og for elevens eget arbejde med stoffet.

Når eleverne er færdig med at læse den primære litteratur/ relevante litteratur, er procenten højere inden for følgende *literacy events*, end når de ikke er færdig:

- læreren har hjulpet dem med at afgrænse den relevante litteratur (kun for 'nat.'eleverne, for 'hum./samf.'eleverne er procenten ligelig fordelt på 'færdig/ikke færdig')
- de har fået et godt udbytte af den mundtlige vejledning
- vejledningen har haft karakter af en frugtbar dialog
- de har skrevet et oplæg om emnet til læreren
- de har stillet skriftlige spørgsmål (kun for 'nat.'eleverne, for 'hum./samf.'eleverne er procenten ligelig fordelt på 'færdig/ikke færdig')
- de har en foreløbig problemformulering (især for 'nat.'eleverne, for 'hum./samf.'eleverne er procenten lidt højere for 'færdig' end 'ikke færdig')
- de føler sig velforberedte

Derimod er der ingen sammenhæng mellem at være færdig og få *udbytte* af lærerens vejledning, det gælder både den mundtlige og den skriftlige vejledning.<sup>182</sup> Er man ikke færdig, er det måske sådan, at man suger til sig, hvad det er læreren siger eller skriver; er man færdig, anser man i højere grad lærerens vejledning for et led i en frugtbar dialog. Det kunne tænkes, at det at indgå i en frugtbar dialog også i elevernes univers indebærer, at man selv kommer med en del af idéerne til dialogen, og at der kunne være en sammenhæng mellem forberedelsesniveau og idéer. Tallene kan fortolkes som et fingerpeg i den retning.

### **'At føle sig velforberedt' til 3.årsopgaven**

Ved det sidste af den lange række af spørgsmål i forbindelse med elevernes forberedelsesniveau skal de som en slags konklusion krydse af, om de føler sig velforberedte til opgaven. Ovenfor har vi set, at der er en sammenhæng mellem, om eleven er færdig med at læse sin primære litteratur/relevante litteratur, og om de mener sig forberedte. Hvis man kigger på, om eleverne føler sig velforberedte, uden at tage højde for om de har læst deres primære materiale, er fordelingen i de tre faggrupperinger:

---

<sup>182</sup> Spørgsmål 49, 50, 53 og 54 i spørgeskemaet i forbindelse med 3.årsopgaven.

Tabel 7.9: Eleverne mener at være velforberedte, ikke velforberedte (3.årsopgaven)

	Humanistiske fag i %	Samfundsfag i %	Naturvidenskab. fag i %	I alt i %	Antal
Velforberedte	55	50	45	52	85
Ikke velforb.	42	40	47	44	72
Både og	3	10	8	4	8
I alt i %	100	100	100	100	
Antal	102	10	53		165

Anmærkning: 165 elever ud af 175

Elever, der skriver inden for de humanistiske fag, føler sig mest forberedte, elever inden for de naturvidenskabelige fag mindst. Mange (40% uddyber i ord deres forberedelsesniveau) anfører uddybende, at de ikke føler sig velforberedte, fordi de endnu mangler at læse en del. Forskellen mellem skolerne er markant, idet kun 44% angiver at føle sig velforberedte på X-gymnasiet over for 55% og 56% på de to andre gymnasier (ikke vist i tabel). Dette kan delvis forklares ud fra, om eleverne har læst deres primære litteratur, men sammenkøringer med andre variable fortæller en lidt anden historie, om end den langt fra er udtømmende. Ingen af eleverne fortæller denne historie i deres uddybende kommentarer; den er sandsynligvis skjult, også for de involverede aktører: om man føler sig så velforberedt, at man i et spørgeskema vil angive det, afhænger af, om man er pige eller dreng og af graden af kulturel kapital. Eller rettere: af begge dele på én gang.

### **Sammenhæng mellem 'at føle sig velforberedt', kulturel kapital og køn**

Tabel 7.10: Eleverne mener at være velforberedte, ikke velforberedte i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) (3.årsopgaven)

	Ingen er studenter i %	En er student i %	To er studenter i %	I alt i %	Antal
Velforberedt	47	39	75	52	83
Ikke velforb.	47	57	25	44	70
Både og	6	4		4	6
I alt i %	100	100	100	100	
Antal	64	51	44		159

Anmærkning: 159 elever ud af 175

Der er en tydelig sammenhæng mellem at komme fra en familie, hvor 'to forældre har studentereksamen' og at føle sig velforberedt. Og vi har i tabel 7.6 allerede set, at der er en sammenhæng mellem at komme fra denne type familie, der i denne undersøgelse symboliserer 'mest' kulturel kapital, og at man er færdig med at læse det primære stof.

En bivariat<sup>183</sup> korrelation mellem, om eleven føler sig velforberedt, og kønnet viser stort set ingen forskel: 51% af pigerne mod 53% af drengene føler sig velforberedte (ikke vist i tabel). En multivariat analyse, således at følelsen af at være velforberedt korreleres med både køn og kulturel kapital, viser igen et mere nuanceret billede, der bekræfter konklusionerne i forbindelse med tabel 6.35 til 6.38 om forholdet mellem karakterer, kulturel kapital og køn. Pigerne fra kategorien 'ingen af forældrene er studenter' føler sig mere velforberedte end drengene fra samme kategori. I kategorien 'én af forældrene er studenter' føler kønnene sig lige velforberedte. I forhold til tabel 6.35 og 6.36 er dette samstemmende med, at begge køn klarer sig nogenlunde på samme niveau i 3.årsopgaven. Det er i de andre opgaver og studentereksamenstilten, at drengene fra denne kategori klarer sig bedst. I kategorien 'to forældre er studenter' ligger procentsatsen i forhold til at føle sig velforberedt markant højere end i de to andre grupper, men der er en interessant forskydning mellem kønnene. For pigernes vedkommende føler 64% sig velforberedte, mens det for drengene er 89% (ikke vist i tabel). Det er meget markant drengene, der føler sig velforberedte, og det på trods af, at det er pigerne, der procentuelt ligger højest med hensyn til karakterer (tabel 6.35 og 6.36). Nuvel, tallene er små og skal tages med forbehold, men en hypotese kunne være, at drenge, der kommer fra familier med kulturel kapital, føler sig velforberedte så at sige, fordi de 'strutter af selvtillid', uanset om de f.eks. er færdige med at læse deres primære litteratur eller ej. En sådan hypotese støttes både af PISA og af Århusundersøgelsen. Århusundersøgelsen (Pedersen og Hansen 2002) viser, som før omtalt, at det i høj grad er drengene, der kommer fra et hjem med kulturel kapital, som fortsætter på de lange videregående uddannelser (2002, s. 50, tabel 6.1.4). PISA-undersøgelsen (Andersen m.fl. 2001) viser i tabel 3.2 om Cross Curricular Competences og køn i forhold til selvopfattelse, at drengene markerer sig i forhold til selvtillid og desuden har en høj selvopfattelse både med hensyn til matematik og til skolefag i almindelighed. I tabel 3.15, der viser baggrundsvariables forklarende andel af variationen i oplevelsen af selvtillid, ses det, at resultatet fremkommer i forhold til tre baggrundsvariable: testresultater i matematik, graden af forældrenes kulturelle kommunikation (= kulturel kapital i min undersøgelse) og kønnet, hvor det pointeres, at "høj selvtillid (er) et fænomen, der især ses hos drenge" (ibid. s. 50). Det er – hvilket også tydeligt fremkommer af min undersøgelse – ikke, fordi der er tale om drenge 'bare sådan' (= biologisk køn), men det er kombinationen af at være drenge og at komme fra et hjem med 'mest' kulturel kapital. Det er denne selvtillid, der også viser sig i resultaterne for studentereksamenstilten for drengene

---

<sup>183</sup> Man skelner mellem univariat beskrivelse og bi- eller multivariat analyse. Univariat beskrivelse er deskriptiv statistik med én faktor, svarende til præsentationen af de enkelte baggrundsvariable i denne undersøgelse. Bivariat analyse er en korrelation mellem to variable, svarende til sammenhængen mellem karakterer og køn i denne undersøgelse. Multivariat analyse inddrager flere baggrundsvariable samtidig, svarende til sammenhængen mellem karakterer, køn og kulturel kapital i denne undersøgelse.

på Y-gymnasiet (tabel 6.37 og 6.38), eller måske er det, vi ser, i højere grad pigernes relativt mindre grad af selvtillid.

### **Sammenhæng mellem 'at føle sig velforberedt' og karakterer**

I forhold til karakterer er der en sammenhæng mellem 'at føle sig velforberedt' og højeste karaktergruppe, især for elever, der skriver 3.årsopgave inden for de naturvidenskabelige fag.

Tabel 7.11 : Eleverne mener at være velforberedte, ikke velforberedte i forhold til karakterer, fordelt på faggrupperinger (3.årsopgaven)

Karaktergruppe	De humanistiske fag i %				Samfundsfag i %				De naturvidenskabelige fag i %			
	Velforberedt	Ikke velforb.	Både og	I alt i %	Velforberedt	Ikke velforb.	Både og	I alt i %	Velforberedt	Ikke velforb.	Både og	I alt i %
laveste	25	33	67	29		25		10	17	12		13
midterste	18	16		17	40			20	17	32	25	25
højeste	57	51	33	54	60	75	100	70	67	56	75	62
I alt i %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal	56	43	3		5	4	1		24	25	4	
Antal i alt				102				10				53

Anmærkning: 102 + 10 + 53 = 165 elever ud af 175

I samfundsfag er de absolutte tal for små til at drage en konklusion. For de humanistiske fag er det ikke mindst forskellen i feltet 'laveste karaktergruppe/ ikke velforberedt', der er bemærkelsesværdig. Tallene kan uddybes med et citat fra Evalueringsinstituttets rapport om historie. Af lærernes selvevaluering fremkommer følgende vurdering af elevernes arbejdsindsats inden opgaveugen:

Efter lærernes generelle vurdering foregår omkring 1/3 af elevernes arbejde med større skriftlig opgave inden selve opgaveugen. Men der er stor forskel på hhv. stærke og svage elever. De stærke elever har lavet meget inden opgaveugen og har måske endda afleveret skriftlige oplæg til læreren. De svage elever derimod begynder først rigtig på opgaven i selve opgaveugen. Udbyttet for de to grupper er derfor heller ikke det samme: svage elever, skriver en enkelt lærergruppe, har næppe et stort udbytte. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2001a, s. 104)

Vi har tidligere med henvisning til tabel 6.27 (samt i uddybningen af denne tabel i bilag 1), været inde på, at den store drenge'bund' i historie kan forklares med den positive samvariation mellem 'laveste karaktergruppe' og 'ingen af forældrene har studentereksamen'. De elever, som historielærerne udpeger som de dårlige elever,

er for en stor dels vedkommende drenge, som kommer fra et hjem med 'mindst' kulturel kapital.<sup>184</sup>

### 7.3 Skrivning i forberedelsesfasen

Som tidligere omtalt er spørgsmålene om skriveprocessen, både som den forekommer i elevernes dagligdag og i forbindelse med de tre opgaver, baseret på nyere – især kognitivt orienteret – forskning om skrivning, der har vist, at den konkrete skriveproces for langt de fleste mennesker er en rekursiv proces, hvor skriveren går frem og tilbage i processen, modsat en tidligere opfattelse om skriveprocessen som en lineær proces. Det er denne forskning, der har inspireret til de undervisningsmåder i skrivning, der ofte kaldes for processkrivning, og som basiskurset i 1.g er tænkt som en introduktion til.

I undervisning i processkrivning er tanken netop, at man deler skriveprocessen op og lærer eleverne, hvordan de kan arbejde med den enkelte delproces, som er knyttet til arbejdsformer, der betoner det selvstændige arbejde med et emne. Skrivning ses som en teknologi, der kan hjælpe eleverne med på den ene side at trænge dybere ned i stoffet og på den anden side at se deres emne fra en mere overordnet vinkel. Processkrivning som metode har tydeliggjort, at skrivning kan knyttes sammen med både en intern dialog, ofte kaldet tænkeskrivning, hvor skriveren bruger det at skrive som redskab til at tænke med, og en ekstern dialog, hvor formidlingen af synspunkter til andre er i fokus.

Afsnit 7.3 vil starte med en redegørelse for elevernes opfattelse af egen nervøsitet, når de skal i gang med at skrive. Denne redegørelse skal fungere som en indgang til elevernes brug af tænkeskrivning i forbindelse med de tre opgaver. I

---

<sup>184</sup> Et par eksempler fra min undersøgelse: Nr. 39, dreng, skriver 3.årsopgave i historie til karakteren 6, kommer fra et hjem med 'mindst' kulturel kapital, mangler ca. en uge før opgaven over halvdelen af sin primærlitteratur, føler sig 'både og' forberedt. Skriver i sin hurtigskrivning om skriveprocessen i opgaveugen: "Jeg læste først mine bøger, som jeg fandt på biblioteket. Det var lidt svært at komme i gang i første omgang, men da jeg først kom i gang, blev det lettere for mig. Jeg planlagde et skema, hvor jeg skrev om, hvad det var jeg skulle skrive om, når jeg sad foran computeren.[...1]" Nr. 89: dreng, skriver 3.årsopgave i historie til karakteren 7, kommer fra et hjem med 'mindst' kulturel kapital, mangler ca. en uge før opgaven over halvdelen af sin primærlitteratur, føler sig forberedt. Skriver: "Jeg kom meget sent i gang både med at læse og skrive. Dette resulterede i, at jeg kun fik skrevet 11 sider. [...] Jeg kom først i gang med at skrive om torsdagen (opgaven blev udleveret om tirsdagen – LBW). Jeg kunne ikke helt overskue emnet, som jeg var gået i gang med. [...]" Nr. 38, dreng, skriver 3.årsopgave i historie til karakteren 7, kommer fra et hjem med 'middel' kulturel kapital, mangler ca. en uge før opgaven over halvdelen af sin primærlitteratur, føler sig 'både og' forberedt. Skriver: "Jeg startede med at læse fra fredag til mandag (opgaven blev udleveret om fredagen – LBW). Mandag aften arbejdede jeg med dispositionen og indledningen. Tirsdag gik jeg i gang med selve opgaven. Tirsdag 3 sider, onsdag 7 sider, torsdag 5 sider og gennemlæsning og retning, fredag fik jeg mit liv tilbage. [...]" Bemærk i øvrigt, hvordan nr. 38 i modsætning til de to andre har en skrivestrategi, hvor han starter med disposition og indledning. Han skriver senere, at han har lært "at det er vigtigt at lave en god disposition".

undersøgelsen er tænkeskrivning operationaliseret i fire *literacy events*, der fokuserer på elevernes forberedende arbejde med de tre opgaver. De fire *events* er alle 'greb', som kan bruges til at trænge dybere ned i opgavens faglige problemstilling og derved hjælpe eleven til at få overblik over emnet. Samme fire *events* vil danne udgangspunkt for en analyse, der inddrager elevernes kulturelle kapital og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse som baggrundsvARIABLE.

### **Nervøsiteten for at komme i gang med at skrive**

Lis og Svend, der kommer fra hvert sit gymnasium, svarer i spørgeskemaet både i 1. og 3.g ja til, at de kender nervøsiteten for ikke at kunne komme i gang med at skrive. Da jeg interviewede dem i 2.g, talte vi ikke direkte om nervøsitet, men om skriveprocessen som sådan. Begge giver udtryk for, at en af de svære ting ved at komme i gang med at skrive er at få idéer til indholdet:

LBW: "Det ideelle opgaveforløb? Er der nogle gange processen går lettere end andre gange? Sådan markant lettere?"

Lis: "Ja, jeg synes, at når man har en opgave, som man fælles i klassen har snakket om, før du går hjem og skriver, så går det betydeligt lettere. Altså f.eks. ... (i forbindelse med dansk stil, LBW) jeg fik skrevet en masse notater i løbet af timen. (...) Og det gør jo, at når du kommer hjem, så har du et bedre udgangspunkt for at skrive. (...) Det er ti gange sværere bare at sidde med en opgaveformulering og så en blank skærm og ingen notater, ikke. Altså det gør det jo meget sværere, fordi du så ikke har noget at forholde dig til."<sup>185</sup>

Svend: "Nu har vi en stil for til på fredag, og jeg er ikke kommet i gang endnu."

LBW: "Er det den hvor I har siddet i grupper og snakket om den?"

Svend: "Ja, nemlig. (...) På en eller anden måde så har man åbnet den, åbnet mulighederne. (...) I stedet for bare at få stilehæftet og lægge det væk (...) her har vi haft det oppe og vende, og så går vi egentlig og selv tænker på det."<sup>186</sup>

Det er dialogen med andre, der hjælper Lis og Svend med at begynde at tænke. Det fælles arbejde i gruppen eller i klassen hjælper dem med at få idéer til at komme i gang. Processen skal ideelt set dernæst internaliseres, sådan at de lærer også at føre en indre dialog, hvor de selv vil være i stand til at åbne et emne eller en teksts muligheder.

At mange – også senere hen i de videregående studier – har svært ved at komme i gang med at skrive fremgår af en del af den nyere brugslitteratur om skrivning. Dysthe m.fl. (2000) skriver til de studerende: "Du er ikke alene om å finne alle mulige unnskyldninger for å la være å skrive. Det er et allment fenomen. Studenter har i tillegg en del tilsynelatende gode argument mot å begynne skrivingen".(s. 46)

---

<sup>185</sup> Interview med Lis, klasse 8, 20.4.01

<sup>186</sup> Interview med Svend, klasse 2, 23.4.01

Og de gode argumenter er bl.a. at skaffe sig bedre overblik over faglitteraturen, at læse nok for at kunne lave en disposition eller blot at vente på inspirationen. Forfatterens råd er imidlertid, at den studerende skal i gang med at skrive med det samme, og de giver forslag til strategier, alle med udgangspunkt i tænkeskrivning. Rienecker og Stray Jørgensen (2000) samler den samme tankegang i sloganet: "Skriv først og ret bagefter" (s. 84) og anbefaler ligeledes, at den indledende skrivning er tænkeskrivning, som dernæst skal styre arbejdet frem mod en problemformulering, samt litteratursøgning og notattagning.

Det viser sig da også, at Lis og Svend, sammenlignet med deres kammerater, ikke er alene om at kende til nervøsiteten for ikke at kunne komme i gang med at skrive. Det fremgår af tabel 7.12, at 2/3 af eleverne kender denne følelse. Eleverne blev bedt om at tage stilling til følgende udsagn: *Jeg kender nervøsiteten for, at jeg ikke kan komme i gang med at skrive.*<sup>187</sup>

Tabel 7.12: Nervøsitet for at komme i gang med at skrive i 1.g og i 3.g, **elever** i alt, samt fordelt på køn

	1.g			3.g		
	Nervøsitet for at komme i gang			Nervøsitet for at komme i gang		
	<b>Elever</b> i %	Drenge i %	Piger i %	<b>Elever</b> i %	Drenge i %	Piger i %
Ja	14	9	17	14	16	11
Ja, nogle gange	59	57	61	54	54	54
Nej	28	34	22	33	30	34
I alt i %	100	100	100	100	100	100
Antal	170	76	94	163	76	87

Overordnet sker der en lille forskydning fra 1.g til 3.g, idet færre i 3.g end i 1.g angiver at være nervøse. Interessant er det imidlertid, at dette ikke gælder for begge køn: flere drenge i 3.g end i 1.g angiver at være nervøse. Det er for pigerne, at det går den anden vej.

### **Sammenhæng mellem nervøsitet for at komme i gang med at skrive og kulturel kapital**

I forhold til forældrenes uddannelsesbaggrund gælder det mønster, vi tidligere har set, sådan at børn af forældre, hvor begge har en studentereksamen, er mindre nervøse for at gå i gang med at skrive end børn af forældre, hvor ingen har studentereksamen. Imidlertid er der nogle forskydninger mellem 1. og 3.g:

Tabel 7.13: Nervøsitet for at komme i gang med at skrive i 1.g og i 3.g, i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	1.g			3.g		
	Nervøsitet for at komme i gang i %			Nervøsitet for at komme i gang i %		
	Ingen er studenter	Én student	To studenter	Ingen er studenter	Én student	To studenter
Ja	22	7	9	16	12	11

<sup>187</sup> Som introduktion til spørgsmålet står der: "Det er et kendt fænomen, når man skal skrive f.eks. dansk stil, at mange er bange for det hvide papir (eller den tomme skærm). Udtrykket bruges for at skildre den angst, mange har for at skrive. Man ved ikke, hvordan man skal komme i gang."

Ja, nogle gange	57	65	54	57	58	45
Nej	22	28	37	27	30	43
I alt i %	100	100	100	100	100	100
Antal	69	54	46	63	50	44

Anmærkning 1: 1.g: 169 elever, 3.g: 157 elever, ud af i alt 175 elever.

Anmærkning 2: 'Ingen er studenter' = ingen af forældrene er studenter, 'én student' = én af forældrene er student, 'to studenter' = begge forældre er studenter.

For alle tre kategorier gælder det, når man sammenligner 3.g med 1.g, at procenten for 'nej' er større i 3.g end i 1.g, dvs. at overordnet er procenten steget for den del af eleverne, der ikke er nervøse for at komme i gang med at skrive, uanset graden af kulturel kapital.

Ser man derimod i den anden ende, på 'ja'-procenten, er denne steget for elever, der kommer fra hjem med én eller to forældre, der har studentereksamen, men faldet for elever fra hjem, hvor ingen af forældrene er studenter. For elever, der kommer fra hjem med kulturel kapital sker der en polarisering, sådan at der er flere elever, der som svar angiver enten et 'ja' eller et 'nej' til at kende nervøsiteten for at komme i gang med at skrive. Hos elever, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, er der derimod tale om en forskydning i retning af, at færre kender nervøsiteten.

### **Sammenhæng mellem nervøsiteten for at komme i gang med at skrive, kulturel kapital og køn**

Tabel 7.14: Nervøsiteten for at komme i gang med at skrive i 1.g og i 3.g, i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) og køn, her **dreng**e

	1.g			3.g		
	Nervøsiteten for at komme i gang i %					
	Ingen er studenter	Én student	To studenter	Ingen er studenter	Én student	To studenter
Ja	15	3	11	16	11	21
Ja, nogle gange	67	59	37	60	57	37
Nej	19	38	53	24	32	42
I alt i %	100	100	100	100	100	100
Antal	27	29	19	25	28	19

Anmærkning 1: 1.g: 75 drenge, 3.g: 72 drenge, ud af i alt 79. Derudover er der i 1.g 1 dreng (svar: 'ja, nogle gange') og i 3.g 4 drenge, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund ikke fremgår. I 3.g fordeler disse sig: 1 svarer 'ja' og 3 'ja, nogle gange'.

Anmærkning 2: 'Ingen er studenter' = ingen af forældrene er studenter, 'én student' = én af forældrene er student, 'to studenter' = begge forældre er studenter.

Tabel 7.15: Nervøsiteten for at komme i gang med at skrive i 1.g og i 3.g, i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) og køn, her **piger**

	1.g			3.g		
	Nervøsiteten for at komme i gang i %					
	Ingen er studenter	Én student	To studenter	Ingen er studenter	Én student	To studenter
Ja	26	12	7	16	14	4
Ja, nogle gange	50	72	67	55	59	53
Nej	24	16	26	29	27	44
I alt i %	100	100	100	100	100	100



Antal	42	25	27	38	22	25
-------	----	----	----	----	----	----

Anmærkning 1: 1.g: 94 piger, 3.g: 85 piger, ud af i alt 96 piger. Derudover er der i 3.g 2 piger, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund ikke fremgår. Begge svarer 'nej'.

Anmærkning 2: 'Ingen er studenter' = ingen af forældrene er studenter, 'én student' = én af forældrene er student, 'to studenter' = begge forældre er studenter.

Hvis man lægger 'ja' og 'ja, nogle gange' sammen viser tabel 7.14 og 7.15 i forhold til udviklingen fra 1. til 3.g, at i forhold til køn er det blandt elever, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital flest drenge, der angiver (nogle gange) at være nervøse. Hvis eleverne kommer fra hjem, hvor én af forældrene har studentereksamen, er der flest piger, der angiver (nogle gange) at være nervøse. Hvis eleverne kommer fra hjem, hvor begge forældre har studentereksamen, er den samlede procent af elever, der angiver (nogle) gange at være nervøse, nogenlunde ens for begge køn. Samtidig angiver godt 40% i denne kategori i 3.g *ikke* at være nervøse, hvilket er den højeste procent af de tre forældrekategorier. Forskydninger mellem 1. og 3.g er interessante: mens der for pigernes vedkommende sker en markant forhøjelse af 'nej'-procenten fra 26% i 1.g til 44% i 3.g, går det den modsatte vej for drengene. I 1.g svarer 53% 'nej', i 3.g kun 42%. I 3.g er der endnu en kønsforskel, idet flere drenge end piger svarer ja til at kende nervøsiteten.

Overordnet er der mange fællestræk med det mønster, som vi så i sammenligningen mellem forældre og køn i forhold til karakterniveau i de tre opgaver (tabel 6.35 og 6.36). Når eleverne kommer fra hjem, hvor ingen af forældrene har studentereksamen, fordeler karaktererne sig i en pige'top' og en 'drengbund'. Samtidig ser vi i tabel 7.14 og 7.15, at flere piger end drenge fra denne kategori svarer 'nej' til at være nervøse for at komme i gang med at skrive. Når eleverne kommer fra hjem, hvor én af forældrene har studentereksamen, klarer drengene sig bedst i forhold til karakterer i dansk- og historieopgaven. I 3.årsopgaven ligger de to køn procentuelt nogenlunde ens, med drengene i en svag førerposition. I denne kategori følges procenten ad mellem de to køn i 3.g, dog sådan at flest drenge svarer 'nej' til at være nervøse for at komme i gang med at skrive. Fra hjem, hvor begge forældre har studentereksamen, så vi i tabel 6.36 en pige'top'; samtidig svarer flere drenge end piger 'ja' til, at de er nervøse for at skrive, selv om der ganske vist samtidigt er flere piger end drenge, der svarer 'ja, nogle gange'. Det er tankevækkende, at drengene i denne kategori polariserer sig i et 'ja' eller et 'nej'. Det er de samme drenge, drengene med 'maksimal' kulturel kapital, der, som vi tidligere har set, 'strutter af selvtillid' i forhold til at føle sig velforberedte til at skrive 3.årsopgaven. Der er hos disse drenge ingen sammenhæng mellem at føle sig velforberedte og at føle sig sikre på at kunne komme i gang med skriveprocessen uden nervøsitet.

Konkluderende ser det ud som om, der er en sammenhæng mellem at være nervøs for at skrive, og hvilken kulturel baggrund man har: elever med kulturel kapital er generelt mindre nervøse end elever uden denne kulturelle baggrund. Overordnet forskydes tallene en smule fra 1.g til 3.g, sådan at færre angiver at være

nervøse, hvilket gælder inden for alle tre kategorier i forhold til kulturel kapital. I forhold til køn ses det, at der overordnet set kun er sket en positiv forskydning hos pigerne. For drengene er der sket det modsatte: flere angiver at føle nervøsiteten i sig, og det viser sig ved nærmere eftersyn, at der er tale om drengene med kulturel kapital. Vigtigt er det dog at holde fast i, at ca. 2/3 af eleverne kender nervøsiteten for det hvide papir/ den blanke skærm, og at denne procent – på trods af forskydningerne mellem 1. og 3.g – ikke bliver markant mindre i løbet af gymnasietiden.

### **Undervisning som modvægt til nervøsitet**

Lis og Svend peger på en forberedelsesfase i undervisningen som indgang til at få nok viden og idéer til at skrive. Skriveforskerne peger på forskellige skrivestrategier, der skal tages i brug meget tidligt i opgaveforløbet, sådan at skrivning bevidst bruges til at tænke med. Eftersom skriften består, kan den danne udgangspunkt for videre skrivning/tænkning.

Skriveforskerne Bereiter og Scardamalia (1987) har ud fra den kognitive forskningstradition også interesseret sig for planlægningsfasen og har ud fra forsøg vist, at alder er en vigtig faktor i forhold til, hvordan man planlægger, hvad man har tænkt sig at skrive. For de unge skrivers vedkommende (fra 10 til 14 år) er der i meget høj grad et sammenfald mellem de notater, de skriver i planlægningsfasen, og den færdige tekst; især for de 10-åriges vedkommende er notaterne ofte lig med en første udgave af den færdige tekst. De voksne kan derimod 'pakke' deres planlægning i løsrevne idéer med indbyrdes pile og gruppere deres idéer i forhold til indholdet, i forhold til deres forestilling om tekstens komposition og/ eller i forhold til formål med teksten. Hvor der for den 10-årige således er en tæt sproglig sammenhæng mellem notater fra planlægningsfasen og den færdige tekst, er dette ikke hovedreglen hos den voksne; her adskiller notaterne i planlægningsfasen sig fra den senere tekst, både med hensyn til formen og indholdet.

Bereiter og Scardamalia understreger, at de er interesserede i at forstå "the nature of planning in writing and how it develops" (s. 212), men advarer samtidig mod at sætte en bestemt aldersinddeling som absolut norm. De henviser dernæst til "anecdotal reports", der fortæller, hvordan børn, også under 10 år, kan lære en mere sofistikeret planlægning ved hjælp af f.eks. pardiskussioner og fælles skrivning. Selv har de lignende erfaringer med et forsøg, hvor den fælles planlægning i en gruppe 12-årige elever stimulerede dem til bedre skriftlige produkter. Netop fordi børnene havde forskellige idéer til, hvad historien skulle handle om, blev alternativer ekspliciteret og analyseret, og planlægningen foregik på denne måde på et højere begrebsligt niveau.

Sandsynligvis er det også dette, der er sket i de to eksempler, som Lis og Svend ovenfor fortalte positivt om. På dette tidspunkt er de ca. 18 år. Bereiter og Scardamalia henviser til en undersøgelse af Hayes og Flower fra 1980, der påpeger, at det netop er mellem 14 og 18 år, at der sker en afgørende ændring i den måde

eleverne planlægger på, således at der sker en stadig udvikling i retning af den voksnes mulighed for en overordnet planlægning.<sup>188</sup>

Det er vigtigt i denne sammenhæng, at den kognitive forskning i skrivning viser, at der sker en udvikling på baggrund af alder, som undervisningen skal tage udgangspunkt i, både i de sidste klasser i folkeskolen og i gymnasiet. Eleverne skal lære at planlægge på et niveau, der kan matche *knowledge transforming*, og her er undervisning i skriveprocessens forskellige dele et nøgleord. Hvis ikke skolen går ind og viser, hvordan man kan planlægge og helt nærliggende bruger tænkeskrivning i planlægningsfasen og dernæst inddrager disse metoder løbende i undervisningen, svigter man de unge, hvor den kognitive proces ikke 'bare' folder sig ud. For det ser ud til, at 'modenhed' = evnen til mere abstrakt planlægning i højere grad sker for unge, der kommer fra hjem med kulturel kapital end for unge, der ikke kommer fra sådanne hjem. Det vil sige, at det ikke kun er alderen, der bestemmer, men også om man er født ind i en familie, hvor måden at udtrykke sig på i forhold til abstrakt tænkning ligner den måde, skolediskursen udfolder sig på. Udfordringen for gymnasiet må være, at den kulturelle kapital ikke bag om ryggen på os alle legitimerer, at udvikling blot er et spørgsmål om alder, og at man derfor blot lærer at skrive ved at skrive.<sup>189</sup> Med denne tilgang skal vi i det følgende se, hvordan skriftlighed bidrager til planlægningen af de tre opgaver.

---

<sup>188</sup> I forhold til skrivestrategierne *knowledge telling* og *knowledge transforming* er det en udvikling fra den første til den sidste, og i herværende undersøgelse dermed ét af kriterierne for at besidde studiekompetence.

<sup>189</sup> Fremtidens danskfag, 2. delrapport august 2002, skriver i forbindelse med processkrivning i det almene gymnasium: "Mange lærere mener processkrivning er virkningsløs og nogle lærere mener at al undervisning i skrivning er det. Man lærer efter deres mening at skrive ved at skrive." (s.105) Interviewene med 8 dansklærere i forbindelse med danskopgaven tyder på mange initiativer i forbindelse med skrivning i 1.g. Indsamlingen af skriftlige opgaver for de 12 elever i en periode i 2. og i 3.g tyder på, at undervisningen i skriftlig dansk i 2. og 3.g dernæst tager udgangspunkt i studentereksamensstilene. Dette bekræftes af Marianne Hansen: *Hellere stå på tå end være på hælene*, 2. del, s. 18. Steen Beck og Birgitte Gottlieb (2002, bind 2 s. 20-21) har nogle interessante svar i forbindelse med deres spørgsmål "Jeg lærer at skrive ved"/ "Eleverne lærer at skrive ved", hvor de svarer "at skrive meget", "at lære bestemte skriveteknikker" og "at få respons fra andre". Beck og Gottlieb fortolker "at lære bestemte skriveteknikker" som lig med at instrumentalisere skriveprocesserne; det er såvel elever som lærere kritiske overfor, viser tabellerne. Men måske er udsagnet og dermed tolkningen for upræcis. Dansklæreren for klasse 2 udtaler sig i interview 22.5.00 i forbindelse med skriftlighed: "Jeg eksperimenterer af og til, men mine 27 år i den danske gymnasieskole har lært mig, at der ikke er den store progression fra 1.g til 3.g, jo der er en stor progression, men der er ikke en forandring i elevgruppen. Den elev, der skriver til 6 i 1.g, skriver som oftest til 6 i 3.g. (...) Man følger nogenlunde på det givne karakterniveau med i udviklingen og det er, vil jeg hævde, stort set lige meget, hvad man gør med hensyn til rettelser og råd osv." (s. 4)

## Tænkeskrivning som teknologi i forberedelsesfasen: fire *literacy events*

Følgende *literacy events* har en lidt anden status end det materiale, vi indtil nu har set på i forhold til de tre opgaver, idet de inddrager tænkeskrivning i forbindelse med forberedelsen af det faglige emne, som hver opgave skal handle om. I undersøgelsen spurgte jeg eleverne, om de har lavet skriftlige oplæg til læreren<sup>190</sup>, dernæst uddybende om dette har hjulpet dem til at arbejde videre med opgaven, om de har stillet skriftlige spørgsmål til emnet, lavet mindmap eller disposition og om de har en foreløbig problemformulering<sup>191</sup> til deres opgave. De fire *events* er eksempler på tænkeskrivning og er den måde, som denne undersøgelse operationaliserer tænkeskrivning på i forbindelse med forberedelsesfasen i de tre opgaver.<sup>192</sup> Det skriftlige oplæg kunne kombineres med f.eks. hurtigskrivning om emnet, mindmapping med brainstorming. Det vigtigste har ikke været at afdække, *hvordan* eleverne helt præcist forbereder sig inden opgaveskrivningen, men snarere *om* eleverne bevidst arbejder skriftligt med deres stof i forberedelsesfasen, sådan som vi har set, at den nyere skriveforskning og den vejledningslitteratur, der udspringer af denne, opfordrer til.<sup>193</sup>

---

<sup>190</sup> Spørgsmålet om et skriftligt oplæg har tre forskellige formuleringer i de tre spørgeskemaer. I danskopgaven: Sp. 49 *Jeg/vi har skrevet et oplæg om danske opgaven til vores dansklærer*. Eftersom jeg mundtligt i alle klasser måtte gøre opmærksom på, at jeg med oplæg mente et kort oplæg, blev dette skrevet ind i spørgsmålet i historieopgaven: Sp. 14 *Jeg/vi har skrevet et kort oplæg til vores lærer om, hvad jeg/vi kunne tænke os at skrive om i historieopgaven*. I 3.årsopgaven blev spørgsmålet yderligere præciseret til: Sp. 52 *Jeg har skrevet et oplæg (dvs. ca. en kvart til en halv side) om mit emne til min lærer*. Denne ændring er begrundet i, at eleverne, i forbindelse med at de skal svare på spørgeskemaet i 3.g, nok sidder i samme klasserum, men ikke længere sidder med den samme klasse- og lærererfaring, idet de skriver i forskellige fag og er underlagt forskellige lærer- og fagtraditioner. I alle tre spørgeskemaer er spørgsmålene dernæst uddybet med to spørgsmål: *Hvis ja til sp.(.): Jeg er kommet videre i arbejdet med min opgave, fordi jeg skulle skrive, hvad jeg har tænkt med opgaven*. *Hvis ja til sp.(.): Lærersens tilbagemelding på det, jeg har skrevet, hjælper mig til at få en mere overordnet indfaldsvinkel på min opgave*. Disse to underspørgsmål behandles ikke i afhandlingen, men det er interessant, at forældrenes uddannelsesbaggrund ikke slår igennem i forhold til den positive effekt, som eleverne angiver, at den skriftlige dialog har.

<sup>191</sup> I 3.årsopgaven er spørgsmålet (sp. 57) udvidet fra "vel vidende": *Jeg mener, at jeg efterhånden har en foreløbig problemformulering på min opgave, vel vidende at det er læreren, der laver den endelige formulering af min opgave*.

<sup>192</sup> Rienecker og Stray Jørgensen (2000) sætter tænkeskrivning som overbegreb og rubricerer brainstorming, mindmapping og hurtigskrivning som teknikker. I min undervisning i opgaveskrivning på Syddansk Universitet brugte jeg denne inddeling. Den har som fordel, at de studerende forstår, *hvad* tænkeskrivning kan bruges til i opgaveskrivningen. Terminologien med tænkeskrivning som overbegreb gør det lettere for de studerende at metareflektere over dens funktion. Helberg og Kock (1999) har et indledende kapitel om tænkeskrivning, men sætter det dernæst ind som en teknologi under ustrukturerede arbejdsformer, idet de skelner mellem ustrukturerede og strukturerede arbejdsformer. Brainstorming og tænkeskrivning hører til førstnævnte, disposition/mindmap og kladde/udkast hører til sidstnævnte.

<sup>193</sup> Brug af tænkeskrivning i dagligdagen i 1.g og i 3.g, fordelt på køn, samt **elever i alt**

	1.g	3.g
--	-----	-----

Brugen af de fire *literacy events* vil i første omgang overordnet blive sammenlignet ud fra brug/ ikke brug. Dernæst vil forholdene i forbindelse med 3.årsopgaven blive belyst ud fra forskellige variable, bl.a. skole- og klassevariablen for at undersøge, om det er muligt at sige noget om undervisningens rolle for elevernes brug af tænkeskrivning. I disse overvejelser vil også undervisningen i forbindelse med dansk- og historieopgaven blive inddraget.

### **Sammenligning af brugen af fire literacy events i de tre opgaver**

Tabel 7.16: Brugen af fire *literacy events* i dansk- historie og 3.årsopgaven

	Danskopgaven		Historieopgaven		3.årsopgaven		i alt i %
	ja	nej	ja	nej	ja	nej	
Skriftligt oplæg i %	58	42	73	27	31	69	100
Skriftlige spørgsmål i %	51	49	78	22	38	62	100
Mindmap/foreløbig disposition i %	32	68	19	81	32	68	100
Foreløbig problemformulering i %	41	59	75	25	73	27	100

I tabel 7.16 kan man følge udviklingen for de fire *literacy events* gennem alle tre opgaver. Der er umiddelbart flere tal, der springer i øjnene, først og fremmest de lave tal i forbindelse med 3.årsopgaven, bortset fra 'foreløbig problemformulering', som over 2/3 angiver at have. Dernæst at historieopgaven ligger meget højt i forhold til skriftligt oplæg og skriftlige spørgsmål til emnet. Mindre overraskende er her den høje procent i ja til 'foreløbig problemformulering', idet historieopgaven som en vigtig *literacy event* har problemformuleringen som styrepind for opgaven.<sup>194</sup> Ud fra tallene ser det også ud til, at eleverne er klar over, at det er vigtigt at have en foreløbig problemformulering i 3.årsopgaven; det kunne se ud som om, at der er en *transfereffekt* fra historieopgaven på dette punkt.

### **Sammenhæng mellem brugen af fire 'literacy events i 3.årsopgaven, køn og kulturel kapital**

I 3.årsopgaven er der i højere grad end i de andre opgaver lagt op til, at eleven også i forberedelsesfasen skal arbejde selvstændigt med det faglige stof, både i forhold til selv at forstå det og som grundlag for vejledning. Mange lærere opfordrer i forhold

	Drenge	Piger	Elever i alt	Drenge	Piger	Elever i alt
Hurtigskrivning i %	11	28	20	14	18	16
Brainstorming i %	49	62	56	50	66	59
Mindmapping i %	22	34	29	19	23	21

Anmærkning 1: Ovenstående tabel viser kun procenten for 'ja'.

Spørgsmålene søger ikke at afdække, om eleverne er blevet undervist i ovenstående teknikker, men om de rent faktisk bruger dem i praksis. Tallene viser, at 1. trin i en skriveproces, der bygger på processkrivning, generelt er lavt prioriteret hos eleverne.

<sup>194</sup> I Heltberg og Kock: *Skrivehåndbogen* (1999) skriver Anne-Vibeke Bjergrstrøm om historieopgaven: "Noget af det vigtigste du kan lære af historieopgaven, er at udarbejde en problemformulering" (s. 404), og i forbindelse med 3.årsopgaven: "(...) ganske vist får du udleveret en opgaveformulering af læreren, men det er din opgave at omforme den til en *problemformulering* og begrunde den fagligt." (s. 407)

til vejledning eleven til at komme med et skriftligt oplæg eller andet skriftligt materiale. I tabel 7.16 fremgår det, at kun ca. 1/3 af eleverne benytter sig af de tre første *events*. Fordelingen mellem de humanistiske og naturvidenskabelige fag fremgår af nedenstående tabel 7.17, hvor de naturvidenskabelige fag tegner sig for en noget mindre procentdel end de humanistiske. Der er ingen implicite grunde i den humanistiske og naturvidenskabelige diskurs, der kan forklare forskellene, som formodentligt bunder i en forskellig pædagogisk tradition.<sup>195</sup> Samfundsfag kan undersøgelsen, som før omtalt, kun omtale på eksempelplan; det kan ses i tabellen, at eleverne i højere grad end elever, der skriver inden for de to andre diskurser, svarer ja til, at de har brugt de nævnte *literacy events*.

Tabel 7.17: 3.årsopgaven: Fire *literacy events*, fordelt på faggrupperinger

	Humanistiske fag		Samfundsfag		Naturvidenskabelige fag		I alt i %
	ja	nej	ja	nej	ja	nej	
Skriftligt oplæg i %	35	65	30	70	24	76	100
Skriftlige spørgsmål i %	41	59	50	50	31	60	100
Mindmap/foreløbig disposition i %	35	65	50	50	23	77	100
Foreløbig problemformulering i %	75	25	90	10	57	43	100

Anmærkning: Mellem 163 og 166 ud af 175 har besvaret de fire spørgsmål

Tabel 7.18: 3.årsopgaven: Fire *literacy events*, fordelt på køn

	Dreng		Piger		I alt i %
	ja	nej	ja	nej	
Skriftligt oplæg i %	33	67	30	70	100
Skriftlige spørgsmål i %	37	63	39	61	100
Mindmap/foreløbig disposition i %	25	75	39	61	100
Foreløbig problemformulering i %	68	32	72	28	100

Anmærkning: Mellem 163 og 166 ud af 175 har besvaret de fire spørgsmål

Tabel 7.19: 3.årsopgaven: Brugen af fire *literacy events* i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen er studenter		Én er student		To er studenter		I alt i %
	ja	nej	ja	nej	ja	nej	
Skriftligt oplæg i %	27	73	18	83	51	49	100
Skriftlige spørgsmål i %	37	63	29	71	51	49	100

<sup>195</sup> I Danmarks Evalueringsinstituts rapport om fysik (2001b) er eleverne i en spørgeskemaundersøgelse blevet bedt om at angive, om der indgår andre former for skriftligt arbejde end beregningsopgaver/opgaveregning og rapporter over forsøg. Konklusionen lyder: "Alt i alt tyder elevernes svar på at andre former for skriftlig arbejde ikke indgår med stor vægt idet over halvdelen af eleverne på obligatorisk niveau og to tredjedele af eleverne på højniveau svarer 'i begrænset omfang' eller 'slet ikke'. Hertil kommer at godt en femtedel af eleverne svarer 'ved ikke': (s. 160) og "*Anbefalinger For at sikre og styrke elevers skriftlige forudsætninger og derigennem deres fysikforståelse og formidlingsevne og for at skabe mere rum for fagets kvalitative aspekter anbefales det at der gøres en målrettet fagdidaktisk indsats for at styrke og udvikle andre former for skriftligt arbejde.*" (s. 162)

Mindmap/foreløbig disposition i %	27	73	26	74	48	52	100
Foreløbig problemformulering i %	66	34	61	39	89	11	100

Anmærkning: Mellem 163 og 166 ud af 175 har besvaret de fire spørgsmål

Tabel 7.18 og 7.19 viser, hvordan eleverne fordeler sig på de fire *literacy events* i forhold til køn og kulturel kapital. Selv om der er nogle forskelle på drengenes og pigernes brug af *events*, er disse, bortset fra pigernes større brug af mindmapping, ikke markante. Det samme kan man derimod ikke sige, når elevernes kulturelle kapital inddrages. Her er det afgørende, som vi før har set det, om begge forældre har studentereksamen, hvorimod det ikke har samme betydning, hvis kun én af forældrene har studentereksamen.<sup>196</sup> I alle fire *literacy events* er der desuden en tydelig fordeling i karaktergrupperne, således at der er en markant positiv sammenhæng mellem at bruge den enkelte *event* og at befinde sig i den højeste karaktergruppe (fra 9 og op) og omvendt mellem ingen brug og at befinde sig i den nederste karaktergruppe (fra 7 og ned).<sup>197</sup>

Ikke alene giver det bonus i forhold til at få gode karakterer at arbejde med tænkeskrivning i forberedelsesfasen. Men der er også en samvariation mellem elever, der kommer fra hjem med 'mest' kulturel kapital og elever, der arbejder med ovenstående *literacy events*. For disse elever er det åbenbart mere selvfølgelig at arbejde på denne måde. Derved får de mulighed for at trænge dybere ned i opgavens problemstilling. Dette giver så en effekt i forhold til karakterer. Det næste afsnit vil handle om, hvordan læreren og den pædagogiske proces kan være med til

<sup>196</sup> Når køn yderligere inddrages sammen med kulturel kapital nuanceres svarene.

Elever til 'ingen af forældrene har studentereksamen': flest piger skriver skriftligt oplæg (24% drenge og 29% piger) og laver foreløbig problemformulering (56% drenge og 72% piger). I de to andre *events* er procenten nogenlunde ens (omkr. 36% stiller skriftlige spørgsmål, og omkr. 26% laver mindmap).

Elever til 'en af forældrene har studentereksamen': flest drenge skriver skriftlige oplæg (22% drenge og 13% piger), flest piger laver mindmap (14% drenge og 41% piger) og foreløbig problemformulering (57% drenge og 65% piger), og nogenlunde lige mange (omkr.. 30%) stiller skriftlige spørgsmål.

Elever til 'to forældre har studentereksamen': flest drenge laver foreløbig problemformulering (100% drenge og 80% piger), flest piger laver mindmap (drenge 32%, piger 60%). De to andre *events* har en ligelig procentuel fordeling (begge køn omkr. 50% i hver *event*)

<sup>197</sup> De elever, der har brugt de fire *literacy events*, er overrepræsenteret i den højeste karaktergruppe (9 og derover) i forhold til elever, der ikke har brugt dem. Tabellen skal læses på følgende måde: Ja til skriftligt oplæg vil sige, at 63% af de elever, der har skrevet et skriftligt oplæg, ligger i den øverste karaktergruppe. Af de elever, der ikke har lavet et skriftligt oplæg, ligger 54% i den øverste karaktergruppe.

	Elever i højeste karaktergruppe	
Skriftligt oplæg	63 % ja	54 % nej
Skriftlige spørgsmål	69 % ja	50 % nej
Mindmap/foreløbig disposition	75 % ja	49 % nej
Foreløbig problemformulering	64 % ja	44 % nej

at sætte en dagsorden, hvor den 'automatiske' samvariation mellem kulturel kapital og fornemmelse for hvilke skrivestrategier, der kan give bonus, modificeres.

### **Et eksempel: Den pædagogiske proces som en modifikation af den kulturelle kapitals indflydelse**

Det er svært ud fra det kvantitative materiale at aflæse en lærers og dermed den pædagogiske proces' indflydelse på elevernes brug af tænkeskrivning. Når forsøget alligevel gøres, er det for at generere en hypotese om, at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse til en vis grad kan bryde den kulturelle reproduktion. At jeg rent statistisk er kommet på sporet af denne tankegang, skyldes de gange, hvor der i materialet er et brud på mønsteret om en sammenhæng mellem elevernes brug af en *literacy event* og 'kulturel baggrund'. Sådan nogle brud har vi allerede set nogle tegn på i forbindelse med elevernes litteratursøgning. De samme tegn viser sig også, når der overordnet tabuleres mellem elevernes brug af de fire *literacy events* og kulturel kapital i forbindelse med historieopgaven. Her er der nogle meget overbevisende modsatrettede tendenser, idet eleverne fra hjem, hvor ingen af forældrene har studentereksamen, udgør den højeste procent af de, der har skrevet skriftlige oplæg til læreren og stillet skriftlige spørgsmål til deres emne. I elevernes brug af problemformuleringen som hjælp til at lave en disposition til historieopgaven er forskellen mellem de tre forældre kategorier som baggrundsvariabel desuden mindre, end det jeg ellers ser i materialet. I første omgang har det fået mig til at tænke på historieopgaven som en opgave, der i højere grad end de to andre opgaver, er 'skolens opgave', sådan at forstå at forældreindflydelsen er mindst, også i form af kulturel kapital.<sup>198</sup> Det vil jeg vende tilbage til i dette kapitels afsluttende diskussion. I næste omgang fik det mig til at se nærmere på skoler og klasser som baggrundsvariable, og i klassevariablen blev det klart, hvad årsagen er til, at den kulturelle kapital ikke har så dominerende en effekt: både i forbindelse med danskopgaven og med historieopgaven er det som oftest sådan, at enten er procenten meget høj eller også er den relativt lav for elevernes brug af den enkelte *event*.

Klassevariablen viser sig at være udslagsgivende, hvilket jeg fortolker som lærerens indflydelse: en høj procent vidner om, at læreren har insisteret på, at eleverne skal lave den pågældende *literacy event*, en lav procent vidner om det modsatte. Det obligatoriske forbehold skal dog nævnes: vi bevæger os nu over i en tolkning, hvor det statistiske materiale i sig selv ikke kan danne baggrund for generelle konklusioner. Men samtidig er det kun ved at gå ned på klasseniveau, at det i materialet om brugen af de fire *literacy events* er muligt at se mønsterbrud, som dernæst kan danne udgangspunkt for hypoteser til videre undersøgelser.

---

<sup>198</sup> Imidlertid slår dette – som det fremgår af tabel 6.31 – ikke igennem i forhold til karakterer, selv om det modificeres i forholdt til køn i tabellerne 6.35 og 6.36, der viser, at det især er pigerne, der bryder igennem til den kulturelle kode, der hersker inden for en uddannelsesmæssig sammenhæng.



I det følgende tages der udgangspunkt i elever brug af de fire *literacy events* i 3.årsopgaven i nogle bestemte klasser; i argumentationen inddrages eksempler fra dansk- og historieopgaven.

### **Klassernes forskellige brug af de fire literacy events**

Det følgende ræsonnement vil bygge på en sammenligning af to gange tre klasser. Udgangspunktet er en samvariation mellem de tre klasser, der har det højeste gennemsnit i 3.årsopgaven (omkring eller over 9) og deres brug af tænkeskrivning i forberedelsesfasen. Det drejer sig om klasse 3, 4 og 8. Af disse klasser indtager klasse 8 en særlig status, idet elever fra denne klasse indgår i den kvalitative analyse. Klasse 3, 4, og 8 sammenlignes med klasse 2, 5 og 7. Klasse 2 og 5 af den indlysende årsag, at også fra disse klasser er der elever, der indgår i den kvalitative analyse, klasse 7, fordi det er den klasse, der har det laveste gennemsnit, ikke alene i 3.årsopgaven, men også i de to andre opgaver og i studentereksamenstilen.<sup>199</sup>

I forbindelse med 3.årsopgaven er det ikke muligt ud fra det statistiske materiale at gætte på, om lærerne i disse klasser i særlig grad har bedt deres elever om skriftlige produkter i processen, eller om eleverne, med baggrund i deres andre skoleerfaringer, bl.a. fra dansk- og historieopgaven, i højere grad end eleverne fra de andre klasser gør brug af de fire *literacy events*. Men det er et faktum, at de bruger dem, og at de også til en vis grad bryder mønsteret mellem at befinde sig i højeste karaktergruppe og kulturel kapital. De tre klasser kommer fra hver deres skole, så særlige skoleforhold som baggrundsvARIABLE kan derfor udelukkes. Som hypotese vil jeg fremføre, at nedenstående tabeller 7.20, 7.21, samt den tilknyttede argumentation, er udtryk for, at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse til en vis grad kan bryde den kulturelle reproduktion. Som belæg sammenlignes disse tabeller og argumentationen dernæst med tabellerne 7.22 og 7.24.

Tabel 7.20: Brugen af fire *literacy events* i 3.årsopgaven, fordelt på skoler

	X-gymnasiet		Y-gymnasiet		Z-gymnasiet		I alt i %
	ja	nej	ja	nej	ja	nej	
Skriftligt oplæg i %	23	77	38	62	33	67	100
Skriftlige spørgsmål i %	40	60	45	55	31	69	100
Mindmap/foreløbig disposition i %	36	64	26	74	35	66	100
Foreløbig problemformulering i %	60	40	72	28	79	21	100

Tabel 7.21: Fire *literacy events* i dansk- og historieopgaven, fordelt på skoler

	X-gymnasiet		Y-gymnasiet		Z-gymnasiet	
	Dansk	Historie	Dansk	Historie	Dansk	Historie
Skriftligt oplæg i %	37	66	93	86	55	72
Skriftlige spørgsmål i %	67	72	61	67	31	92
Mindmap/foreløbig disposition i %	17	9	84	41	9	13
Foreløbig problemformulering i %	13	69	79	54	22	84
Problemformulering som hjælp til disposition		64		51		58

<sup>199</sup> Se tabel 6.12 for en kort statistik karakteristisk af klasserne og tabel 6.25, hvor man finder hver classes karaktergennemsnit i de tre opgaver.

Anmærkning: Ovenstående tabel viser kun procenten for 'ja'.

Tabel 7.22: Klasse 3, 4 og 8's brug af de fire *literacy events*, sammenholdt med den samlede procent for alle 8 klasser

	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 8	Samlet % for alle 8 klasser	Antal for alle 8 klasser
Skriftligt oplæg i %	31	46	40	31	51
Skriftlige spørgsmål i %	53	54	45	38	62
Mindmap/foreløbig disposition i %	29	38	50	32	53
Foreløbig problemformulering i %	76	75	91	70	116

Anmærkning: Ovenstående tabel viser kun procenten for 'ja'.

Tabel 7.23: Klasse 2, 5 og 7's brug af de fire *literacy events*, sammenholdt med den samlede procent for alle 8 klasser

	Klasse 2	Klasse 5	Klasse 7	Samlet % for alle 8 klasser	Antal for alle 8 klasser
Skriftligt oplæg i %	27	30	30	31	51
Skriftlige spørgsmål i %	36	34	15	38	62
Mindmap/foreløbig disposition i %	32	13	30	32	53
Foreløbig problemformulering i %	50	70	70	70	116

Anmærkning 1: Ovenstående tabel viser kun procenten for 'ja'.

Anmærkning 2: I noten nedenfor ses hvilke klasser, der bundet i brugen af de forskellige *literacy events*.<sup>200</sup>

Tabel 7.24: Elever i klasse 3, 4 og 8: placering i højeste karaktergruppe i 3.årsopgaven i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen er studenter/ højeste karaktergruppe i %	En er student/ højeste karaktergruppe i %	To er studenter/ højeste karaktergruppe i %
Klasse 3	64	100	80
Klasse 4	57	75	67
Klasse 8	70	67	100
Alle 8 klasser	48	57	72

Anmærkning: Højeste karaktergruppe: 9 og op.

Tabel 7.25: Elever i klasse 2, 5 og 7: placering i højeste karaktergruppe i 3.årsopgaven i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen er studenter/ højeste karaktergruppe i %	En er student/ højeste karaktergruppe i %	To er studenter/ højeste karaktergruppe i %
Klasse 2	43	60	67
Klasse 5	0	29	60
Klasse 7	45	33	50
Alle 8 klasser	48	57	72

Anmærkning: Højeste karaktergruppe: 9 og op.

<sup>200</sup> Skriftligt oplæg klasse 1 'bunder' med 11%

Skriftlige spørgsmål: klasse 7 'bunder' med 15%

Mindmap/foreløbig disposition: klasse 5 'bunder' med 13%, klasse 1 er næsten på niveau med klasse 8 (=47%)

Foreløbig problemformulering: klasse 2 'bunder' med 50%

### **Klasse 3, 4 og 8: højeste gennemsnit og modifikation af kulturel reproduktion**

Det er påfaldende, at de tre klasser, der har det højeste gennemsnit i 3.årsopgaven, klasse 3, 4 og 8, også er de klasser, hvor flest elever har benyttet sig af ovennævnte *literacy events* (tabel 7.22). Bortset fra 'mindmap/foreløbig disposition' i klasse 3 er procenten for at have brugt de forskellige *literacy events* højere i alle andre felter, når man sammenligner med den samlede procent for alle 8 klasser (ligeledes tabel 7.22, næstsidste kolonne). Når man dernæst kigger i tabel 7.24, er det bemærkelsesværdigt, at det høje gennemsnit i klasse 3, 4 og 8 er jævnt fordelt i forhold til kulturel kapital. Elever fra hjem, hvor ingen af forældrene er studenter, klarer sig procentuelt bedre end den samlede procent for denne kategori af elever fra alle 8 klasser; dette tal fremgår af den nederste række i tabel 7.24.

Når man dernæst analyserer hver af de fire *literacy events* i forhold til elevernes kulturelle baggrund, dvs. tager udgangspunkt i den enkelte *event* og ser på, i hvor høj grad elevernes brug af denne er sammenfaldende med deres kulturelle kapital, viser det sig, at elever fra hjem, hvor 'ingen af forældrene er studenter' i højere grad bruger disse *events* end elever med samme kulturelle baggrund i de andre klasser. Dvs. at det ser ud som om, at der er en sammenhæng mellem brugen af de fire *literacy events* og et mønsterbrud på den kulturelle reproduktion. Denne sammenhæng viser sig tydeligere i klasse 4 og klasse 8 end i klasse 3, hvilket straks udløser spørgsmålet: hvorfor ikke samme tydelige sammenhæng i klasse 3? Er det en afkræftelse af hypotesen af sammenhængen mellem den pædagogiske proces' indflydelse og en svækkelse af den kulturelle reproduktions indflydelse? Spørgsmålene vender jeg tilbage til samtidig med en yderligere undersøgelse af de data, jeg har om klasse 3. Først skal der redegøres for det sammenfaldende mønster i klasse 4 og 8, og dette skal dernæst sammenlignes med de andre tre klasser i tabel 7.23 og 7.25.

Det følgende ræsonnement hviler på en omfattende analyse af 12 positioner for hver klasse, idet hver *event* er underopdelt i de tre forældre kategorier i forhold til kulturel kapital.<sup>201</sup> Eftersom ræsonnementet gør rede for de overordnede tankegange om forholdet mellem elevernes brug af *events* og kulturel kapital, er de enkelte tal ikke vist i tabel. I klasse 4 og 8 er fordelingen af brugen af *events* mere jævnt fordelt mellem forældre kategorierne end i samtlige andre klasser. Hvis udgangspunktet tages i kategorien elever, der kommer fra hjem, hvor 'ingen af forældrene har studentereksamen' er der 8 mulige positioner (4 *events* for hver klasse). Af disse 8 positioner bruger eleverne fra denne kategori de 7 positioner på et højere procentuelt niveau end den samlede (det vil sig gennemsnitlige) procent for samme forældre kategori. Det samme gør eleverne fra 'to forældre er studenter',

---

<sup>201</sup> 12 positioner = 4 *events* gange 3 forældre kategorier. I skemaet er der således for hver klasse 12 felter, således at de 4 *events* står lodret og de tre forældre kategorier står vandret. 1 position er den bivariate korrelation i ét af disse felter, f.eks. 'skr. oplæg/ingen af forældrene har studentereksamen'.

og ofte er der ingen nævneværdig forskel på den indbyrdes procent mellem disse to grupper. Det samme gør sig ikke gældende for elever fra kategorien 'én af forældrene er student'; kun i fire ud af de otte positioner bruger eleverne den pågældende *event* med en højere procent end den gennemsnitlige.

### **Klasserne 2 og 5: Den kulturelle reproduktion som 'blind makker'**

Til sammenligning har jeg taget tre andre klasser, jf. tabellerne 7.23 og 7.25, hvoraf det fremgår, at de tre klasser har et brug af de fire *events*, der i de fleste felter nogenlunde svarer til den samlede, gennemsnitlige procent for alle 8 klasser, samt at fordelingen i højeste karaktergruppe for klasse 2 og 5 følger 'trip, trap, træsko' (positiv samvariation mellem 'højeste karaktergruppe' og 'mest' kulturel kapital), som vi tidligere har været inde på i forbindelse med analysen af karakterer. Klasse 7 har et lidt andet mønster, hvilket også gør sig gældende i forholdet mellem elevernes brug af de fire *events* og kulturel kapital. Denne klasse gemmer vi lidt.

For klasse 2 og 5 gør det samme mønster sig gældende, hvis udgangspunktet igen tages i elever fra kategorien 'ingen af forældrene er studenter': ud af 8 positioner (4 *events* for hver klasse, ikke vist i tabel) er der kun én position, hvor elever fra denne kategori ligger højere end den samlede, gennemsnitlige procent for denne kategori brug af de pågældende *events*, samt 3, hvor brugen ligger på samme niveau som den samlede gennemsnitlige procent. I begge klasser er elevernes brug af 'foreløbig problemformulering' meget lav for de elever, der kommer fra denne forældrekategori: 43% og 33% (ikke vist i tabel). Til sammenligning er procenten for elever, der kommer fra hjem, hvor begge forældre er studenter, 80% og 100% (ikke vist i tabel). I de øvrige positioner ligger eleverne fra hjem med én eller to forældre er studenter enten lavt eller på samme niveau som den samlede gennemsnitlige procent. Klasse 2 adskiller sig dog med hensyn til elever fra hjem med 'én er student', idet de ligger højere end den gennemsnitlige procent i tre ud af fire positioner.

Når man sammenligner de fire klasser, klasse 4 og 8 på den ene side og klasse 2 og 5 på den anden side, bekræftes samvariationen mellem brugen af *literacy events* og en høj procentdel af elever i den højeste karaktergruppe. Samtidig ser det ud som om, at der for elever, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, er samvariation mellem brug af de fire *literacy events* og en placering af en forholdsvis stor procent af elever i den højeste karaktergruppe, dvs. fra 9 og op. Denne samvariation fortolker jeg som et udslag af lærernes pædagogiske tilrettelæggelse, dvs. at han/hun/de enten i den daglige undervisning, i de to tidligere store skriftlige opgaver og/eller i 3.årsopgaven har støttet eleven i at bruge tænkeskrivning, som de fire *literacy events* er en operationalisering af, til at komme dybere ned i den faglige problemstilling.

### **Klasse 7: laveste gennemsnit og modifikation af kulturel reproduktion**

Klasse 7 bekræfter ovenstående ræsonnement, men i forhold til det laveste karaktergennemsnit af alle klasserne. Tabel 7.25 viser, at fordelingen i klasse 7 mellem de tre forældre kategorier ikke følger 'trip, trap, træsko' – mønsteret, og at eleverne fra 'ingen af forældrene er studenter' er repræsenteret med en relativt pæn procent sammenlignet med eleverne af 'to forældre er studenter'. Når man følger klassen fra den ene store opgave til den næste, vokser procentdelen af elever med 'mindst' kulturel kapital i den højeste karaktergruppe for hver opgave (ikke vist i tabel). For pigernes vedkommende sker dette gradvist fra opgave til opgave, for drengenes vedkommende er der et spring mellem dansk- og historieopgaven, som de fastholder i 3.årsopgaven. I øvrigt er det den eneste klasse i undersøgelsen, hvor der er flere drenge i klassen end piger, 14 drenge og 8 piger; 6 af drengene og 5 af pigerne kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital. Når man ser på den procentuelle fordeling i forhold til kulturel kapital og brugen af de fire *events* (ikke vist i tabel), bruger en højere procentdel af eleverne fra hjem, hvor ingen af forældrene er studenter, tre ud af fire *events* end den samlede gennemsnitlige procent for denne kategori. F.eks. i forhold til 'foreløbig problemformulering', hvor 80% svarer 'ja' til at have lavet en sådan (den samlede gennemsnitlige procent for elever fra denne kategori er 66%).<sup>202</sup>

### **Klasse 3 – hypotesen holder**

Nu er en hypotese som bekendt ikke stærkere, end det svageste led i en kæde tillader den at være. Derfor må vi tilbage til klasse 3. Hvorfor har klasse 3 det højeste karaktergennemsnit i 3.årsopgaven af alle de 8 klasser? Og hvorfor ligger også en stor procent af eleverne, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, i højeste karaktergruppe, når de bortset fra 'foreløbig problemformulering' ikke, på det tidspunkt da de udfylder spørgeskemaet, i særlig grad har gjort brug af de andre *literacy events*?<sup>203</sup> I undersøgelsen af tallene for dansk- og historieopgaven,

---

<sup>202</sup> Klasse 7 har mange uddybende kommentarer i forbindelse med historieopgaven. Jeg har udvalgt nogle eksempler. Kommentarer til spørgsmål 21: *Jeg synes, at den mundtlige undervisning forbereder mig til historieopgaven.* Nr. 331: "Eksempler på, hvordan en historieopgave kan se ud – hvad den skal indeholde." Nr. 334: "Man får andre vinkler på emnet." Nr. 335: "Ved at man kan få hjælp til det man er i tvivl om, og at man får at vide hvad opgaven skal indeholde." Nr. 344: "Vi har fået hjælp til at komme i gang og idéer til at strukturere, samt meget stor frihed." Nr. 348: "Fordi der er givet en klar beskrivelse af, hvad det vigtige er mht. mit emne." Nr. 350 "Da vi har fået eksempler på disposition og problemformulering." Kommentarer til spørgsmål 23 *Indtil nu har danskopgaven hjulpet mig med følgende arbejdsprocesser i forbindelse med historieopgaven: (sæt gerne flere kryds):* Nr. 341: "Vores dansklærer har ikke hjulpet os med noget, hvor vores historielærer derimod har hjulpet bl.a. med problemformulering, afgrænsning af emne osv." Nr. 343: "Jeg synes egentligt kun jeg har lært noget i forløbet op til denne opgave. Der var ikke meget hjælp at hente sidste år".

<sup>203</sup> Klasse 3: Elever fra kategorien 'ingen (af forældrene) har studentereksamen': skriftligt oplæg: 22% (27%), skriftlige spørgsmål: 33% (36%), mindmap/ disposition: 10% (27),

hvor der, i parentes bemærket, i de forskellige klassers brug af *events* kan hentes mange belæg for hele den overordnede hypotese og tankegang, der ligger til grund for dette afsnit, har klasse 3 især i historie arbejdet med de fire *events*. F.eks. angiver 94% (den samlede gennemsnitlige procent er 71%) af eleverne, at deres lærer har godkendt deres problemformulering, og 75% af disse har brugt problemformuleringen som hjælp til at lave en disposition (den samlede gennemsnitlige procent er her 58%). I interview den 8.2.01 med den pågældende historielærer fortæller han, at han løbende har haft en skriftlig dialog med eleverne som grundlag for vejledningen, og dialogen har været flere gange frem og tilbage for en del af eleverne.<sup>204</sup> I hurtigskrivningen i forbindelse med at eleverne afleverede deres historieopgave, peger flere i klasse 3 desuden på, at historielæreren har været god til at forklare, hvordan en opgave skal skrives.<sup>205</sup> I interviewet med dansklæreren den 22.5.00 kom der også nogle udsagn, der kan være med til at forklare, hvorfor klassen bryder mønsteret mellem karakterer og kulturel reproduktion i 3.årsopgaven. Dansklæreren er ganske vist ikke en lærer, der forklarer sine pædagogiske overvejelser i et metarefleksivt perspektiv, men hun giver nogle eksempler på, hvad hun i praksis har arbejdet med i klassen: for det første har klassen lavet et pilotprojekt i forhold til danskopgaven, en "prøveklud" kalder dansklæreren det. For det andet har hun forlangt, at eleverne skulle aflevere en mindmap, inden de gik i gang med at skrive i selve opgavebogen.<sup>206</sup> For det tredje fremgår det, at klassen hele året har arbejdet videre med de ting, de har lært i basisskrivekurset. For det fjerde arbejder hun bevidst med den teknik, man ofte i skriveforskningen kalder for modelskrivning, hvor hun f.eks. forklarer eleverne, hvad en god indledning eller afslutning er ved at klippe 3-5 elev eksemplesammen, lave en overhead og bede eleverne diskutere, hvad der er godt og skidt i de valgte eksempler. "Det lærer de utroligt meget af, det gør de". (Interview med dansklærer for klasse 3).

---

foreløbig problemformulering: 70% (66%). Tallene i parentes er den samlede gennemsnitlige procent for hele elevgruppen fra denne kategori.

<sup>204</sup> I spørgeskemaet angiver 88% at have skrevet et skriftligt oplæg til læreren. Den samlede procent er 73%.

<sup>205</sup> Der er et meget interessant sammenfald mellem, hvor meget den enkelte klasse har brugt de fire *literacy events* og den karakteristik, som påfaldende mange elever i den enkelte klasse giver af læreren i forhold til, hvad de har lært af processen i dansk- og historieopgaven. Det skal for en god ordens skyld understreges, at jeg ikke beder eleverne om nogen lærer karakteristik, men at de i hurtigskrivningen skal skrive, hvad der falder dem ind i forbindelse med deres arbejds- og skriveproces.

<sup>206</sup> På det tidspunkt, ca. en uge før opgaven skal skrives, da eleverne udfyldte spørgeskemaet, angav kun 6% at have lavet en mindmap. Til sammenligning angav 96% i klasse 4, at de havde lavet en sådan.

## Den pædagogiske proces' status i andre undersøgelser

PISA-undersøgelsen har, som før nævnt, ud fra deres data fundet, at i forbindelse med læringsstrategier spiller elevens oplevelse af lærerstøtte ind i forhold til to områder: kontrol over læringsprocessen og indsats og vedholdenhed. (Andersen m.fl. 2001, s. 45) Både kontrol over læringsprocessen og indsats og vedholdenhed har desuden som forklarende andel "tid brugt på hjemmearbejde" (den højeste forklarende andel) og "forældrenes kulturelle kommunikation" (tabel 3.7 og 3.11). Det vil sige, at PISA-undersøgelsen dokumenterer, at lærerstøtte har en selvstændig forklaringsværdi, ligesom tid brugt på hjemmearbejde og kulturel kapital har det.

Bereiter og Scardamalia (1987) er inde på, selv om det ikke er det egentlige ærinde med deres undersøgelse, at lærerens tilrettelæggelse af respons i planlægningsfasen kan påvirke den aldersbetingede kognitive udvikling i retning af en mere reflektiv og abstrakt planlægning end den, elever uden lærerstøtte kan udvise. Desuden viser deres forsøg, at der sker en kognitiv udvikling, således at den unge går fra at bruge en skrivestrategi, der kan samles i betegnelsen *knowledge telling* til at få mulighed for at erhverve en ny og kvalitativ anderledes skrivestrategi, *knowledge transforming*. Min undersøgelse underbygger ud fra en sociokulturel teori og design, at denne udvikling ikke alene kan påvirkes, men også at den skal påvirkes. Tilsammen viser den kognitive og sociokulturelle tilgang, at selv om eleverne måtte have lært processkrivning i folkeskolen, sker der i forbindelse med skiftet til gymnasiet yderligere en kognitiv udvikling, der gør, at gymnasiet selvfølgelig skal bygge videre på undervisningen i skriftlighed fra folkeskolen, men samtidig må have sin egen undervisningsstrategi. Spørgsmålet bliver, hvordan undervisningen kan fremme elevernes kognitive udvikling, samtidig med at den tager højde for den kulturelle reproduktion. Den sociokulturelle forståelse af sprogets rolle i en undervisnings- og udviklingsstrategi, byggende bl.a. på Lev Vygotskys teorier, underbygger den positive betydning af undervisningen i et udviklingsperspektiv, en diskussion, der tages op i den afsluttende konklusion.

## 7.4 Delkonklusion og sammenligning af studiekompetence i forskellige undersøgelser

Elevernes evne og vilje til informationssøgning, deres forberedelsesniveau m.h.t. at have læst den primære/ relevante litteratur 'i god tid' og deres brug af tænkeskrivning som teknologi i forberedelsesprocessen er *literacy events*, der indgår i de store opgaver som studieforbereende. Analysen har vist, at *literacy events* er indlejret i en social praksis, der er vævet ind i et kompliceret mønster. Selv om det ikke er muligt i denne sammenhæng at beskrive denne kompleksitet, har det været muligt at belyse nogle delområder og ud fra positive statistiske sammenhænge at vise samspillet mellem immanente forhold som elevernes køn og kulturelle baggrund og udefrakommende påvirkninger som f.eks. lærerens pædagogiske tilrettelæggelse af *literacy events*. Samtidig kan disse *literacy events* pege ud over sig selv



som eksempler på elevers forskellige læringsstrategier. Informationssøgning og tænkeskrivning som teknologi bliver i denne sammenhæng til eksempler på, om eleverne kan lære at benytte sig af nogle metoder og teknikker, som de i første omgang skal lære gennem konkrete processer og i næste omgang skal lære at flytte fra den konkrete sammenhæng og integrere som en erfaring og en viden i deres læringsstrategi. *Transfer* betyder som nævnt i indledningen til dette kapitel, at eleven lærer at arbejde bevidst og systematisk med at forbinde og integrere læring, der er opbygget i forskellige læringsrum. I de tre opgaver er det, ud over genrekendskab, metoder, teknikker, handlemåder og erfaringer opbygget i forberedelses- og skriveprocessen ved den enkelte opgave. Det er ikke mindst i dette lys, at de tre opgavers rolle som studieforbereelse skal vise sig.

### **Undervisningen som modvægt til den 'automatiske' kulturelle reproduktion**

Informationssøgning, der både inkluderer litteratur- og informationssøgning på biblioteket og på internettet, er et eksempel på en metodisk-teknisk komponent i en læringsstrategi. I 7.1 viste analysen nogle interessante forskelle i elevernes søgemønstre i 3.g, alt efter om den foregik på biblioteket eller på internettet. Næsten alle elever søger information på biblioteket, uanset deres kulturelle baggrund. Den kulturelle reproduktion har ingen indflydelse, tværtimod søger procentuelt flere elever med 'mindst' kulturel kapital information på biblioteket, hvilket kunne fortolkes som, at denne gruppe på biblioteket kan hente kompensation for manglende fagbøger i hjemmet. Der er forskel på brugen af biblioteket, alt efter om eleven skriver inden for de humanistiske eller naturvidenskabelige fag, en forskel som ikke kan tilskrives forskelle i fagdiskurser, idet bibliotekssøgningen er 100% i tre af klasserne, dvs. også for de elever, der skriver i de naturvidenskabelige fag. I fortolkningen tilskriver jeg dette som skolens, dvs. de konkrete læreres, positive indflydelse, samt at undervisningen i både dansk- og især historieopgaven støtter eleverne i at lære at bruge biblioteket i et studieforbereende øjemed. At der ikke er sammenhæng mellem elevernes brug af biblioteket og den kulturelle baggrund kan også fortolkes ud fra en anden synsvinkel. I denne fortolkning kan brugen ikke kun tilskrives som en konsekvens af undervisningens positive rolle, men også som en konsekvens af den status biblioteket har i befolkningen som helhed. Én af hovedkonklusionerne i et forskningsprojekt af Henrik Jochumsen og Casper Hvenegaard Rasmussen (2000) om folkebibliotekets betydning for den enkelte samfundsborger er, at biblioteket som kulturinstitution bruges af alle sociale klasser i Danmark. Undersøgelsen, der både er baseret på spørgeskemaer og interview, viser ud fra en livsstilsanalyse, baseret på Bourdieus teorier om livsstil som afhængig af fordelingen mellem den økonomiske og kulturelle kapital, at alle uanset livsstil på et eller flere tidspunkter i deres liv har brugt biblioteket. Det, de bruger biblioteket til, er ganske vist forskelligt og følger nogle fælles mønstre i forhold til livsstilen. Sociale skift i den

enkeltes liv har større indflydelse på, i hvilken grad og på hvilken måde, man bruger biblioteket end den kulturelle baggrund; sociale skift i forbindelse med uddannelse fører f.eks. til en anden måde at bruge biblioteket på, ikke fra en 'ikke-brug' af biblioteket til 'brug'. Det kunne se ud som om, at positive erfaringer fra hjemmet og fra skolen støtter hinanden, at undervisningen i skolen er vellykket, fordi eleven bygger videre på erfaringer fra hjemmet.

Informationssøgning på internettet har, viser min undersøgelse, stadigvæk en kulturel slagside. Også kønnet spiller ind, idet procentuelt lidt flere drenge end piger søger information på denne måde, men der er nogle interessante forskydninger i dansk- og historieopgaven, der tyder på, at skolen kan påvirke mønsteret, samt mindske de negative konsekvenser af den kulturelle reproduktions indflydelse.

Jeg har i undersøgelsen koblet informations- og litteratursøgning med lærerens godkendelse af den relevante litteratur. Med belæg i Rienecker og Stray Jørgensen (1999 og 2000) har jeg været inde på, at det er vanskeligt for de studerende at vælge og at bruge kilder i opgaveskrivningen på universitetet. Dvs. at det i et studieforberedende øjemed ikke er nok at lære eleverne, *hvordan* de skal søge information og litteratur, men de skal også hjælpes med at *vurdere*, hvilken information og litteratur der er relevant. Ovenstående fortolkning om skolens positive mulighed for at påvirke den kulturelle reproduktions negative konsekvenser gælder også forholdet mellem lærerens godkendelse af relevant litteratur, hvor der er en forhøjet samvariation mellem elever med 'mindst' kulturel kapital og lærerens godkendelse. Der er ingen krav i bekendtgørelser eller vejledninger om, at læreren skal påtage sig dette arbejde, men i 3.årsopgaven er det i alle tre faggrupperinger over halvdelen, i de humanistiske fag næsten 2/3 af eleverne, der har fået lærerens hjælp til at sortere, hvilken litteratur der kunne være relevant for opgaven. Hvis skolen inddrages som baggrundsvariabel, er der i dansk- og historieopgaven store forskelle, der dækker over en forskellig praksis i de enkelte klasser. Overordnet set er Y-gymnasiet det gymnasium, der praktiserer denne hjælp i størst udstrækning, hvis dansk- og historieopgaven ses under ét. Y-gymnasiet er det gymnasium i undersøgelsen, der procentuelt har flest elever med 'middel' eller 'mest' kulturel kapital. I denne delproces er det samtidig det gymnasium, hvor lærerne mest konsekvent hjælper eleverne med denne *literacy event*. På de to andre gymnasier så vi, at det varierer, om eleverne får denne hjælp; alle klasser har enten i dansk- eller historieopgaven fået den, men der er ingen tegn på systematik. Kun på Z-gymnasiet gælder det i historie for alle tre klasser, hvilket *kan* være et led i en bevidst pædagogisk proces hos faggruppen på dette gymnasium.

Beck og Gottlieb (2002, s. 96) har i et spørgeskema, som studerende ved universitetet har besvaret, spurgt, om de studerendes gymnasieuddannelse har givet dem tilstrækkelige kompetencer, hvad angår evne til at søge information. I undersøgelsen tager langt over halvdelen, 58%, forbehold. 28% er enige og 14% er uenige i udsagnet. Spørgsmålet er bredt formuleret og sigter til gymnasieunder-

visningen som sådan; det inddrager ikke specifikke forhold som f.eks. de tre opgaver, hvorfor det ikke er muligt at få noget at vide om deres rolle og om, hvordan de vurderes i denne sammenhæng af de studerende. Beck og Gottlieb konkluderer ud fra de studerendes svar: "Det tyder på, at der set fra de studerendes synsvinkel er god grund til i gymnasiet at fokusere mere på arbejdsformer og undervisnings-sammenhænge, som træner elevernes selvstændige informationsøgning". Ud fra min undersøgelse kan det konkluderes, at de tre opgaver træner informationsøgningen, men i mindre grad træner elevernes evne til at vurdere relevansen af informationen. Overordnet bekræfter de to undersøgelser hinanden, samtidig viser min analyse, at der i forhold til informationsøgning er et studieforberedende potentiale i de store opgaver, men om der udvikles en reel studiekompetence er afhængig af skolen som baggrundsvARIABLE.

Min undersøgelse viser, at det er op til den enkelte lærer at vurdere, hvad vedkommende ud fra overvejelser om faget og opgavegenren i det pågældende fag finder relevant at lægge vægt på i processen. Det bliver derfor til en vis grad tilfældigt, hvilke komponenter den enkelte opgave træner, og dermed om undervisningen og vejledningen hjælper eleven med at skabe *transfer* mellem opgaverne og på denne måde udvikler elevens reelle studiekompetence. Jeg vil konkludere, at man på det enkelte gymnasium derfor kan vælge at lade det være op til den enkelte lærer eller faggruppe at træne forskellige typer af metodisk-tekniske komponenter, eller man kan gøre disse til egentlige skolevariable, dvs. diskutere i lærerkollegiet, hvordan man konkret bidrager til, at eleverne får mulighed for at skabe sammenhæng i de adskilte læringsrum, som de tre opgaver til trods for lighederne udgør. I dette øjemed er elevernes læringsstrategi i forhold til informations- og litteratursøgning kun det konkrete eksempel, en konkret operationalisering af et yderst komplekst forhold. Men kun gennem det konkrete eksempel er det muligt at få øje på klasse- og skolevariablen og dermed at få øje på den skjulte rolle, som den kulturelle reproduktion spiller. Denne rolle kan, som eksemplet viser, påvirkes af lærerens pædagogiske tilrettelæggelse, dvs. den kan påvirkes i undervisningen.

### ***Elevernes selvstændighed***

I spørgeskemaet er 'at være forberedt' operationaliseret gennem to forskellige udsagn, dels en faktisk oplysning der i forhold til en læringsstrategi viser handlingskomponenten: om eleven angiver, at han/hun har læst sin primære/ relevante litteratur ca. en uge før opgaveskrivningen, dels en holdningskomponent: om eleven føler sig velforberedt til at skrive opgaven.

Den handlingsbaserede komponent er – som jeg tidligere har været inde på – en forudsætning for, at eleven kan bidrage med en egen forståelse i vejledningsprocessen med læreren, samt udnytte de delprocesser, *literacy events*, der er en del af forberedelsesprocessen. Selv om det er vigtigt at påpege, at der er nogle forskelle i den humanistiske og den naturvidenskabelige diskurs i forhold til et krav

om at være færdig med den primære/relevante litteratur ca. en uge før opgaveskrivningen, bl.a. at den humanistiske diskurs i højere grad end den naturvidenskabelige baserer sig på andres tekster, så har analysen vist nogle dybere forskelle, der er afhængige af køn og ikke mindst af kulturel kapital. Undersøgelsen viser, at hvis 'god tid' er ca. en uge før opgaveugen, så er 2/3 af eleverne, der skriver inden for de humanistiske fag og knap 4/5 af eleverne, der skriver inden for de naturvidenskabelige fag, *ikke* færdige. Der er nogle kønsforskelle: i de humanistiske fag er flest piger færdige, ca. halvdelen, og i de naturvidenskabelige fag flest drenge, ca. en fjerdedel. Elever med 'mest' kulturel kapital er i begge fagdiskurser bedst forberedte; det gælder ikke alene faktisk, men også i deres egen selvforståelse. Det vil sige, at der er en positiv sammenhæng mellem graden af kulturel kapital, i hvor høj grad eleverne *er* og *føler* sig velforberedte og deres muligheder for at få en god karakter, en sammenhæng der er mere markant inden for de humanistiske fag end inden for de naturvidenskabelige fag. Det kan se ud som om, der er en sammenhæng mellem graden af kulturel kapital og en læringsstrategi, der vægter handling, selvstændighed og ansvarlighed. På den baggrund vil jeg konkludere, at en meget stor del af eleverne *ikke* opfylder en del af de krav, som lærerne må forvente, at de opfylder, og som langt hen er en forudsætning for en dialogisk arbejdsform. De stækker sig selv i forhold til en mere optimal træning af en studieforberedende kompetence. Desuden må det konkluderes, at den optimale træning i denne del af en studieforberedende kompetence statistisk set hænger sammen med elevens kulturelle baggrund.

### **Problemformuleringen som en særlig vigtig metodisk-teknisk komponent**

Af de fire *literacy events* som udgør tænkeskrivning som teknologi i denne undersøgelse, spiller problemformuleringen en særlig rolle. Netop at lære at formulere en problemformulering er vigtig som studieforberedelse og er en vigtig metodisk-teknisk komponent i en læringsstrategi. Et fællestræk inden for nyere skriveforskning er fokuseringen på problemstillingens eller problemformuleringens rolle, ikke alene for det færdige produkt, men også for skriveprocessen.<sup>207</sup> Derfor

---

<sup>207</sup> Dette gælder såvel skrivning inden for de humanistiske som de naturvidenskabelige fag. F. eks. Linda Flower: *Problem-Solving Strategies for Writing* (1989), P. Connolly og T. Vilardi: *Writing to learn Mathematics and Science* (1989), R.B. Axelrod og C.R. Cooper: *The St. Martins Guide to Writing* (1991), J.A. Pechenik og B.C. Lamb: *How to Write about Biology* (1994), L. Behrens og L.R. Rosen: *Writing Across the Curriculum* (1997), O. Dysthe, F. Hertzberg og T. Løkengard Hoel: *Skrive for at lære* (2000) og på dansk bl.a. Eva Heltberg og Chr. Kock: *Skrivehåndbogen* (1999), samt de tidligere omtalte bøger af Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (1999 og 2000). På dansk er det især sidstnævnte bøger, der pointerer problemformuleringens vigtige rolle som "styrepind" i alle delprocesser i opgaveprocessen, både før skriveprocessen, f.eks. i forbindelse med litteratursøgning og notatagning, og i selve skriveprocessen, f.eks. i forbindelse med revisionsfasen. I (1999, s. 140), samt (2000, s. 149) gør de rede for problemformuleringens forskellige karakter i henholdsvis de "hårde" (de naturvidenskabelige)

bør denne i højere grad trækkes frem som en nødvendig *literacy event* i alle tre opgaver. Eleven skal trænes i at formulere en given problemformulering og trænes i, at den er styrepinden i al opgaveskrivning inden for *academic literacy*. For at der skal være mulighed for *transfer*, ikke mindst i forhold til de videregående studier, er det desuden vigtigt, at undervisningen i at formulere og bruge en problemformulering indoptager et metarefleksivt perspektiv.

I undersøgelsen er det især i historieopgaven, at problemformuleringen indgår som en integreret del af undervisningen. Imidlertid er der nogle markante udsving i skolevariablen, jf. tabel 7.21, der dækker over meget store udsving i klassevariablen. Selv om 75% af eleverne i historieopgaven har lavet en problemformulering mod kun 41% i danskopgaven (tabel 7.16), dækker tallet således over forskellig pædagogisk praksis. Det samme gør sig i øvrigt gældende med danskopgaven, hvor Y-gymnasiet adskiller sig fra de to andre ved, at 79% af eleverne har formuleret en problemformulering i forbindelse med denne opgave (X-gymnasiet 13% og Z-gymnasiet 22%) (tabel 7.21).

Historieopgavens højere grad af fokusering på en problemformulering ligger i forlængelse af en almindelig anerkendt fagdiskurs inden for historie. Det fremgår bl.a. af Evalueringsinstituttets rapport om historie (Danmarks Evalueringsinstitut 2001a, s. 100 - 101). I elevernes selvevaluering hedder det således, at eleverne i forhold til problemformuleringen deler sig i to næsten lige store grupper, den ene er kendetegnet ved en høj grad af selvstændighed, dvs. at det hovedsageligt er eleverne, der med løbende inddragelse af læreren har formuleret deres problemformulering, den anden er kendetegnet ved, at det er læreren, der har formuleret problemformuleringen på baggrund af elevens oplæg. I en del af lærernes selvevaluering deles eleverne også op i to grupper, idet disse lærere mener, at der er en gruppe elever, som ikke er i stand til at lave en god problemformulering, hvorfor læreren tager ansvaret for at lave den. Den anden gruppe elever møder op med næsten færdige problemformuleringer. De fleste lærergrupper påpeger, at problemformuleringen bliver til i et samarbejde mellem læreren og eleven.

Netop fokuseringen på problemformuleringens rolle i opgaveskrivningen fremhæves af de studerende, som har deltaget på de opgaveskrivningskurser, jeg har afholdt på Syddansk Universitet.<sup>208</sup> De fleste studerende efterlyser, at der i

---

og de "bløde" (de humanistiske) fag, stillet op som modsætninger. Fælles er problemformuleringens overordnede rolle som "styrepind", men hvor man i de "hårde" fag har defineret problemet fra begyndelsen af skrivningen, skriver man sig ofte ind i problemet i de "bløde" fag. Bøgerne introducerer, hvordan tænkeskrivning som genre kan bruges til at skrive sig ind i problemstillingen, sådan at problemformuleringen (eller en foreløbig udgave) hele tiden støtter den videre proces.

<sup>208</sup> På begge kurser har jeg løbende bedt de studerende skrive om forskellige aspekter ved opgaveskrivning, både som delopgaver i processen og som en mere løs hurtigskrivning. I den sidstnævnte form har jeg bl.a. bedt de studerende om at besvare spørgsmålene: *Hvordan forberedte gymnasiets/hj's skriftlige opgaver dig til at skrive på universitetet? Hvordan er gymnasiets/hj.s*

gymnasiet er mere fokus på struktur, det gælder også de tre opgaver. I det følgende har jeg udvalgt tre eksempler. Bortset fra det første eksempel omtaler de følgende den positive rolle opgaveskrivningen i gymnasiet har haft. Disse er ikke repræsentative for det materiale, jeg har, men når jeg alligevel vælger netop dem, er det fordi de peger på, *hvad* det er, de har lært i gymnasiet.

Det første jeg fandt ud af, efter at jeg havde afleveret min første skriveøvelse på mit studium (nordisk. LBW), var, at der er milevidt fra den type opgave og stile, man laver i gymnasiet og den akademiske opgave. Indledning og konklusion, samt opgavens struktur er pludselig noget, der vægtes meget højt – det går op for en, at det ikke længere er nok, hvis bare indholdet er i orden. Det med at lære at skulle strukturere en opgave og ikke bare tale om løst og fast – er, efter min opfattelse, noget mange kæmper med og har svært ved at lære. (Tine, forårssemestret 01. Studerer nordisk sprog og litteratur)

Jeg havde meget svært ved at forstå min dansklærers udlægning af fokus og den røde tråd. Jeg kunne slet ikke bruge fokus i mine danske stile (...) Det var først i historieundervisningen, at jeg fandt ud af, hvad fokus betød i praksis. Jeg blev helt bidt af denne måde med problem-argumentation-vurdering-konklusion. Metoden og fokus på problemet tiltalte mig meget. Nu sidder jeg på 4. semester på historie (...) Historieopgaven satte mig i sving, jeg blev bidt af skrivemåden og arbejdede meget. Jeg fik 10. Større skriftlig opgave også i historie – fik 10. Det var bare så interessant! Jeg brændte for at lære mere. (Pia, efterårssemestret 01. Studerer historie)

I faget samfundsfag brugte vi meget den akademiske måde at "ordne" en opgave på. Problemformulering, belæg, argumentation var begreber der blev inddraget. Argumentationen skulle være i orden ellers var besvarelsen ikke egnet til aflevering. Dette var kun i samfundsfag, at kriterierne var så strenge. (...) 3.årsopgaven er den opgave jeg indtil nu har brugt længst tid på og gjort mest ud af. Den står for mig som en rigtig god og velargumenteret opgave (jeg skrev i samfundsfag). Denne erfaring har jeg brugt på universitetet, da formaliteter og fremgangsmåde stadig står som noget meget vigtigt. (Marie, forårssemestret 01. Studerer nordisk sprog og litteratur)

Som dansklærer med 20 års erfaring kan man have lyst til at forsvare sig! Fra forskerpositionen vil jeg konstatere, at *de* studerende, der udtaler sig *positivt* om undervisningen i gymnasiet i forhold til den akademiske diskurs, som de nu skal skrive i, ligger på linje med såvel den internationale som den nationale forskning:

---

*opgaveskrivning studieforbereende? (Især danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven i gymnasiet og i hf danskopgaven og 2.årsopgaven.) Hvordan kunne du bruge dine erfaringer fra gymnasiet/ hf da du startede på universitetet?* Jeg fortalte de studerende, at deres svar ville indgå i min forskningsproces. På hvert hold var der omkring 30 deltagere.

det er afgørende at have 'et problem' som udgangspunkt og som fokus for opgaveskrivningen. Samtidig berører de to sidste studerende et forhold, som jeg vil belyse yderligere i den kvalitative analyse i kapitel 8, idet de indirekte peger på, at undervisningen i alle fag med en skriftlig dimension også skal omfatte en indføring i den skriftlige fagdiskurs.

### **Mødet mellem eleven og undervisningen**

Som helhed er tænkeskrivning et eksempel på en metodisk-teknisk komponent i en læringsstrategi. Høyrup (2002) omtaler i sin definition på læringskompetence den metodisk-tekniske komponent som læringsstrategier til *at lære at lære*, herunder "at individet tilegner sig en række metoder og teknikker til at opsamle og bearbejde informationer, skabe syntese og mening i informationer." (ibid. s. 46). Her tilbyder tænkeskrivning sig som metode med utallige teknikker både til at bearbejde og syntetisere informationer og til at finde frem til en problemstilling og en problemformulering, sådan at produktet bliver til et resultat af *knowledge transforming*.

I undersøgelsen har tænkeskrivning været brugt som endnu et parameter på mødet mellem eleven og dennes forudsætninger og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse. Det ser ud til, at elevens læringsstrategi, målt i forhold til handlingskomponenten 'brug' over for 'ikke-brug' af tænkeskrivning som teknologi, i 3.g er afhængig af elevens kulturelle baggrund, hvorimod dette ikke i så høj grad er tilfældet i 1. og 2.g. I forbindelse med dansk- og historieopgaven spiller undervisningen således en større rolle for elevernes brug af tænkeskrivning og ophæver langt hen den kulturelle kapital indflydelse. Dette er ikke mindst tilfældet i historieopgaven, der er den af de tre opgaver, der har den højeste procent af elever, der skriver et skriftligt oplæg om emnet til læreren, stiller skriftlige spørgsmål til sit emne og laver en problemformulering, jf. tabel 7.16. Jeg har været inde på, at det ser ud som om, at historieopgaven i højere grad end de to andre er skolens opgave; på godt og ondt er opgaven indlejret i skolens dagligdag. Dog har undersøgelsen flere steder vist, at klassevariablen er afgørende i såvel dansk- som historieopgaven.

I 3.årsopgaven har elever med 'mest' kulturel kapital den højeste samvariation med 'brug' af tænkeskrivning. Det er den samme kategori af elever, hvor der også er en forhøjet samvariation med *at være* og *at føle sig* velforberedte, samt hvor der er en forhøjet samvariation med en karakter i højeste karaktergruppe. Det ser ud til, at eliten i det almene gymnasium har en overrepræsentation af elever med 'mest' kulturel kapital: procentuelt er der flest elever fra denne kategori, der i højere grad arbejder målbevidst, de er i højere grad selvstændige og ansvarlige og har i højere grad en læringsstrategi, der hjælper dem med at skaffe sig et overblik over deres emne. Det ser desuden ud som om, at der er en større grad af *transfer* i deres læringsstrategi.

Det må på alle måder være det almene gymnasiums opgave at støtte disse 'skolekvikke' elever, så de i så høj grad som muligt får mulighed for at udnytte deres

potentielle studiekompetence. Samtidig er der en stor gruppe elever, der er knap så 'skolekvikke'; der er imidlertid all mulig grund til at tro, at de er 'kvikke'. I 6.3 konkluderede jeg bl.a. med belæg fra "Generationsundersøgelsen" (Hansen 1995), at de tre opgaver og studentereksamenstilten belønner den type 'skolekvikhed', der tager udgangspunkt i verbal intelligens. Nu kan konklusionen yderligere nuanceres: 'skolekvikhed' betyder også, at eleven i højere grad 'af sig selv' overfører og sammenholder erfaringer om arbejdsformer, metoder og teknikker, som han/hun har lært i forskellige læringsrum. Samtidig har undersøgelsen vist, at skolen kan gøre eleverne mere 'skolekvikke', uanset deres kulturelle baggrund. Den 'automatiske' kulturelle reproduktion er ingen naturlov. Som modvægt til den kulturelle reproduktion ser det ud som om, at klare og eksplicite pædagogiske mål hjælper både de 'kvikke' og de 'skolekvikke' elever. Det ud som om, at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse i højere grad kan hjælpe eleverne, hvis undervisningen og vejledningen tager udgangspunkt i de ting, eleverne tidligere har lært, det være sig et pilotprojekt/en 'prøveklud' eller en tidligere opgave, samt hjælper dem med en *transfer*-bevægelse, dvs. hjælper dem med at skabe sammenhæng i brugen af arbejdsformer og metodisk-tekniske komponenter. Når eleverne genbruger, hvad de tidligere har lært i forbindelse med opgaveskrivning, er der større mulighed for, at gode arbejdsvaner og metodisk og teknisk kunnen integreres som en del af deres læringsstrategi og dermed studiekompetence. I denne tankegang ligger det implicit, at dette kræver et samarbejde mellem de involverede lærere. Imidlertid ikke blot et samarbejde om, hvilke fag der tager sig af hvad, men et samarbejde, der bygger på en viden om skrivning som tænkningens teknologi. Det er f.eks. en metaviden om tænkeskrivning, sådan at den ikke blot opdeles i mere eller mindre tilfældige delprocesser, *literacy events*, men at *faglæreren* i et metasprog kan forklare tænkeskrivning som en genre til at finde frem til en (foreløbig) problemformulering i netop *dette* fag. Det skriftlige basiskursus i dansk i 1.g er blot stedet, hvor eleverne lærer skriveprocessens forskellige dele i forhold til at få en *knowledge transforming* skrivestrategi, der kan tage udgangspunkt i deres kognitive udvikling i det kontinuum mellem konkret og abstrakt tænkning, der er kendetegnende for denne aldersgruppe. Dernæst skal denne viden konkretiseres og uddybes i skrivning i det enkelte fag og yderligere opøves i de tre store opgaver. At gøre dette så tydeligt og så ekspliciteret som muligt er med til at gøre 'kvikke' elever til 'skolekvikke' elever og er med til at give de unge flere livschancer, forstået som flere valgmuligheder i forhold til senere uddannelser.

### **Sammenligning med studiekompetence i andre undersøgelser**

Pedersen og Hansen (2002) konkluderer på deres undersøgelse af de studerendes tilbageblik på deres gymnasiale uddannelse, at der generelt er større tilfredshed med gymnasiets almendannende sigte end det studieforberevende sigte, hvor mange har savnet studiemetodiske færdigheder. I forhold til en samlet vurdering af undervisningen fremhæves de tre store opgavers positive betydning som



studieforberedende: "Mange har været rigtigt glade for de tre store skriftlige opgaver [...]. Disse opgaver har givet dem noget af den studiekompetence, de har haft brug for i deres uddannelser." (Ibid. s. 62)

I forhold til en studiekompetence er det ikke mindst udviklingen af de personlige egenskaber som selvtillid, selvdisciplin, ansvarlighed og handlekraft, som næsten halvdelen af de adspurgte mener, ikke er blevet udviklet i tilstrækkelig grad i gymnasiet; bedre går det med selvstændighed, som 61% mener, at de i nogen grad har fået, og 17% mener i meget høj grad (tabel 5.5.1, s. 40). Imidlertid stemmer de studerendes opfattelse af, at de personlige sider i en læringsstrategi ikke udvikles i tilstrækkelig grad langt hen overens med resultaterne fra min undersøgelse.

Pedersen og Hansen konkluderer at: "[...] undersøgelsen peger i retning af, at gymnasiet bør strammes op og stille skarpere krav til eleverne [...]" (ibid. s. 66), en konklusion, som ligner min egen om klare pædagogiske mål som grundlag for progression i arbejdsformer. Pedersen og Hansen har i deres undersøgelse ikke undersøgt sammenhængen mellem graden af studiekompetence, sådan som de definerer denne, og elevens/ den studerendes kulturelle baggrund, men konkluderer, idet de har undersøgt sammenhængen mellem de unges uddannelsesvalg og om faderen har studentereksamen, at "Den sociale arv har stadigvæk stor betydning for valg af uddannelse efter studentereksamen" (ibid. s. 60). Min undersøgelse nuancerer denne konklusion, idet den viser, at der er en positiv sammenhæng mellem 'mest' kulturel kapital og den del af den reelle studiekompetence som i forhold til opgaveskrivning kan defineres som brug af relevante metodisk-tekniske komponenter og handlingskomponenter, brug af holdningskomponenter som selvtillid og at være velforberedt, samt indirekte holdningskomponenterne selvstændighed og ansvarlighed.

Beck og Gottlieb (2002) kommer frem til samme overordnede konklusion som Pedersen og Hansen:

Det er nærliggende at drage den konklusion, at gymnasiet ifølge de studerende har været bedre til at give faglige kvalifikationer (viden om noget) end faglige kompetencer (viden om, hvordan man arbejder med viden). Det tyder på, at der set fra studerendes synsvinkel er god grund til at fokusere mere på arbejdsformer, som træner elevernes selvstændige informationsøgning. (Ibid. s. 32)

Beck og Gottlieb undersøger i kapitel 5 "Fra elev til studerende" (s. 97ff.), hvordan de studerende ser på deres gymnasiale bagage, både i forhold til faglige kvalifikationer og kompetencer, bl.a. evnen til informationsøgning, som vi har været inde på, og i forhold til personlige og sociale kompetencer. Sidstnævnte måles i udsagn om gymnasieuddannelsen har givet den studerende tilstrækkelige kompetencer til at planlægge studier, evne til samarbejde, gennemføre et gruppearbejde/projektarbejde og til "*nysgerrighed og åbenhed over for ny viden og nye opgaver i mit fag.*" I det sidste udsagn er 52% enige, 44% tager forbehold, mens 4% er

uenige. Beck og Gottlieb konkluderer i forhold til dette udsagn, at "gymnasiets evne til at fastholde elevens åbenhed og nysgerrighed vurderes altså markant positivt". Det er måske at trække konklusionen lidt hårdt op, når næsten halvdelen tager forbehold for udsagnet. Overordnet modificerer Beck og Gottlieb også rækkevidden af deres konklusioner angående gymnasiet's positive rolle, idet de – i modsætning til ovenstående undersøgelse af Pedersen og Hansen – kun har undersøgt det udsnit af gymnasieungdommen, der har valgt en lang videregående uddannelse. Udsagnet er ikke desto mindre tankevækkende og vigtigt, idet det kan pege på vigtige egenskaber i en studiekompetence. Beck og Gottlieb har ikke fokus på den kulturelle kapital's betydning i deres kvantitative materiale. Imidlertid er det spørgsmålet, om kompetencen til at være nysgerrig og åben over for ny viden ikke er en af vuggegaverne, som elever med 'mest' kulturel kapital har med sig ud i verden.

Hansen (2003) peger indirekte på en sådan sammenhæng i et tilbageblik på resultaterne fra "Generationsundersøgelsen." I 1992 udspørges de 38-årige om deres syn på otte egenskaber i forbindelse med børneopdragelse.<sup>209</sup> Én af egenskaberne har både i forbindelse med Beck og Gottliebs undersøgelse og med min egen en særlig interesse, nemlig fantasi. I familier hvor både faderen og moderen har en lang videregående uddannelse prioriteres denne egenskab langt højere end i de andre familietyper. Jeg har før været inde på, at generationen fra "Generationsundersøgelsen" er repræsentativ for forældregruppen til eleverne i min undersøgelse. Det vil således sige, at elever med 'mest' kulturel kapital hjemmefra er vant til, at fantasi værdsættes. Bløde egenskaber som fantasi – og i forlængelse af Beck og Gottliebs undersøgelse – faglig nysgerrighed og åbenhed er måske egenskaber, der i højere grad er 'indbygget' i eleverne fra denne gruppe. Sammenholdt med et fagligt ambitionsniveau og kendskab til skolediskursen medvirker disse egenskaber måske til, at disse elever i højere grad end deres kammerater er 'skolekvikke'. Det vil i denne sammenhæng sige, at de er lettere at motivere end deres kammerater, og at det måske er én af forklaringerne på, at de i højere grad både *er* og *føler* sig velforberedte til at skrive 3.årsopgaven. *Måske* har vi her én af nøglerne til, at elever med høje karakterer i højere grad er tilfredse med undervisningens faglige kvalitet og tilfredse med den aktuelle fordeling mellem de forskellige undervisningsformer (Pedersen og Hansen 2002, tabel 3.4.3, s. 23 og tabel 3.6.4, s. 27), samt i højere grad er fagligt nysgerrige og spørgelystne (Beck og Gottlieb, 2002 s. 24).<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> De otte egenskaber er: selvstændighed, tolerance, fantasi, velopdragen optræden, sparsommelighed, ansvarsfølelse, lydighed og hensyntagen til andre. Lydighed og sparsommelighed fandt ringe tilslutning. Et stort flertal uanset klassebaggrund pegede på egenskaberne selvstændighed, ansvarsfølelse og hensyntagen til andre. De resterende tre prioriteredes i forhold til forældrenes uddannelsesniveau. (Hansen 2003, s. 140)

<sup>210</sup> Beck og Gottlieb (2002) skriver: "Når det nu viser sig, og det viser sig i vores undersøgelse i glimt, at der faktisk er en sammenhæng mellem høje karakterer (og må man formode: en høj

Hvis ovenstående ræsonnement er rigtigt, er det så meget desto mere vigtigt f.eks. i Pedersen og Hansens undersøgelse at lægge mærke til, hvad elever med andre karaktergennemsnit end det højeste gennemsnit mener om undervisning og arbejdsformer. Grupperne med gennemsnit fra 7,5-8,5 og 8,5-9,4 ligner hinanden i deres prioriteringer og adskiller sig i forhold til deres syn på undervisningens faglige kvalitet både fra gruppen med det laveste og det højeste gennemsnit. Hvor f.eks. 43% med højeste gennemsnit synes, at lærerne i meget eller i høj grad er gode undervisere, mener kun 24% dette fra de to midtergrupper (Pedersen og Hansen 2002, tabel 3.6.4, s. 27). Samtidig ønsker de to midtergrupper mere projektarbejde (66- 70%), flere selvstændige opgaver (51-57%) og mere gruppearbejde (31-37%) (tabel 3.4.2, s. 23), end der er i det nuværende gymnasium (hvilket eleverne med det laveste i modsætning til eleverne med det højeste gennemsnit er enige i). Ganske vist er godt 80% af de to midtergrupper tilfredse med klasseundervisningen, men samtidig efterlyser de som omtalt en øget brug af andre undervisningsformer. Det kan se ud som om, at det er mange af de 'kvikke' elever, der har disse ønsker. Samtidig viser min undersøgelse, at andre undervisningsformer ikke gør det alene, der skal være klare og eksplicite pædagogiske mål og delmål i forbindelse med dialogiske arbejdsformer, sådan at det metarefleksive niveau hjælper med til eksplicit, at eleverne udnytter deres potentielle studiekompetence. Beck og Gottlieb udtrykker samme tankegang i deres konklusion: "Det kan f.eks. ske ved, at gymnasieuddannelsen organiseres som en 'tragt', hvor eleverne bevæger sig fra mange til færre fag og fra mere til mindre lærerstyrede læreprocesser". (2002, s. 39, min understregning). Hvis 'kvikhed' skal udvikles til 'skolekvikhed' ser det ud som om, at de aktuelle undersøgelser om udviklingen af studiekompetence i det almene gymnasium peger i samme retning. Hvor Pedersen og Hansen, samt Beck og Gottlieb med brede undersøgelser kan konkludere i forhold til mere overordnede strukturniveauer, peger min undersøgelse på skriftlighedens og de store skriftlige opgavers rolle som studieforbereende aktivitet. Min undersøgelse kan på mikroniveau vise, hvordan manglende sammenhæng i progression med hensyn til arbejdsformer, herunder de mere metodisk-tekniske komponenter i elevernes læringsstrategi, kan tolkes i et spændingsfelt mellem elevernes kulturelle baggrund, det vil sige graden af kulturel kapital, på den ene side og undervisningen på den anden side. Den kvantitative undersøgelse peger i forhold til den enkelte klasse på en stor grad af tilfældighed i brugen af relevante metoder og teknikker, hvilket kunne tyde på, at de forskellige lærergrupper ikke prioriterer fælles planlægning af pædagogiske mål i forhold til at studieforbere eleverne. Samtidig peger min undersøgelse på et meget konkret niveau på, at den målrettede undervisning har en positiv rolle i opbygningen af elevernes studiekompetence, samt at det er muligt at bevæge elever med 'mindst' kulturel kapital i retning af 'skolekvikhed'.

---

faglig standard) og accepten af 'pligten' til at være nysgerrig og spørgelysten, hvordan kan man så drage omsorg for, at flere elever udvikler en 'vilje til læring', som er i dialog med skolens 'krav om læring'?" (s. 24)

## Kapitel 8 Den kvalitative undersøgelse

Kapitel 8 er historien om tre elevers dansk-, historie- og 3.årsopgaver, samt udviklingen i deres læringsstrategi i forbindelse med disse opgaver. Kapitlet er baseret på kvalitative analyser af deres opgaver ud fra den analysestrategi, der blev skitseret i kapitel 3.4. Ud over analyserne af selve opgaverne inddrager jeg deres lukkede og åbne spørgeskemaer i forbindelse med opgaverne, de respektive læreres evaluering, samt et interview, som jeg lavede med dem i april 2001, da de gik i 2.g. Hver elev får i afhandlingen status som en *case story*. Udgangspunktet er den enkelte elev, som undersøgelsen følger tæt, men samtidig peger gennemgangen ud over *casen* selv, sådan at den kan bruges til at få indsigt i nogle mere generelle forhold.

De tre elever hedder i denne undersøgelse Svend, Eva og Iben. De kommer fra hver sin klasse (henholdsvis fra klasse 2, 5 og 8) og fra hvert sit gymnasium. Der er således mange kontekster, der blandes, når man begynder at sammenligne dem, forskelligt klasse- og skolemiljø, f.eks. Den kvantitative analyse har redegjort for en del af denne forskellighed. Denne analyse viste også den kulturelle kapital som en baggrundsparemeter for den forskellighed, der kan iagttages i forskellige elevers skrive- og arbejdsproces, læringsstrategi og karakterer. Denne faktors betydning var imidlertid ukendt for mig, da jeg i foråret 2002, endnu mens eleverne gik i 3.g, valgte Svend, Eva og Iben som *cases*. På det tidspunkt kendte jeg de tolv elevers dansk- og historiekarakter, vidste hvilket fag, de havde skrevet 3.årsopgave i, havde læst deres opgaver og lavet et interview med dem. Jeg valgte dem primært, fordi de repræsenterer tre forskellige niveauer og forløb, samt fordi to af dem, Svend og Iben, skrev 3.årsopgave i et naturvidenskabeligt fag, jf. denne undersøgelses interessefelt i forhold til de naturvidenskabelige fag.

Kapitel 8 indeholder 4 afsnit. 8.1 er en kort redegørelse for, hvordan de 12 elever har klaret sig igennem de tre opgaver, hvilke fag de har skrevet 3.årsopgave i, samt hvordan deres familiebaggrund er med hensyn til kulturel kapital. Redegørelsen bygger primært på tabeller. Afsnit 8.2, 8.3 og 8.4 har som overskrifter henholdsvis Svend, Eva og Iben. De er forholdsvis lange på grund af tætte analyser af deres opgaver. Især fylder de makrotekstuelle analyser meget, idet hver opgave er sat ind i et skema, som jeg har udformet specielt til denne undersøgelse. Opgaveteksterne er meget lange; den korteste fylder godt 5 sider, den længste 16 sider. I analysen af den første opgave (Svends danskopgave) forklarer jeg principperne for den konkrete analyse. De respektive skemaer er lagt ind i den fortløbende tekst, fordi de er nært knyttet til analysen. Desuden kan læseren ved at læse skemaet danne sig sit eget indtryk af opgaven.

Det sidste afsnit (8.5) er en delkonklusion på den kvalitative analyse i kapitel 8, hvor jeg sammenligner de tre elever.

## 8.1 De tolv elever i undersøgelsen

De tolv elever blev valgt til at indgå med særlig vægt i denne undersøgelse på grund af deres karakter i danskopgaven. Halvdelen skulle have en karakter på samme gennemsnit som klassens gennemsnit, halvdelen skulle ligge klart over. Desuden var det et kriterium, at der skulle være en ligelig fordeling af drenge og piger, og at de skulle komme fra tre forskellige klasser. Disse kriterier, samt problemerne med at opfylde dem, fremgår af kapitel 4.3.

Gennemsnittet i de tre klasser er henholdsvis 8,56 i klasse 2, 8,37 i klasse 5 og 8,18 i klasse 8 (tabel 6.25 i kapitel 6) De tolv elever fordeler sig således:

Tabel 8.1: De tolv elever i undersøgelsen: Karakterer i danskopgaven, fordelt i forhold til klasse 2, 5 og 8

	Klasse 2		Klasse 5		klasse 8		I alt
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	
laveste						7	1
midterste			8				1
højeste	9, 9	9, 9	10	10, 11	10, 11	10	10
I alt	2	2	2	2	2	2	12

Kun ved at se de tolv elever under ét, ville de tendentielt opfylde kriteriet om halvdelen på gennemsnittet og halvdelen klart over. I de følgende skemaer er de 12 elever derfor indplaceret som én enhed, uden at opdele dem i klasser eller skoler.

I forhold til kulturel kapital fordeler eleverne sig skævt i forhold til undersøgelsens samlede population, hvilket er forventeligt ud fra kriterierne.

Tabel 8.2: De tolv elever i undersøgelsen, fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen af forældrene er student	Én af forældrene er student	Begge forældre er studenter	I alt
Drenge	1	3	2	6
Piger	2	1	3	6
I alt	3	4	5	12

De næste tabeller viser fordelingen af karakterer i de tre opgaver i forhold til kulturel kapital:

Tabel 8.3: De tolv elever i undersøgelsen: Karakterer i danskopgaven, fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen af forældrene er student		Én af forældrene er student		Begge forældre er studenter		I alt
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	
laveste		7					1
midterste					8		1
højeste	9	10	9, 10, 10	9	10	9, 10, 11	10
I alt	1	2	3	1	2	3	12

Tabel 8.4: De tolv elever i undersøgelsen: Karakterniveau i historieopgaven fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen).

	Ingen af forældrene er student		Én af forældrene er student		Begge forældre er studenter		I alt
	Dreng	Piger	Dreng	Piger	Dreng	Piger	
laveste		1	2				3
midterste				1	1	1	3
højeste	1	1	1		1	2	6
I alt	1	2	3	1	2	3	12

Tabel 8.5: De tolv elever i undersøgelsen: Karakterer i 3.årsopgaven, fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen af forældrene er student		Én af forældrene er student		Begge forældre er studenter		I alt
	Dreng	Piger	Dreng	Piger	Dreng	Piger	
laveste						7	1
midterste		8					1
højeste	9	10	9, 10, 11	10	9, 10	9, 10	10
I alt	1	2	3	1	2	3	12

De 12 elever følger tendentielt det samme dyk i karakterer i historieopgaven som den øvrige population og stiger igen i 3.årsopgaven, hvor der er samme fordeling mellem de tre karakterkategorier, laveste, midterste (= 8) og højeste som i danskopgaven. Fordelingen af karakterer i studentereksamensstilen ligner resultatet fra den kvantitative analyse af hele populationen, bortset fra drengen, der får 03 i kategorien 'begge forældre har studentereksamen'.

Tabel 8.6: De tolv elever i undersøgelsen: Karakterer i studentereksamensstilen, fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)

	Ingen af forældrene er student		Én af forældrene er student		Begge forældre er studenter		I alt
	Dreng	Piger	Dreng	Piger	Dreng	Piger	
laveste		6, 7	6	7	03		5
midterste	8		8			8	3
højeste			9		11	10, 10	4
I alt	1	2	3	1	2	3	12

Tabel 8.7: De tolv elever i undersøgelsen: valg af fag i 3.årsopgaven, fordelt i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen).

	Ingen af forældrene er student		Én af forældrene er student		Begge forældre er studenter		I alt
	Dreng	Piger	Dreng	Piger	Dreng	Piger	
dansk						7	1
historie	9				10, 11	9	4
italiensk						10	1
biologi		10	9				2
fysik		8					1
matematik			10, 11	10			3
I alt	1	2	3	1	2	3	12

Fordelingen af fag i 3.årsopgaven fremgår af tabel 8.7. Historie og matematik placerer sig som de mest populære fag hos de tolv elever. Ud fra de respektive

tabeller kan man fornemme 9 andre interessante *cases*. F.eks. pigen, der skriver 3.årsopgave i biologi, og som kommer fra et hjem med 'mindst' kulturel kapital. Eller drengen, der skriver 3.årsopgave til 9 i historie, sammenlignet med de to drenge, der skriver til 10 og 11. Eller drengen, som skriver i biologi, og som bevidst positionerer sig imod skolediskursen. I hverdagen afleverer han konsekvent sine opgaver efter tidsfristen (det gjorde sig gældende i de to perioder, hvor jeg fik elevernes opgaver, og jeg kan se af lærernes kommentarer, at det snarere var reglen end undtagelsen). I danskopgaven skriver han om *Genre, sprog og virkemidler i danske rap-tekster*, som han får 11 for. I historieopgaven om *USA's rolle i Vietnam under Nixon*. Historielæreren evaluerer den til "klart under middel". I 3.årsopgaven skriver han om rusmidler. I hverdagen går det dårligt med de skriftlige opgaver, og det gør det også til eksamen. I interviewet fortæller han, at han har mistet sin selvtilid og er afhængig af, at der er nogen, der vil hjælpe ham.

Imidlertid har jeg været nødt til at vælge. Og Svend, Eva og Iben og deres opgaver fortæller også nogle relevante historier i denne undersøgelses sammenhæng. I præsentationen af hver enkelt af dem kommer jeg yderligere ind på, hvorfor de er valgt som *case*.

## 8.2 Svend

Svend blev, ud over sin danskkarakter på 9, valgt til at indgå i undersøgelsen, fordi han i 1.g på et skema over ønsker om valgfag angav, at han i 3.g gerne ville have både matematik og fysik på højt niveau. Imidlertid viste det sig i 2.g, at der ikke var nok elever, der valgte fysik, og Svend overvejede, om han skulle skifte skole. Men som han siger i interviewet i 2. g: "Det interesserer mig, men jeg ved ikke om jeg er så meget interesseret at jeg godt vil flytte skole". Han blev og valgte i stedet matematik og engelsk på højt niveau. I anden omgang blev Svend valgt som *case* af to grunde: for det første fordi han i danskopgaven har en middelkarakter (klassens gennemsnit er i danskopgaven 8,56), i historieopgaven får under middel og i 3.årsopgaven, som han skriver i matematik, får en topkarakter. Jeg var derfor interesseret i at finde ud af: hvilken skrivekompetence har en elev, der er ude i en sådan rutsjebane? For det andet er Svend barn af forældre med 'middel' kulturel kapital, dvs. at en af forældrene har studentereksamen. Det er Svends mor, der har studentereksamen. I det lukkede spørgeskema angiver Svend desuden, at skrivning ikke indgår som en vigtig del af hverken moderen eller faderens arbejde, og at ingen af forældrene skriver meget derhjemme.

Både i 1. og i 3.g angiver Svend i det lukkede spørgeskema, at han godt kan lide at skrive i de naturvidenskabelige fag i forbindelse med sit skolearbejde. I 1.g uddyber han: "Rapporter og afleveringer, hvor man ved at resultatet er rigtigt, eller hvis ikke så er fejlen let at finde." og i 3.g: "Her skal jeg fatte mig i korthed i modsætning til dansk/engelsk hvor det ofte skal være længere besvarelser." I interviewet kommer han også ind på forskellen:

LBW: Hvilke opgaver er mest meningsfulde for dig at skrive?

Svend: Det er også sådan noget matematik. Det synes jeg.

LBW: Hvad er det så du synes, giver dig noget?

Svend: Det er nok at få den her opgave og skulle finde ud af den og så forklare den og sige at den er rigtig, og det ved jeg, den har jeg regnet igennem så og så mange gange. Det er nok det der er mest meningsfuldt for mig. Og det er måske også fordi jeg ikke er særlig god til at skrive dansk, altså mine skriftlige stile der er ikke så .. Men det interesserer mig omvendt heller ikke, så det er sådan et både og.

LW: Det bider sig selv i halen?

Svend: Det er det. (...)

LBW: Hvad skulle der til for at det blev mere meningsfyldt at skrive, f.eks. i dansk?

Svend: Jamen, jeg kan også godt mærke på mig selv og se på det at jeg skriver at det er meget matematisk sprog: således og sådanne ord og som (navnet på dansklæreren) siger, men det er ikke ligefrem det han gerne vil se, og det kan jeg også godt se når jeg læser det, at det er ikke klart, at det ikke er legende let at læse, altså, det er det ikke. Og det er måske også fordi jeg gerne vil have det op på et eller andet niveau hvor det virker lidt mere indviklet, det er måske også bare min opfattelse af det der er forkert. Men det er i hvert fald forkert det jeg gør, så meget ved jeg.

LBW: Ved du hvad det er, der er forkert?

Svend: Ja, jeg skriver for indviklet, generelt.

(...) det er indviklet skrevet, kan jeg godt se, men det er også, hvad skal jeg sige, lidt svært når det er en selv der har skrevet det, for så ved man lige præcis godt hvad man tænker. Men så sidder jeg og læser noget andet noget af en anden en hvor jeg kan se at det klinger, det klinger kanongodt og det var legende let at læse, ikke. (Interview med Svend 23.4.01, side 2)

Svend forstår at give udtryk for og at reflektere over sin egen skrivning. Han kan lide at skrive og at forklare sig inden for den naturvidenskabelige diskurs, der kræver eksakt viden, og at man skal kunne forklare sig kort og præcist. I forhold til dansk stil har han bevidsthed om, at også den har en læser, som skal kunne forstå det, han skriver. Han formulerer den strategi, som Linda Flower (1989) kalder *writer-based*, der har en narrativ organisering af stoffet, som fokuserer på skriverens egen opdagelsesproces ("man ved lige præcis godt hvad man tænker") og fremhæver, at den rigtige måde er, at sproget skal klinge og være legende let at læse, dvs. at stilen skal være baseret på en *reader-based* skrivestrategi.

### **Svends danskopgave**

Svend skriver danskopgave om Peter Seebergs to noveller *Eftersøgningen* fra 1956 og *Rejsen til Ribe* fra 1987. Opgaveformuleringen eller problemformuleringen



(opgavens egen benævnelse) indeholder krav om en analyse og fortolkning af den tidligste af novellerne med en perspektivering til den senere. Eksistensproblemet er et nøgleord, desuden skal Camus' udgave af Sisyfosmyten inddrages.

Skema 8.2.1 Svends danskopgave, opgaveformulering/ problemformulering

Problemformulering		
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel
1	Der	ønskes en analyse og fortolkning af Peter Seebergs novelle "Eftersøgningen" idet der især lægges vægt på at problematisere eksistensproblemet.
2	Camus' Sisyfos	inddrages.
3	Desuden	perspektiveres til novellen "Rejsen til Ribe".

Der er i opgaveformuleringen ikke en eksplicit sammenhæng mellem dens forskellige pinde. Sammenhængen er implicit en litteraturhistorisk forståelse af emnet, og den lægger op til en deduktiv gennemgang af en –isme, eksistentialismen, sådan som den kommer til udtryk i Seebergs fortolkning, samt til en sammenligning med fransk eksistentialisme, sådan som den kommer til udtryk hos Camus. Der er således tale om en ganske krævende opgaveformulering. Med hensyn til tekstarbejde indikerer problemformuleringen, at opgaven skal bestå af flere typer: at analysere, at fortolke, at problematisere og at perspektivere.<sup>211</sup> En oversigt over opgavens indholdselementer med linjeangivelse viser makrostrukturen:

Oversigt 8.2.1 Oversigt over Svends danskopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte hovedafsnit fylder.

- **A:** Indledning 5 linjer
- **B:** Peter Ejner Lauritzen Seebergs liv 37 linjer
- **C:** Seebergs inspiration 21 linjer
- **D:** Eftersøgningen:
  - Da:** Referat 25 linjer
  - Db:** Analyse 62 linjer
- **E:** Rejsen til Ribe:
  - Ea:** Referat 19 linjer
  - Eb:** Analyse 19 linjer
- **F:** Sammenligning 9 linjer
- **G:** Konklusion 6 linjer
- **H:** Ordliste og litteraturliste

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 202 linjer (en linje er en linje, uanset længden). Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven knap 7 sider. Dertil kommer indholdsfortegnelse, ordliste og litteraturliste.

<sup>211</sup> Begreberne defineres f.eks. i Heltberg og Kock 1997, s. 242 under opslaget *opgavekrav*. Bogen står på de fleste skolebiblioteker. Almindeligvis definerer dansklærerne på ét eller andet tidspunkt begreberne for eleverne. Hvor, hvordan og om Svend har fået defineret begreberne, ved jeg ikke.

Overordnet viser en sammenligning mellem opgaveformuleringen og makrostrukturen, at Svend opfylder kravene i denne. Vægtningen af indholdselementerne i makrostrukturen viser desuden, at afsnittene om Seebergs liv og inspiration, samt referater af novellerne fylder meget i opgaven, men også at opgavens centrale afsnit, analysen af novellen *Eftersøgningen*, er opgavens længste. Desuden opfylder opgaven genrekravene om indledning, konklusion og litteraturliste.

Afsnit **B** og **C** har en søjlestruktur, det vil sige står som isolerede søjler, idet oplysninger herfra ikke bruges i analyserne. Afsnit **B** om Seebergs liv er vidensophobende, uden at bidrage til opgavens emneudvikling, hvilket afsnit **C** om Seebergs inspiration til dels gør. Begge afsnit bygger på sekundærlitteraturen på en sådan måde, at den viden som Svend henter i denne, fremstår ubearbejdet. F.eks. angiver Svend i **B** (i en liste over Seebergs vigtigste værker) som det eneste sted i opgaven, hvornår *Rejsen til Ribe* er skrevet, men denne oplysning forbliver ubenyttet f.eks. i forhold til sammenligningen med *Eftersøgningen*, hvor den tidsmæssige afstand mellem novellerne danner baggrund for problemformuleringen. Eksemplet er ét af mange, der viser, at Svend som *fagperson*, som 'forfatter' til opgaven, ikke begrundet, hvorfor han vælger at skrive det, han skriver. Han dirigeres opgaven igennem implicit af opgaveformuleringen som et direktiv uden at præsentere og/eller at reflektere over valg af stof og vinkel.

I **C** finder Svend ved hjælp af sekundærlitteraturen frem til en viden om, hvordan Seeberg er inspireret af først Nietzsche og siden den franske eksistentialisme, en viden, der måske kunne have hjulpet ham til at strukturere emnebearbejdningen. Afsnittet slutter med en pointe om Seebergs udvikling frem til 1956, det år *Eftersøgningen* udgives, men uden at denne eksplicit bruges senere i opgaven, f.eks. som afsæt til Seebergs udvikling fra 1956 og frem til 1987. Flere steder i opgaven citerer Svend fra sekundærlitteraturen og lader det stå ukommenteret. Som helhed fremstår oplysningerne i **C** som ufordøjet viden, men samtidig er det også et forsøg på at løfte opgaven og sætte emnet ind i en litteraturhistorisk ramme. Som helhed er tekstarbejdet i såvel **B**, **C**, **Da** og **Ea** refererende. Emneudviklingen og tekstarbejdet i resten af opgaven vil fremgå af den makrotekstuelle analyse.

## Indledning

Skema 8.2.2. Svends danskopgave, indledningen

	Indledning	
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel
1	Jeg	vil i denne opgave belyse og problematisere Peter Seebergs eksistenssyn.
2	Hovedvægten	vil blive lagt på analyse og fortolkning af novellen "Eftersøgningen" fordi den er central og fordi den dels også perspektiverer til fransk eksistentialisme.
3	<u>I den forbindelse</u>	vil jeg uddybende inddrage Sisyfos af Camus.

4	For at vise spændvidden i forfatterskabet	vil jeg også beskæftige mig med novellen "Rejsen til Ribe".
---	---	---

Indledningen i danskopgaven er en parafrasering over opgaveformuleringen, skrevet ind i en genremæssig korrekt sammenhæng med begrundelser for "hovedvægten" og for valg af sammenlignende materiale:

THEMA-analysen viser, at Svend thematiserer (= anbringer som Thema i sætningen) en relevant fagdiskurs, uddyber denne i Rhema/Nyt, samt sammenbinder sætningerne både leksikalsk ("I den forbindelse") og med det adverbelle "også". Sætningsopbygningen er varieret med to underordnede sætninger, der angiver årsag, samt i sætning 3 og 4 markerede Themaer.<sup>212</sup> Det er mere tvivlsomt, om Svend ved, hvilket tekstarbejde det kræver at perspektivere, idet han i sætning 2 sprogligt set gør novellen til subjekt, som om den kan være agens og perspektivere på egen hånd.

### **Makrotekstuel analyse af danskopgaven**

Den makrotekstuelle analyse viser, hvordan Svend udvikler sit emne, samt om der er sammenhæng i måden, emnet præsenteres og samles op på. I den makrotekstuelle analyse har jeg som megaThema, det vil sige som opgavens overordnede problemstilling ud fra opgaveformuleringen, valgt eksistentialismen og Seebergs relation til eksistentialismen med absurditet som underbegreb. Ideelt set skal alt i opgaven relatere sig til denne problemstilling. MakroThemaer og hyperThemaer, der i forhold til megaThemaet er opgavens underordnede indholdsmæssige niveauer, skal thematisere denne, og hyperNyt og makroNyt, der er det 'nye' i forhold til udgangspunktet i hyperThema og makroThema, skal akkumulere viden, der peger frem mod konklusionen. Konklusionen skal – igen ideelt set – være på megaNyt-niveau, sådan at den kan relateres til megaThemaet. MakroThemaerne i danskopgaven er analyser af og sammenligning af de to noveller på et generelt niveau. HyperThema-niveauet er thematisering på lokalt niveau, det vil sige den måde et emne præsenteres på i det enkelte underafsnit, hvorimod hyperNyt er en opsamling af Nyt, der relaterer sig til det pågældende underafsnit. En genre som referat akkumulerer ikke Nyt og står i skemaet derfor kun som hyperThema. Referat rubriceres på hyperThema-niveau som en thematisering, der skal danne grundlag for højere thematiseringsniveauer som f.eks. analyse og sammenligning. I den makrotekstuelle analyse af Svends danskopgave har jeg flere steder bestemt et underafsnit som tilhørende både mega- og makroThema-niveauet, og derfor udvidet disse felter til et fælles felt. Årsagen er, at Svend i sin analyse af de to noveller finder frem til typiske træk, der viser Seebergs eksistentialistiske holdning og derved berører megaNyt, men ikke drager en tydeligt markeret konklusion i

<sup>212</sup> Halliday viser, at et Thema er markeret, dvs. at et andet led end subjektet fungerer som Thema, ved at strege det under.

forhold til sine betragtninger. Han når frem til sine pointer på en induktiv måde og lader dem dernæst tale for sig selv.

Skema 8.2.3 Makrotekstuel analyse af Svends danskopgave<sup>213</sup>

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makro-Nyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> 5 li.	Seebergs eksistenssyn. () analyse og fortolkning af Eftersøgningen () perspektiverer til fransk eksistentialisme. () Vejen til Ribe.					
<b>B</b> s.2 <b>2</b> 37 li.			<b>Seebergs liv</b> *			
<b>C</b> s.3	<b>Seebergs inspiration</b>					
<b>3</b> 21 li.	S.'s tanker er ikke ukendte. * () Nietzsche () Wittgenstein ()					I 1956: S. har ikke ændret sit synspunkt, () angriber blot eksistensproblemet fra andre vinkler.
<b>D</b> s. 4-7		<b>Eftersøgningen</b>				
<b>Da</b> <b>4</b> 25 li.			<b>Referat</b>			
<b>Db</b> 62 li.		<b>Analyse</b>				

<sup>213</sup> Teksten i rubrikkerne er opgavens egne formuleringer. () angiver, at der er klippet i teksten. Kursiv angiver, at det er mine formuleringer. **A, B** osv. henviser til opgavens overskrifter, jf. oversigt 8.2.1. **1, 2** osv. er min fortløbende nummerering af afsnit i opgaven. Der er kun tal, hvis der er tekst fra opgaven. Når begge dele optræder i samme rubrik, betyder det, at der både henvises til en overskrift (et bogstav) og til teksten i opgaven (tal). Denne dobbeltmarkering forekommer i afsnit uden 'Nyt', f.eks. i referat. \* betyder kildehenvisning. Se endvidere under læserservice i forbindelse med indholdsfortegnelsen.

<b>5</b> 2 li.		Præsentation af Eftersøgn. og af genren.				
<b>6</b> 5 li.			Temaet () er en eftersøgning.	Det er ved grænsen til det absurde udfald at de to herrer skilles		
<b>7</b> 4 li.			Half opgiver () Boole derimod ()	Jo mere absurd processen bliver, jo mere ivrig () for at finde svaret.		
<b>8</b> 13 li.			form: () kronologisk () alvidende fortæller () sprog	Det er først når man begynder af analysere at den giver virkelig mening.		
<b>9</b> 6 li.			Citat Her står så tre individer ()	På præcis samme måde forsvinder eftersøgningens mål for Boole og Half.		
<b>10</b> 7 li.			Sammenligning Et andet () punkt () relateres til Johannes V. Jensens Columbus.	Eller at man aldrig når det definitive mål, da man sjældent stopper når det første mål er nået.		
<b>11</b> 5 li.			En sidste () ting er Halfs beskrivelse af hvordan han forlader fængselsbyen.	Her kunne forstås at man ikke skal gøre tingene for andres skyld. De glemmer alligevel hurtigt.		
<b>12</b> 3 li.					Seebergs budskab i Eftersøgningen er ikke noget bestemt, men der kan perspektiveres til mange ting, f.eks. erkendelse i livet, at finde sig tilfreds et sted, selv om livet egentlig virker absurd og underligt, og så kæmpe videre derfra.	
<b>13</b> 6 li.			Half gør ikke tingene færdig () For Boole er det ikke vigtigt om Daisy Belgrave eksisterer, men om han kan finde hende.		Dette kan perspektiveres til filosofien. For Boole er det ikke vigtigt om meningen med livet eksisterer, det vigtigste er om han kan finde den. Boole erkender noget som for andre folk kan virke absurd, men han er tilfreds og veltilpas, det er hans drivkraft.	

<b>14</b> 11 li.	Når vi befinder os i filosofiens verden, er det væsentligt at se på Camus. *				
			Referat af Sisyfos-myten + citat *		På samme måde er Booles mål absurd () En simpel eftersøgning er således nok til at fylde et menneskehjerte, og dette gør Boole tilfreds.
<b>E s.</b> 7-8		<b>Rejsen til Ribe</b>			
<b>Ea</b> <b>15</b> 19 li.			<b>Referat</b>		
<b>Eb</b> 19 li.		<b>Analyse</b>			
<b>16</b> 9 li.	"Rejsen til Ribe" er ligesom "Eftersøgningen" en novelle. Det er en kort historie med en åben slutning.	Når man hører referatet synes novellen at være en socialrealistisk klagenovelle	Men på den måde at drengen bliver endnu mere lykkelig ved at være frigjort giver novellen en helt anden drejning		
			Novellen handler således om hvordan en dreng overlever alene v.hj. Troen på sig selv ()		
<b>17</b> 6 li.			<i>Form:</i> alvidende fortæller () skrivestil		
<b>18</b> 4 li.					Og denne livsvisdom er logikken i eksistentialismen () * Altså selv om drengen ikke har noget væsentligt i sit liv. Kan han stadig være livsglad da hans livsanskuelse indeholder lutter positive synsvinkler.
<b>F</b> s.8		<b>Udviklingen = sammenligning</b>			
<b>19</b> 9 li.		S.s udvikling fra Eftersøgningen til Rejsen er svær at belyse.	Dog belyser de begge samme emne: Eksistensproblemet.	Seeberg har altså ikke skiftet ideologi.	.
			Dog synes S. at være blevet ældre. Hans sprog virker mere erfarent og er lettere at læse. Ligeså gør opfattelsen af budskabet.	I modsætning til "Eftersøgningen" ved man godt hvor man ender, når man starter på "Rejsen til Ribe". Budskabet virker så klart.	

G s.9	<u>Konklusion</u>				
20 6 li.	Efter at have belyst Seebergs eksistenssyn kan jeg drage den konklusion ()				Seeberg deler sin livsopfattelse med Camus' Sisyfos, der bekender absurditeten i hans skæbne og derved opnår lykken

Den makrotekstuelle analyse viser, hvordan opgaven fra afsnit **Db** skifter fra, at tekstarbejdet er refererende, til at emnet udvikles i en bølgebevægelse. Ud af hyperNyt felterne kan det ses, hvordan Svend i hvert underafsnit når frem til noget Nyt, der kumulativt bidrager til emneudviklingen. Man kan også se, hvordan Svend på en helt anden måde end de første godt fire sider i opgaven er aktiv i den måde, som han bearbejder sin viden på. I skemaet kan man fra **6 – 11** ved hvert hyperThema og hyperNyt se, hvordan Svend ved at gå induktivt frem i sin undersøgelse af *Eftersøgningen* når frem til sin første pointe eller delkonklusion i **12** og **13**. Går man ind i indholdet, kan det desuden ses, at Svend ud fra sin gennemgang af novellen, der følger handlingen kronologisk, efterhånden får en fornemmelse af, hvad eksistentialisme er, også selv om indholdet ikke er helt præcist. I **12** og **13** har jeg ophævet grænsen mellem de to niveauer i makro-/megaNyt for at vise, hvordan Svend går direkte fra novellen til filosofien. I forhold til tekstarbejdet 'at perspektivere' ses det begge steder, hvordan Svend trækker sig tilbage som en tydelig *fagperson*, bl.a. ved at bruge en passiv form af verbet. Den samme implicite *fagperson* er til stede i **14**, når Svend skriver "Når vi befinder os i filosofiens verden, er det væsentligt at se på Camus." Uden at begrunde hvorfor det kunne være væsentligt, kommer dernæst et referat af Sisyfosmyten og en indirekte sammenligning "På samme måde er Booles mål absurd" som dernæst uddybes i forhold til Boole, hvilket igen viser, at Svend arbejder fagligt med emnet. Samme implicite bevægelse gentager sig f.eks. i **10**, hvor han inddrager en genfortælling af Johs. V. Jensens digt *Columbus* (igen i passiv) uden begrundelse, eller i forhold til *Rejsen til Ribe*, hvor han aldrig begrundet, hvorfor *Eftersøgningen* skal sammenlignes med netop denne novelle, ud over altså at det står i opgaveformuleringen. Eksemplerne viser, hvordan Svend ikke reflekterer over, hvorfor han udvikler den viden, som han rent faktisk udvikler, og de viser tillige, hvad det egentligt vil sige, at opgaven ikke når op på et reflektivt niveau. Igen virker det, som om Svend er styret af problemformuleringen som et direktiv, uden at han er i stand til at samle indholdet i én problemstilling eller reflektere over opgavedirektivets forskellige indholdsmæssige niveauer. Opgavens manglende reflektive niveau understreges yderligere af, at der ingen metatekst (tekst, der kommenterer teksten, f.eks. som en hjælp til læseren) eller forskellige former for

diskursmarkører er i opgaven. Læseren og de oplysninger, som han eller hun kunne have gavn af, tænkes ikke ind i opgaven, som Svend ikke opfatter som en sproghandling med intention og finalitet.

Ud fra en positioneringsvinkel vil Svend gerne positionere sig som en elev, der arbejder målbevidst og fagligt, og som trin for trin når rundt om opgaveformuleringen, som han jo da også selv har været med til at formulere. Han går på en seriøs måde ind i opgavegenren, bl.a. ved at vise at han kan søge relevant sekundærlitteratur og inddrage den i sin opgave. Ikke mindst i de to analyseafsnit inddrager han sekundærlitteraturen på en relevant måde, men han skaber ikke en dialog mellem sekundærlitteraturen og sin egen tekst, idet han i stedet blot citerer fra den og lader citatet stå ukommenteret. På den måde bruger han ikke sekundærlitteraturen som en måde at løfte opgaven på.

### **Konklusion**

Skema 8.2.4 Svends danskopgave, konklusion

Konklusion		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1	<u>Efter at have belyst Seebergs eksistenssyn,</u>	kan jeg drage den konklusion, at Seebergs litterære synspunkter bibeholdes trods udviklingen i hans sprog.
2	<u>Ud fra at have læst Seebergs novelle "Eftersøgningen"</u>	kan jeg slutte at Seebergs generelle mening om emnet udspringer fra en bevidst selverkendelse fra Seebergs side.
3	Denne selverkendelse	går igen i novellen "Rejsen fra Ribe" hvor den blot bliver belyst fra en mere erfaringsrig vinkel.
4	Seeberg	deler sin livsopfattelse med Camus' Sisyfos, der bekender absurditeten i hans skæbne, og derved opnår lykken.

Konklusionen er på samme måde uden overordnet refleksion. Den er ganske kort på kun seks linjer, men følger genren konklusion ved, at den netop fokuserer på og besvarer opgavens megaThema: En sammenligning af Seebergs eksistenssyn i de to noveller, samt en sammenligning med Camus' Sisyfos-myten. Sproget understreger konklusionens genremæssige funktion i sætning 1 og 2 "Efter at have (...) kan jeg drage den konklusion" og "Ud fra at have (...) kan jeg slutte" og viser det tekstarbejde, som Svend har foretaget: en induktiv undersøgelse, hvor han er gået fra del til del (= fra hyperThema + hyperNyt til makro-/megaNyt) i en faglig undersøgelse. Opgaven viser en *fagperson* der bakser med sit stof, som finder frem til relevant viden, men som ikke har det overblik, der skal til, for at hele opgaven kommer til at udvikle emnet. Opgaveformuleringen som direktiv peger ikke eksplicit på begrebet eksistentialisme som et overbegreb, som måske kunne have hjulpet ham til at forstå, hvad der overordnet binder alle dens pinde sammen. Dog fremgår det af det åbne spørgeskema, hvor han bliver spurgt om sit syn på emnet, da han startede, og da han sluttede med at skrive, at hans fokus netop er eksistentialismen:



Ser på emnet på samme måde, med åbne øjne og stille og roligt. Er blevet mere klar over eksistentialismen. Hvorledes Seebergs syn (er) på de forskellige ting såsom eksistentialisme. Min sekundærlitteratur har givet mig al min information.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Svends danskopgave, maj 2000)

### Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven

I forhold til Bereiter/ Scardamalias terminologi er Svends opgave udtryk for en *knowledge telling* strategi, men samtidig er der elementer i opgaven, der viser både lyst og evne til at bearbejde viden i en skriftlig fremstilling. Han karakteriserer selv sin skriveproces som en positiv oplevelse, hvor han har lært meget:

Skrev idéer ned og satte dem i rækkefølge. Jeg startede så småt fredag<sup>214</sup> og det var meget svært fordi jeg arbejder bedst under pres. Nogle af mine venner hjalp mig med at læse korrektur og gav negativ respons. Ikke noget tidspunkt hvor ordene flød af sted. (...)

Jeg føler jeg har lært meget. Om at skrive og rette. Det har været godt at prøve idet man føler sig tvunget til at kæle for detaljerne og at gå helt ind i emnet. En alt i alt god proces.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Svends danskopgave, maj 2000)

At gå helt ind i emnet er hans egen forståelse, og den makrotekstuelle analyse af hans opgave viser da også, at Svend er en elev, der når et stykke ad vejen. Dansklæreren kommenterer hans danskopgave under "Generelt" i sin skriftlige kommentar:

En velskrevet opgave, der er præget af både indsigt og engagement. Dog kunne abstraktionsniveauet have været højere. Der mangler en egentlig konklusion. Brug ikke plads på referater – brug i stedet kræfter på at lave en solid konklusion.

(Uddrag af dansklærerens skriftlige kommentar til danskopgaven)

Hvordan Svend skal nå op på et højere abstraktionsniveau fremgår ikke, ej heller hvad en solid konklusion er. Konklusionen mangler for så vidt ikke, Svend 'drager' og 'slutter sig til', positionerer sig som en undersøgende person og diagnosticerer Seebergs livsopfattelse ud fra sine analyser. Hvilke redskaber han skal bruge for at "problematisere" og "perspektivere", som der står i opgaveformuleringen/ direktivet, får han ikke at vide i den skriftlige kommentar. Rådet om ikke at referere

---

<sup>214</sup> Det må være fredag før opgaveugen, Svend her refererer til. I år 2000 starter opgaveugen mandag den 15. maj og skulle normalt ifølge bekendtgørelsen slutte fredag den 19. maj om eftermiddagen. Imidlertid er fredag i år 2000 St. Bededag, dvs. helligdag, og eleverne skal først aflevere mandag den 22. maj.

følger Svend imidlertid ikke i den næste opgave, historieopgaven, hvor en stor del af tekstarbejdet er refererende, og hvor konklusionen nok må siges at være opgavens bedste afsnit.

### **Svends historieopgave**

Hvor danskopgaven befinder sig i det øvre middelfelt, opgaven fik 9, befinder historieopgaven sig på niveau klart under middel. Historielæreren bedømte den som under middel, men dog bestået.

Historieopgaven handler om oppositionen og modstandsbevægelsen i Danmark under anden verdenskrig. En oversigt over opgavens indholdselementer viser makrostrukturen:

Oversigt 8.2.2 Oversigt over Svends historieopgave. Oversigten følger overskrifterne i indholdsfortegnelsen, samt i kursiv min sammenfatning af indholdet. Desuden er der en angivelse af, hvor mange linjer de enkelte hovedafsnit fylder.

- **A:** Indledning 12 linjer
- **B:** Generelt: *Reaktionen i Danmark på besættelsen* 31 linjer
- **C:** Oppositionen i Danmark: *Modstanden i Danmark frem til oktober 1943* 112 linjer
- **D:** Modstandsbevægelsens opgaver: *Sabotage og illegal presse i tiden 1943 til 45* 20 linjer
- **E:** Modstandsbevægelsens betydning: *4 kilders vurdering* 36 linjer
- **F:** Konklusion 18 linjer
- **G:** Litteraturliste

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Teksten i kursiv er mine formuleringer. Brødteksten i opgaven fylder 229 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven godt 7½ side. Dertil kommer indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Oversigten viser opgavens makrostruktur og viser, at opgaven formelt set indeholder de hovedafsnit, som opgavegenren kræver. En analyse af makrostrukturen viser, at opgaven tager udgangspunkt i tiden omkring besættelsen og dernæst kronologisk gennemgår oppositionen og modstandsbevægelsen krigen igennem med stor vægt på tiden frem til 1943. Dernæst følger en gennemgang på godt en side om modstandsbevægelsens betydning, hvor Svend inddrager fire kilder. Imidlertid stemmer opgavens indhold, sådan som den fremgår af makrostrukturen, ikke overens med de krav der ligger i opgaveformuleringen.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Opgaveformuleringen står inden indholdsfortegnelsen i opgaven på en side for sig selv. Der er ingen overskrift, der angiver sproghandlingen, og den omtales ikke inde i selve opgaven. I interviewet omtaler Svend opgaveformuleringen som en problemformulering.

### Skema 8.2.5 Svends historieopgave, opgaveformulering

Opgaveformulering		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1a		Undersøge den danske frihedskamps indflydelse på Nazityskland, hvori både militære og moralske aspekter vil blive vurderet.
1b	Samt	at sammenligne danske facts med andre besatte europæiske lande.

Den første sætning i opgaveformuleringen er syntaktisk ufuldstændig, idet der mangler et subjekt og et finit verbum. Set fra en THEMA-vinkel er informationsstrukturen uklar, idet pladsen for det eksperientielle Thema er tom. Den nye information i Rhema mangler et udgangspunkt, som den kan knytte sin information til; dette kunne være 'undersøg', 'du skal undersøge' eller 'vurdér', 'du skal vurdere'. Og i 1b er de to elementer, der skal sammenlignes, ikke ækvivalente. Sprogligt fungerer opgaveformuleringen ikke, og dens budskab er vanskeligt at aflæse.

En sammenligning af opgaveformuleringen og makrostrukturen viser, at Svend ikke besvarer opgaven. Han skriver ikke om den danske frihedskamps indflydelse på Nazityskland, men om den danske modstandsbevægelses indsats. Til sidst i opgaven skriver han om modstandsbevægelsens betydning, såvel militært som moralsk og i forhold til at "Danmark ved krigens slutning kunne regnes som en allieret nation" (Svends historieopgave, s. 10). Desuden svarer han ikke på 2. pind i opgaveformuleringen (= sætning 1b).

### Indledning

#### Skema 8.2.6 Svends historieopgave, indledningen

Indledning		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1	På de følgende 8 sider	vil jeg undersøge hvilken betydning modstandsbevægelsen havde under anden verdenskrig.
2	Til dette ←	vil jeg benytte forskellig materiale både fra forfattere der var impliceret i den danske frihedskamp, men også fra kilder hvor betydningen af den danske sabotage bliver sammenlignet med andre facts.
3	Formålet	er at finde betydningen for den danske frihedskamp, hvor både de moralske og militære aspekter bliver inddraget og at præcisere hvornår Danmark blev opfattet som et tysker venligt land, og skiftet til at blive vurderet som en del af de allierede.
4	Anledningen til denne undersøgelse, →	er den vidtstrakte uenighed, der har floreret og stadig gør det, blandt historikere.
5	Problematikken	ligger i, at i krig er der altid meget der bliver fortiet.
6	Ikke alle	handler som de bør
7	mange	tyer til helt fundamentale, ja nærmest animalske overlevelsesinstinkter, der ofte får vitale følger for andre borgere.
8	Denne problematik	vil jeg gerne belyse og give mit eget bidrag.
9	Til dette	vil jeg prøve at holde et objektivt og ikke nationalistisk synspunkt en balance der er svær at holde.

Det fremgår af indledningen, at Svend i historieopgaven har svært ved at stille skarpt på emnet. Indledningen afspejler såvel indholdsmæssigt som sprogligt, at Svend ikke er klar over, hvad det er for en opgave, han skal skrive. En undersøgelse af Thema-pladsen i indledningen viser ellers en strukturel og indholdsmæssig opbygning, der peger på en rigtig forståelse af genren indledning og af opgavegenren som helhed: "på de følgende 8 sider", "Formålet" "Anledningen til denne undersøgelse", samt "Problematikken" og "denne problematik". Themaet i disse sætninger viser en situationskontekstuel viden om opgavegenren og viser en faglig tilgang til opgaven. Imidlertid holder dette indtryk ikke, når man inddrager en analyse af den viden, der står på Rhema-pladsen.

Opgavens emne angives i sætning 1 som modstandsbevægelsens betydning under anden verdenskrig. Det fremgår dog ikke for hvem eller i forhold til hvad. Nøgleord for Nyt på Rhema-pladsen er "betydning" (sætning 2 og 3), "at præcisere hvornår" og "skiftet til at blive vurderet"(3). Agenterne er nominaliseringer som "modstandsbevægelsen" og "den danske frihedskamp", samt nogle agenter i sætning 3, der opfatter og vurderer. At det er historikerne, der opfatter og vurderer, præsenteres først i den næste sætning, i sætning 4 som "den vidtstrakte uenighed blandt historikere". Måske refererer '*den* vidtstrakte uenighed' som en endoforisk og anaforisk reference tilbage til Rhema/Nyt i sidste halvdel af sætning 3 efter det additive "og", hvor der omtales to modsatrettede holdninger, men i og med at opgaven ikke trækker denne reference frem, fungerer udtrykket i stedet som en abstrakt exoforisk reference. Hvis der er en forbindelse, forbliver den uklar for læseren. Også modstandsbevægelsens betydning er som sagt omgærdet med uklarhed; det fremgår ikke for hvem, denne havde betydning eller i forhold til hvad. Det sidste kan bl.a. ses i sætning 3, idet den relative hvor-sætning ikke har et klart korrelat, som den viser tilbage til.

Syntaksen i Rhema er uklar et par steder og underbygger indtrykket af en uklar tankegang. Dette bekræftes, hvis man f.eks. ser på referencen mellem Thema-Rhema i sætning 8 og 9. "Til dette" i 9 refererer nok til "Denne problematik" i 8, men "Denne problematik" refererer ikke, som læseren kunne forvente det, til "Problematikken" i sætning 5; "Problematikken" viser tilbage til "den vidtstrakte uenighed" i sætning 4.

Alt i alt viser indledningen en usikker indgang til opgaven; der er hverken fokus på opgavens emne, f.eks. hvilke dele der indgår i det, og hvordan det skal behandles i opgaven, eller på hvordan opgaven er bygget op. Det sidste er ofte et element, der indgår i genren opgaveskrivning som en slags læserservice og for at understrege, at indledningen er en sproghandling i forhold til en læser.

I interviewet med Svend i 2.g, der foregår efter at han har fået evalueringen af opgaven, mener han, at den dårlige opgave skyldes, at han har misforstået opgaveformuleringen.

LBW: Og det var (historielæreren) der havde lavet problemformuleringen?

Svend: Jeg var kommet med et udkast, ja, og så havde han så, hvad skal man sige, skrevet det ren. Og det var også rigtigt nok, for det er også sådan at jeg får den i 3. g.

LBW: Men hvordan kunne du misforstå den?

Svend: Jamen, jeg tror ikke det var sådan lige at jeg havde tænkt mig opgaven. Jeg havde egentligt bare, ja, jeg tror egentligt bare at jeg ikke havde læst den ordentligt. Jo, jeg havde læst den, men jeg havde ikke tænkt den ordentligt igennem, problemformuleringen. (...)

LBW: Hvad skulle der have været til for at du havde tænkt den igennem?

Svend: Der tror jeg nok at jeg skulle have haft et lidt større kendskab til det emne først. For jeg syntes det var spændende, og jeg vidste egentligt godt hvad det var jeg ville gå ind og arbejde med. Men det var så bare fuldstændigt forkert. Det var noget med at jeg skulle skrive om indvirkningen på Nazityskland, og det var egentlig ikke sådan at jeg havde fortolket den, det var sådan lidt mere, ja, at jeg skulle finde virkningen af den danske modstandsbevægelse og hvad den betød og hvordan den blev bygget op. Og det var egentlig det jeg gik ind og besvarede. Det var sådan, hvad skal jeg sige, det var sådan jeg fik den drejet til, i hvert fald, så.

(Interview med Svend 23.4.01, side 10)

Svend skyder skylden på sig selv for at have misforstået opgaven. Lærerens autoritet som *fagperson* trues ikke, men for mig er spørgsmålet, *om* det er muligt at forstå opgaveformuleringen som et direktiv og dermed, hvad opgaven skal handle om. Under alle omstændigheder afslører indledningen en forvirring, og den forvirring, som den er udtryk for, fortolkes af Svend som en misforståelse, som han er skyld i. Det asynkrone forhold lærer-elev træder i funktion. Resultatet er under alle omstændigheder, at Svend ikke bliver 'forfatter' af sin egen opgave. Den bevæger sig i en ujævn informationsbølge, stort set uden at prioritere og hierarkisere oplysningerne, i en tæt afhængighed af de kilder, han bruger. Ikke desto mindre finder han i den sidste del af opgaven frem til det rigtige emne. Men inden da skriver han refererende og uden fokus helt frem til side 8.

### **Makrotekstuel analyse**

I den makrotekstuelle analyse har jeg bestemt megaThemaet ud fra historieopgavens konklusion, der af faglæreren har fået det blå stempel som opgavens bedste afsnit. Som megaThema har jeg derfor valgt modstandsbevægelsens betydning for nedkæmpelsen af værnemagten i relation til, at Danmark efter krigen blev regnet for en del af de allierede. MakroThemaer er "Reaktionen i Danmark på besættelsen", "Oppositionen i Danmark" og "Modstandsbevægelsens opgaver".

Skema 8.2.7 Makrotekstuel analyse af Svends historieopgave <sup>216</sup>

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> 12 li.	( ) undersøge modstandsbevægelsens og den danske frihedskamps betydning–hvornår ( )tysker venligt ( ) del af de allierede					
<b>B</b> s. 2-3 31 li.		<b>Generelt:</b> <i>Reaktionen i Danmark på besættelsen</i>				
<b>2</b> 15 li.			<i>Den danske regerings reaktion</i>	Tyskervenlig arbejdsgang		
<b>3</b> s.3 6 li.			De danske handelsskibe ( )			
<b>4</b> 10 li.			<i>DK opfattet som tyskervenligt – dansk gesandt i USA forsøger at ændre opfattelsen</i>			
<b>5</b> 10 li.			<i>Begyndende opposition</i>		Få ønskede besættelsen, ikke lide tyskerne/ Hitlers politik Dette måtte ende i den ene eller anden form for modstand.	
<b>C</b> s. 3-8 112 li.		<b>Oppositionen i Danmark</b> <i>Modstanden i DK frem til oktober 43</i>				
<b>6</b> 14 li.			( ) svær start for modstandsbevægelsen			

<sup>216</sup> I **B** og **C**, samt i **2**, **5**, **7**, **8** og **10** er det mit ordvalg og mine sammenfatninger i kursiv. I **B** og **C** angiver jeg med min overskrift indholdet i de efterfølgende afsnit. I de andre tilfælde er jeg gået ind i opgaven for at vise, hvilket indhold der thematiseres i det enkelte afsnit eller underafsnit i den hensigt at vise emneudviklingen i opgaven; i **1** og **4** er det, der står i kursiv, Svends ord, men jeg har ændret rækkefølgen, så det bliver min sammenskrivning.

<b>7</b> s.4 26 li.			Den første modstand gruppe elever fra Ålborg Katedralskole	Den ukuelighed disse unge mennesker havde vist gav sabotagen en positiv omtale		
<b>8</b> s. 4-6 19 li.			Modstanden tager form Kopa () til Bopa SOE – to hovedplaner: TABLE og CHAIR SOE og BOPA	Den generelle danske opfattelse ændrede sig betydeligt () Den ene sabotageorganisation hjalp den anden		
<b>9</b> s.6 44 li.			I løbet af 1943 vandt modstandsbevægelsen () I juli 1943 ()Natten til d. 29 august	Diktaturet var nu en realitet () Den folkelige modstand var nu en realitet		
<b>10</b> s.7 5 li.			Modstandsbevægelsens arbejde organiseres			
<b>11</b> 4 li.			Et andet vendepunkt () jøde aktionen			
<b>D</b> s.8 <b>12</b> 2 li.		<b>Modstandsbevægelsens opgaver:</b> sabotage og illegal presse				
<b>13</b> 10 li.			Sabotagen udviklede sig ()			
<b>14</b> 8 li.			For industrisabotagens vedkommende ()			
<b>15</b> 6 li.			Den illegale presse	Et tal der taler for sig selv		
<b>E</b> s. 9 - 10 36 li.	<b>Modstandsbevægelsens betydning:</b>					
<b>16</b> 3 li		() afhænger ofte af hvilket syn man har på sagen. Om man lægger vægt på de moralske, militære, folkelige, politiske eller de økonomiske aspekter				

<b>17</b> 11 li.			I bogen "Var det det værd" af () skriver han om sine egne erindringer. Forfatteren er ikke () i tvivl. 7 li. <i>Citat fra kilden.</i>	() var kommunist og derfor fjende til Hitler og omvendt. () var derfor aldrig i tvivl. Og er derfor højst sandsynlig ikke objektiv i sin belysning.		
<b>18</b> 7 li.			I bogen "Jernbanesabotagen i Danmark" af () ingen effekt på værnemagten () psykologisk, moralsk politisk betydning			
<b>19</b> 4 li.			() undersøgelse af industrisabotagens betydning () ikke muligt at finde			
<b>20</b> 5 li.			Den mest ramrende beskrivelse af sabotagens betydning af () kunne ramme dybt () fik den politiske betydning () Danmark allieret nation			
<b>21</b> s.10 6 li.			En af de vigtigste rubrikker i vendepunktet () også efterretningstjenesten. 'Belæg': Montgomery () 'citat'			
<b>F</b> s.10 18 li.	<b>Konklusion</b>					
<b>22</b> 6 li.			I historien er det let at være bagklog.() Burde vi () større modstand d. 9. april 1940?	Min holdning er nej. Havde DK () var vi ()		
<b>23</b> 5 li.			Modstandsbevægelsen bestod () modige idealister () brav præstation med livet som indsats	Selvom () ikke direkte betydning for nedkæmpelsen af værnemagten, bør disse mennesker takkes		Uden dem havde Dk stået som et tyskervenligt land () efterfølgende samarbejde med de vestlige magter () svært



24 4 li						() den idealistiske modstand () psykologisk effekt () svækkede Nazityskland
25 3 li.						En sammenfatning () modstandsbevægelsen havde lille indflydelse () i det militære spil. Men stor indflydelse for DKs senere politik og den internationale opfattelse af DK

Usikkerheden om, hvordan emnet, megaThemaet, skal behandles, holder opgaven igennem, idet opgaven overordnet set har et skævt fokus på emnet. Som Svend er inde på i ovenstående interviewklip lægges fokus på udviklingen i modstandskampen, og her gennemgår han især tiden indtil oktober 1943, en prioritering, der ikke svarer til det indhold, han primært tager udgangspunkt i og vurderer i konklusionen. Tekstarbejdet i opgaven er hovedsagelig beskrivende og refererende, hvilket i den makrotekstuelle analyse fremgår ved, at der i mange tematiseringer ikke fremkommer et hyperNyt, og at der ikke samles op på emnet i løbet af gennemgangen; dermed relateres det ikke til overordnede vidensniveauer. I skemaet vises det som manglende makro- og megaNyt. Det vil sige, at tekstarbejdet 'at undersøge' næsten ikke findes, hvilket indledningen ellers lover, og heller ikke vurdering, som opgaveformuleringen peger på.

Først på side 9 (**E**) under overskriften "Modstandsbevægelsens betydning" behandles, eller tematiseres, opgavens centrale emne. Frem til side 8 er teksten præget af en ophobning af facts, og tekstarbejdet er at referere andres oplysninger. Svend skriver ikke, hvad han vil bruge disse oplysninger til, sammenfatter dem ikke, gør ikke rede for de forskellige oplysningers status, eller for hvad han vil bruge dem til. I forhold til Bereiter/ Scardamalias terminologi er der tale om *knowledge telling*, med en ujævn fortællestruktur, hvor store og små begivenheder remses op med kronologien som bærende struktur.

Side 8 (**D**) sker der en tematisering af modstandsbevægelsens opgaver, der fungerer som forudsætning for **E**. Man kan se, hvordan Svend får mere greb om emnet. I **D** er der en tydelig strukturering, hvor opgaven har fokus på makroThemaet, modstandsbevægelsens opgaver, som tematiseres i de følgende hyperThemaer. Det samme sker i **E**. **17 – 21** er hyperThemaer i form af omtaler af fire kilder, der udtaler sig om modstandens betydning ud fra politiske, moralske og militære vinkler, men uden at disse vinkler skrives, sådan at læseren kan følge med i,

hvilket aspekt af de fem, som omtales i **E 16**, der behandles i det enkelte hyper-Thema.

En analyse af opgavens -Nyt, det vil sige af de steder, hvor man ud fra skemaet kan se, at Svend behandler og akkumulerer det hyper-, makro- eller megaThema, som han præsenterer først i et givent afsnit, viser, at stort set kommer Svend først til syne som *fagperson* i konklusionen. Analysen viser desuden, at der i opgaven ikke er meget bearbejdet stof, der peger frem mod denne. Som oftest står der ikke noget under -Nyt, og når der gør det, er der tale om konstateringer som i **7**, **8** og **15**, hvor der ikke sker en faglig argumentation.

Også i afsnittet om modstandsbevægelsens betydning er hyperNyt-pladserne tomme, bortset fra i **17**, hvilket afslører at Svend ikke umiddelbart bruger sine oplysninger til selv at konkludere, men lader kilderne stå for sig selv. Han skriver ligefrem i **15** "Et tal der taler for sig selv", og læseren må selv drage en konklusion. En stor del af opgaven fremstår uden argumentation, der er hverken påstande eller belæg, kort sagt: der undersøges ikke, men refereres kun. Der er ingen diskursmarkører eller forbindere, dvs. udtryk, der udpeger sammenhænge eller viser opgavens interne logiske struktur eller udtryk, der fortæller om Svends vurdering af emnet. De andre 'stemmer', der er i teksten, dvs. de kilder, som Svend inddrager, bruger han som 'facts', som han selv skriver i indledningen, uden at forholde sig analyserende til dem. Flere steder optræder de som citater, uden at de kommenteres. Citatet fungerer i sig selv som bevis.

I konklusionen, i **F, 22 – 26**, er der imidlertid stillingtagen og vurdering, men uden at der laves en reference tilbage, hvorfor konklusionen fremstår som løsrevet og postulerende.

Overordnet må det i forhold til makrostrukturen konkluderes, at opgaven mangler struktur. Den makrotekstuelle analyse viser desuden, at den også mangler sammenhæng, og at det fremherskende tekstarbejde er at referere, uden at der – stort set – tages stilling til kilderne. Der er i opgaven ikke nogen akkumulation af viden, som konklusionen kan samle op på og perspektivere. Svend fremstår ikke som *fagperson*. Spørgsmålet er så, om han i opgaveformuleringen som direktiv har fået den støtte, som han har brug for.

### **Konklusion**

Konklusionen (skema 8.2.8 nedenfor) adskiller sig fra opgaven som helhed og ikke mindst fra indledningen. Referencen er hele tiden klar, og bevægelsen mellem Thema og Rhema viser en bølgebevægelse, hvor Nyt thematiseres i efterfølgende sætning, en bevægelse, der skaber kohærens i teksten og som yderligere understøttes af kohænsionsmarkørerne i tekstuel Thema. Der er en sproglig variation, flere steder er Themaet markeret og verberne er modaliseret i forhold til at udtrykke en vurdering. Ligeledes fungerer diskursmarkører som "formodentligt" og "hovedsageligt" som udtryk, der viser ønsket om at nuancere synspunkterne, ligesom en stor del af adjektiverne er vurderende.

Skema 8.2.8 Svends historieopgave, konklusion <sup>217</sup>

	Konklusion		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperimentel	
1		I historie	er det <b>altid let</b> at være <b>bagklog</b> .
2		<b>Burde</b>	Danmark have handlet anderledes?
3		<b>Burde</b>	vi have ydet større modstand d. 9. april 1940?
4		Min holdning	er <b>nej</b> .
5a		Havde Danmark ydet modstand	var vi <b>bare</b> blevet besat fra starten, hæren nedkæmpet
5b	og	en <b>så god</b> opbygning af modstandsbevægelsen	havde <b>formodentligt</b> ikke været mulig.
6	Og	den	havde, hvis vi skal følge Feltmarskal Montgomerys udtalelse, <b>direkte</b> betydelse for befrielsen.
8		Modstandsbevægelsen	bestod <b>hovedsagelig</b> af <b>modige</b> idealister, hvoraf de fleste ikke havde nogen militær baggrund.
9		De	havde ydet en <b>brav</b> præstation med livet som indsats.
10	Selvom	meget af arbejdet ikke har haft direkte betydning for nedkæmpelsen af værnemagten	<b>bør</b> disse mennesker <b>takkes</b> .
11a		Uden dem	havde Danmark stået som et <b>tysker venligt</b> land
11b	og	et efterfølgende samarbejde med de vestlige magter	havde <b>formodentlig</b> været <b>svært</b> .
12a	Yderligere	<b>må</b> den idealistiske modstand	<b>have haft</b> en psykologisk effekt på det i forvejen svækkede Nazityskland.
12b	I og med		at oppositionen voksede med antallet af indgreb fra den diktatoriske værnemagt.
13		Denne brede opposition	gjorde det <b>også</b> muligt at <b>kun</b> fem procent af de danske jøder blev pågrebet af Tyskland under razziaen oktober 1943.
14		En sammenfatning	<b>må</b> blive at modstandsbevægelsen havde en <b>meget lille</b> indflydelse som brik i det militære taktiske spil.
15	Men		en <b>stor</b> indflydelse for Danmarks senere politik og den internationale opfattelse af Danmark.

I konklusionen kommer Svend frem som *fagperson* og vurderer. Den starter retorisk med en opfordring til moralsk stillingtagen, og Svends "nej" underbygges med en hypotese (Havde – var vi bare, sætning 5 og 6). Argumentationsstrukturen er klar med belæg (= se også sætning 10 a og b). Sammenfatningen til sidst er på megaThemaet og megaNyt-niveau, der griber tilbage og konkluderer på makroThemaet, modstandsbevægelsen, i sætning 7 med makroNyt i sætning 9. MakroThemaet sættes i de følgende sætninger i relation til megaThemaet og lægger

<sup>217</sup> Hvor ordene er fremhævede, er det mine fremhævnings for at vise, at Svend er bevidst om, hvordan man med modus, modalitet, forskellige gradueringer og vurderende og modificerende udtryk kan nuancere sine synspunkter.

op til den endelige sammenfatning. Men selv om det fremgår, at det er Svend, der taler, at det er ham, der vurderer, er han i konklusionen ikke i dialog med sin opgave, hverken på det ydre plan ved at han – bortset fra et enkelt tilfælde - peger på de kilder, der har hjulpet ham til at lave denne vurdering, eller på det opgaveinterne plan ved at pege på, hvor i opgaven eller hvordan han er nået frem til denne konklusion. Konklusionen fungerer ikke i forhold til makrostrukturen; den konkluderer ikke på opgaven, men stort set kun på de sidste 1 ½ side.

### **Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven**

I sin hurtigskrivning efter historieopgaven fortæller Svend, at han kom (for) sent i gang med at skrive, og at skriveprocessen derfor var koncentreret. Man kan forstå, at han ikke er ordentlig forberedt til at kunne skrive, og at det måske har været den vigtigste erfaring i arbejdet med historieopgaven, at det er svært at udvikle viden, at undersøge og vurdere, når man ikke kender sit emne godt nok.

Første forsøg mislykkedes da jeg ikke havde undersøgt og læst litteraturen særlig nøje, men efter en god dags læsning syntes emnet spændende og lettere at skrive om. Emnet har givet mig en bedre forståelse af noget som jeg mener er min pligt at vide. Et meget forvirrende emne (...) Jeg har oplevet hvor vigtigt det er at sætte sig godt ind i emnet, og skrive notater til litteraturlæsningen, inden man skriver. Yderligere har jeg (forhåbentlig) fattet meningen med en god disposition. Alt noget jeg kan bruge fremover.  
(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Svends historieopgave, feb. 2001)

Det viste sig efterfølgende at det lille "forhåbentlig" i parentes, var der god grund til at skrive, for som det netop er fremgået, er opgaven netop ikke bygget op om en god disposition. I dette er læreren enig, idet han skriver til Svend i sin evaluering:

Det er en skidt disposition, faktisk besvarer den ikke opgaven særligt præcist. Ja, egentlig er side 2-8 lidt uden for opgaven. (...) Jeg mener du burde have brugt mere plads på hvad modstandsbevægelsen lavede. Du kunne godt have fortalt mere om det du skriver om og du har slet ikke fortalt om modtagergrupper, kurertjeneste, og flugtruter. Opgaven begynder først at blive god i hvilken betydning (må være en henvisning til afsnit **E. LBW**), men flere argumenter ville ikke skade. Konklusion: Det bedste afsnit! Men baggrunden for konklusionerne er lidt tynde.  
(Historielærerens skriftlige kommentar til historieopgaven)

Kommentaren falder indholdsmæssigt godt i tråd med min analyse af makrostrukturen og den makrotekstuelle analyse af Svends historieopgave i forhold til disponering af opgaven og af konklusionen, som opgavens bedste. Men den skævvridning, der er i opgavens emnebearbejdning, og som Svend i interviewet gør rede for at have forstået efter en mundtlig snak med læreren, fremgår mindre klart

af den skriftlige kommentar. Desuden står der meget om det, Svend ikke kan og ikke gør, mens der ingen eksempler er på det modsatte. Ganske vist udnævnes konklusionen til opgavens bedste afsnit, men uden begrundelse. I interviewet i 2. g snakkede vi generelt om evalueringer af skriftligt arbejde, og i den forbindelse fremhæver Svend værdien af den konstruktive evaluering, helt i tråd med nyere skrivepædagogik:<sup>218</sup>

LBW: Kan lærerne gøre det bedre, i forhold til det der med kommentarer?

Svend: Jeg synes at ... det er meget sjældent at de skriver hvad der egentlig er godt i opgaven. At man sådan lige får at vide, det der, det var rigtigt godt eller, hvad skal man sige, det var godt du lagde mærke til det. De lægger kun mærke til det dårlige og så skal man selv finde det gode, det synes jeg, det er meget sådan ....

LBW: Det er ikke så motiverende, måske?

Svend: Nej, det er det nemlig ikke. Det synes jeg godt kunne være lidt bedre, i hvert fald. Måske også set fra et pædagogisk ..., at gå ind og sige: holdt fast i det der, for det var rigtigt godt. Det er noget som gør én, hvad skal man sige, én lidt mere glad. Det kan godt være at man får syv, ikke, men så går ind og siger, det der, det var kanongodt, men du havde bare alle de andre fejl der, men det der kan du godt holde fast ved, så. Det var også noget af det jeg syntes, var irriterende med min historieopgave for den gik ikke særligt godt, i hvert fald. (Interview med Svend 23.4.01, side 9)

Svend fremhæver opgaveskrivning i forbindelse med at kunne fordybe sig i et fagligt emne. I interviewet snakker vi om kompetenceudvikling i forbindelse med skrivning, hvor Svend igen kommer ind på historieopgaven.

LBW: Hvad med kompetencer, vi snakker så meget om kompetencer i vore dage, og studiekompetencer. Der taler man om at man har nogle faglige, almene og personlige kompetencer. I forhold til de faglige kompetencer, bliver man klogere, rent fagligt, af at skrive opgaver?

Svend: Ja, det synes jeg.

LBW: Hvordan bliver man klogere?

Svend: Altså du får jo, man fordyber sig, f.eks. i historieopgaven, der fordyber man sig i ét emne, og man vælger jo altid noget vigtigt noget, som man selv synes er interessant, og der har du jo egentligt fordybet dig i noget som du selv synes er spændende. Det var også derfor at jeg valgte historieopgaven, for

---

<sup>218</sup> Fulwiler (1986, norsk oversættelse 1991) er én af inspirationskilderne til den ny skrivepædagogik. Han giver 10 råd om evaluering og skriver bl.a.: "Gi så vidt mulig positiv og personlig respons. Igjen fins det ingen absolutte løsninger (...). Av dette følger at det er vanskelig å arbeide videre med en tekst, og omskrive og redigere den, dersom det ikke er blitt sagt et oppmuntrende ord om den. Det meste som elevene skriver, er en blanding av godt og dårlig. Pass på å kommentere like mye det som er "godt", som det som er "dårlig". (Fulwiler 1991, s. 139) Svends ønske ligger således fuldstændig i tråd med den nyere skrivepædagogik.

at sige at man har altid set den danske modstandsbevægelse som ih og åh de gjorde så meget, og det var egentlig der hvor jeg godt ville se, for der er begyndt at komme nogle skrivelser om det. Med hvordan og hvorledes den slet ikke var så god, der ville jeg gerne gå ind og arbejde med det i stedet for bare at få en masse vurderinger, og egentlig ikke få facts'ene. Så fik jeg så facts'ene og så kunne jeg danne mig mit eget billede af det, og det syntes jeg var en rimelig god faglig viden. (Interview med Svend 23.4.01, side 9)

Svend pointerer, at han har fået en faglig viden, på trods af at han, som det fremgår af det åbne spørgeskema, kom sent i gang med den faglige forberedelse. Af det lukkede spørgeskema fremgår det, at han ikke har skrevet et skriftligt oplæg til læreren eller på anden måde brugt skriftlighed i forberedelsesprocessen, at han ikke synes, at den mundtlige undervisning forbereder ham til historieopgaven, og at han ikke føler sig velforberedt til historieopgaven. Umiddelbart synes Svend at være dårligere rustet til at skrive den større skriftlige opgave, end han var efter at have skrevet danskopgaven. På et spørgsmål om i hvilket fag han vil skrive opgave i 3. g, svarer han:

Svend: Jeg kunne godt forestille mig at jeg skrev i matematik. For det synes jeg selv, er min stærke side.

LW: Det vil jo være spændende.

Svend: Fordi historie, jo det kunne godt interessere mig, men ikke på samme måde. (Interview med Svend 23.4.01, side 10)

### Svends 3.årsopgave i matematik

3. årsopgaven ligger både fagligt og sprogligt på et højere niveau end de to foregående. Svend behersker matematikdiskursen med dens blanding af semiotiske systemer, bogstaver, tal og figurer, der skrives og læses fortløbende, og hvor systemerne henviser til og udvikler hinanden. Også den typiske naturvidenskabelige diskurs, hvor definitionerne udvikles skridt for skridt, er fremherskende i opgaven. Opgavetiteln/opgaveformuleringen lægger op til, at opgaven redegør for delelementer i den sfæriske geometri i forhold til plangeometrien med den hensigt, at opgaven skal kunne bruge sfærisk geometri til at bestemme et fænomen uden for matematikken, i det 'rigtige liv'.

Skema 8.2.9 Svends 3.årsopgave i matematik, opgavetitel/opgaveformulering

Opgaveformulering		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1	Redegør	for den sfæriske geometris grundbegreber, herunder sfæriske koordinater og sfærisk trekant.
2	Redegør	for de sfæriske sinus- og cosinusrelationer.
3	Forklar	hvordan man bestemmer sin position
4	og/eller	hvordan man bestemmer ud fra opgivne positioner.

En oversigt over opgavens indholdselementer viser en makrostruktur, der følger opgaveformuleringen.

Oversigt 8.2.3 Oversigt over Svends 3.årsopgave. Oversigten følger overskrifterne i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte afsnit fylder.

- **A:** Indledning 12 linjer
- **B:** Grundbegreber 22 linjer
  - Storcirkel
  - Lillecirkel
  - Parallele linjer
- **C:** Kanter 84 linjer
  - Tokant
  - Areal af tokant
  - Trekant
  - Retvinklede
  - Areal af trekant (46 linjer)
- **D:** Koordinater 33 linjer
- **E:** Relationerne 42 linjer
  - Cosinus
  - Sinus
- **F:** Kursen 70 linjer
- **G:** Konklusion 16 linjer
- **H:** Litteraturliste

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 279 linjer, samt 8 figurer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven således lige godt 9 sider eksklusiv figurer. En linje beregnes som en linje, hvad enten den består af bogstaver eller af tal, uafhængigt af længden. Dertil kommer opgaveformulering, indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Overskrifterne viser, hvordan Svend trin for trin skaber de teoretiske og beregningsmæssige forudsætninger for at kunne opfylde de krav, der står i opgaveformuleringens linje 3 og 4. Som man kan se af overskriften i **F**, har han defineret position/ opgivne positioner som "Kursen". Hvilken kurs, det drejer sig om, kommer Svend allerede ind på i indledningen. Det drejer sig om kursen på flyveruten København – New York. Et eksempel fra dagliglivet knyttes således til opgavens emne om den sfæriske geometris grundbegreber, idet opgaven vil undersøge sammenhængen mellem den specialiserede naturvidenskabelige diskurs og dagligdagens erfaringer. Denne sammenhæng vælger jeg derfor til at udgøre opgavens megaThema, og de emner, som overskrifterne til hovedafsnittene **B – E** angiver, udgør makroThemaer.

### **Indledning**

Indledningen er formfuldendt skrevet, hvor det konkrete eksempel danner en kompositorisk ramme, knyttes til fagdiskursen og udvider denne. Desuden metakommunikerer Svend implicit med læseren om, hvad han vil skrive om, og hvordan opgaven skrider frem.

Skema 8.2.10 Svends historieopgave, indledningen

	Indledning		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1		<u>Flyver man ruten København – New York.</u>	kommer man op på samme breddegrad som den sydlige del af Grønland.
2		Dette ←	undrer mange da den lige linje på et verdenskort ikke går den vej.
3a		Forklaringen	er at jordkloden er en kugle
3b	og	<u>til kursberegning på en sådan,</u>	bruger man sfærisk geometri.
4a		Ordet sfære ←	er græsk for en kugle,
4b	og	sfærisk geometri ←	handler således om geometri på en kugle.
5		<u>I denne opgave</u>	vil jeg beskæftige mig med den sfæriske geometri.
6	Herunder	vil jeg	forklare grundbegreberne, og hvor de store forskelle er i forhold til den plane geometri.
7	Herefter	vil jeg	udlede de sfæriske cosinus- og sinusrelationer.
8	Til sidst	vil jeg	overføre den sfæriske geometri til brug på jordkloden, hvor jeg, for at forklare hvordan man bestemmer sin kurs ud fra opgivne positioner, vil bruge de udledte formler til en kursbestemmelse for en flyrute København – New York.
9		<u>Som følge af det ovenstående</u>	vil jeg også bevise, at man kommer på højde med Sydgrønland hvis man flyver den beregnede rute.

Ser man på Thema-pladsen, er ordforrådet præget af faglige udtryk fra sætning 1 til 4. Fra sætning 5 "I denne opgave" træder Svend frem som *fagpersonen* og som 'forfatteren', der vil forklare, udrede og overføre (sætning 6 – 8) og på baggrund af dette tekstarbejde også bevise (sætning 9), et tekstarbejde, der netop hører hjemme i matematikken, og som Svend dernæst knytter til sit eksempel fra dagligdagen. Sprogligt fremstår sætning 5 – 9 som en helhed med flere kohæsiionsmarkører, f.eks. i sætning 6 en kobling om metodik "herunder" og temporalkoblingerne "herefter", "til sidst".

De markerede Themaer (= de understregede Themaer) viser den sproglige variation, og de mange pile markerer, hvordan emneudviklingen hænger sammen, idet den viden, som Svend udvikler i –Nyt, flere steder bruges som udgangspunkt for Themaet i næste eller de næste sætninger.

**Makrotekstuel analyse**

Skema 8.2.11 Makrotekstuel analyse af Svends 3.årsopgave <sup>219</sup>

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b><u>1.0</u></b> <b><u>Indledning</u></b>					

<sup>219</sup> I 3.årsopgaven har Svend inddelt sin opgave i syv hovedafsnit med nummerering 1,0, 2,0 osv., samt underafsnit med 2,1, 2,2 osv. Disse underafsnit har jeg markeret med tallet samt en understregning for at angive, at de fungerer som underoverskrifter i indholdsfortegnelsen.



<b>1</b> 12 li.	Flyver man ruten Kbh – New York () Forklaringen er at jordkloden er en kugle () I denne opgave vil jeg () med sfærisk geometri					
<b>B</b> s.2-3		<b>2.0 Grundbegreber</b> sammenligning mellem plangeometri og sfærisk geometri				
<b>2</b> s.2 12 li.			<u>2.1 Storcirkel</u> I plangeometri () Det tilsvarende under () sfærisk geometri () Vinklen mellem to storcirkler	Det vil altså sige, at to storcirkler hvoraf de tilhørende planer er ortogonale, står vinkelret på hinanden.		
<b>3</b> s.3 6 li.			<u>2.2 Lillecirkel</u> I sfærisk geometri findes også begrebet lillecirkel	() gælder det, at radius altid vil være mindre end $90^\circ$		
<b>4</b> 4 li. Figur 2a			<u>2.3 Parallele linjer</u> I plangeometri () Betragtes to storcirkler på en kugle vil ()	det er derfor uden mening at tale om parallelle linjer under emnet sfærisk geometri.		
<b>C</b> s.3		<b>3.0 Kanter</b>				
<b>5</b> 11 li. Figur 3a			<u>3.1 Tokant</u> () Derimod kan $v_i$ som følge af 2.3 indføre begrebet tokant. ()	Deraf bliver afstanden mellem C og D lig $v$ i den konvekse tokant og lig $360 - v$ i den ukonvekse tokant.		
<b>6</b> s.4 7 li.		<u>3.2 Areal af en tokant</u>			Dette stemmer da summen af tokanterne på figur 3 a ses som hele overfladearealet af kuglen.	

<b>7</b> s.5 16 li. Fi- gur 3c			<b>3.3 Trekant</b> En trekant i sfærisk geometri består som i plangeometrien af tre punkter	Det vil sige, at alle vinkler og sider er under $180^\circ$ . () Dermed vil det igen blive en stor-cirkel der forbinder de tre punkter		
			Under emnet sfærisk geometri findes også kongruente trekanter ()	Ydermere gælder det, at to kongruente trekanter har samme areal.		
<b>8</b> 4 li.			<b>3.4 Retvinklede</b>			
<b>9</b> s.6-8  46 li.		<b>3.5 Areal af en trekant</b> For at bevise arealformlen i en sfærisk trekant ()			Det gælder altså, at i en sfærisk trekant er vinkelsummen altid større end $180^\circ$ .	
					Endvidere gælder det for konvekse trekanter at vinkelsummen aldrig er større end $540^\circ$ . Dette er logisk da ()	
					Det kan også bevises ud fra arealformlen. ()	
<b>D</b> s.8		<b>4.0 Koordinater</b>				
<b>10</b> s.8 33 li. Fi- gur 4a, b,c,		En kugle fremkommer i rumgeometrien. Koordinatsættet i rumgeometrien omfatter tre koordinater x, y og z.			Sammenhængen mellem rektangulære og sfæriske koordinater bliver altså (formel)	
<b>E</b> s.10		<b>5.0 Relationerne</b>				
<b>11</b> 3 li.		Disse relationer er gældende for sfæriske trekanter ()				
<b>12</b> 18 li. Fi- gur 5a			<b>5.1 Cosinus</b> Først finder vi de sfæriske koordinater for punkterne A, B og C	Ved bogstav-ombytning fås de to sidste af cosinus-relationerne i en sfærisk trekant.		

<b>13</b> s.11 20 li.			<b>5.2 Sinus</b> Til udledning af sinus relationerne bruger vi grundrelationen mellem cosinus og sinus ()	Heraf fås sinusrelationerne i en sfærisk trekant: (formel)		
<b>F</b> s. 14-16	<b>6.0 Kursen</b>					
<b>14</b> s.14 4 li.	I det foregående forklaret principperne i sfærisk geometri og i dette afsnit () anvende () til kursbestemmelse på jordkloden.					
<b>15</b> s.13 41 li.	Start og slut kurs for flyrute Kbh – New-york	() sfærisk trekant () Figur 7a: K er Kbh, N er New York, P er Nordpolen. Da vi ved, at P ()			Dette er vinklen i den sfæriske trekant. Da et kompas () får vi kompasskursen til ()	Dette er så den kurs vi skal starte med når vi letter fra Kbh. Dette er så den kurs der peger mod Kbh da () slutkursen til ()
<b>16</b> s.14 8 li.		At kursen ændrer sig under turen skyldes			Den korteste flyrute vil derfor være umulig () vha. et almindeligt kompas	
<b>17</b> s.15 17 li.		I det følgende () hvilken $\downarrow$ breddegrad vi når op på () rutens nordligste punkt. () en storcirkel gennem K og N () Figur 7b				Det vil altså sige at den korteste rute fra Kbh til New-York går over ()
<b>G</b> s.16	<b>7.0 Konklusion</b>					
<b>18</b> s.16 7 li.	() har $\uparrow$ arbejdet med sfærisk geometri					Jeg har set () $\uparrow$ Jeg har fundet ud af ()
<b>19</b> 3 li.						() godt indblik i kursbestemmelse () ikke flyve den direkte vej () alene vha. et alm. kompas.

Opgaven er velstruktureret med en tydelig angivelse af, hvor i opgaven man befinder sig. Den følger den disposition, der implicit ligger i opgaveformuleringen på samme måde som i danskopgaven. Den ligner også danskopgaven i den måde, den går fra delement til delement, f.eks. er der indtil **F** næsten ingen markører, der viser relationen mellem dem. Der er en enkelt undtagelse i **5**, mens det er min (og ikke Svends) sammenfattende præsentation, der står i kursiv under **2.0**. På den måde er Svend 'nede' i opgaven og arbejder sig frem. Det svarer sandsynligvis til den gængse måde at arbejde på inden for en matematikdiskurs. Indtil **F**, side 14 i opgaven, er tekstarbejdet hovedsagelig redegørelse ved hjælp af sammenligning og gennemførelse af beviser. Der er en tydelig sammenhæng mellem -Thema og -Nyt, og Svend peger sprogligt på nyt med kausalmarkører som "derfor", "det vil altså sige" eller "det gælder altså", der kobler -Thema og -Nyt sammen og skaber kohæsion inden for det enkelte underafsnit. Fremstillingen er, typisk for en naturvidenskabelig diskurs, præget af en informationsstruktur, hvor informationen ikke er pakket inden for *et* sætningskompleks, men i flere sætninger, der følger efter hinanden.<sup>220</sup> Relationen eller kohæsionen mellem sætningerne kan både være markeret med interne (som det f.eks. er tilfældet, når det er tal (beregninger), der udgør det semiotiske system) og med eksterne forbindere/konnektorer. For eksempel i følgende afsnit, hvor mine kursiveringer angiver såvel interne som eksterne kohæsionsmarkører: "*Som ved tokanter findes der også her konvekse og ukonvekse trekanter, altså hvor nogle af trekantens vinkler er over 180°. Deraf bliver også nogle af sidernes længde over 180°. Men når vi i det følgende beskriver sfæriske trekanter er det altid konvekse. Det vil sige, at alle vinkler og sider er under 180°. Hvis en vinkel er 180°, forbindes de tre punkter med én storcirkel. Og hvis en side er 180°, er de to dertilhørende punkter diametralt modsatte. Dermed vil det igen blive en storcirkel der forbinder de tre punkter.*" (Svends 3.årsopgave, s. 5)

Argumentationen foregår ved sammenligning og mellem sætninger som tilfældet med de to betingelses-sætninger "hvis". I forhold til modalitet er diskursen kendetegnet ved en lav modalitetsgrad f.eks. "*altid konvekse*" eller "*Det vil sige*".

I **F** indledes hovedafsnittet **6,0** med en læserservice, både om hvad der er sket i den foregående tekst, og hvad der vil komme i det følgende. Svend udfører her det tekstarbejde, han skal ifølge opgaveformuleringen: forklarer, hvilket sker fagligt nuanceret, hvor dagligdagserfaringen sammenholdes med den faglige diskurs, indtil den konkluderende bemærkning i **17**. I **F** arbejder Svend overordnet med emnet,

---

<sup>220</sup> Martin gennemgår i Halliday og Martin 1993 for forskellen i den naturvidenskabelige og humanistiske diskurs, hvor han bl.a. er inde på af den naturvidenskabelige diskurs i forklarende tekster i modsætning til den humanistiske diskurs er konkret i forhold til at redegøre. F.eks. fungerer nominaliseringer sådan, at de akkumulerer betydning ved at indordne processer på en sådan måde, at de kan fungere som tekniske fagudtryk, der dernæst kan beskrives som en substans. I Svends opgave f.eks. plangeometri, sfærisk geometri, sfæriske trekanter, kongruente trekanter, grundrelationen, kursbestemmelse.

hvilket i skemaet angives ved, at emnet thematiseres på mega- og makroThema-niveau. Samtidig er mega- og makroNyt en opsamling af thematiseringen, således at der indholdsmæssigt er en sammenhæng og en udvikling af emnet i forhold til at kunne konkludere på det.

## Konklusion

Skema 8.2.12 Svends 3.årsopgave, konklusion

Konklusion		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1	<u>I denne opgave</u>	har jeg arbejdet med sfærisk geometri.
2	Den	har givet mig et godt indblik i, hvad den sfæriske geometri handler om.
3	Jeg	har set, at meget fungerer analogt med den plane geometri.
4	<u>Eksempelvis</u>	ligner de sfæriske koordinater meget de plane.
5	Man	kan sige at i sfærisk geometri er x- og y-akserne krumme.
6a	Desuden	har jeg fundet ud af, at et begreb som tokant eksisterer,
6b	umiddelbar	lyder det absurd at tale om tokenanter,
6c	men	i den sfæriske geometri kan det lade sig gøre.
7	Ydermere	har jeg fået et godt indblik i kursbestemmelse, hvordan man beregner det og hvilke ting man skal tage til overvejelse.
8	Man	kan f.eks. ikke flyve den direkte vej fra København til New York alene vha. et almindelig kompas.

Selve konklusionsafsnittet bringer ingen ny viden, men er en opsummering af arbejdsgangen, og hvad Svend har fået ud af at skrive opgaven. Her mangler uddybende begrundelser: han lader sig nøje med konstateringer som "har givet mig godt indblik i" (sætning 2 og 7) eller mere upræcist: "har set at meget fungerer analogt med" (sætning 3), hvor læseren selv må gætte sig til, hvad "meget" dækker over. Teksten minder om danskopgavens konklusion, hvor Svend i stedet for emnet gør sig selv til centrum. Ser man de tre opgaver under ét, er konklusionen i historieopgaven den, hvor *fagpersonen* træder mest frem på trods af, at opgaven er den dårligste af de tre, og at hovedteksten ikke lægger op til konklusionen. Imidlertid er 3.årsopgaven den opgave, hvor Svend træder klarest frem som *fagperson*. Han er meget mere vidensbearbejdende end i de to tidligere. Alle dele er del af den overordnede helhed, af emnet eller megaThemaet, og i modsætning til især historieopgaven er der næsten ingen tomme pladser på –Nyt. Hvert underafsnit og hovedafsnit bruges til at udvikle emnet. I 3.årsopgaven er det *fagpersonen*, som arbejder, og som formidler sine resultater til en læser. I forhold til opgavens kilder er der hele tiden henvisninger til de bøger, som Svend har konsulteret. Der er således implicit en dialog mellem ham og kilden.

## Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver

I det åbne spørgeskema opsummerer Svend sin skrive- og arbejdsproces i forbindelse med 3.årsopgaven:

Jeg kom i gang ved at lave en god disposition allerede fredag aften. (Det vil sige samme dag, som titlen er udleveret. LBW.) Det var generelt nemt, da opgaven gav en god disposition. Opgaven er skrevet sådan at det grundlæggende var færdigt først, herefter den "frie" opgave (jf. evt. min opgave) og til sidst konklusion og indledning. Under hele processen støttede X (en pige i klassen, som også skrev i matematik. LBW.) og jeg hinanden, og til sidst rettede vi sammen. Yderligere fik jeg hjælp af min mor og min søsters kæreste til at rette den igennem. Pga. den gode naturlige disposition gik hele forløbet smertefrit.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med 3.årsopgaven, december 2001)

Svend er bevidst om dispositionens betydning, og om hvordan opgaveformuleringen har støttet ham til at lave en god disposition. Også den rækkefølge, som han angiver at have skrevet opgaven i, viser, hvordan han føler sig fagligt sikker og arbejder sig frem til at kunne bruge sin matematiske viden i forhold til et eksempel fra dagligdagen, der umiddelbart kan undre 'hverdagsmennesket'. Fremstillingen i opgaven er *reader-based*. Den er bygget op af emnesætninger (i den makrotekstuelle analyse = tematiseringerne på de forskellige niveauer), der fungerer som udgangspunkt for en elaborering af det pågældende emne og som udgangspunkt for læserens tilegnelsesproces. På en sproglig og indholdsmæssig klar måde kan han fremstille en faglig problemstilling som en sproghandling, der henvender sig til og indtænker en læser. Måden, han bruger de matematiske fagudtryk på, viser, at han behersker den måde, hvorpå nominaliseringer/begreber typisk indgår i den naturvidenskabelige diskurs.

Svend positionerer sig som en *fagperson* med overblik og som en *fagperson*, der kan formidle sin viden til andre. 3.årsopgaven er udtryk for en *knowledge transforming* strategi, hvor han transformerer en viden til at indgå i et formål, som han selv definerer. Ydermere viser han ved at kunne anvende matematikken til at give og bearbejde et illustrativt eksempel og ikke blot reproducere en given viden, at han inden for matematikdiskursen behersker *reflection literacy*. 3.årsopgaven bliver bedømt til 11.

Svend håber, at han i fremtiden kan overføre de erfaringer, som han har høstet i arbejdet med 3.årsopgaven, til kommende opgaver, også i skriftlig dansk:

Har fundet ud af at det er meget mere naturligt for mig at skrive i matematik i forhold til dansk, engelsk og historie- og danskopgave. Jeg tror jeg har lært at jeg skal forsøge at have en meget struktureret disposition, og så kan jeg måske skrive i dansk!!

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med 3.årsopgaven, december 2001)

Så let går det imidlertid ikke. I årskarakter får Svend 7 i skriftlig dansk og 8 som eksamenskarakter. Bortset fra mundtlig dansk, hvor han også får 8 (men 10 i

årskaracter) og skriftlig engelsk, hvor han får 7 (og 8 i årskaracter), ligger alle andre karacterer, såvel årskaracterer som eksamenskaracterer på 9, 10 og 11. I matematik får han både til mundtlig og skriftlig eksamen 11.

Svend er *ikke* en elev, der fravælger alle andre fag end de naturvidenskabelige. Han karakteriserer sig selv som aktiv i timerne, også i dansk og engelsk, og er meget indholdsorienteret i den faglige tilgang.<sup>221</sup> Alligevel er der stor forskel i den skriftlige kompetence i henholdsvis de humanistiske og de naturvidenskabelige fag. I 3.årsopgaven behersker han uden problemer en *skriftlig tekstkompetence* med en *knowledge transforming* strategi, hvorimod dansk- og historieopgaven er udtryk for en *knowledge telling* strategi. Historieopgaven er bortset fra konklusionen endda udtryk for en refererende form og ligger inden for *knowledge telling* strategien taksonomisk lavt.

Af de tre lukkede spørgeskemaer, som Svend har udfyldt inden hver opgave, fremgår det, at han kun i forhold til danskopgaven har arbejdet med forskellige former for tænkeskrivning (sådan som denne er defineret i kapitel 7). Han overfører ikke nogen arbejdsformer fra den ene opgave til den næste, så det er ikke muligt at pege på en *transfer* af arbejdsformer som en mulig forklaring på 3.årsopgaven som udtryk for *knowledge transforming* og *reflection literacy*. I spørgeskemaet fra 3.g fremgår det endvidere, at han er uenig i, at han har fået et godt udbytte af den mundtlige vejledning, og at vejledningen har haft karakter af en frugtbar dialog. Han angiver, at han ikke er velforberedt til at skrive opgaven og skriver som begrundelse: "er meget bagud. Har haft travlt med andet".<sup>222</sup>

Når der tilsyneladende ikke er nogen *transfer* i arbejdsformer mellem de tre opgaver, og Svend ikke har været i nogen konstruktiv dialog med læreren, hverken mundtligt eller skriftligt i forberedelsesperioden, må der andre forklaringer til. Den mest nærliggende er at konstatere: Svend klarer sig godt, fordi han i høj grad identificerer sig med og har tillid til, at han kan finde ud af diskursen inden for matematik.

Matematik og fysik. Det er det jeg bedst kan lide, derfor er det det jeg gør mest ud af. Mest matematik der er skrevet på computer. (...) Matematik er det jeg bedst kan lide. Der får man lige pludselig en god idé og så kan man så lave det derudfra, altså. (...) Det at det er sådan noget med at man lige skal sidde og tænke lidt og finde den smarteste måde at regne det ud på. Det er sådan noget jeg bedst kan lide. (Interview med Svend 23.4.03, s. 1)

---

<sup>221</sup> Svend karakteriserer sig selv i forhold til at kunne analysere og perspektivere mundtligt: "Jeg ved i engelsk for eksempel, der har jeg fået 10 nu, og det er ikke fordi jeg er ufattelig god, overhovedet, til det mundtlige og det grammatiske, men jeg siger meget og jeg er meget med i timerne, og jeg så nogle ting, det var det hun sagde til mig, jeg så nogle ting hvad kan man sige, analytiske, hvor det er jeg går ind og analyserer på nogle ting, har nogle meget gode perspektiver og ser det. Jeg har bl.a. også fået 10 i mundtlig dansk og der tror jeg også at det er derfor. (Interview den 23.4.01, side 9)

<sup>222</sup> Svend udsætter sine skriftlige opgaver til det sidste, fortæller han i interviewet.

Svend har lært matematikdiskursen i dagligdagen ved at være interesseret og ved at gå og tænke over, hvordan et problem kan løses. Han har i matematik lært at skrive ved at skrive. Her vil jeg blot konstatere, at sådan ser det ud. Denne konstatering vil jeg senere diskutere i delkonklusionen, 8.5, bl.a. med inddragelse af Aviva Freedman (1987), der fremhæver, at man lærer akademisk skrivning, for det første ved at lære den givne diskurs at kende, få *felt sense*, og for det andet ved at skrive og øve sig i diskursen. Og dette, mener hun i en implicit dialog med den kognitive skriveforskning, er en ubevidst proces, som skrivere derfor ikke kan redegøre for.

Hvor Svend inden for den naturvidenskabelige diskurs svømmer som en fisk i vandet, er dette ikke tilfældet i de andre to store skriftlige opgaver. Hverken i danskopgaven eller i historieopgaven udviser han sikkerhed i forhold til fagdiskursen. I alle tre opgaver arbejder han ganske vist på samme induktive måde, trin for trin. Men hvor han i matematik kan bruge denne fremgangsmåde som en del af et skelet, som han dernæst udbygger, så fortaber han sig i de to andre, om end i forskellig grad. Desuden har de tre opgaver én ting, som de *ikke* har til fælles: en præcis og konstruktiv problemformulering, der peger på én sammenhængende problemstilling. Det er kun 3.årsopgaven, der har det.

Analysen af Svend som en *case* peger på, at det ikke er muligt at tale om en almen skrivekompetence i form af en værktøjskasse. Der er derimod en synergieffekt i læreprocessen hos den elev, der er interesseret i et specifikt fag, har selvtillid i forhold til faget og derfor synes, det er meningsfuldt at bruge tid på det. Den peger samtidig på, at Svend, som er en elev med et fagligt overskud, ikke kan overføre skrivestrategier fra det ene fag til det andet og tilsyneladende ingen metabevisthed har om, at skrivning, herunder tænkeskrivning, er et redskab til at lære at strukturere sin viden i alle fag, også de humanistiske fag.

### 8.3 Eva

Eva blev valgt til at indgå i undersøgelsen ud fra kriteriet om, at halvdelen af de 12 elever skulle ligge klart over middel i danskopgaven. Desuden havde hun valgt matematik på højt niveau som et toårigt forløb, samt kemi på mellemniveau i 2.g. I Evas tilfælde var der i klassen et par andre piger, der lige så godt kunne have indgået i undersøgelsen, men efter gennemlæsningen af de åbne spørgeskemaer i forbindelse med danskopgaven, skilte Eva sig ud ved at forholde sig kritisk til processen i danskopgaven. Hun blev derfor valgt, fordi jeg tænkte, at hendes kritiske holdning måske kunne kaste lys over forhold, som var skjult for mig.

Hun indgår i undersøgelsen som en *case* af forskellige grunde: for det første fordi hun er et eksempel på en elev, der i alle tre opgaver bliver bedømt til over middel. For det andet som et eksempel på en elev, der ubesværet arbejder inden for skolens diskurs, men samtidig forholder sig kritisk til den. For det tredje fordi hun er datter af forældre, der har 'mest' kulturel kapital: begge forældre har studentereksamen,



begge forældre har et arbejde, hvor skrivning indgår som en vigtig del af arbejdet, og begge forældre skriver meget derhjemme.

Da vi i interviewsituationen i 2.g sad med Evas opgaver fra en 3-måneders periode mellem os, og jeg spurgte hende, hvilken af opgaverne hun var mest stolt af, var det den danske stil, som hun havde få 11 i, "fordi jeg fik 11 i den." Bortset fra den peger hun på en kemirapport og en geografirapport ("den med vejrudsigten"). Jeg beder hende dernæst om at begrunde, hvad der skal til, for at hun er stolt over en opgave:

Eva: Så skal jeg være tilfreds med det jeg har lavet, altså hvis jeg har det godt med det jeg har lavet, ikke føler at jeg kan lave mere ved det, jeg har givet den tid den burde få, og at – jeg har det tit med de danske stile at jeg er ikke tilfreds med dem men jeg ved ikke hvad jeg kan gøre bedre. Sådan har jeg det tit med de danske stile.

LBW: Også med den du fik elleve i. Da var du heller ikke tilfreds. Eller var du tilfreds med den?

Eva: Nej, den var jeg heller ikke tilfreds med, men det er jeg næsten aldrig.

LBW: Hvorfor ikke?

Eva: Det ved jeg ikke, jeg føler bare at: nå, men har jeg nu behandlet det på den rigtige måde, har jeg forstået opgaven rigtigt og skulle man være gået mere ind på det der, kan hun forstå mine sætninger, at man føler sådan: er det nu også klart hvad jeg vil frem til, er der egentlig nogen rød tråd i det hele jeg gør, eller er det bare sådan..mere..

LBW: Får du somme tider nogen evalueringer der fortæller dig at det er rigtigt nok?

Eva: Altså ikke så meget i dansk, men jeg ved ikke rigtig med de der danske stile, vi får ikke så meget evaluering på dem. Hun skriver ofte den der halve side, men den der jeg fik elleve i, der var det mest med at skrive, at det giver ikke noget til en studentereksamen, det ved jeg også godt, ik' og. Jeg synes godt man kunne have bedre evalueringer på opgaver generelt, det mangler jeg meget og det skrev jeg – vi havde engang evaluering i kemi, så sagde jeg det til hende, og i opgaven lige derefter der fik jeg en rigtig god evaluering, med her kunne du måske have lavet en overskrift og her kunne du have gjort sådan og sådan, men næste rapport så var det væk igen.

LBW: Hvad skal der til for at du synes du får en meningsfuld, en god evaluering.

Eva: Så skal det være hvor jeg kan sætte ind for at gøre den her opgave bedre, når jeg skal skrive en tilsvarende næste gang, ik' og?, og hvor.. selvfølgelig også det der er fagligt forkert, fordi, så man lærer noget, ik' og? Men især det der med, hvis man nu vil lave det bedre hvor skal man så sætte ind, og hvad skal man måske undlade, er det relevant at tage så meget teori med i kemi- og fysikrapporter.

(Interview med Eva 24.4.01, s. 1)

Eva viser i interviewet en kritisk bevidsthed om læreprocesser. Kritikken rammer ikke kun lærerne, hun forholder sig også kritisk til sin egen indsats og vil gerne høre, om hun gør det godt nok. Samtidig viser citatet en metabevidsthed om skriftlighed, både i forhold til fagligheden og i forhold til om læseren kan forstå, hvad hun skriver, om der er en rød tråd osv. Hun har en metabevidsthed om, at den skriftlige opgave ikke kun skal vise hendes faglige standpunkt, men at den også er en sproghandling, der har en læser. Det er lige præcis denne bevidsthed om opgaven som en sproghandling, der viser sig at være ét af de problemer, der forfølger Eva, når hun skal skrive lange opgaver som de tre store opgaver.

Eva er maksimalist både i forhold til sig selv og i forhold til undervisningen, som hun stiller store krav til. I det materiale, jeg har om hende, findes der ingen kommentarer, der viser en bevidsthed om, at lærerne i deres arbejde også har elever, der er tidskrævende og knap så engagerede som hun selv. I det lukkede spørgeskema i forbindelse med danskopgaven svarer hun ja til, at den mundtlige undervisning forbereder hende til danskopgaven. Dernæst uddyber hun: "Men ikke så meget. Jeg synes, der er gået meget tid til spilde i danskundervisningen p.g.a. danskopgaven."

### Evas danskopgave

Eva skriver danskopgave om Karen Blixens novelle *Ringen*. Opgaven har ingen opgaveformulering. I indledningen starter Eva med at placere novellen i forfatterskabet, samt at præsentere hvad hun vil lægge vægt på i sin analyse og fortolkning. Desuden er der en præsentation af opgavens disposition.

Skema 8.3.1 Evas danskopgave, indledningen

Indledning			
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1		"Ringen"	er den sidste skæbneanedote og enden på Karen Blixens fortællinger.
2		Idet Karen Blixen - med "Ringen" afslutter hvad hun påbegyndte i "Pløieren" fra 1907,	kan man sige, at "Ringen" afrunder rækken af fortællinger
3		- den	slutter ringen.
4		Jeg	vil i det følgende gennem en analyse og fortolkning af Karen Blixens "Ringen" belyse symbolikken i novellens handling, for hvilken personernes forhold ligger til grund.
5		Derfor	har jeg valgt at lægge ud med en karakteristik af Lovise, hvorved hendes oprindelse og dennes senere betydning for hendes tilværelse bearbejdes, hvoraf grundlaget for hendes ægteskab og forhold til ægtemanden, Konrad, vil være lagt og en analyse af dette være optimal.

6	Derefter	vil jeg	gennearbejde de symboler, der optræder i handlingen, hvori en fortolkning af personernes bevægelser, følelser m.v. vil fremgå.
7	Til sidst	har jeg	valgt at sætte "Ringene" i perspektiv til Karen Blixens øvrige forfatterskab ved at se på de karakteristiske træk, som går igen i flere af hendes fortællinger.

Tekstarbejdet i opgaven skal være en analyse og fortolkning af novellen med en analyse af symbolikken i novellen som det overordnede tema. I THEMA-analysen ses det, hvordan Eva nok sætter sig selv som subjekt for dette tekstarbejde, men at der samtidig er en stor sætningsophobning i Rhema/Nyt, der er præget af mange underordnede sætninger – et hypotaktisk sprog, hvor indskud og passive sætninger yderligere understreger sproget som skriftsprog. Generelt er sproget og dermed tankegangen præget af høj abstraktion. Det er meget informationstæt med en uhyre stor leksikalsk tæthed, dvs. at antallet af leksikalske ord (ord, der bærer det semantiske indhold) er stort i forhold til det totale antal ord og i forhold til antal sætninger. Ordvalget er præget af mange nominaliseringer og grammatiske metaforer. Grammatiske metaforer har, som tidligere gennemgået i kapitel 3, bl.a. den funktion, at de kan optræde som subjekt både for aktive og passive verber, de bliver til 'ting', der handler eller handles med. Resultatet er, at diskursen får et mere objektivt præg, og at indholdet bliver abstrakt. I dette tilfælde forsvinder Eva ud af diskursen som handlende person. I stedet "bearbejdes" for eksempel "oprindelse" og "betydning", ligesom "grundlaget (...) vil være lagt". Hvem, der bearbejder og hvem, der lægger grundlaget, forsvinder. Samtidig har grammatiske metaforer den funktion, at informationen kan 'pakkes' inden for den samme sætning, og det er netop det, der sker i Evas diskurs med det resultat, at hver sætning er meget informationstæt.<sup>223</sup> At skrive på denne måde regnes for prestigefyldt. Det er den akademiske elites sprog, som Eva øver sig i at beherske.

En oversigt over opgavens indholdselementer viser, at makrostrukturen i opgaven stemmer overens med den problemformulering, som Eva gør rede for i indledningen. I sætning 4 og 5 fortæller Eva netop, at eftersom sigtet med analysen

<sup>223</sup> I det følgende har jeg pakket den 5. sætning fra Evas indledning ud for at illustrere mekanismen. Det skal bemærkes, at der er mange måder at pakke ud på. Jeg har prøvet at ramme en diskurs, der stadig er skriftlig, men af mindre kompleksitet. 'Derfor har jeg valgt, at jeg vil lægge ud med at karakterisere Lovise for på den måde at finde ud af hendes oprindelse og finde ud af, hvad denne betyder for hendes senere tilværelse. At analysere denne oprindelse vil være optimalt, fordi den er grundlaget for den måde, hendes ægteskab er på og for det forhold, hun har til ægtemanden, Konrad.' Yderligere kunne man for eksempel pakke 'oprindelse' ud til for eksempel 'hvor hun kommer fra' og 'hendes senere tilværelse' til 'hvordan hun senere lever', alt efter hvor meget man vil eksplicite de grammatiske metaforer. I de to tilfælde vil man yderligere få to sætninger, hvilket vil få indflydelse på den leksikalske tæthed.

og fortolkningen er at belyse symbolikken i novellen, vil hun starte sin gennemgang med en karakteristik af Lovise.

Oversigt 8.3.1 Oversigt over Evas danskopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte afsnit fylder

• <b>A:</b> Indledning			12 linjer
• <b>B:</b> Lovise	(6 linjer)	i alt	67 linjer
• <b>B1:</b> Lovises opvækst	(21 linjer)		
• <b>B2:</b> Ægteskabet	(40 linjer)		
• <b>C:</b> Symbolikken	(18 linjer)	i alt	150 linjer
• <b>C1:</b> Før mødet	(33 linjer)		
• <b>C2:</b> Mødet	(57 linjer)		
• <b>C3:</b> Efter mødet	(42 linjer)		
• <b>D:</b> Karen Blixens forfatterskab			18 linjer
• <b>E:</b> Konklusion			15 linjer
• <b>D:</b> Litteraturliste og kildehenvisninger			

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 261 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven godt 8½ side. Dertil kommer indholdsfortegnelse, litteraturliste og kildehenvisninger. Der er 104 (!) kildehenvisninger, som er fortløbende nummereret og fylder 2 sider.

Makrostrukturen er meget klar med hovedafsnit, der dernæst yderligere er opdelt. Opgaven er formelt struktureret, sådan at den opfylder genrekravene til en akademisk opgave. Strukturen følger handlingsgangen i novellen, der på sin side er kronologisk bygget op. **C** er opgavens hovedafsnit, som gennemgangen i **B** lægger op til. **B** starter med et kort resumé af novellen på 6 linjer. "Oprindelse" fra indledningen er ændret til det mere mundrette "opvækst", som Eva gennemgår som udgangspunkt for den senere fortolkning. Samtidig er det det korteste afsnit i opgaven, der som helhed er præget af en strukturel balance mellem afsnittene. I **C** starter Eva med at redegøre for symbolikken<sup>224</sup>, som hun i den efterfølgende analyse anvender som tolkningsnøgle, og hvor ringen indføres som handlingstråd og som symbol.

### **Makrotekstuel analyse**

I den makrotekstuelle analyse har jeg valgt symbolikken i *Ringene* og i Karen Blixens forfatterskab som megaThema. MakroThemaer er Lovises opvækst, ægteskabet og mødet (før, under, efter). Analysen fylder meget på grund af den informationstæthed, som præger Evas opgave som helhed.

---

<sup>224</sup> Eva fortolker Lise og hendes (uerkendte) motiver som en sammenkobling af Lise og Rødhætte. (Det er en kobling, der antydes i novellen, men på Karen Blixensk manér som et elegant anslået pejlemærke. Min bemærkning)

Skema 8.3.2 Makrotekstuel analyse af Evas danskopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> 12 li.	() gennem analyse og fortolkning belyse symbolikken i novellens handling. () karakteristik af Lovise () gennemarbejde symboler () sætte Ringen i perspektiv til K.B.s øvrige forfatterskab					
<b>B</b> s.2 <b>2</b> 5 li,		<b>Lovise</b>	<i>Resumé</i> Den 19-årige () lykkelige barndom netop slut () giftet sig med Konrad			
<b>B1</b> s.2		<b>Lovises opvækst</b>				
<b>3</b> 21 li.			Lises oprindelse i Grandmamas overbeskyttede miljø () hvide farver	Lise står således () lige på grænsen mellem barneverdenen () og voksenlivet		
			Dette ses i novellen der hvor Konrad netop havde forsvaret fåretyven, hvorefter erindringen om Grandmama opstod og tog "hendes tanke fangen."		Hun har således ikke haft de optimale udfoldelsesmuligheder (). Dvs. hun opfatter selv lykken som en kulisse, en illusion – en leg *	
<b>B2</b> s.3		<b>Ægteskabet</b>				
<b>4</b> 2 li.		Jeg vil () de to parters, Lise og Konrads, opfattelse ()				
<b>5</b> 7 li.			Lise () fungerer således kun halvt som kvinde og hustru.() Men samtidig () "hundrede Aar ældre end han"			Således er Blixens kvinders ofte i tættere forbindelse til urkræfterne. *

6 3 li.			Lises tydelige behov for at være alene	() således kan lysten til at være alene opfattes som en længsel mod selvstændigheden. *		
7 5 li.			Konrad udfylder en faderrolle () bl.a. gennem hans løfte	Men netop med dette løfte () tilbageholder Konrad Lise i barndommen. *		
	6 li.		Senere tænker Konrad det samme om sine får. () Samtidig symboliserer fårene Konrads seksualitet, ↗	som derfor ikke kan være storslået. ()dvs. han er ligesom Lise endnu ikke psykisk færdigudviklet. *		
8 6 li.			<i>Citat fra novellen "Nu var de eet for Gud og Mennesker, aabenlyst for hele Verden ()"</i>	I dette citat lægges der vægt på, at deres kærlighed nu kan vises åbenlyst frem overalt.		
9 6 li.		( ) et spil mellem det maskuline og feminine ( ).			Balancen mellem ( ) således ikke til stede. *	
10 6 li.		( ) kæmper ( ) sammen mod Lises opdragelse ( ) Idet fåretyven forandrer Lise og dermed forholdet til Konrad, udfører han den handling, som er i Konrads interesse.			Således "samarbejder" de to parter og bliver "to sider af samme sag" ( ) Når fåretyven ( ) desuden være udviklende for ham og dermed for Konrad. *	
C s.3	<b><u>Symbolikken</u></b>					
11 18 li.	Endnu et tegn på Lises forbindelse til barndommen ses gennem hendes perspektivering til Rødhætte. Lise svarer til eventyrets Rødhætte, for ( )					Herefter spiser fåretyven Lise (ulven spiser Rødhætte), hvorefter den endelige psykiske befrielse finder sted. *
C1 s.5.	<b><u>Før Mødet</u></b>					
12 7 li.		Før mødet er der en del forvarsler	( <i>citat fra novellens start</i> )	( ) at realiteterne lurar lige rundt om hjørnet. *		Anvendelse af forvarsler er meget karakteristisk for K.B.

13 4 li.			Det ses også i beskrivelsen af fårehuset med alt blodet.	Således er blodet et forvarsel til Lises konfrontering med sin egen blodige virkelighed. *		
14 9 li.		Idet Lise forlader Konrad, forlader vi samtidig den realistiske verden () hvor skoven symboliserer Lises underbevidsthed *		Således endnu ikke "klar" () første gang hun var i skoven (). Hun kunne derfor ikke konfronteres med sin blodige virkelighed. *		
15 6 li.			Allerede på Lises vej () nedbrydelsen af hendes oprindelige normer.	Få linjer senere beskrives fåretyven () hvilket ligeså godt kunne være anvendt om Lise i situationen.	Ligesom ensomheden er en forudsætning for at starte udviklingen og nå ind til selvet er tavsheden det også. *	
16 8 li.			Tavshedens prioritering i mødet (Citat)	Lise og fåretyven er så at sige bragt på bølgelængde. *		
C2 s. 6		<b>Mødet</b>				
17 6 li.	Mødet med fåretyven er derfor samtidigt et møde med det oprindelige – urdrifterne, hvilket ses gennem deres primitive, umælende handlinger. *					
18 7 li.			Lise ledes ubevidst ind i skyggen i skoven, hvorfra hendes uerkendte mørke kræfter trækker i hende.	Således bevæger Lise sig fra det lyse ind i skoven til det mørke, som repræsenteres af fåretyven.		
19 8 li.			Som nævnt "flænges" Lise ind i lysningen – der er hendes hemmelige sted ()	Idet hun bemærker at lysningen er "omdannet til et vildt dyrs hule" erkender hun det dyriske (det mørke i sig selv)*		
20 4 li.			I skoven bliver Lise ført ind i en tilstand før sproget		- hun bliver atter Lovise * -	
21 10 li.			() Så ved at tage ringen af og indgå en vielse (en pagt) * med fåretyven, viser hun ham sin imødekommenhed.		Med denne pagt er hun trådt ud af barndommen og klar til den egentlige paring, som følger herefter. *	I symbolsk forstand gennemfører Lise og Konrad et åndeligt samleje () *

22 16 li.		Selve parringen forløber gennem hendes lommeværkløse og hans kniv. () Dette lommeværkløse – svarende til Lises dyd – taber Lise mens ringen tages af.	Selvom Lise () ønsker at fortrænge fåretyven () er ønsket om at opløse bindingen til Grandmama () stærkest.	Vielsesringen () symbol for "hendes ægteskabelige bundethed til barndommens uansvarlighed" * () Det er både barndommen og personlighedens helhed (det meningsfyldte) hun efterlader.
C3 s. 7		<b>Efter mødet</b>		
23 9 li.	Efter overgivelsen af ringen har Lise gjort det nødvendige offer for sin udvikling: at "opgive den idylliske ægteskabelige lykke og barndommens uskyld" *()			Hun er nemlig blevet fri af det som har bundet hende – ringen. () * () * () at blive voksen, for da står man fuldstændig alene og må handle selvstændigt. *
24 2 li.		Den frygtløshed Lise besidder, er af stor betydning for hendes udvikling,		da frygtløsheden er endnu en af forudsætningerne for friheden.
7 li.	K.B. karakteriserer frygtløsheden og dens betydning i () "Frygtløshed er et Naturanlæg som gør, at et Menneske kan trives i Fare ()"			På samme måde er frygtløsheden udviklende for Lise. Faren medfører således selvstændighed. *
25 5 li.				I skoven skete en sammen-smeltning af Lise og fåretyven () af lys og mørke, rent og urent, hvidt og sort. () Således forvandles både Lise og fåretyven.
26 9 li.				Når sætningen "alt er forbi" () fordi en epoke af Lises liv netop er endt () * I fåretyven møder Lise en maskulin styrke () Lise har ikke direkte været Konrad utro, men har blot fulgt sine sanser (). *
27 7 li.			For Konrad er ringen et tegn på ægteskab () spurgte () hvor hun tabte ringen	Hun afviser således bevidst at fortrænge mødet og dets konsekvenser.
28 4 li.				I gennem seancen forenedes Lise og fåretyven og dermed også Lise og Konrad (da Konrad og fåretyven "samarbejdede") Tabet af ringen er således ikke en skilsmisse, men en ændring i deres forhold. () *
D s. 8	<b>Karen Blixens forfatterskab</b>			



29 5 li.	"Ringens" tema ( ) karakteristisk for K.B.s for- fatterskab. * Især fremstår problemet at blive voksen centralt heri, *					
30 8 li.	I "Ringen" optræder desuden træk som er typiske for K.B.'s ægteskabsfor- tællinger:					( ) spor af underbevidste kræfter, som overraskende træder frem() ( ) en sym- bolsk bevæ- gelse, som skal forstås på et dybere plan.
5 li.	Litteraturfor- skeren Aage Henriksen ( ) anvendelse af chakra- begreberne.					Således holder fåre- tyven sin kniv ved hendes halskakra ( ) mellem ånd og legeme. *
<b>E</b> s. 9	<b>Konklusion</b>					
31 5 li.	Overfladisk set handler "Ringen" om en ung, sorgløs, yndig herregårdsfrue, der af sin overbeskyttende mand holdes nede i barndom- mens uansvar- lighed og uselvstændighed					Således er "Ringen" både en fortælling om to menneskers forhold til hinanden og om de forhold og vilkår der kræves, for at udviklingen til voksen kan forløbe.
32 5 li.	Som før omtalt er Lises besiddelse af mod ( ) ( ) K.B ( ) blev bedt om at give de unge piger og drenge et råd: "Man må frem for alt have mod ( )" *					
33 5 li.	Personligt synes jeg at selv- stændigheden er af større betyd- ning, for ( ).					Det er også netop gennem modet Lise når til selvstændig- heden og voksenlivet.

Opgaven er bygget op på en sådan måde, at alle delelementer i opgaven peger på megaThemaet: at belyse symbolikken i novellens handling. Der er således stor overensstemmelse mellem indledning, indholdsfortegnelse og opgavens indhold. Der er ingen ekskurer i opgaven, ingen svinkeærinder andre steder hen, kohærensens er gennemført.<sup>225</sup> Som det ses af ovenstående makrotekstuelle analyse, er Evas måde at udvikle sit emne hele tiden forankret i Nyt. Hvad hun anslår på – Thema-niveau, videreudvikles i –Nyt, og hvad der udvikles på hyperNyt-niveau, samles op på makro- eller megaNyt-niveau. I **9** og **10**, for eksempel, samler hun på makro-niveau den viden op, som hun har udviklet fra **3** til **8**, samtidig med at denne nye akkumulerede viden fra **9** og **10** peger frem mod opgavens megaThema/-Nyt. Samme bevægelse gentager sig opgaven igennem, dog med den forskel at hun efter at have indført sin tolkningsnøgle i **11** (sammenkoblingen af Lise og Rødhætte) har etableret den ramme eller den kontekst<sup>226</sup>, der gør, at hun løbende kan springe mellem alle –Thema- og –Nyt-niveauerne. Fra **17** anslås symbolikken som novellens centrale handlingstråd, og fra **21** og frem kan det ses, hvordan Eva arbejder sig frem på makro- og megaNyt-niveau, og hvordan hun kobler dem sammen. Emneudviklingen og dermed den argumentationsstruktur, der ligger i denne, er klar og gennearbejdet.

## Konklusion

Skema 8.3.3 Evas danskopgave, konklusion

Konklusion		
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel
1		<u>Overfladisk set</u>
2		handler "Ringens" om en ung, sorgløs, yndig herregårdsfrue, der af sin overbeskyttende mand holdes nede i barndommens uansvarlighed og uselvstændighed.
3	Således	Hvorfor hendes idyl tilintetgøres ved mødet med den rå virkelighed.
4		er "Ringens"
5		både en fortælling om to menneskers forhold til hinanden og om de forhold og vilkår der kræves, for at udviklingen til voksen kan forløbe.
6		<u>Som omtalt tidligere</u>
7		er Lises besiddelse af mod (frygtløshed) af stor betydning for hendes udvikling.
8		<u>I Karen Blixens sidste interview inden hendes død</u>
9		pointerede hun denne faktors vigtighed.
10		Hun
11		blev bedt om at give de unge piger og drenge et råd for livet.

<sup>225</sup> Et enkelt brud er der dog, idet historien om fåretyven og hans rolle i novellen forudsættes bekendt af læseren, og derfor indføres han ikke som tekstreferent. Første gang fåretyven dukker op i opgaven, er det i bestemt form, fåretyven. Iagttagelsen er vigtig i den forstand, at de næste to opgaver begge har samme problem, 3. årsopgaven i udtalt grad.

<sup>226</sup> Udtrykket kontekst henviser til medteksten, i modsætning til konteksten er det en tekstintern kategori.

7		Hun	svarede: "Man må frem for alt have mod. Uden stort mod er det umuligt at leve." "Man må have evnen til at elske og man må have humoristisk sans."
8		Personligt synes jeg, at selvstændigheden	er af større betydning,
9		for med den	er man i stand til at stå på egne ben og kan leve uafhængigt af andre, hvilket er nødvendigt i nutidens kolde verden.
10	Desuden	indebærer selvstændigheden	at man tror på sig selv og tør sætte sin lid til sig selv som på et dybere plan svarer til mod
11	Således	er modet	en del af selvstændigheden.
12		Det er også netop gennem modet	Lise når til selvstændigheden og voksenlivet.

Konklusionen falder i tre dele, sætning 1-4, 5-7 og 8-12. Delene knyttes sammen af forskellige kohæsiionsmarkører og tydelige indbyrdes referencer, så den fremstår som et samlet udsagn. Den egentlige konklusion, der tager udgangspunkt i opgavens tekstarbejde, findes tidligere i opgaven i **C3 (Efter mødet) (23 – 28)** med yderligere perspektivering i **Karen Blixens forfatterskab (29 – 30)**. Det, Eva kalder for konklusion, er snarere en afslutning på opgaven, hvor hun trækker sig selv ind, bl.a. i en dialog med Karen Blixen. I den sidste del, sætning 8-12 udtrykker hun sig eksplicit og begrundet, hvorfor selvstændigheden – den som hun jo også selv har udvist i opgaven – er så vigtig. Man skal tro på sig selv, man skal være uafhængig, hvilket hun begrundet med den eneste mere lomme-filosofiske kommentar, der findes i opgaven: at det er nødvendigt i nutidens kolde verden. Her viser Eva, at hun trods alt kun er 16 år.

### Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven

Eva skjuler sig delvis i opgaven bag alle henvisningerne til sekundærlitteratur og i den måde, hun former sit sprog på. Eva som *fagperson* er dog i høj grad implicit til stede, dels ved den suveræne strukturering af emnet, dels ved at fremdrage og bruge relevant kildemateriale. Som det fremgik i anmærkningen til oversigt 8.3.1 indeholder opgaven 104 kildehenvisninger, 42 til novellen, resten til sekundærlitteraturen. Det drejer sig om 5 skriftlige kilder, alle vægtige værker om Karen Blixen, samt om et dokumentarprogram. Eva bevæger sig med denne skrivemåde ind i den akademiske diskurs, hvor man henviser til hinanden. Men hvor man i den rigtige akademiske verden samtidig har en metodisk metabevisthed om, at man er i (en mere eller mindre skjult) dialog, har Eva endnu ikke den bevidsthed. Eva dækker sig under andres autoritet og går ikke i dialog med disse andre stemmer, der blot findes i baggrunden og styrer tolkningen som en sandhed, som hun dernæst kan læne sig op ad. Kun i konklusionen vover hun sig frem og argumenterer for selvstændighed, der også er én af tolkningsnøglerne til novellen, indirekte i **14** og direkte i **23** og **24**. Inden for den humanistiske akademiske diskurs er én skrivemåde – og inden for diskursen en anerkendt skrivemåde – at trække sig tilbage som

eksplicit afsender, ligesom Eva i det meste af opgaven gør det. Når afsenderen skjuler sig i et nominaliseret sprog, får diskursen præg af objektivitet.

Eva øver sig i at beherske denne svære, abstrakte, akademiske diskurs. Hun positionerer sig som den kritiske og dygtige elev, for hvem det ikke er nok blot at få at vide, at det, hun har tænkt sig at skrive i sin opgave, lyder udmærket. Hun vil i en faglig dialog med læreren, idet hun er bevidst om, at det er muligt at lægge flere snit på novellen.

Faktisk synes jeg vi har fået for lidt respons af vores dansklærer. Før skriveugen skulle vi aflevere et udkast og senere endelig disposition og problemformulering. Den eneste tilbagemelding jeg fik, var nogle flueben og et OK. Det føler jeg ikke jeg kan bruge til noget, for jeg ville gerne vide om der var noget andet i min novelle det var bedre at undersøge.  
(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med danskopgaven, maj 2000)<sup>227</sup>

I forhold til sekundærlitteraturen kommer hun i det åbne spørgeskema også ind på, hvordan hun har brugt denne i forhold til skriveprocessen:

Jeg startede med at læse al min sekundærlitteratur igennem og skrive notater til. Derefter klippede jeg notaterne i stykker (efter afsnit) og delte dem i bunker med de afsnit min opgave skulle indeholde. Så begyndte jeg at skrive: Jeg startede med første afsnit og tog alle notesedlerne og lagde i en god kronologisk rækkefølge, hvorefter jeg skrev afsnittet. Således fortsatte jeg med de andre afsnit. Til sidst skrev jeg indledning, konklusion, kilder m.v.  
(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med danskopgaven, maj 2000)

Eva starter med at udforme en disposition for opgaven, hvilket vil sige, at hun nogenlunde ved, hvordan hendes opgave skal se ud. Dernæst arbejder hun videre med dispositionen som ledetråd. Skriveprocessen foregår dernæst kronologisk med indledning og konklusion til sidst, to afsnit, der ifølge genrekonventionerne skal korrespondere med hinanden. Fremgangsmåden med at planlægge meget nøje, hvad opgaven skal indeholde inden skriveprocessen, fungerer også i det daglige:

Eva: Ja, og ved dansk stil så sidder jeg også lidt, først så læser jeg emnet igennem, det gør jeg tit den dag jeg har fået det, så lægger jeg det væk, og så går man sådan: ok, hvad vil du egentligt skrive om, så går man sådan ubevidst og tænker over det, og så når jeg går i gang så skriver jeg en masse stikord ned

---

<sup>227</sup> Dansklæreren fortæller om arbejdsprocessen i klassen inden danskopgaven: "Jeg har fra den, har jeg regnet ud, fra den 11.4 brugt 5 dobbelttimer til danskopgaven, med at snakke med eleverne, også meget individuelt omkring den her danskopgave og hvor de også har fået det tilbage, som de har afleveret til mig med kommentarer, sådan at de har kunne respondere på det med det samme. Så de ikke bare fik noget på skrift fra mig, som de bare lagde væk et eller andet sted. At jeg var helt sikker på at de var med." (Interview med dansklæreren for klasse 5 14.6.01, side 1)

og så klipper jeg dem ind i hinanden eller hvad man nu skal sige, deler dem ind i de afsnit der er relevante og ligesom prøver på at få en rød tråd i opgaven.

LBW: Og det gør du inden du begynder at skrive.

Eva: Ja. Og så når jeg selv har gjort det så begynder jeg at skrive og så retter man igennem. Bare det der man lægger opgaven væk og går og tænker over det, det er så nogen dage hvor jeg så går inden jeg sætter mig ned og laver opgaven.

LBW: Ja. Og så sker der et eller andet, altså, inde i hovedet.

Eva: Forhåbentligt. (Interview med Eva den 24.4.01, side 5)

Eva er meget bevidst om såvel sin lærings- som sin skrivestrategi. Hun skal først have noget at skrive om, det vil sige viden om emnet, en idé. Dernæst skal indholdet struktureres i forhold til en disposition, sådan at der er en rød tråd, og til slut skal opgaven rettes igennem. Samtidig skal der gerne gå lidt tid mellem hver delproces.<sup>228</sup>

I forhold til sekundærlitteraturens rolle i danskopgaven lader hun denne få hovedrollen i skriveprocessen. Dette på trods af, at hun senere i det åbne spørgeskema, skriver: "Dog føler jeg, at litteraturskriverne i sekundærlitteraturen blot brugte en masse fine ord til at sige ingen ting eller blot det, der står i novellen. Det var lidt forstyrrende". På den ene side forholder hun sig her kritisk til sekundærlitteraturen, på den anden side lægger hun sig i opgaven tæt op ad den, hvor den sandsynligvis også influerer på hendes skrivemåde.

Alle de mange henvisninger falder dansklæreren for brystet, idet hun ikke kan se Eva i opgaven:

Notebrug: Du har alt, alt for mange henvisninger. Det er tydeligt, at du gør det i korrekthedens og grundighedens navn, men det er nu alt for overdrevet. Tal med mig!

Sekundærlitteratur: Du har en flot brug af denne – men som sagt noget overdrevet, specielt til primærlitteraturen.

Primærlitteratur: Du kunne nok også tillade dig at regne noget af det, du angiver at ha' læst i sekundærlitteraturen som dine egne tanker. Nogle af disse

---

<sup>228</sup> Denne skrivestrategi er et gennemgående træk hos Eva. I 1.g skriver hun i en uddybende kommentar i det lukkede spørgeskema: "Desuden er det nemmere at rette fejl i f.eks. dansk stil dagen efter – hvor opgaven er lidt ude af hovedet." I 3.g: "Jeg forsøger altid at skrive stile og lign. nogle dage før afleveringen for først at rette den nogle dage efter skriveprocessen." Bemærk hvordan formuleringsevnen og abstraktionsevnen har udviklet sig i løbet af de 1½ år, der er mellem de to spørgeskemaer. Spørgsmålet lyder i begge tilfælde: *Mange skrivere har haft den oplevelse, at de bedre kan se, hvad der er godt og hvad der ikke er så godt, når de lader det, de netop har skrevet, ligge lidt og efter et (lille) stykke tid vender tilbage til det. Har du oplevet det samme?*

tanker har du selv haft, er jeg sikker på.

(Dansklærerens skriftlige kommentar til danskopgaven)<sup>229</sup>

Dansklæreren sætter fingeren på Evas brug af kildehenvisninger som det ømme punkt. Eva udviser ikke nok selvstændighed og originalitet, hvad der ellers ligger som en implicit tekstnorm i danskdiskursen (jf. vurderingsskemaet for dansk stil i afsnit 1.2).<sup>230</sup> Måske er hovedproblemet ikke, om Eva har haft eller ikke har haft tankerne selv, al den stund at enhver vidensbearbejdning sker i dialog med den eksisterende viden, og Eva rent faktisk har sat sig ind i forskellige litteraturforskere bud på en mulig læsning af Karen Blixens forfatterskab. Dialogen er et grundvilkår, og som Bakhtin påpegede, var kun Adam ikke afhængig af 'den andens' ord, og her er der tale om Eva. Problemet er måske i højere grad, at Eva ved at positionere sig og skrive sin danskopgave, som om modtageren var den akademiske verden, overdrevent, men tendentielt rigtigt – følger *de* genrekonventioner, som er en del af denne. Selv om hun kommer langt i dette forsøg, har hun ikke den metabevisthed og kan ikke metakommunikere på den måde, som den akademiske verden kræver.

Dansklæreren bedømmer danskopgaven på grundlag af 'sig selv' og ikke som en sproghandling, der forsøger at indskrive sig i en bestemt diskurs. Det sker f.eks. i lærerens evaluering af sproget i opgaven. Indledningen karakteriseres som "flot, velformuleret (lidt patetisk måske)", sprogbehandlingen som "Smuk og sikker – men dit sprog er næsten nogle steder ved at blive så indholdsmættet og "møgsvært"". Abstraktionsniveauet er "meget flot, så man næsten "taber pusten"" og under "Andre bemærkninger": "Abstraktionsniveauet er meget flot".

Såvel THEMA-analyserne af indledning og konklusion og den makrotekstuelle analyse underbygger, at Eva kan fremstille sit emne på et højt abstraktionsniveau. Men lærerens skriftlige kommentar giver hende ikke et godt råd om, hvad hun kan gøre næste gang for at undgå, at læseren "taber pusten" og synes, at det, hun skriver, er "møgsvært". Som sproghandling har hendes tekst en tendens til at lukke

---

<sup>229</sup> Den skriftlige kommentar er dels et fortrykt skema, hvor læreren skriver en kommentar i de felter, som hun skønner er relevante i forbindelse med den pågældende opgave, dels til slut under "Andre bemærkninger" et par linjer, der samler op. I det fortrykte skema er felterne: formelt, indholdsfortegnelse, indledning, stofstruktur, afrunding/konklusion, notebrug, sekundærlitteratur, primærlitteratur, litteraturliste, formelle fejl, sprogbehandling og andre bemærkninger.

<sup>230</sup> Samtidig har læreren i sin mundtlige instruktion til danskopgaven pointeret vigtigheden af at dokumentere sine iagttagelser. Eva har således, om end mere end dansklæreren havde kunnet forestille sig, opfyldt kravene. "LBW: Har der været en overførelsesværdi fra de redskabsdiscipliner, du har lært dem? F.eks. kommer de med belæg, når de argumenterer? Dansklæreren: Ja, det har de jo også haft i skriftlig dansk, til redegørelser og diskussion og sådan nogle ting, hvor jeg har sagt, at 'I skal dokumentere fra teksten' – dokumentere, dokumentere, dokumentere. Så de ved godt, at de skal. At de så ikke altid lykkes lige godt, det er så noget andet, men jeg synes, man rimeligt tydeligt kan se, at de ved godt, hvad det handler om." (Udskrift af interview med dansklæreren for klasse 5 14.6.01, side 4)

sig om sig selv. Samtidig øver hun sig i en akademisk fremstillingsform, der positionerer hende som dygtig. Hun kender skolekoden, har nogle gode arbejdsvaner og en erfaring med sin skriveproces, der placerer hende inden for *knowledge transforming* strategien. Hun er ved at lære sig at skrive selvstændigt på *reflection literacy* niveau, hvor hun ikke blot reproducerer andres viden. Men samtidig hæmmes hun af manglende balance mellem at reproducere sine kilder og at bruge dem til sit eget formål. Det er måske den balance, som en elev som Eva skal have hjælp til. Her kunne det være en hjælp at lære hende, at hendes opgave også er en sproghandling, hvor det ikke er hensigtsmæssigt, at hun taber læseren i sin bestræbelse på at være dygtig.

### Evas historieopgave, skrevet sammen med Johanne.

Eva skriver sin historieopgave sammen med Johanne. I klassen har flere af eleverne skrevet historieopgave sammen med en anden. Eva sætter i det lukkede spørgeskema i forbindelse med historieopgaven kryds ved, at "Det er især venskabsbånd, der har bestemt, hvilken gruppe jeg er med i." Under "Andet" tilføjer hun: "Jeg har også valgt min medarbejder ud fra vores nogenlunde samme ambitionsniveau – som er vigtigt." I det åbne spørgeskema skriver hun, at hun og Johanne havde besluttet, at de også ville *skrive* opgaven sammen, hvilket de på grund af forskellige omstændigheder først fik gjort den sidste weekend, inden de skulle aflevere den. Da havde de begge læst al den relevante litteratur og taget noter til den.

Historieopgaven skal ifølge problemformuleringen, som pigerne selv har lavet og læreren godkendt, indeholde en redegørelse for ungrenæssancen i Firenze, samt mere specifikt for Brunelleschis renæssancearkitektur, hvor opgaven skal indeholde en analyse af nogle af hans bygningsværker.

Skema 8.3.4 Eva og Johannes historieopgave, opgaveformulering/problemformulering

Problemformulering		
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel
1		Fremstilling af Firenzes situation under ungrenæssancen og Brunelleschis renæssancearkitektur.
2		Beskrivelse og analyse af Brunelleschis bygningsværker i Firenze med fokus på San Lorenzo.

Problemformuleringen er sprogligt komprimeret i Rhema og består af to pinde, hvor det hierarkiske forhold mellem dem ikke står klart. Det gælder både forholdet mellem en fremstilling af Firenzes situation under ungrenæssancen og Brunelleschis renæssancearkitektur og forholdet mellem kravene i den 1. og 2. sætning, hvor der ikke er konnektionsmarkører, der viser relationen. Opgavens omdrejningspunkt må dog være Brunelleschis renæssancearkitektur, som

konkretiseres i 2. sætning. Tekstarbejdet, som opgaven skal bestå af, ser ud til at have hovedvægten på fremstilling og beskrivelse.

Eva kommenterer problemformuleringen i det åbne spørgeskema:

Da vi startede, ville vi skrive om renæssancearkitekturen, men endte med en problemformulering, der også spurgte til det politiske og økonomiske baggrundens komme. Herved tog vores opgave – for os – en uventet drejning – som forvirrede os en smule; hver gang vi var til "konsultation" hos vores lærer blev der puttet en ny gren på emnet. Dette var lidt irriterende, da opgavens krav således ikke var dem, vi havde forestillet os.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Eva og Johannes historieopgave)

Vanskeligheden med at holde sammen på opgavens nye grene viser sig også i opgavens makrostruktur.

Oversigt 8.3.2 Oversigt over Eva og Johannes historieopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte afsnit fylder.

• <b>A:</b> Indledning	12 linjer
• <b>B:</b> Firenzes politiske og økonomiske situation	51 linjer
<b>B1:</b> Før ungrenæssancen (26 linjer)	
<b>B2:</b> Under ungrenæssancen (25 linjer)	
• <b>C:</b> Handelsfamilierne	46 linjer
<b>C1:</b> Medicierne (28 linjer)	
• <b>D:</b> Brunelleschis renæssancearkitektur	128 linjer
<i>Indledning</i> (12 linjer)	
<b>D1:</b> Brunelleschi (17 linjer)	
<b>D2:</b> Arkitekturen (62 linjer)	
<b>D3:</b> Bygningernes karakter (37 linjer)	
• <b>E:</b> Brunelleschis bygningsværker	145 linjer
<i>Indledning</i> (11 linjer)	
<b>E1:</b> San Lorenzo (66 linjer)	
<b>E2:</b> Andre bygningsværker	
Santo Spirito (16 linjer)	
Hittebørnshospitalet (16 linjer)	
Capella dei Pazzi (21 linjer)	
Kuplen (15 linjer)	
• <b>F:</b> Konklusion	9 linjer
• <b>G:</b> Litteraturliste	

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Overskrifter i kursiv er ligeledes mine. Brødteksten i opgaven fylder 391 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven 13 sider. Dertil kommer 16 illustrationer, samt indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Makrostrukturen er overordnet en kronologisk redegørelse for Firenzes politiske og økonomiske situation, en redegørelse for Brunelleschis renæssancearkitektur og en gennemgang af de enkelte bygningsværker. Imidlertid mangler der en overordnet kohærens i opgaven. Der er ingen metatekst, der motiverer de enkelte elementer eller grene i opgaven, eller delkonklusioner, der samler op på relevansen af det netop gennemgæede. **B** og **C** fungerer som to søjler og er en kronologisk



gennemgang af udviklingen i Firenze fra 1250 til ca. 1450. I **D** er indledning og **D1** ligeledes en kronologisk gennemgang, hvorimod **D2**, der fylder 2 sider og handler om Brunelleschis arkitektur på et generelt niveau, er en mere perspektiverende gennemgang. Opgavens centrale afsnit skal i følge problemformuleringen være om San Lorenzo (**E1**). Det fylder godt 2 sider og starter med en forholdsvis grundig gennemgang af kirkens historie, inden Brunelleschis indflydelse gennemgås. Som helhed er opgaven en grundig gennemgang af en række kendsgerninger, som oftest uden stillingtagen til deres relevans, hvilket kunne bekræfte Evas fornemmelse af, at det har været svært at overskue opgavens forskellige grene.

## Indledning

Skema 8.3.5 Eva og Johannes historieopgave, indledning

	Indledning		
	Thema		Rhema
	tekstuel	eksperientiel	
1		Renæssancen	er en imponerende del af historien
2	og	den	strakte sig fra ca. 1350-1650.*
3		Dette	er der dog stor uenighed om.
4		Renæssancen	betyder genfødsel,
5	og	det var netop genfødsel af antikkens idealer	der var centralt i denne tid.
6		Middelalderens og gotikkens religiøse tendenser	blev erstattet af renæssancens rationelle og realistiske verdenssyn.
7		Nogle	sammenligner renæssancearkitekturen med en drivhusblomst, idet den kun var tilgængelig for de rige.*
8		Perioden	fascinerer os med den måde hvorpå mentaliteten ændrede sig, og hvordan dette kom til udtryk gennem arkitekturens udvikling.
9		Renæssancearkitekturens karakter	er forskellig fra sted til sted i Europa,
10	men	<u>i ifølge italienerne</u>	kan den ægte renæssancearkitektur kun opleves i Firenze og omegn.
11		<u>Derfor</u>	har vi valgt at udforske situationen i og omkring renæssancen i denne by, samt fokusere på florentineren Brunelleschis banebrydende renæssancearkitektur.

I indledningen er der i modsætning til problemformuleringen lagt op til, at renæssancearkitekturen kan perspektiveres til renæssancens verdenssyn, samt at der er tale om et skift i menneskenes mentalitet. I sætning 8 begrunder Eva og Johanne, at deres centrale interessefelt er den måde, mentaliteten ændrede sig på i perioden, og hvordan denne ændring kan ses i arkitekturen. Her anlægges et overordnet perspektiv med et ræsonnerende tekstarbejde. Som det vil fremgå af den makrotekstuelle analyse, har jeg i denne netop gjort denne synsvinkel til opgavens megaThema. Det er i forhold til den vinkel, at opgaven, sådan som den har lagt sit emne frem, har en mulighed for at ræsonnere og vurdere og dermed perspektivere.

I forhold til danskopgaven er sproget og opbygningen i indledningen til historieopgaven langt mindre abstrakt. Sætningsstrukturen er i højere grad parataktisk og præget af et analytisk sprog. Den leksikalske tæthed er på 3,3<sup>231</sup>, dvs. at sproget på det semantiske niveau har en for skriftsproget forholdsvis lav informationstæthed.<sup>232</sup> På Thema-pladsen er opgavens faglige emne fast forankret med fokus på renæssancen og dens arkitektur, og der er en tydelig bølgebevægelse mellem Rhema/Nyt og Thema, der viser, hvordan hver sætning i indledningen griber fat i den nye information, tematiserer den og udvikler den yderligere. Det ses også, hvordan der både er sproglig præcision og variation i Thema-delen, der dernæst forplanter sig til Rhema. Først til sidst i sætning 9 til 11 er der en svaghed i argumentationen, idet sætning 10 sætter italienernes udsagn om den ægte renæssancearkitektur i Firenze som belæg for opgavens fokus. Indledningen fortæller kun i vage vendinger om opgavens indhold i den sidste sætning med nøgleord som "udforske situationen" og "fokusere på (...) banebrydende renæssancearkitektur". Problemformuleringens begrænsede perspektiv gentages her uden at inddrage det mere overordnede perspektiv, som indledningen netop har berørt. Den viden og nye information om renæssancen, som opgaveskriverne har udviklet i indledningen, bruger de ikke som pejlemærke for den videre bearbejdning af deres stof.

### **Makrotekstuel analyse**

Som megaThema og megaNyt har jeg valgt renæssancens verdenssyn og den mentalitetsændring som epoken er udtryk for (jvf. opgavens indledning). MakroThemaer i opgaven er valgt som de overordnede emneThemaer, der fører til MegaThemaet, dvs. Firenzes politiske og økonomiske situation i forhold til ungrenæssancen, handelsfamiliernes rolle og Brunelleschis renæssancearkitektur.<sup>233</sup>

---

<sup>231</sup> 14 sætninger og 47 indholdsord = 3,3

<sup>232</sup> Den leksikalske tæthed i Evas danskopgave, i sætningerne 4-7 er på 5,9 (53 leksikalske enheder i forhold til 9 sætninger (inklusive ledsætninger). I (1993, s. 76) sætter Halliday tal på leksikalsk tæthed, mundtlighed har ca. 2 leksikalske ord pr. sætning, skriftlighed 4 – 6 ord. Desuden fremhæver han, at naturvidenskabelig skrivning har en endnu højere tæthed. Et eksempel fra *Scientific American* viser sætninger med en leksikalsk tæthed på 10 – 13 ord. Definitionen på leksikalsk tæthed er mængden af leksikalske enheder, d.v.s. indholdsord, i forhold til hele tekstmængden. Den kan beregnes på to måder: dels som forholdet mellem leksikalske enheder og hele mængden af ord, dels som forholdet mellem leksikalske enheder og antal sætninger. Jeg har valgt den sidste, dels er det den eneste måde Halliday bruger i (1994), dels svarer det til den måde Ivanic (1999) arbejder på. I denne beregningsmåde kan man vælge kun at medtage helsætninger. Hvis ledsætninger tages med, skal den relevante leksikalske enhed medtælles to gange, både i delen og i den helhed, den er en del af. Jeg har i ovenstående eksempel talt ledsætningerne med.

<sup>233</sup> I en hierarkisk makrotekstuel struktur skal Brunelleschis renæssancearkitektur placeres højere end ungrenæssancen og handelsfamiliernes rolle. Imidlertid fremstår de for overskuelighedens skyld på samme makroTHEMA-niveau (=makroThema + makroNyt) i

Skema 8.3.6 Makrotekstuel analyse af Eva og Johannes historieopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> 12 li.	Renæssancen (=rn) () udforske situationen i og omkring ungrn () samt () Brunelleschis (Bru) () rn-arkitektur					
<b>B</b> s.2		<b>1. Firenzes politiske og økonomiske situation</b>				
<b>B1</b>			<b>1.1 Før ungrnæssancen</b>			
<b>2</b> 13 li.			I 1250 døde kejser Frederik II () politisk tomrum i det tyskromerske kejserrige. Bystaterne i Norditalien () Politisk magtkamp mellem ghibellinerne og guelferne			
<b>3</b> 6 li.			Parallelt med magtkampenes forværring, forbedredes handlen () Firenze (F) fik økn. fremgang			
<b>4</b> 7 li.			I 1330'erne lammedes Europa af en økonomisk krise (*)			
<b>B2</b> s.3		<b>1.2 Under ungrnæssancen</b>				

analysen. I Brunelleschis renæssancearkitektur er makroThemaer komposition og geometri, samt deres forhold til harmoni som princip. MegaThema er, når arkitekturen forbinder sig til renæssancen som idé eller "verdenssyn". Opgavens beskrivelse og analyse af Brunelleschis bygningsværker er noteret på makroTHEMA-niveau, når de *overordnet* behandler bygningens komposition, geometri og forbindelsen til harmoni, på hyperTHEMA-niveau, når informationsstrukturen 'arbejder' under disse. Som det vil fremgå af analysen, 'arbejder' opgaven som oftest på hyperTHEMA-niveau eller i en gråzone mellem to niveauer. I sådanne tilfælde, hvor jeg bedømmer en -Thema/ -Nyt information som enten svær at afgrænse eller som tilhørende begge kategorier, fordeler de sig over to tværgående felter. Et sidste noteringsvalg: flere steder i makroNyt berører opgaven *elementer* fra megaNyt, men hvis ikke opgaven udtrykkeligt perspektiverer til megaNyt, står denne kategori tom.

<b>5</b> 11 li.			I 1378 indledtes en arbejderopstand () () fik magten i F () krig mellem F og Milano i 1422			
<b>6</b> 5 li.			Milanos hertug () ingen direkte arving; kun en uægte datter	F () støttede derfor den uægte datters ægteskab () Fs position i Toscana var dermed reddet.		
<b>7</b> 9 li.		Grundene til at Firenze blev renæssancens fødeby, er mange	For det første () geografisk () Politisk () borgerne var stærke	Florentinerne vidste at de besad stor politisk magt () at udtrykke gennem bygninger og kunstværker. Derfor investerede de deres penge i sådanne. *		
<b>C</b> s.4		<b>2. Handelsfamilierne</b>				
<b>8</b> 12 li.		De bygninger () sponsoreret af de velhavende handelsfamilier () storhed () ære	Handelsfamilierne () indbyrdes statuskampe () antallet og udseendet af familiens kunstværker. (*)			
<b>9</b> 6 li.			På grund af den blomstrende handel () betale sig at være bankmand i F. () mest fremtrædende var Medicierne. (*)			
<b>C1</b> s.5		<b>2.1 Medicierne</b>				
<b>10</b> 8 li.			Medicierne vandrede ned fra bjergene til Rom i 1200-tallet. () F () i 1397	Cosimo de' Medici, og han viste sig at være meget betydningsfuld for Fs fremtidige udvikling		
<b>11</b> 6 li.			Cosimo de' Medici (*)			
<b>12</b> 4 li.			Udadtil virkede F som en demokratisk republik. (). Men () styret af Medicierne			
<b>13</b> 3 li.			I 1450'erne opstod en modstand mod Mediciernes politiske styreform, () holdt nede			
<b>14</b> 7 li.				Medicierne finansierede, ligesom de andre handelsfamilier paladser og kirker () ære		

<b>D</b> s.6		<b>3. Brunel-leschis rn-arkitektur</b>				
<b>15</b> 4 li.		Parallelt med Fs kulturelle opblomstring () også en udvikling i arkitekturen.() anvendelse af de romerske og antikke træk				
<b>16</b> 8 li.	Perioden mellem antikken og renæssancen, Middelalderen, opfattedes som en <i>middel</i> – mådige mellemtid. Man anså det ikke at være et skridt tilbage – men () frem. (*)				Rn-arkitekturen kom således til at ligne antikken, men med sit eget præg.* De mest markante rn-arkitekter var A,M, G, S og Bru	
<b>D1</b> s.6		<b>3.1 Bru</b>				
<b>17</b> 5 li.		Arkitekten Bru (1377-1446)* var renæssancearkitekturens skaber.				
<b>18</b> 8 li.			Hans fulde navn var () meningen () faderens fodspor som notar.			
<b>19</b> 4 li			Der er nogle bygninger, f.eks. (*)			
<b>D2</b> s.7		<b>3.2 Arkitekturen</b>				
<b>20</b> 4 li.		Idet Bru skabte ungrenæssancens arkitektur, ligger denne arkitekturens typiske træk i hans bygninger.	() massive, gråstensøjler og pilastre () geometriske figurer			
<b>21</b> 10 li.	Kendskabet til antikkens harmoni i de geometriske former () studiet af de romerske ruiner () cirklen giver harmoni				Anvendelsen af de nøjagtige matematiske proportioner var centralt i arkitekturen da man derved opnåede en orden som ligeledes afspejlede Gud.	
<b>22</b> 5 li.		Efter Bru's opdagelse af perspektivet () Alteret det centrale			Således ledtes al opmærksomheden i kirken via en fuga () mod dét punkt.*	
<b>23</b> 13 li.		Harmonien opstod () af de arkitektoniske ordener, kompositionssystem () (*)	Den doriske, joniske og korintiske orden Foruden søjler () ofte pilastre.	Således står en søjle frit ude i rummet () mens en pilastre er en pyntesøjle ()		

<b>24</b> 4 li.			Entablement er det vandrette parti over søjlerne			
<b>25</b> 3 li.		Dét, som arkitekten skulle bestemme, var bygningens orden og form		Dette står meget i kontrast til middelalderarkitekturen ().		
<b>26</b> 6 li.		P.g.a. de arkitektoniske ordener, var der et system man gik efter.		Arkitekten blev i løbet af rn mere autoritær () utilfredshed hos arbejderne		
<b>27</b> 9 li.	Selv om det religiøse ikke læn- gere var hovedformålet med bygningerne var Gud – især i kirker – stadig vigtig for bygningernes udformning. Dette ses bl.a. i symbolikken () religiøse tal.() tallet 12 () Desuden siger biblen, at mennesket er skabt i Guds billede.				Når man så i renæssancen skabte kirken efter menneskets billede, skabte man også i Guds billede. Derved understregede man det religiøse. *	
<b>28</b> 2 li.				Ifølge Bru skulle bygninger således være simple og strukturerede, hvorfor også belysningen i rummet skulle være ligeligt fordelt.		
<b>D3</b> s. 10		<b>3.2.1. Bygningernes karakter</b>				
<b>29</b> 9 li.		Man betragtede bygninger () af to dele; æske og dekoration	Æsken ()			
<b>30</b> 20 li.		De to vigtigste bygningsformer under rn var paladserne () og kirkerne.				
<b>31</b> 5 li.		Paladserne skulle være let tilgængelige og elegante. () Det sted hvor arkitekten havde bedst mulighed for at udtrykke sig, var facaden.				
<b>32</b> 10 li.			Der var tre protyper for facadeudsmykning ;Bru's, A s og S'			
<b>33</b> 11 li.		Det der () blev lavet om ved kirkerne fra Middelalderen var deres interiør. Facaden har ikke den store betydning () Foruden kirkens indre udsmykning spekulerede man meget over dens form og grundplan.			Formålet med at lave en rund kirke (central kirke) er den at kirken ser symmetrisk ud fra alle vinkler*	

<b>E</b> s. 11		<b>4. Brunel-leschis bygningsværker</b>				
<b>34</b> 11 li.			Bru nåede ikke at bygge særlig mange bygninger i sin levetid. Nedenfor en liste over de mest kendte () i F.			
<b>E1</b> s. 11		<b>4.1 San Lorenzo</b>				
<b>35</b> 7 li.			San Lorenzo (S.L.) er en af F's ældste og vigtigste kirker var F's domkirke indtil 600-tallet. I dag () en sognekirke (*)			
<b>36</b> 7 li.			Klosterforstander, Matteo Dolfino, havde nogle byggeplaner til kirkens udvidelse () Da Dolfino døde bestilte () Medici Bru til at overtage projektet		Således stammer San Lorenzos nutidige konstruktion udelukkende fra 1400-tallet	
<b>37</b> 4 li			Bygningsarbejdet stoppede ml. 1425 og 1442. Giotto kunne ikke finde donorer () Da G døde i 1429, () søn at () betale og opføre kapellerne.			
<b>38</b> 8 li.			Udvendigt er kirken ikke noget imponerende syn, Facaden er ikke tegnet af Bru., men Michelangelo lavede adskillige tegninger til den.	Man benyttede ingen af dem, og derfor er facaden i dag ufuldendt.		
<b>39</b> 7 li.		S.L. er en rummelig basilika				
<b>40</b> 9 li.			De korinthiske søjlearkader () karakteristiske for S.L. og Bru			
		Bru sætter de individuelle bygningssektioner og former i forbindelse med hinanden som elementer i sit arkitektoniske system.		Dette ses tydeligt i S.L.; han gentager halvbuen mange gange i skibets arkader, tværskibets hvælvinger og kapellernes buede indgang.		

41 12 li.			Sideskibenes loft ( ) mens midter- skibets og tvær- skibenes lofter			
			Der er store rektangulære vinduer ( )	Dette giver en lyseffekt og symboliserer det Guds himmelske lys.		
42 12 li.		Som nævnt havde Bru mange kompo- sitionsproble- mer under opførelsen;		Bru forsøgte at skabe fuldstændig harmoni i S.L., men de ovennævnte tekniske bygningsproblemer forhindrede ham i det. *		
E2 s. 14		<b>4.2 Andre byg- ningsværker</b>				
E2		<b>4.2.1. Santo Spirito</b>				
43 16 li.		S.L. og Santo Spirito kan sammenlignes med hinanden	Ligesom ( ) basilika ( ) midter- skib ( ) sideskibe ( ) Kvadratet ( )	Bygningen skulle give udtryk for fuldstændig harmoni, men dette ødelægges af højaltret, som blev tilføjet i 1700-tallet. *		
E2 s. 14		<b>4.2.2 Hittebørns- hospitalet</b>				
44 16 li.			Europas 1. børne- hjem ( )1. bygning Bru. satte sit præg på,	og den blev så- ledes "den før- ste rn-byg- ning".		
			( ) Bru's hovedmo- tiver, så som buen over de korinthiske søjler ( )		Dette var hans foretrukne søj- leorden,( ) kan se i S.L. og Santo Spirito.*	
			Facadens grå sandsten( ) er det mest geometrisk strukturerede,		idet der er harmonisk mellem ( ) *	
E2 s. 15		<b>4.2.3 Cappella dei Pazzi</b>				
45 4 li.			Capella dei Pazzi ligger opad Santa Crocekirken og blev bestilt af ( )			
46 6 li.			Kapellet ( ). Facaden ( )			
47 11 li.			Kapellet ( ) Loftet ( ). Kuplen ( ). Frisen ( ). Under entablementet sidder de tolv apostle fordelt ( )	I et samlet hele er det således en hierarkisk fordeling i strukturen; mennesket, apostlene, Guds lam og Gud. *		
E2 s. 16		<b>4.2.4. Kuplen</b>				



48  15 li.		Bru's første og mest berømte bygningsværk, kuplen sidder på F.s domkirke og er blevet F.s symbol. Kuplen afspejler den nye fornemmelse for form	( ) Da kuplen * ( ) Kuplen ( )			
			( ) nødvendigt at udvikle nye kraner og redskaber * ( ) ny byggeteknik, som Bru opfandt.	Denne teknik gik ud på at kuplen skulle bestå af en indre og ydre skal – uden understøtning! *		
F s. 16	<b>Konklusion</b>					
49 3 li.		Gennem vores undersøgelse af Bru's rn-kultur ( ) har vi i det foregående opnået indsigt i rn-arkitekturens karakteristika ( )				
50  6 li.			( )kun et par generationer siden, at man gik imod rn, ligesom Bru gik imod gotikken.	Derfor bærer nutidens huse stadig lidt præg efter renessancen.		
		Man kan spørge sig selv ( ) vil komme en <i>genfødsel af renessancen</i> – eller om vores ( ) teknologi vil fjerne os ( )fra det harmoniske og det klassiske.		Uanset hvad, er det et faktum, at florentinerne besad en vilje og mentalitet, som ledte dem ind i en yderst produktiv tidsalder.		

Opgaven er præget af en gennemgang af oplysninger om perioden og af de enkelte bygningsværker, og man fornemmer, at opgaveskriverne har konsulteret en del litteratur om emnet, hvilket Eva bekræfter. Af det åbne spørgeskema fremgår det, at de er grundigt forberedt, inden de begynder at skrive.

Vores emne krævede mange forskellige bøger, bl.a. pga. opgavens brede problemformulering – hvorfor man havde mange forskellige noter, som beskrev de samme ting med variationer, som skulle sammenholdes og sættes sammen til en struktureret og kronologisk tekst. Jeg tror ikke at "renæssancearkitektur" har givet mig en større historisk viden, men nærmere kulturelt og arkitektonisk.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Eva og Johannes historieopgave)

Den grundige gennemgang af faktuelle oplysninger bekræfter Evas opfattelse af en bred problemformulering. Det har været svært at overskue, hvilke elementer opgaven skulle indeholde uden et skarpt og begrænset fokus i opgaven, der kunne

hjælpe opgaveskriverne med at sortere i kildematerialet. Det manglende fokus understreges af den måde, Eva og Johanne vægter, hvilke informationer der skal med i opgaven i de to første hovedafsnit **B**, Firenzes politiske og økonomiske situation og **C** Handelsfamilierne. Den makrotekstuelle analyse viser, hvordan mange thematiseringer finder sted på hyperThema-niveau. I begge afsnit anslås et nyt emneThema i hvert underafsnit uden forbindere til et mere overordnet niveau, der kunne motivere relevansen af det enkelte underafsnit. For eksempel starter hoveddelen i opgaven i **B**, uden yderligere præsentation i forhold til opgavens overordnede emne, *in medias res* med "I 1250 døde Kejser Frederik II, hvilket medførte et politisk tomrum i det tyskromerske kejserrige. Bystaterne i Norditalien havde derfor mulighed for ..." Desuden er der stort set kun viden på hyperThema-niveau, dvs. at tekstarbejdet stort set udelukkende er et referat af oplysninger fra kildematerialet med nogle få perspektiveringer i **7** og **14**. Samme vidensophobende og refererende tekstarbejde præger opgavens sidste del, **E2**, gennemgangen af Brunelleschis andre bygningsværker.

I **D** hæver opgaven sig tematisk op, men uden selvstændigt at videreudvikle emnet. I **16** nøjes Eva og Johanne f.eks. i makroNyt med at konstatere "Renæssancearkitekturen kom således til at ligne antikken, men med sit eget præg". De griber ikke fat i denne konstatering, f.eks. i forhold til at sammenbinde den med den videre gennemgang. Opgaven er mest vidensudviklende i **D2 (20 – 28)** om Brunelleschis arkitektur på et generelt niveau. Den makrotekstuelle analyse for dette afsnit viser ikke alene –Nyt på flere niveauer, men også at –Thema markeres på forskellige niveauer, og at perspektivet holdes i makro- og megaThema. Kun en enkelt lille ekskurs i **26** i hyperNyt peger ud af emnet.

I opgavens centrale afsnit om San Lorenzo (**E1**), hvor tekstarbejdet ifølge opgaveformuleringen både nævner beskrivelse og analyse, viser den makrotekstuelle analyse en ophobning af informationer på hyperThema-niveau<sup>234</sup> og kun en forholdsvis lille del akkumuleret viden i –Nyt. Først fra **39** bruger opgaven viden som er blevet udviklet på et tidligere tidspunkt på –Thema-pladsen i opgaven.

På grund af den manglende metatekst og manglende delkonklusioner har det ofte været svært for mig som læser at placere –Nyt på et entydigt niveau; ofte har jeg placeret det i et fællesfelt mellem hyper- og makroNyt og nogle få steder, i **21** og **27** mellem makro- og megaNyt. De to sidstnævnte er de eneste steder i opgaven med indhold på megaNyt-niveau, dvs. til en perspektivering til renæssancen som ideologi, eller verdenssyn som det hedder i opgavens indledning. Der er flere steder oplysninger, der peger frem mod en sådan perspektivering, for eksempel i **28**, **33**, **41** og **47**, men uden at sammenhængen mellem arkitekturen og ideologien bliver trukket frem.

---

<sup>234</sup> I **37** indføres for eksempel Giotto som tekstreferent uden nogen forberende præsentation. I lærerens evaluering markerer hun, at personen er den forkerte i sammenhængen og skriver: "s.12: Ikke Giotto?", men kommenterer ikke, at tekstreferenten trækkes ud af den blå luft.

Selv om lærerens overordnede bedømmelse af opgaven er til "over middel"<sup>235</sup>, og den derfor er vurderet til at ligge på et selvstændigt niveau, er opgaven som helhed præget af en *knowledge telling* strategi, selv om der er elementer, der peger på en videnstransformerende strategi. På trods af at opgaven er udtryk for et grundigt arbejde og er meget informationstæt, er emnet ikke struktureret som udtryk for en *reader-based* struktur, men i højere grad udtryk for en *survey*-strategi, hvor skrivers egen opdagelsesproces er det bærende princip for organiseringen af stoffet.<sup>236</sup>

## Konklusion

Skema 8.3.7 Eva og Johannes historieopgave, konklusion

	Konklusion		
	Thema		Rhema
	tekstuel	eksperientiel	
1		Gennem vores undersøgelse af Brunelleschis renæssancearkitektur og dennes grobund	har vi i det foregående opnået indsigt i renæssancearkitekturens karakteristika, samt hvorledes dette fremstår i Brunelleschis bygninger.
2		Det er kun et par generationer siden	at man gik imod renæssancen, ligesom Brunelleschi gik imod gotikken.
3		Derfor	bærer nutidens huse stadig lidt præg efter renæssancen.
4		Man	kan spørge sig selv, om der vil komme en <i>genfødsel af renæssancen</i> – eller om vores fremtonende teknologi vil fjerne os længere væk fra det harmoniske og klassiske.
5		Uanset hvad er det et faktum	at florentinerne besad en vilje og mentalitet, som ledte dem ind i en yderst produktiv tidsalder.

Konklusionen indeholder ikke faglig information. Ligesom Svend sætter Eva og Johanne deres egen indsigt i centrum. Desuden forsøger de sig ud fra en sammenligning med en perspektivering til nutidens byggestil. Konklusionen bekræfter den makrotekstuelle analyse med hensyn til opgaven som overvejende udtryk for en *knowledge telling* strategi.

## Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven

Midt i processen med historieopgaven har klassen været på studietur netop til Firenze. Eva og Johanne henviser i opgaven ikke til en oplevelsesdimension af

<sup>235</sup> Det fremgår af en mail, som læreren har sendt til mig, at "over middel" er lig med karakteren 10 eller 11.

<sup>236</sup> Flower (1989) karakteriserer en *writer-based* tekst med et eller flere af følgende tre træk: et egocentrisk fokus på skriveren, en narrativ organisering af stoffet, som fokuserer på skriverens egen opdagelsesproces og/eller en *survey*-strategi, som er organiseret omkring skriverens information. Det er det sidste træk, der er relevant i Eva og Johannes tilfælde.

renæssancearkitekturen, f.eks. en oplevelse af mennesket og rummet i forhold til renæssancens verdenssyn eller forholdet mellem den viden, som de har læst sig til, og det, de har set. Det fremgår ellers af det åbne spørgeskema, at Eva er bevidst om denne sidste sammenhæng:

Min viden om renæssancens arkitektur var meget lille, da vi indledte opgaveskrivningen, jeg havde derfor ikke så meget viden at koble det, jeg lærte, op på. Med det vi oplevede i Firenze – på vores studietur – fik det et lidt andet perspektiv, når man vidste hvorfra og hvorledes det stammede. Jeg synes det var svært at overskue alle de forskellige ting (begreber), vi skulle inddrage i opgaven. Og realistisk er det ikke muligt at skrive en opgave på 10-12 sider om så mange grene af det samme emne uden det bliver på børnebogsniveau.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Eva og Johannes historieopgave)

Citatet viser, hvordan Eva har en metabevindsthed om sin læreproces. Hun har ikke et grundlæggende kognitivt skema, som hun kan koble sin viden til, hvilket gør den faglige tilegnelsesproces sværere. På rejsen fik hun imidlertid mulighed for at koble forskellige sfærer sammen. Som udgangspunkt for at skrive opgaven har hun både sin viden fra skoleverdenen og oplevelsen af arkitekturen i Firenze.

Vygotsky argumenterer – hvad der ofte overses i litteraturen om ham – for fantasiens og kreativitetens rolle i skrivningen og for, at den meningsskabende proces netop er kendetegnet ved, at det emotionelle og kognitive blander sig. Eva og Johannes opgave er i høj grad præget af de mange faktuelle oplysninger, men har ingen oplevelsesdimension, selv om opgavens emne ligger i Firenze, tilgængelig for iagttagelse og fortolkning. Denne oplevelse *kunne* have været med til at sætte skolens og bøgernes verden i perspektiv. Men Eva er i stedet meget kritisk over for produktet, som hun karakteriserer som et børnebogsniveau. Derimod er hun glad for og samtidig også meget bevidst om, hvad samarbejdet har betydet for arbejds- og skriveprocessen:

Det hjalp mig gennem processen, at vi var to, da man så er tvunget til at forklare det man havde læst, så en dyb forståelse af teksten var vigtig, hvorved man kom grundigt igennem stoffet. Desuden havde man en at diskutere problemerne med og som oven i købet var i samme situation som en selv og kendte tingenes tilstand. Herved blev man også selv mere kritisk over for det, man skriver, da en anden person giver sin umiddelbare holdning til det med det samme. Vi følte aldrig, at ordene bare flød af sted fordi vi gennemdiskuterede så godt som hver eneste sætning – især adjektivernes betydning.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Eva og Johannes historieopgave)

Evas erfaringer med, hvordan emnet bliver bearbejdet grundigere, hvis man også arbejder med det mundtligt, og hvordan skriveprocessen ændrer sig, når man får umiddelbar respons, bekræftes af forskningen på dette felt.<sup>237</sup> Eva og Johannes diskussioner af det faglige stof ligger inden for det, Løkensgard Hoel (2001) med henvisning til Wasser og Bresler kalder for fælles fortolknings- og udviklingszone, hvor deltagerne udvikler deres egen og den andens (de andres) læring, idet de fortolker, dvs. når til en forståelse af det stof, de arbejder med.

På trods af denne fælles fortolknings- og udviklingszone befinder store dele af historieopgaven sig inden for kategorien *knowledge telling*. Forklaringerne kan være mange. Pigerne begynder først at skrive opgaven på et sent tidspunkt i forløbet. De er optaget af at formidle deres viden og er ikke bevidste om, at teksten også skal fungere som en sproghandling med intention og finalitet. Endelig kan den brede og upræcise opgaveformulering have spillet en negativ rolle, både i læse-, arbejds- og skriveprocessen.

De upræcise og brede problemformuleringers negative rolle er én af hovedpointerne hos Richard Marius, der har skrevet en indføring i at skrive opgaver i historie i *A Short Guide to Writing about History* fra 1995. Hans erfaring viser, at de studerende, hvis de har et for bredt emne, ofte har vanskelighed ved at fokusere og at udvikle en idé og argumenterer for det præcise, afgrænsede problem som udgangspunkt for opgaven.<sup>238</sup>

---

<sup>237</sup> I nordisk sammenhæng har især Torlaug Løkensgard Hoel forsket i og skrevet om elevrespons og dens betydning for skriveprocessen. I (2000) gør hun rede for sammenhængen mellem responsgrupper og den procesorienterede skrivepædagogik fra 1980-erne. Hun understreger, at det på dette tidspunkt for så vidt ikke var et nyt fænomen i norsk skole, idet hun dels henviser til kilder fra reformpædagogikken i 1940'erne og 50'erne, dels til Lis Levinsen, der i en artikel i *Meddelelser* (Dansk lærerforening 1975) henviser så langt tilbage som til 1805. På dette tidspunkt skulle disciplene i den danske, og dermed også norske, lærde skole bedømme hinandens skriftlige udarbejdelser. Igennem Løkensgard Hoels forfatterskab fra 1990 og frem har elevresponsen stået centralt som emne, således også i afhandlingen for graden dr. art. (1995). (2000) er en grundig og teoretisk funderet lærebog om læsningens, samtalens, samarbejdets og responsgivningens betydning for læring, beregnet til "lærerutdannarar, lærarstudentar, lærarar på alle nivå (...) og alle andre som er opptatt av språk, læring og undervisning" (s. 5). (Bogen udkom på dansk i 2002: *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfællesskab* på Klims forlag.) I (2001) dokumenterer hun via tre elevers logskrivning, hvordan deres respons i væsentlig grad er med til at forbedre én af elevernes stil i norsk, samt redegør (også her) for sit sociokulturelle teoretiske ståsted med især Vygotsky som hovedteoretiker, bl.a. hans teori om den nærmeste udviklingszone. Med en henvisning til en artikel fra 1996 i *Educational Researcher* af Wasser og Bresler: *Working in the interpretive zone* taler hun om en fælles udviklings- og fortolkningszone, hvor interaktionen mellem deltagerne ses som en fælles mulighed for læring, og hvor det netop fremhæves, hvordan deltagerne bygger videre på hinandens tanker, prøver hinandens tolkninger af og sammen konstruerer mening. (s. 284)

<sup>238</sup> Når jeg i det følgende kort gennemgår de overordnede tanker i Richard Marius *A Short Guide to Writing about History* (1995), er det ikke, fordi han siger noget væsentligt nyt i forhold til alle de nyere skrivelogger, der findes både på det danske og det internationale marked. Det

Historielærerens skriftlige kommentar til historieopgaven fylder ca. 1½ side. Den starter med en overordnet kommentar og kommenterer dernæst opgaven side for side. Evalueringen forholder sig meget grundigt til opgavens enkeltelementer, men også mere overordnet til historikerens pligt til at forholde sig til sine kilder, bl.a. at lægge uenigheder frem og at have sans for væsentlige og uvæsentlige oplysninger. For eksempel peger hun på historien om den uægte datter (i 6) som uvæsentlig. Overordnet er opgaven:

(...) meget interessant og velskrevet (...) Jeres gennemgang af selve Brunelleschis arkitektur, som jo er opgavens væsentligste område, lykkes fint. Derimod er der nogle problemer i jeres historiske afsnit og i opgavens konklusion. (...) I konklusionen skal I opsummere svarene på jeres problemformulering, det I kalder den indsigt, I har opnået. Den skal I dele med læseren. Man skal ikke nødvendigvis perspektivere i konklusionen i en historieopgave. Vi ved også så lidt om vores egen tid, at niveauet i perspektivering ikke bliver på niveau med resten af opgaven.  
(Uddrag af historielærerens skriftlige kommentar til historieopgaven)

---

væsentlige i denne sammenhæng er imidlertid, at han gør det ud fra en historiefaglig diskurs med eksempler hentet fra denne. Også historiediskursen lægger vægt på det fokuserede emne, hvor udviklingen af 'ny' viden er i centrum, eller som Marius skriver: "A historical essay should include original thoughts of the author" (s. 23). Han har regelmæssigt undervist i "Writing about History", og det har slået ham, hvor mange studerende, der laver en pastiche af "secondhand thoughts", uden at de tilsyneladende selv har tænkt over dataerne. Hans hovedråd til de studerende er, at de skal finde et problem, der ægger deres nysgerrighed og så forsøge at løse det. "If you don't have a problem, you don't have a paper." (s. 2). Noget af det, han som lærer finder mest nedslående, er alle de studerende, der ikke har tiltro til sig selv i forhold til, at de skulle have noget interessant at bidrage med, når de skriver i historie. Side 13-28 giver han en række konkrete råd til den studerende. Nr. 2 er "The good historical essay has a sharply focused and limited topic". Senere på s. 79 uddyber han dette med, at "the most common flaw in student papers about history is that the topics are so broad that the writers have no focus and cannot therefore develop an original idea." Marius er desuden i sin guide meget bevidst om skrivningens rolle i forhold til det faktum, at skriveren kan udvikle sin viden om et emne og råder den studerende til – helt i tråd med moderne skriveforskning – at skrive tidligt, at arbejde med brainstorming, at skrive en disposition og mange udkast og til sidst til at finde en læser og spørge "What do you think I am saying in this paper?" (s. 103). Han giver råd om, hvordan skriveren kan bruge det at skrive som et redskab til at udvikle sine tanker, idet ordene vil afsløre, hvis tænkningen er ulogisk og samtidig påpeger han, at skriveren på et tidspunkt skal tænke læserens position ind i sit *paper*. Endnu et kapitel er meget oplysende i sammenhæng med opgaveskrivning i historie, idet han vier et kapitel til "Modes of Historical Writing" (s. 51-71), hvor han redegør for de fire almindelige fremstillingsmåder: "description, narration, exposition and argument", som han understøtter som forskellige, selvom de i praksis ofte overlapper hinanden. De fire fremstillingsmåder er velkendte i den danskfaglige diskurs. Marius gennemgår dem med eksempler fra historie.

Teksten som tekst evalueres ikke som helhed, bortset fra ovennævnte genrespecifikke kommentar til konklusionen, hvor læserperspektivet inddrages. Historielæreren er overordnet tilfreds med opgaven. Hun peger på forskellige faglige problemer i opgaven, men peger ikke på opgavens disponering af stoffet og det refererende tekstarbejde som et problem.

I interviewet peger Eva på tidsspilde i forbindelse med historieopgaven. Hun får ikke nok ud af skrivetimerne på skolen, processen bliver opdelt i for små bidder, og hun efterlyser nogle hele skrive dage. Til mit spørgsmål om historieopgaven var meningsfuld at lave, svarer hun:

Eva: Jamen det synes jeg da et eller andet sted, altså at den var, men jeg synes danskopgaven var mere meningsfuld, altså fordi at der havde du den, du havde en uge, ligesom du har i 3.g-opgaven. Det er ligesom for at komme mod den, at man laver de her opgaver, så du fik et klart billede af hvordan du kan disponere din tid, og hvordan det foregår, ik' og. Det der med at du har overhovedet ingen kontakt med læreren i skriveperioden og sådan noget, ik' og. Hvor vi her sad sådan et modul ad gangen, det er ikke til at lave noget, ærligt talt, fordi at du kommer ind og ud af det hele tiden, og så skulle vi jo snakke med hende (historielæreren LBW) på nogle bestemte tidspunkter, og hun vidste ikke hvornår de tidspunkter var, så vi skulle være til rådighed under hele modulet, og sidde oppe i klassen, ik' og. Så er der grænser for hvad man går i gang med, når du ved at det kan være at du skal snakke med hende om fem minutter. Så nogen gange nåede man slet ikke at snakke med hende, fordi hun snakker for længe med nogen, så det synes jeg gav et meget dårligt billede af hvordan det skal foregå næste år, fordi at det foregik så langt fra hvordan det foregår til næste år, men selvfølgelig man har jo lært noget fagligt af det, altså, fordi man skulle sætte sig ind i et emne, ik' og, på den måde har man da lært noget. ( Interview med Eva den 24.4.01, side 12)

I sin vurdering af historieopgaven som meningsfuld bruger hun den kommende 3.årsopgave som målestok. I forhold til den synes hun ikke den var meningsfuld, eftersom historieopgaven – i modsætning til danskopgaven – ikke giver en realistisk oplevelse af tidsdimensionen i forbindelse med skriveprocessen.

### **Evas 3. årsopgave i italiensk**

Eva skriver 3.årsopgave i Elsa Morantes roman *L'isola di Arturo*. Titlen eller opgaveformuleringen er bygget op om analyse, fortolkning og diskussion som tekstarbejde og indeholder fire pinde:

- karakteristik af Arturo,
- af hans udvikling fra barn til voksen
- af stilistiske virkemidler
- en diskussion af romanens livssyn

Skema 8.3.8 Evas 3.årsopgave, opgavetitel/opgaveformulering

Opgaveformulering			
	Thema	Rhema/Nyt	
	tekstuel	eksperientiel	
1		Der	ønskes en analyse og fortolkning af Elsa Morante "L'isola di Arturo".
2		Besvarelsen	skal bl.a. indeholde en karakteristik af Arturo og af hans udvikling fra barn til voksen, en analyse af de anvendte stilistiske virkemidler og en indkredsning og diskussion af romanens livssyn.

Oversigten over opgavens makrostruktur viser, at opgaven indtænker alle 4 pinde.

Oversigt 8.3.3 Oversigt over Evas 3.årsopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte hovedafsnit fylder.

- **A:** Indledning 17 linjer
- **B:** Arturo (17 linjer) 66 linjer
- **B1:** Arturos opvækst (19 linjer)
- **B2:** Arturos livsanskuelser (30 linjer)
- **C:** Arturos udvikling (10 linjer) 64 linjer
- **C1:** Kronologisk gennemgang (54 linjer)
- **D:** Arturos forhold til Wilhelm (28 linjer) 68 linjer
- **D1:** Den kronologiske udvikling i forholdet (40 linjer)
- **E:** Arturos forhold til Nunziata ( 7 linjer) 102 linjer
- **E1:** Den kronologiske udvikling i forholdet (95 linjer)
- **F:** Stilistiske virkemidler (42 linjer) 97 linjer
- **F1:** Fortællerforhold (28 linjer)
- **F2:** Naturens symbolske betydning (27 linjer)
- **G:** Romanens livssyn 74 linjer
- **H:** Konklusion 16 linjer

Anmærkning: De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 503 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven 16 sider. Dertil kommer indholdsfortegnelse og litteraturliste.

I opgaveformuleringen dækker den første og anden pind "en karakteristik af Arturo og af hans udvikling fra barn til voksen" det samme indhold, idet bogen primært handler om denne udvikling. Samme type gentagelse indeholder strukturen i opgaven, hvor Arturo på forskellig måde indgår i overskrifterne fra **B** til **E**, og hvor **B** og **C** er en gentagelse af opgaveformuleringen. "Kronologisk" nævnes tre gange, i **C1**, i **D1** og i **E1**, hvilket er symptomatisk for strukturen, der tidsmæssigt rulles tilbage flere gange for dernæst minutløst at gennemgå det nye aspekt kronologisk. Samtidig findes der ikke i begyndelsen af opgaven en præsentation af bogen, evt. med et resumé. Opgaven mangler derfor på det overordnede niveau en tekstreferent, en præsentation, der redegør for bogens handlingstråde og personkreds, så læseren kan blive ført ind i bogens og den efterfølgende analyses univers. F.eks. hører man tidligt i opgaven, at Arturos moder er død i barselsseng, men ikke om det er ved Arturos fødsel eller ved en senere fødsel. (i **B**, nærmere bestemt i **3** i skema 8.3.10) Eller senere i **C1** (i **10**), hvor Arturos had til Nunziata



thematiseres. Hendes navn er på dette tidspunkt i opgaven blevet nævnt nogle gange, men uden at hun og hendes rolle som Arturos nye stedmoder er blevet præsenteret.<sup>239</sup> Evas valg af den overordnede struktur bærer præg af ønsket om grundighed, samtidig gør dens gentagende struktur imidlertid opgavens indhold vanskeligt at overskue. Overordnet er opgaven ikke struktureret i forhold til en *reader-based* struktur, idet den ikke indtænker tekstens forpligtelse til at give læseren de relevante forudsætninger. Dette vanskeliggøres yderligere ved, at opgavens indledning ikke opfylder genrekravene til en indledning.

## Indledning

Skema 8.3.8 Evas 3.årsopgave, indledning

Indledning		
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	Eksperientiel
1		L'isola di Arturo
2	men	<u>til forskel fra dennes normale tendenser</u>
3		Det
4		<u>Ligesom det er en naturlig del af menneskets udvikling at voksenlivet på et tidspunkt overgår barndommen,</u>
5		<u>For at bryde barndommens verden, hvis hær består af Arturos <i>Certezze Assolute</i>, illusioner og ophøjede faderbillede (som kongen),</u>
6		På hvilket grundlag denne krig udkæmpes og vindes
7	Desuden	vil jeg
8	Til sidst	vil jeg
9		<u>Når jeg i det følgende henviser til L'isola di Arturo,</u>

<sup>239</sup> Eksemplerne er mange. Endnu to: i **E1 (23)** omtales 'den første nat' uden tekstreferent, dvs. hvilken første nat, med hvem? Bogens pointe, at personen Stella ikke er et fornavn på en kvinde, sådan som Arturo i første omgang tror det, men er efternavnet på en mand, nævnes ikke.

Indledningen er overordnet karakteriseret ved to ting: for det første at den bygger på en fortolkning af bogen, uden at dette præciseres, og for det andet at den forudsætter, at læseren kender tekstreferenterne for personer og geografi. Første del bygger på en fortolkning af bogens tema, overgangen fra barn til voksen, der fortolkes som en indre krig i hovedpersonen. Imidlertid mangler læseren forudsætninger for at forstå metaforikken. Procida omtales som en af to aktører i den krig, der udkæmpes i hovedpersonen, Arturo, men det nævnes ikke, at Procida er den barndommens ø, som titlen henviser til. Ligeledes er det svært at vide, hvem Nunziata, Tonini Stella og Wilhelm er. Problemet i indledningen er for så vidt ikke, at den bygger på en fortolkning af bogen, men snarere at dens form komprimerer indholdet og lukker for forståelse i stedet for at fungere som en introduktion til opgaven. Desuden tematiseres tolkningen af Arturos udvikling som en indre krig ikke i selve opgaven, men dukker først op igen i konklusionen.

Sprogligt er indledningen præget af et meget fortættet sprog. Sætningsopbygningen er kompliceret med mange underordnede sætninger og indskud, især i sætningerne 3 - 6. F.eks. starter sætning 5 med en absolut infinitivkonstruktion (i stedet for en hensigtssætning), som tilkobles en relativ sætning inden sætningskomplekssets overordnede sætning, der dernæst yderligere udbygges med et par adverbielle led, endda med endnu en relativ sætning tilkoblet det ene af dem. I sætning 6 er der ligeledes en sproglig og indholdsmæssig ophobning inden det relative "som", der dernæst fører over i en parafrasering af titlen. Denne parafrasering fortsættes i de næste to sætninger.

I og med at kravene i opgavetitlen/opgaveformuleringen blot parafraseres og ikke omformuleres til en problemformulering eller til åbnende spørgsmål, som den videre opgave dernæst kunne besvare, afsløres en manglende metabevisthed om indledningens funktion i forhold til læserpositionen. I stedet for kommer indledningen i højere grad til at positionere Eva på en sådan måde, at det vigtigste bliver at vise, hvor hurtigt hun kan komme frem til det, der interesserer hende selv: stilistisk og metaforisk tolkning af romanen. Samtidig risikerer hun at tabe læseren, der ligesom i danskopgaven "taber pusten". Når indledningen på denne måde er organiseret i forhold til Evas egen forståelse, kommer den til at fungere som en *writer-based* struktur.

### **Makrotekstuel analyse**

Som megaTHEMA har jeg i den makrotekstuelle analyse valgt den del af Arturos udvikling, der kan regnes til overgangen mellem barn og voksen, samt den del af romanens og Elsa Morantes livssyn, der berører barndommens rolle i livet og overgangen til at blive voksen. MakroTHEMA er selve barndommen, de forskellige personer, når de karakteriseres på overordnet niveau, herunder deres livssyn, samt stilistiske virkemidler, ligeledes når disse karakteriseres på et overordnet niveau. I forhold til makrostrukturen er overskrifter, der berører den kronologiske

gennemgang og udvikling, placeret på hyperTHEMA niveau. Der er ganske vist ikke tale om referater, og der udvikles også –Nyt i afsnittene, men deres placering og den gentagne strukturering af kronologisk gennemgang hæmmer emneudviklingen, idet denne rulles tilbage til start.<sup>240</sup>

Skema 8.3.10 Makrotekstuel analyse af Evas 3.årsopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
<b>A</b> s.2	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> 17 li.	L'isola di Arturo () krig mellem barn- dommens verden og voksenlivet () vil jeg gen- nemarbejde () stil ()sprog () livssyn					
<b>B</b> s.3		<b>1. Arturo</b> (A.)				
<b>2</b> 6 li.			() fra fyldt 14 år til ()16 års fødselsdag han og hans far, Wilhelm (W.)			
<b>3</b> 11 li.			Arturos mor fyldte meget i hans barndoms- hjerne () tidlige død i barsels- sengen ()hans angst og forundring over døden.			
			Moderens – om end ringe – sub- stitut bliver da også hunden, Immaculatella (Imm.)		Immaculatella (dør lige før ro- manens beg.) er en del af A.s rene og uplet- tede barndom.	
<b>B1</b> s.3		<b>1.1 Arturos opvækst</b>				
<b>4</b> 5 li.		A. () barn- dom i total frihed ()fandt ensomheden naturlig				

<sup>240</sup> Det fremgår tillige af min fortløbende nummerering at det enkelte tal ofte dækker flere – Thema-Nyt rubrikker, f.eks. i **3**. Man kan her umiddelbart aflæse, at jeg i analysen af – Themaudviklingen inden for det enkelte afsnit har fundet det nødvendigt at underinddele på denne måde for at yde opgavens udvikling retfærdighed. Man kan ud af denne metode aflæse, hvordan Eva inden for det samme afsnit ikke blot udvikler ét –Thema, men blander flere sammen. Flere steder, det gælder **7, 13, 14, 18, 41, 42**, behandles der flere emner inden for det samme afsnit.

<b>5</b> 5 li.		Både kærligheden til faderen og moderen holdt A. på øen. Moderens sjæl var omkring øen ( )			( ) at forlade øen ville svare til at opgive moderen. Naturen ( ) en slags moderlig substitut	
<b>6</b> 9 li.		A.s barndom ( ) isolation ( ) på Procida,		der i sig selv er isoleret ( )		
<b>B2</b> s.4			<b>1.2 Arturos livsanskuelser</b>			
<b>7</b> 30 li.			A.s opfattelse af livet ( ) ses i hans Certezze Assolute (bilag1)	Deres afvigelse fra den normale tankegang (=) A.s isolerede eksistens *		
			1. lov, 2. (osv) Den 5. lov ( ) moderkærligheden, men ellers nævnes kvinder og kærlighed ikke ( )	A.s ringe interesse for kvinder skyldes det kvindehad, der pga amalfitaneren er knyttet ( )		
			W. ( ) ikke løst Ødipuskomplekset (bilag 2) og hader dermed sin mor* ( ) gifter sig ( ) hævn over kvindeskønnen *			
			A.s syn på kvinder ( ) pga. beundringen af Wilhelm ( ) samme karakter som dennes.	Efterhånden begynder A. at se det smukke ved kvinder – især Nunziata (N.)	Han har således samtidigt erkendt at skønheden ikke kun er noget ydre ( ) en indre skønhed, som kvinder trods ( ) besidder.	
<b>C</b> s.5	<b>2 Arturos udvikling</b>					

<b>8</b> 10 li.	I løbet af romanen gennemlever A. puberteten hvor barndommen afmystificeres, og voksenlivet starter.					
	Øen () symbol på barndommen () Men Procida er kendetegnet ved fængslet,					() så øen til sidst også for ham er et fængsel, som han må frigøre sig fra for at komme videre.
	Det der skaber A.s udvikling() nedbrydningen af faderillusionen, hans forhold til N.*					
<b>C1</b> s. 5			<b>2.1</b> <b>Kronologisk gennemgang</b>			
<b>9</b> 4 li.			Allerede på sine sejlture med Imm. overvejer A. at forlade øen	() hvorfor hendes død starter udviklingen		
<b>10</b> 9 li.			Efter først at have hadet N. begynder han at opfatte hende som den moder () kommer ind i sit Ødipus-stadium	hvor vekslen mellem had og kærlighed er normal. (*)		
			() nyt følelsesstadium () indser sin kærlighed til N. () ny lykke	() ensomheden efter hun har afvist ham, også tilsvarende større		
<b>11</b> 4 li.			A. () en dag vil forlade øen, men forholdet til faderen er stadig for stærkt	() at A. mærker og ser W. overalt i naturen.		

12 11 li.			Sexuelt udvikles A. til mand da han () forhold til Assunta. () ændres også () følelser for N.			
			Herefter overhører A. samtale mellem Wilhelm og Stella	hvor hans kærlighed til faderen med ét ændres til bittert had, idet (). () faderens ynkelige situation i forhold til Stella *	Hans medlidthed ( <i>med faderen</i> ) er således tegn på modenhed, da han derfor nu kan se igennem barndommens illusion.	
13 12 li.	A.s psykiske udvikling til voksen sker ved mødet med realiteterne i form af Stella.			Men A har () svært ved helt at slippe faderen og den () uskyldige illusion		
			Desuden spor af ungdommelig opførsel i hans sidste gestus over for N.,	hvor han sårer hende fysisk ved () og psykisk ved sine ord	Hans afsked til dem begge besegles med et addio () det definitive ved hans afsked. *	
14 14 li.			Natten før han forlader Procida, () A. i en grotte () ammen Silvestro.	Dette svarer til at han befinder sig i en puppetilstand, ()		som ved rejsen afbrydes så hans udvikling er fulbyrdet.
		Desuden trækkes tråde fra hele romanen op til dette døgn			Opvågnen er erkendelsen af, at hvad A. tidligere troede var lykken, hans ensomme øboertilværelse, nok snarere er ulykke, samt at han () forelsket i selve forelskelsen uden () at elske helhjertet*	
D s. 7		<b>3. Arturos forhold til Wilhelm</b>				
15 13 li.		A. nærer i barndommen en grænseløs, men uengældt beundring for sin far () og opfatter ham som () helt ()	(Citat)	A.s forgyldelse af faderen medvirkede til at han ikke kunne se faderens dårlige sider. () Wilhelms selvforherligelse		

16 15 li.			A.s beundring skyldes ()			
			Men på et punkt erkender Wilhelm () sin svagheit, () fortæller A. om Amalfitanerens ord ( <i>citat</i> )	() henviser til Freuds teori (). Idet W. både er bien og rosen fortælles det, at han er biseksuel*		
D1 s. 8			<b>3.1 Den kronologiske udvikling i forholdet</b>			
17 8 li.			Da N. kommer, ser A. en konkurrent i sit forhold til faderen.	Da W. beskylder A. for at være jaloux på N. bliver A. vred fordi det netop er sandheden. Men A. ()ikke erkende		
18 20 li.			Da Carmine bliver født () endnu en konkurrent()men () ikke er tilfældet. () skyldes W.s depression.			
			A. egne problemer () skinsygen til Carmine i forhold til N.			
			Faderens depression går ud over A. da W. afviser ham den dag på kajen, hvor også Stella ankommer (*)	A. () tror det skyldes de skavanker, han har fået som teenager.		
19 12 li.			I slutscenen () blusser A.s jalousi for alvor op, da han ser hvor meget W. har gjort ud af sig selv () for Stellas skyld			Men han har definitivt brudt med faderen og barndommen, og det står ham klart, at han skal forlade Procida
E s. 9		<b>4. Arturos forhold til Nunziata</b>				

<b>20</b> 7 li.		Nunziata er den mest modne af de tre hovedpersoner			Hendes omsorg for ægtemanden () i stedet for dybfølt kærlighed baseret på pligt. () lever det liv () Gud har tildelt hende. *	
<b>E1</b> s.9			<b>4.1 Den kronologiske udvikling i forholdet</b>			
<b>21</b> 19 li			() A. () ud fra () bøgerne, en idé om at hun må være ond. (*)			
			Da A. senere beskriver N., lægger han mærke til hendes små krøller der ligner gedekrøller.	A. blev af Silvestro opfostret på gedemælk () modernælkserstatning, ligesom N. () erstatter hans moders rolle		
<b>22</b> 13 li			I deres 1. samtale () skabes en samhørighed mellem to børn.			
			I en pause midt i samtalen falder A. i søvn og vækkes af N.			Dette og drømmen symboliserer hans første opvågnen fra barndommen til voksenlivet, men samtidig ønsket om () af det modsatte køn () *
<b>23</b> 11 li.			A. føler der er én der har krænket ham den 1. nat, men ved ikke hvem. () Efter denne nat er A. kold over for N.		Hvor han før fandt ensomheden naturlig, er den nu en belastning for A., idet han har følt () nogen at snakke fortroligt med.	
<b>24</b> 10 li.			() N.s graviditet () begynder A. atter at se noget smukt i hende () ser sin egen gravide mor ()			



25 23 li.			Under fødslen A. associationer til sin egen moders og Imm.s død i barselssengen () frygt for samme skæbne venter for N.	Så da N. overlever, føler A. 1. del af et stort slag mod en gammel ærkefjende: døden		
			Efter fødslen () ved at blive mere for ham end en ny mor, har A. endnu ikke indset.	Hans førelskelse er således tydelig () Derfor gør () afvisning A. endnu mere ensom.		
26 10 li.			Men først efter sit forhold til Assunta, forstår A. () de følelser () nærer for N. (*)	Men når hun afviser ham så skarpt () modstå den fristelse, han er for hende.		
27 18 li.			I deres sidste samtale, inden A. forlader øen	Men A. forstår at også hun elsker ham () symbolikken () i ringen: (citater)		
F s. 12		<b>5. Stilistiske virkemidler</b>				
28 8 li.		Elsa Morantes stil adskiller sig fra datidens () (*)			() idet forandringer i A.s barndomsverden kan ses i parallel til de voldsomme forandringer () i Italien i 50'erne. *	
29 6 li.		I det følgende vil jeg se på de stilistiske virkemidler, ()	Afsnittet <i>La scena finale</i> ()	Der ses således en sammenhæng mellem kapiteloverskrifterne og kapitlets ordvalg.		
30 11 li.			Ud fra A.s omtale af de øvrige personer	Dette ses især i forholdet til N.() <i>eksempler</i>		
31 3 li.			I sit sprogbrug appellerer Morante til mange af vore sanser	Hvilket slutningen er et godt eksempel på, hvor () *		
32 10 li.			Desuden højnes stilen med personificeringer, f.eks. (*)			
33 4 li.			Endvidere anvendes mange sammenligninger			

<b>F1</b> s. 13		<b>5.1</b> <b>Fortæller-</b> <b>forhold</b>				
<b>34</b> 7 li.		Romanen er fortalt af A. som jeg-fortæller () afstand ser tilbage ()				
<b>35</b> 10 li.	Som barn længtes A. efter at blive voksen, men som voksen længes A. tilbage mod øen, barndommens uskyldige rige*					Samtidig tager han afstand fra () forbinder dette sted med ensomheden og dermed de svære pubertets år, han levede dér.
<b>36</b> 8 li.		Når E.M. som kvinde har valgt at fortælle historien gennem en drengs øjne, skyldes ()				
<b>37</b> 3 li.		Kompleksiteten mellem forfatteren og fortælleren understreges		man lægger opmærksomheden på <i>io</i> , idet det står først og "gentages" i <i>ricordo</i> . *		
<b>F2</b> s. 14		<b>5.2</b> <b>Naturens</b> <b>symbolske</b> <b>betydning</b>				
<b>38</b> 27 li.		Elsa Morante projicerer ofte personernes følelser – især A.s ud i øens natur ()	Hele vejen igennem () naturen som en smuk indikation af A.s følelser for N.			
<b>G</b> s. 15		<b>6.</b> <b>Romanens</b> <b>livssyn</b>				
<b>39</b> 2 li.	Først vil jeg se på de forskellige centrale personers livssyn() kæde disse sammen til en samlet vurdering af romanen.					

<b>40</b> 7 li.		A.s livssyn () har jeg allerede gennemgået ()				
		N. fremstår som en repræsentant for det napolitanske livssyn			Trods det uvirkelige i hendes religiøsitet () befinder sig i virkelighedens og realiteternes verden.	
<b>41</b> 9 li.		Amalfitaneren Romeo er central i denne sammenhæng () påvirkede W.s livssyn, () smittede af på A.	Karakteren af hans kvindehad har jeg allerede været inde på. Men () stærk modstander af arbejde () typisk for Morante ()			
			Han besidder også den pro-cidianske opfattelse af () passe sig selv () møder hos W. og A.		Øens livssyn står i skarp modsætning til N.s mere sociale og religiøse.	
<b>42</b> 25 li.		()Morante () negativt livssyn i bl.a. <i>La Storia</i> () <i>L'isola di Arturo</i> () positiv karakteristik af barneverdenen				Når A. således ser tilbage på sin barndom () forladt paradys som han på sin vis længes tilbage til ()
		* mener Elsa Morante M.)() inspireret af Kafkas tre mulige konklusioner om Syndefaldet;		Da A. har forladt øen består den stadig (jf. teori 1), men samtidig er barndommens verden nedbrudt (jf. teori 2).	I kontrast til sin positivisme tager M. afstand fra () gennem udtrykke A.s foragt og placere handlingen på () ø.*	
<b>43</b> 9 li.		Desuden ser Morante livet som et mysterium, () gennem Amalfitaneren				Således kan den absolutte forståelse af en selv og livet ikke opnås: (citater)

<b>44</b> 4 li.	Når M. hævder at barndommen er livets eneste paradys er det en meget ambivalent påstand, idet () positiv over for barndommen, men					( ) at det kun er barndommen, der er værd at leve, så kun omkring en sjettedel af vores liv har et formål og en værdi.
<b>45</b> 17 li.	Hun har ret i, at barndommen har en vital betydning, idet ()					
	Så når A.s barndom () alligevel fremstår som et paradys →					er det netop fordi hans fantasier og illusioner gjorde ham lykkelig ()
<b>H</b> s. 18	<b>Konklusion</b>					
<b>46</b> 16 li.	A. () erkendelsen af livets realiteter fra barnestadiet gennem puberteten til begyndelsen af det længe ventede voksenliv. () overgang ()		I første omgang ønsker han at drage i krig			Men i virkeligheden har han allerede udkæmpet den største af livets krige, som jeg omtalte i indledningen ()
						Tilbage står A. så med både længsel () og glæde()
						( ) gør M.s udviklingsroman om A. tidløs
						I kontrast til dette har M. skabt A., en immaterialistisk og kærlig dreng

Overordnet falder opgaven i to halvdele, hvor første del, **B – E**, er gennemgangen af Arturos udvikling og anden del er resten af opgaven, dvs. fra **F** til **H**. I den første del viser den makrotekstuelle analyse en ujævn udvikling af emnet. I lange passager forbliver fremstillingen på hyperThema-niveau for så ind imellem at relatere den til overordnede tematiske niveauer, dvs. til udviklingsperspektivet fra barndom til voksen med en vanskelig pubertet som ledetråd. I modsætning til danskopgaven er

der ligeledes en større ophobning af informationer i –Thema end i –Nyt, dvs. at flere thematiseringer ikke akkumulerer –Nyt, ikke udvikler emnet, men blot er konstaterende. I analysen om Arturo er der to undtagelser, **C** om "Arturos udvikling" og sidste del af **C1**, der er en kronologisk gennemgang af denne udvikling. Her er opgaven konkluderende, idet den samler op og relaterer emnet til den overordnede fortolkning. Strukturen, hvor opgaven gentager de kronologiske gennemgange, viser sig imidlertid også at have indholdsmæssige konsekvenser, idet dele af emneudviklingen så at sige begynder forfra. Dette understreges af, at disse afsnit overvejende begynder på hyperThema-niveau uden introducerende metatekst. Opgavens emneudvikling indtil side 13 får derfor karakter af at være lidt frem og lidt tilbage. Forskellige temaer anslås, f.eks. faderens uløste ødipuskompleks og dets konsekvens for Arturo og hans forhold til kvinder, men opgavens struktur ødelægger den selvstændige og sammenhængende redegørelse for, hvordan dette kan fortolkes i romanen. Det samme gør sig gældende ved gennemgangen af forholdet til stedmoderen Nunziata. Allerede i **10 – 14** har Eva inddraget denne relation i gennemgangen af Arturos udvikling, inden den tages op igen i **21** til en minutiøs gennemgang.

I opgavens anden del, gennemgangen af romanens fortælleforhold og ikke mindst af romanens livssyn, er der derimod tale om en mere konsekvent videnstransformerende gennemgang. Her og også i konklusionen viser Eva, hvordan hun kan videreudvikle og perspektivere emnet ud fra den hidtidige bearbejdning, og hun kan uden problemer bevæge sig mellem de forskellige thematiseringsniveauer. I romanens livssyn går hun i dialog med Morante, idet hun forholder sig diskuterende til dennes livssyn, både som den kommer til udtryk i romanen, og sådan som hun har læst sig til den i sekundærlitteraturen. Også diskursen ændrer sig, idet hun i **G** flere steder har en metatekst, der implicit henvender sig til læseren, f.eks. i **39** hvor hun i gennemgangen af romanens livssyn metakommunikerer, hvordan hun vil gennemgå afsnittet, samt dernæst i **40**, hvor hun henviser til, hvad hun allerede har gennemgået. Både i **G** og i **H** kan man i de enkelte felter i den makrotekstuelle analyse se, hvordan Eva udvikler emnet ved at begrunde, modstille og eksemplificere sine iagttagelser. Ser man f.eks. felterne **40 – 44**, er der stor variation i måden, sætningskomplekserne relateres til hinanden på. Der er såvel intern (f.eks. 'allerede', 'også') som ekstern konneksion (f.eks. tilføjelse ('desuden'), middel ('således') eller forskellige typer af sammenligninger ('trods det'/'i kontrast til'). Flere sætningskomplekser starter desuden med en adverbial sætning, der gør rede for omstændigheder som tid og årsag. Variationen i sprogbruget viser, hvordan Eva kan nuancere sin tankegang.

Som helhed er opgaven en blanding af en *knowledge telling* og en *knowledge transforming* strategi. Årsagen til *knowledge telling* strategien kan måske ligge i Evas overtagelse af opgaveformuleringen som struktureringsprincip for opgaven. *Knowledge transforming* strategien kommer til udtryk i alle de passager, hvor Eva bygger sin fremstilling på en fortolkning.

I alt er der i opgaven 33 henvisninger til sekundærlitteraturen. I forhold til disse kilder deler opgaven sig igen i to. I første del tager Eva ikke stilling til sekundærlitteraturens synspunkter, men overtager dem enten ukommenteret eller som sandheder, der dernæst indgår i fortolkningen. Det gælder f.eks. fortolkningen om ødipuskomplekset eller i **8**, hvor hun refererer til en kilde, der hævder, at døden er romanens usynlige hovedperson.<sup>241</sup> Denne fortolkning står dernæst ukommenteret og bruges ikke senere i fremstillingen. Til gengæld er der en mere direkte dialog med de 10 citater, som hun udvælger fra romanen. Enten står de som belæg, eller også efterfølges de af en fortolkende kommentar.

## Konklusion

Skema 8.3.11 Evas 3.årsopgave, konklusion

Konklusion			
Thema		Rhema/Nyt	
	tekstuel	eksperientiel	
1		Arturo	bevæger sig ved erkendelsen af livets realiteter fra barnestadiet gennem puberteten til begyndelsen af det længe ventede voksenliv.
2		Denne overgang	markeres ved at han forlader Procida, symbolet på barndommens rige, og drager ud i verden på eventyr, som han altid har drømt om.
3		<u>I første omgang</u>	ønsker han at drage i krig, da hans læsning om dette emne har tændt en brændende ild i ham for denne.
4	Men	<u>i virkeligheden</u>	har han allerede udkæmpet den største af alle krige, som jeg omtalte i indledningen, hvor hans barndoms illusioner nedkæmpes af voksenlivets – til tider barske – realiteter.
5a		<u>Tilbage</u>	står Arturo så med både en længsel efter barndommens paradys og en glæde over at have sluppet ud af barndommens uskyld
5b	og	glæden ved at være ovre det	er en tidløs ambivalent følelse, som sammen med det virvar af uforståelige følelser, man konfronteres med i teenageårene gør Elsa Morantes udviklingsroman om Arturo tidløs,

<sup>241</sup> "Det der skaber Arturos udvikling, er nedbrydningen af faderillusionen, hans forhold til Nunziata og det endelige brud med dem begge. (Henvisning til kilde) Men Arturo løser ikke sine to store mysterier og centrale temaer i sin udvikling om døden og kærligheden. Gazzziella Ricci hævder i sin analyse af romanen, at døden er romanens usynlige hovedperson, idet den indtager en central rolle; Arturos liv starter med hans elskede moders død, hvor han bliver dreng. Senere bliver han mand, da hans håb om et kærlighedsforhold til Nunziata dør". (Henvisning til kilde) (Evas 3.årsopgave, side 5). Bemærk hvordan de to første sætninger på forskellig måde ikke fungerer indholdsmæssigt, den første har faderillusionen som tekstreference, den anden skal logisk set bytte om på de to præpositionsforbindelser. Det kunne tyde på en ufordøjet sproglig (og kognitiv?) afhængighed af kilden.

5c	så	den selv i det 21. årh.	kan læses med en vis aktualitet.
6		Tidløsheden	opnås desuden ved, at handlingen udspilles på den isolerede ø, Procida, hvortil først til allersidst spredes nyheden om verdens alvorlige tilstand.
7		<u>I denne nedprioritering af krigen og den ydre verdens øvrige betydning</u>	ses Elsa Morantes afstandtagen til den og menneskets selvdestruktion og korrupsion.
8		<u>I kontrast til dette</u>	har Morante skabt Arturo, en immaterialistisk og kærlig dreng.

Emneudviklingen i konklusionen understreges af den bølgeagtige THEMA-bevægelse, hvor udviklingen af Nyt i Rhema danner udgangspunkt for det efterfølgende Thema og derved sikrer kohæsionen. Der er tale om en faglig opsummering, der fokuserer på Arturos udvikling og konkluderer overordnet og nuanceret på denne. Krigsmetaforikken gentages fra indledningen, men denne gang i en sammenligning med den ydre krig, 2. verdenskrig. Ligeledes med øen Procida, der nævnes to gange (i sætning 2 og 6), begge gange i forhold til fortolkningen og i 6 også som belæg for påstanden om romanens tidløshed. Sætning 8 står dog i modsætning til den foregående metaforiske fortolkning som en noget flad afslutning. Konklusionen opfylder – i modsætning til konklusionen i historieopgaven – genrens krav om at dele den viden og indsigt i emnet, som opgaven har udviklet, med læseren, og Eva følger således det råd, som historielæreren har givet hende.

### Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver

Evas 3.årsopgave bliver bedømt til 10. I opgaven positionerer Eva sig som en elev, der gerne vil vise, at hun ved meget om sit emne, hvorimod hendes positionering af læseren synes mere ubevidst. Læserens rolle i teksten følger ovennævnte to halvdele i opgaven, således at det først er i anden halvdel, at Eva bygger sin emneudvikling på den information, hun har kommunikeret til læseren, ligesom det først er her, hun metakommunikerer om sin egen tekst som tekst. I en overordnet karakteristik af opgaven vil jeg fremhæve den interessante blanding af, at emnebehandlingen på én gang er karakteriseret ved en *writer-based* struktur og en *knowledge transforming* strategi, iblandet passager med en *knowledge telling* strategi. Måske det åbne spørgeskema kan give et fingerpeg om årsagen til denne blanding.

I Evas karakteristik af sin arbejds- og skriveproces i forbindelse med opgaven er det således bemærkelsesværdigt, at hun først meget sent i opgaveugen går i gang med skriveprocessen. Hun bruger samme strategi som i danskopgaven ved først at lave en disposition og dernæst sortere noterne i forhold til denne:

Jeg havde læst og skrevet noter til sekundærlitteraturen inden opgaveugen. Vi fik opgaven tirsdag, hvor jeg ikke lavede noget på den.

Onsdag og torsdag læste jeg primært teksten grundigt igennem og skrev alle de tanker jeg fik om den ned.

Fredag sorterede jeg mine noter efter min disposition. Fredag aften gik jeg i gang med at skrive (sætte noterne sammen til et egentligt dokument), hvilket jeg var færdig med mandag morgen. Derefter slettede jeg 4-5 sider (der var for meget i forhold til de 15) og rettede den igennem.

Det var rart at have alle noterne, fordi så havde jeg nogle ord at forholde mig til når jeg skulle formulere selve opgaven og det hele var struktureret, så det var "bare" at tage noterne fra en ende af og kæde dem sammen.

Min mor læste korrektur på opgaven for sproglige fejl. Men faglig hjælp har jeg ikke fået. Det var godt, for jeg ville på daværende tidspunkt ikke kunne se min fejl, fordi jeg kendte opgaven så godt.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Evas danskopgave, december 2001)

Ligesom i danskopgaven udgør noterne fundamentet for opgaven og sorteres i forhold til dispositionen. Dernæst starter Eva i sin skriveproces fra en ende af og kæder noterne sammen. Noterne udgør – selvfølgelig – Evas bearbejdning af emnet ud fra et eller andet udvælgelseskriterium. Det ser ud til at være en fornuftig læringsstrategi. Det er også fornuftigt at have en disposition som udgangspunkt for skrivningen. Men dernæst ser det ud til at gå galt. Eva opfatter skriveprocessen som en overførsel af den faglige information fra noterne til opgaven ud fra en disposition, som hun opfatter som garanten for den røde tråd (jf. de forskellige citater fra interviewet, hvor det fremgår, at Eva er meget bevidst om, at en opgave skal have en rød tråd). For hende drejer det sig om at formidle den faglighed, som ligger i noterne. Men samtidig viser både Bereiter og Scardamalia (1987) og Linda Flower (1990), at *knowledge transforming* strategien er kendetegnet ved en høj grad af reversibilitet i skriveprocessen. Skriveren bevæger sig hele tiden frem og tilbage, reviderer det, der netop er skrevet, hvilket får konsekvenser for det, som netop skal skrives osv., samtidig med at der også kan ske en revision af den overordnede skriveplan.<sup>242</sup>

---

<sup>242</sup> Donald M. Murray (1978) beskriver i sin artikel "Internal Revision: A Process of Discovery" betydningen og de pædagogiske konsekvenser af skrivning som en vej til erkendelse. Han skriver både om indre og ydre revision og argumenterer for, at undervisningen også skal lære eleverne/ de studerende at blive bevidste om den indre revision. Der er fire vigtige aspekter ved den indre revision, fremhæver han: indhold, form, sprog og stemme. I forhold til indholdet: skriveren skriver altid på grundlag af informationer: "Writers can't write nothing; they must have an abundance of information. During the process of internal revision, they gather new information or return to their inventory of information and draw on it." (1978, s. 93). I forhold til form og struktur: "Form is meaning, or a kind of meaning" (s. 93). Dvs. at skriveren i forhold til tekstens begyndelse, midte og slutning bringer orden i kaos, samtidig med at denne orden fører skriveren frem mod en betydning. Pointen er, at skrivning opfattes som en opdagelsesproces og ikke en mere eller mindre automatisk overførsel af tanker til sprog. Skriftlighed er en særlig teknologi til læring og erkendelse, hvilket også er Vygotskys og Hallidays pointer.



Metoden med at lægge sine noter i en bestemt orden sikrer, at Eva får de iagttagelser og de henvisninger med, som hun finder relevante. Men samtidig ser dette princip ud til at gøre det sværere for hende at se opgaven som en sproghandling, og at hendes skrivemåde kun kan være første skridt i en formidlingsproces. Det er ikke nok at slette de sider, der er for meget og rette opgaven igennem, viser det sig. (Var det, der blev slettet, nogle af de sider, der sørgede for at give læseren de relevante informationer som reference for læsningen?). Skriftlighed er kompliceret ved, at det er skriverens ansvar at sørge for læseren, og ved at der ikke som ved de fleste typer af mundtlighed er mulighed for at få en umiddelbar korrektion fra modtageren. Halliday (bl.a. i Berge m.fl. 1998, s. 277) fremhæver, at kompleksiteten i skrivning netop er, at hver figur skal danne kontekst for den næste. Derfor skal der være en solidaritet mellem linjerne i teksten, idet enhver linje griber fat i alle de andre og selv bliver grebet fat i af dem. Deraf følger, at den skriftlige tekst er selvberørende på den måde, at den skal skabe omgivelserne for sig selv.

Bereiter og Scardamalia omtaler i 1983 *knowledge telling* og *knowledge transforming* som henholdsvis den brede vej og den smalle vej i "Må det være så vanskelig å lære å skrive" (Bereiter og Scardamalia 1991, s. 43-56). Den smalle vej – som Eva er en oplagt kandidat til at betræde – beskrives som en vej, hvor skrivning opfattes som et selvkonstrueret problem. At skrive kommer til at dreje sig om at skabe betydning, hvilket gør at skrivearbejdet må omformes til også at tage dette aspekt med:

Det gjelder for eksempel forholdet mellom det meningsinnholdet som er representert i den skrevne teksten, og det meningsinnholdet som en leser med andre holdninger eller annen bakgrunn vil lese ut av den. Å videreutvikle dette forholdet fører til at skrivningen blir omformulert som en kommunikativ oppgave. Bereiter og Scardamalia (1983 – no. udg. 1991, s. 49)

Det ser ud som om, at Eva i de tre store skriftlige opgaver ikke er bevidst om, at også denne opgavegenre er en sproghandling. Det ser endvidere ud til, at hun ikke i forbindelse med opgaveskrivningen har fået en kritik, der kunne hjælpe hende til at forstå denne tankegang, bortset fra historielærerens kommentar til historieopgaven. I en mail skriver hun til mig på mit spørgsmål om, hvad hun har fået at vide af sin lærer: "Angående evaluering fik vi kun en kort kommentar; min lærer sagde, at den måde jeg havde skrevet min indledning på ikke passede til resten af opgaven og dermed fremstod lidt forvirrende. Samtidig sagde hun, at mine analyser – af især personernes relationer – stoppede lige før, det blev rigtig spændende." (Mail, afsendt den 12. april 2002)

Det virker som om, at det for Eva først og fremmest er vigtigt at vise, hvad hun kan fagligt. Dette afspejler sig også i næste citatklip, der også er fra 3.g, dagen efter hun har afleveret sin 3.årsopgave:

Jeg synes ikke, jeg som sådan har lært noget om at skrive opgave, men er nok blevet mere rutineret i det. Jeg føler ikke umiddelbart jeg kan bruge processerne i andre opgaveskrivninger – ikke mere end jeg allerede gør, og hvad der er naturligt – men under en senere uddannelse kan det nok blive vigtigt.

Andet: Det er trist at tænke på at man lægger så mange timer i en opgave, som man bare får et tal for og så sker der ikke mere. Alt det man har fundet ud af kommer ingen andre – eller en selv – til gavn senere, for opgaven kommer bare ind i reolen.

Det var psykisk hårdt at være "isoleret" i en uge, hvor den eneste sociale omgang var ens forældre, og kun arbejde med en ting fra man står op til man går i seng.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Evas danskopgave, december 2001)

Evas konklusion er, at hun ikke har lært noget nyt *om at skrive opgave* i forbindelse med 3.årsopgaven. Ud fra min position ser det ud, som om Eva langt hen har ret i denne konstatering. Alle tre opgaver viser en elev, der arbejder meget seriøst med det faglige stof. De lukkede spørgeskemaer viser, at Eva til hver opgave har forberedt sig i forhold til emnet med forskellige typer tænkeskrivning. Når hun i 3.årsopgaven ikke synes, hun er velforberedt til at skrive opgaven, uddyber hun det med: "Jeg ville gerne have læst al min sekundærlitteratur på nuværende tidspunkt, men ... ". Hun sætter kryds i spørgeskemaet ved, at danskopgaven/ og eller historieopgaven har hjulpet hende med følgende arbejdsprocesser: hvordan man søger efter relevant materiale, hvordan man laver en disposition, og hvordan man læser det materiale, som man skal bruge til opgaven og tilføjer: "Jeg vil ikke sige, danskopgaven + historieopgaven lærte mig noget nyt om at skrive disposition, læse materiale, men de har gjort mig mere rutineret".<sup>243</sup>

Eva klarer sig godt til studentereksamen, det samlede gennemsnit er 10,2. I de skriftlige fag får hun 10 i dansk stil, 11 i matematik og italiensk, samt 13 i mundtlig italiensk. Det eneste 8-tal på studentereksamensbeviset er eksamenskarakteren i mundtlig dansk.

LBW: Hvad kunne du tænke dig bagefter?

---

<sup>243</sup> Spørgsmålet lyder: "Indtil nu har danskopgaven og/ eller historieopgaven hjulpet mig med følgende arbejdsprocesser i forbindelse med den større skriftlige opgave/3.årsopgaven: (sæt gerne flere krydser) hvordan man afgrænser et emne/hvordan man søger efter relevant materiale/hvordan man laver en problemformulering/hvordan man kan bruge en mind-map til at lave en problemformulering /hvordan man laver en disposition/hvordan man læser det materiale, som man skal bruge til opgaven/hvordan man disponerer sin tid/hvordan man kan bruge læreren til at hjælpe sig: Uddyb gerne noget af det ovenstående eller skriv eventuelt om andre ting, som du synes har hjulpet dig i det foreløbige arbejde med 3. årsopgaven."

Eva: Efter gymnasiet? Jeg har tænkt på noget økonomi.

LBW: Det ligger ikke langt fra dig at tænke videre i en eller anden form for naturvidenskabelig bane.

Eva: Nej, det er rigtigt nok. Men jeg ville heller ikke begynde at læse matematik eller kemi eller fysik. Det ville jeg ikke. Det ville jeg synes var lidt for kedeligt. Jeg vil gerne have sådan et eller andet ude i erhvervslivet, tror jeg. (...) Matematik er jo meget at klare hjernens tanker, ik' og, altså at lege med de finurligheder. Altså hvis jeg ikke vælger at studere matematik, så får jeg aldrig brug for at kunne integrere en funktion, altså. Det er jo mere at træne hjernen, noget hjernegymnastik.

LBW: Så matematik og skriftlige opgaver i matematik, det er simpelthen altså hjernegymnastik.

Eva: Ja, og det fremmer muligheden for at forstå ting som er naturvidenskabelige, altså den måde at lære på.

(...)

(...) jeg kunne godt tænke mig at komme til Italien bagefter gymnasiet og måske studere dernede.

LBW: og studere økonomi i Italien? Det lyder da vidunderligt. Det kan jo være det bliver din fremtid." (Begge ler)

(Interview med Eva den 24.4.01, side14)

#### 8.4 Iben

Iben blev i denne undersøgelse valgt primært på grund af sin interesse for de naturvidenskabelige fag, idet hun både har kemi og fysik på højt niveau. I danskopgaven fik hun 7 og var den eneste af de 12 elever, der havde en karakter under middel. I næste omgang blev hun valgt som en *case* af tre grunde: for det første fordi hun ligger jævnt under middel i de to første opgaver og på middel i 3.årsopgaven, for det andet fordi hun skriver 3.årsopgave i fysik, og for det tredje fordi den kvantitative undersøgelse viser, at elever, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital generelt får dårligere karakterer end elever, der kommer fra hjem med 'middel' eller 'mest' kulturel kapital. Iben kommer netop fra et hjem med lille kulturel kapital. Derfor bliver den måde hun skriver på, den måde hun bearbejder sin viden på og det sprog, som hun skriver i, interessant. Det peger ud over på Iben selv som en arbejdsom elev på lidt under middel på Iben som et eksempel, der i denne undersøgelse kan repræsentere en stemme, der i sin egen selvforståelse egentlig ikke har så meget at fortælle. Derfor var det svært at lave et interview med Iben. Ofte svarer hun "Det ved jeg ikke" eller griber mine formuleringer i sit svar, og der er meget redundans i hendes måde at svare på. Iben, hendes opgaver og hendes stemme, samt lærernes kommentarer til hendes opgaver er uundværlige i denne undersøgelse, fordi vi – undervisere som forskere – her kan få adgang til, i hvert fald delvis, at finde ud af og forstå, hvad det er, der er så svært,

når man skal skrive sin viden ned, og hvordan tænkning og sprog kan ses som to sider af den samme sag. Hvis man ikke rigtigt har forstået det emne, man skal skrive om, eller hvad det er, der forventes af én, når man skriver, så kommer der ikke noget godt skriftligt produkt ud af det. Og Iben forstår ikke skolekoden, i hendes selvforståelse drejer det sig især om de sproglige fag, og især dansk, hvor der er så mange "meninger", som Iben igen og igen siger i interviewet med slet skjult irritation. Imidlertid viser studentereksamenkaraktererne, at det også gør sig gældende i de naturvidenskabelige fag.

## Ibens danskopgave

Iben skriver danskopgave om Kim Fupz Aakesons bog *De gale*. Opgaven er forholdsvis kort og fylder lige godt 5 sider.

Oversigt 8.4.1 Oversigt over Ibens danskopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte hovedafsnit fylder.

- **A:** Indledning 6 linjer
- **B:** Hvad er science fiction 17 linjer
- **C:** Hvem er Kim Fupz Aakeson 36 linjer
- **D:** Resumé af "De gale" 34 linjer
- **E:** Analyse 40 linjer, heraf ét langt citat på 14 linjer
- **F:** Konklusion 9 linjer

De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 154 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven således lige godt 5 sider. Dertil kommer indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Makrostrukturen følger overordnet opgavegenren med indledning, hoveddel og konklusion. Såvel indledning som konklusion er korte og opfylder ikke indholdsmæssigt genrekravene; begge gennemgås nedenfor. I hoveddelen udgør hvert afsnit en enhed i opgaven uden indbyrdes sammenhæng, dvs. at der ingen begrundelse er for, hvorfor opgaven indeholder netop disse afsnit. Der er ingen henvisninger mellem afsnittene, bortset fra enkelte implicite referencer, som f.eks. "Steff og Topper beslutter sig som sagt til at tage hjem" (s. 7, afsnit **E**, min understregning L.B.W. Implicit henvisning til afsnit **D**). Afsnit **B** og **C** relateres ikke til den øvrige opgave, bortset fra i indledningen, hvor den eksplicite begrundelse for at gennemgå genren science fiction i **B** ligger i "også": "Jeg har også valgt at ..." (s. 2, afsnit **A**) og om forfatteren (afsnit **C**) "Hvem er Kim Fupz Aakeson" (ibid.). Tekstarbejdet i **D** er ikke et resumé, men et referat af bogen og følger handlingen kronologisk. Afsnit **E**, der er opgavens hovedafsnit ifølge tekstnormerne for denne genre, er relativt kort, når citatet på 14 linjer trækkes fra. Citatet indgår i stedet for eget tekstarbejde efter sætningen: "Og det her er hvad der venter dem." (s. 7, afsnit **E**). Makrostrukturen er således løst sammenkoblet i en additiv rækkefølge uden eksplicite logiske relationer og uden begrundelser eller overledninger.

En vurdering af opgavens opgavebehandling, dvs. måden opgaven løses på i forhold til opgavetitel/opgaveformulering, er vanskelig at foretage, eftersom opgaven ikke indeholder en eksplicit opgaveformulering. Problemformuleringen fremgår af indledningen: "Hvem er Kim Fupz Aakeson og hvad vil han fortælle med bogen, De gale" (s. 2, afsnit A). Det er en løst formuleret problemformulering, der ikke indeholder faglige begreber, men derimod ligesom i talesprog er præget af analytisk sprogbrug. Der er intet overordnet fokus eller undertemaer, som der i særlig grad skal fokuseres på. Problemformuleringen som en styrepind for opgaven peger ikke på et overordnet og eksplicit megaThema. MakroThemaet om genren science fiction relateres ikke til problemformuleringen. Det fremgår af det lukkede spørgeskema, at Iben har skrevet et skriftligt oplæg til læreren om sit emne, samt en problemformulering, som er blevet godkendt ca. en uge før opgaveugen, men at hun hverken har stillet skriftlige spørgsmål til emnet eller lavet en mindmap. Af lærerinterviewet fremgår det, at klassen den første dag i opgaveugen har siddet i grupper, hvor de har fremlagt, hvad de vil skrive om for de andre elever i gruppen, der dernæst har kunnet stille uddybende spørgsmål.

### **Indledning**

Indledningen kan deles op i to dele, sætninger 1-3 og 4-6. Sammenhængen mellem de to dele fremgår ikke, idet der ikke trækkes nogen forbindelse mellem dem og de fungerer derfor som to adskilte enheder.

Skema 8.4.1 Ibens danskopgave, indledning

	Indledning		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1a		Danmark	er gået amok
1b		samfundet	er blevet helt sindssygt.
2		Hvad er det	der er gået galt?
3a		Videnskaben	er i udvikling
3b og		<u>det ser ud som om,</u>	at det hele ender i en stor katastrofe.
4a		Hvem	er Kim Fupz Aakeson,
4b og		<u>hvad</u>	vil han fortælle med bogen, De Gale?
5		<u>Dette</u>	vil jeg finde ud af.
6		Jeg	har også valgt at skrive kort om genren, science fiction, hvad det er og hvad der kendetegnene ved den.

Første del, sætningerne 1-3, indeholder på Thema-pladsen tre leksikalske ord, der relaterer emnet til feltet Danmark, samfundet og videnskaben. Sætninger indeholder alle en påstand, som ikke foldes yderligere ud eller som der gives belæg for. Derimod ligner de overskrifter i en journalistisk genre og kunne fungere som blikfang i en sådan genre. Der er ingen sammenhæng mellem sætningerne, hverken leksikalsk reference (f.eks. ved hjælp af en bølgebevægelse fra Nyt til efterfølgende Thema) eller andre former for reference. Anden del retter sig ind mod opgaven, men uden at der trækkes en forbindelse mellem, hvorfor det kunne være relevant at nævne Danmark, samfundet og videnskaben i forhold til Kim Fupz Aakesons

roman *De gale*. Sætning 4 udgør således et nyt Thema med to spørgende pronomener hvem og hvad, der samles op i sætning 5 ved hjælp af 'dette' (= blandet kobling), der som Nyt introducerer et 'jeg'. Dette 'jeg' gøres til Thema i sidste sætning som et 'jeg', der 'har valgt', men uden at begrunde valget.

Sprogligt består de 6 perioder næsten udelukkende af parataktiske sætninger. De ledsætninger, der findes, er alle objektsætninger (= 3); der er ingen sætninger, der er forbundet med konsekvens (årsag, middel, hensigt, betingelse), hvilket understreger, at indledningen på indholdsniveauet ikke indeholder forklaringer eller begrundelser. Dette understreges også af, at den eneste konneksion/kobling på sætningsplan ud over objektsætninger er additiv sætningskonneksion (og).

I indledningen forsøger Iben til dels at positionere sig ved at sætte journalistiske spots på opgavens emne i forbindelse med opgavens problemformulering. Eftersom det som læser ikke er muligt at forbinde de to dele gennem en slutning (= en inferens), og eftersom Iben på ingen niveauer skaber denne sammenhæng, fungerer indledningen ikke som en læserintroduktion til opgaven og opfylder dermed ikke den sproghandling, som genren 'indledning' skal opfylde.<sup>244</sup>

### **Makrotekstuel analyse**

Skema 8.4.2 Makrotekstuel analyse af Ibens danskopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makro-Nyt	mega-Nyt
<b>A</b>	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> s.2 6 li.			Hvem er Kim Fupz Aakeson og hvad vil han fortælle med bogen, <i>De Gale</i> ?			
<b>B</b> s.3 17 li.		<b>Hvad er science fiction?</b>				
<b>2</b> 17 li.			Sproget og udtryksmåden varierer – enkelte træk går igen: 5 punkter. En del s.f. bygger på social kritik			
<b>C</b> s. 4-5 36 li.		<b>C Hvem er Kim Fupz Aakeson?</b>				
<b>3</b> 5 li.			Kim hedder ikke rigtigt Fupz ( <i>biografisk opremsning</i> )			

<sup>244</sup> Problemet med Ibens indledning er i forhold til de tekstnormer, der ligger til grund for genren 'indledning' ikke, at indledningen starter journalistisk, men at den ikke opfylder sproghandlingens krav om fyldestgørende introduktion til opgavens emne. At starte journalistisk kan være en måde at positionere læseren på, således at denne bliver nysgerrig i forhold til videre læsning.

<b>4</b> 8 li.			Kim er bladtegner, bogillustrator, forfatter () Filmskolens Manuskriptlinje			
<b>5</b> 2 li.			Det er under navnet Fupz			
<b>6</b> 4 li.			K.F.A. siger selv () ikke læser bøger, () foretrækker at se film			
<b>7</b> 2 li.			Kim har lige udgivet			
<b>8</b> 6 li.			Kim er utrolig kritisk over for sig selv + <i>to citater</i>			
<b>9</b> 5 li.			Som skrevet tidligere () manuskriptforfatter til Den Eneste Ene () en af branchens mest eftertragtede profiler.			
<b>10</b> 4 li.			Det er ikke fordi Fupz skaber verdens originale () historier. Det er måden han skriver på.			
<b>D</b> <b>11</b> s. 6 34 li.		<b><u>Resume af "De gale"</u></b>				
<b>E</b> s. 7 40 li.		<b><u>Analyse</u></b>				
<b>12</b> 3 li.			De gale er en politisk bog, men den er også ren spænding, science fiction, fremtids-gyser og en mental dommedagsvision.	De rigtig gale er dem der vil have magt.		
<b>13</b> 2 li.			Det foregår i 2010 og nu har 'de' sluppet galskaben fri () de "gamle" begynder at glemme.			
<b>14</b> 4 li.			Det kan være hvad som helst () men det kan også være et biologisk anslag mod alle over 25 år			
<b>15</b> 3 li + 14 li. citat			Steff og Topper beslutter sig som sagt til at tage hjem () Og det her er hvad der venter dem. ( <i>citat</i> )			
<b>16</b> 4 li.			Dem der nu er blevet "dem med magt", prøver at få samfundet bygget op igen.			
<b>17</b> 3 li.			Var det en ny måde af føre krig på ()? Svaret hænger i luften. () Men der kommer mange tanker.			
<b>18</b> 2 li.				Man skal tænke, mens man kan!		

<b>19</b> 4 li.			Fupz mener med bogen Jeg mener ()	at man skal stoppe mens legen er god (). det kunne jo godt ske i virkeligheden.		
<b>20</b> 1 li.			Som vores udvikling går nu	kan det godt risikere at gå galt		
<b>F</b> s. 9 9 li.	<b>Konklusion</b>					
<b>21</b> 2 li.			Jeg synes, at bogen			
<b>22</b> 3 li.			Igennem min opgave, har jeg fundet ud af,	at hvis vi ikke snart stopper vores udvikling () verden går amok		
<b>23</b> 4 li.			Bogen gav mig virkelig mange tanker ()	() og jeg er bange for at det ender galt		

Den makrotekstuelle analyse viser overordnet, at opgaven i sin thematisering udelukkende bevæger sig på hyperThema og hyperNyt-niveau.<sup>245</sup> Det vil sige, at opgaven på –Thema-niveau hele opgaven igennem hopper fra underafsnit til underafsnit, uden at samle op og uden at relatere det enkelte underafsnit til overordnede niveauer i emnet, hvilket i skemaet ses ved at der aldrig thematiseres på disse niveauer. Desuden foregår der ingen bølgebevægelse, dvs. at opgaven ikke thematiserer –Nyt, dvs. viden, som opgaven har akkumuleret. Dette understreger yderligere, at såvel underafsnit som afsnit fungerer som adskilte additive størrelser. En undtagelse er sammenhængen mellem **12** "De rigtig gale er dem der vil have magt" og **16** "Dem der nu er blevet "dem med magt", (...), der delvis bindes sammen ved hjælp af leksikalsk reference.<sup>246</sup> Inden konklusionen er der hyperNyt i **18** – **20**, der udgør slutningen af **E** (ifølge overskriften = analyse). Her er der 'ny' viden, som konklusionen dernæst skulle kunne konkludere på. Udsagnet under hyperNyt i **18** og **19** er imidlertid ikke Nyt i forhold til en faglig diskurs, men indeholder to ordsprogslignende udsagn: "Man skal tænke, mens man kan!" og "man skal stoppe mens legen er god". Begge udtrykker en snusfornuft, der tilhører hverdagsdiskursen med et alment 'man', der også indeholder Iben som aktør, idet **18** som Nyt relaterer sig til "Men der kommer mange tanker" (**17**).

En kort gennemgang af de tre afsnit **B**, **C** og **E** uddyber skema 8.4.2 yderligere. Afsnit **B** er således en opremsning af træk ved genren science fiction. Den første sætning fungerer som afsnitsThema (hyperThema) ved at fortælle, at der inden for science fiction både er noget, der varierer, og nogle fællestræk. Dernæst stiller Iben fællestrækkene op rent grafisk i fem punkter, samt efter disse punkter to linjer, der

<sup>245</sup> Det kan diskuteres, om det er rigtigt at placere indholdet i indledningen på hyperThema-niveau, hvilket jeg vil begrunde med, at det meget generelle indhold i "hvad han vil fortælle med ..." ikke relateres til et megaThema og kun implicit til makroThemaet 'genre'. Desuden ligger sproget i indledningen ikke inden for fagdiskursen i dansk.

<sup>246</sup> Der kan også trækkes en leksikalsk reference mellem "de gamle" i **13** og "ny generation af "gamle"" i **16**. Denne er ligeledes implicit.



grafisk kunne udgøre en opsamling. Det er imidlertid vanskeligt at afgøre om disse linjer i virkeligheden udgør et sjette punkt eller om de er ment som en opsummering: "En del science fiction bygger på en social kritik, som åbent eller skjult rettere sig mod det samfund og tid, som teksten er skrevet" (s. 3 i danskopgaven = afsnit **B**. Sætningen slutter uden punktum). Det nye punkt relaterer sig imidlertid hverken til de foregående eller til romanen *De gale*. Ligeledes er der i afsnittet som helhed ingen henvisninger til bogen, og flere af punkterne er desuden ikke relevante i forhold til netop denne romans indhold (sådan som dette fremgår af **D**), f.eks. "Det er ikke kun jorden, der udgør miljøet, men også hele solsystemet eller mælkevejen" eller "Selv om scenen foregår på Mars ... ". Hvor Iben har fundet sine oplysninger om science fiction fremgår ikke, idet der i brødteksten ingen reference er til kilden. Ud over at genren senere i opgaven kun nævnes i en opremsning i **12** (og her reelt kun fungerer som et synonym) bruger Iben ikke oplysningerne fra **B**. Definitionen af genren fungerer derfor hverken inden for **B** eller i forhold til opgaven som helhed. I opgaven kommer begrebet science fiction til at fungere som det, Vygotsky nævner som en verbalisering af et videnskabeligt begreb (= et fagligt begreb), dvs. som en udvendig viden, der ikke er integreret i en forståelse. I dette tilfælde endda i en sådan grad at begrebet hverken fungerer 'for sig selv', 'for andre' eller 'i sig selv'.<sup>247</sup>

Afsnit **C**, der handler om forfatteren Fupz Aakeson, udgør ca. 1/5 af opgaven, dvs. en relativ stor del. Det består af 8 korte underafsnit (jf. skema 8.4.2), der i en spredt struktur fortæller om forfatteren. Underafsnit **10** skiller sig ud ved at handle om forfatterens skrivemåde, som, om end meget indirekte, relateres til den roman, som opgaven skal handle om:

Det er ikke fordi Fupz skaber verdens originale og aldrig før sete historier. Det er måden han skriver på. Han rapportere fra de gales verden. Han gør det på forskellige måder, så både små og store kan følge med. Han skriver med en sådan galskab, at man enten tisser i bukserne af grin, eller af skræk.

(Ibens danskopgave, s. 5, afsnit **C**)

Hvem de gale er, præsenteres imidlertid ikke, således ikke om Iben tænker på romanen *De gale* og dens univers, eller om der er tale om et generelt emne i Fupz Aakesons forfatterskab. Iben begrundet sit udsagn om måden, Fupz skriver på i forhold til læserne (alle kan følge med), og dernæst i forhold til et 'man', der også inkluderer hende selv. Ligesom i indledningen bliver diskursen her journalistisk, hvor galskab spiller på en dobbeltbetydning, og hvor det er læseroplevelsen, der sættes i fokus.<sup>248</sup>

---

<sup>247</sup> Jf. Vygotsky (1971, s. 159) samt kapitel 3.1.

<sup>248</sup> Eftersom der ingen kildehenvisninger er i selve brødteksten, kan jeg ikke umiddelbart afgøre, om formuleringen helt eller delvis er hentet fra anmeldelser. Referencer fremgår kun af litteraturlisten.

Afsnit **E** udgør ifølge den danskfaglige diskurs opgavens hovedafsnit og skal ifølge overskriften i opgaven indeholde tekstarbejdet 'at analysere'. Afsnittet er relativt kort, når det 14 linjer lange romancitat trækkes fra. Afsnittet indeholder en række korte underafsnit på 3-4 linjer og bliver, som før omtalt, holdt sammen af enkelte leksikalske referencer. Underafsnittene fungerer som en ophobning af en række hyperThemaer, der ikke relateres til hinanden, og som ikke frembringer hyperNyt. Tekstarbejdet er 'at fortælle'. Romancitatet står i stedet for egne ord om f.eks. en karakteristik af romanen og kommenteres ikke. I **19** kommer Iben ind på, hvad Fupz mener med bogen, sådan som hun har lovet i indledningen, men relaterer i næste linje hans tankegang til, at hun finder den realistisk. Belægget er, at det kunne ske i virkeligheden "med alle de nye sygdomme vi har fundet, som vi ikke kan helbrede" (s. 8 = afsnit **E**). Belægget peger væk fra bogens emne og tema og inddrager et stykke af 'virkeligheden', som tematisk ligger på kanten af bogen.

## Konklusion

Skema 8.4.3 Ibens danskopgave, konklusion

	Konklusion		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1a		Jeg synes at bogen, De gale	er utrolig god og realistisk,
1b		Fupz	har en utrolig god måde at udtrykke sig på,
1c		<u>lige fra første linje</u>	bliver man grebet af bogen.
2a		<u>Igennem min opgaven</u>	har jeg fundet ud af, at hvis vi ikke snart stopper vores udvikling, ender det måske på den måde som bliver beskrevet i bogen,
2b		det	er teknologien, der styrer det hele,
2c	og	<u>til sidst</u>	ender det galt,
2d	og	verden	går amok.
3a		Bogen	gav mig virkelig mange tanker, over hvad det er vi har gang i,
3b	og	<u>på en måde</u>	fik jeg dårlig samvittighed, over for vores efterkommere,
3c		<u>hvad er det for en verden</u>	vi giver vidre!
4a		Jeg har det lidt som om at vi	skal stoppe vores udvikling nu,
4b		vi	behøver ikke vide mere,
4c	og	jeg er bange for at det	ender galt.

Konklusionen består af 4 perioder. Hver periode indeholder flere parataktiske sætninger; i alt er der 13 parataktiske sætninger i konklusionens 9 linjer, flere af disse med additiv konneksion. Der er næsten ingen syntaktiske underordninger (ledsætninger), bortset fra enkelte objektsætninger og i 2a en betingelsessætning. Ligesom i den øvrige opgave er der et fravær af sætninger, der angiver en konsekvens eller en sammenligning. Derimod er konklusionen rig på vurderende udtryk, der tilhører den interpersonelle metafunktion i Hallidays terminologi, og

dermed en 'jeg og du' relation.<sup>249</sup> Desuden er der en del personlige promener i 1. person, jeg, mig og vi og det possessive pronomen vores.

Konklusionen starter med "Jeg synes" og positionerer således allerede i første linje Iben som det jeg, hvis læseoplevelse og tanker i forbindelse med bogen er det centrale element. 1. person ental forbindes i konklusionen med "gav mig mange tanker", "dårlig samvittighed", "har det lidt som om", "bange for at det ender galt". Konklusionen hænger på den måde sammen med indledningen og med opgaven i øvrigt, men idet den ikke bygger på '-Nyt' i forhold til en analyse af romanen *De gale*, men på den personlige læseoplevelse, der ikke kvalificeres med yderligere begrundelser, fungerer den ikke som opsummering, endsige konklusion. En enkelt sætning (2a) er i thematiseringen en undtagelse og ligger inden for en faglig diskurs i en konklusion: "Igennem min opgave har jeg fundet ud af..." men den følges ikke op i Rhema-delen. Konklusionen delagtiggør ikke læseren i nogle 'nye' 'pointer' (nyt i forhold til udgangspunktet i indledningen) og opfylder derfor ikke kravene i genren 'en konklusion'. I stedet blander Iben bogens univers og "verden" ("vores udvikling" (der skal stoppes), "teknologien", "vores efterkommere") i en for læseren uigennemskuelig blanding. I forhold til "verden" er den første sætning fra indledningen "Danmark er gået amok" nu i konklusionen ændret til "verden går amok" som et fremtidsscenario, uden at læseren er blevet ført gennem nogen form for akkumulering af viden, der kan begrunde udsagnet. Der er ingen tvivl om, at bogen har gjort indtryk på Iben, endda stort indtryk, men indtrykket bliver ikke eksplicit udtrykt, endsige begrundet.

### Læringsstrategi i forbindelse med danskopgaven

Som helhed er danskopgaven udtryk for strategien *knowledge telling*. Inden for denne strategi er den problematisk ved, at strukturen er meget løs, og at den, også i de enkelte afsnit, peger i flere retninger og mangler en rød tråd. Det viser sig også i teksten, dvs. i den måde opgaven semantisk er bygget op på, bl.a. i den manglende sammenhæng mellem de hyperThemaer, som introduceres. Dette understreges af, at opgaven næsten ikke indeholder hyperNyt, dvs. at Iben ikke udvikler sin tankegang og ikke akkumulerer 'ny' viden. I de tilfælde, hvor der findes hyperNyt, relateres de næsten udelukkende til Ibens læseoplevelse og til de tanker, som denne har sat i gang. Det er imidlertid nødvendigt at skelne mellem, at opgaven på en ene side er udtryk for *knowledge telling*, og at den på den anden side mangler struktur og tekstur, idet der definitions-mæssigt ikke er nogen sammenhæng mellem disse fænomener.

At opgaven er udtryk for en *knowledge telling* strategi, bekræftes af Ibens åbne spørgeskema, idet hun om sin skriveproces skriver:

---

<sup>249</sup> En del af disse står i THEMA-analysen under det eksperimentielle Thema, efter som min analyse ikke indeholder en selvstændig analyse af den interpersonelle metafunktion.

A: Da jeg endelig kom i gang fredag eftermiddag kunne jeg ikke stoppe igen, så jeg fik næsten hele min opgave færdig den dag. Så min skriveproces har været rigtig god. Jeg har ikke fået hjælp af nogen. B: Det var meget svært for mig at komme i gang, pga. jeg havde så få materialer, men da jeg så kom i gang gik det hele bare der-ud-af.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens danskopgave)<sup>250</sup>

Iben starter først sin skriveproces på 5. dagen i opgaveugen.<sup>251</sup> Det fremgår ikke, om hun på dette tidspunkt i ugens løb har skrevet nogen former for tænkeskrivning, der kunne hjælpe hende videre i processen, men som man kan se af citatet, har hun stort set skrevet opgaven i én omgang.<sup>252</sup> I forhold til Bereiter og Scardamalias definition er *knowledge telling* netop karakteriseret ved, at man fortæller fra start til slut, og at progressionen er knyttet til almindelig social erfaring i modsætning til *knowledge transforming*, der er udtryk for en studeret strategi. Bereiter og Scardamalia pointerer imidlertid, at deres modsætningspar ikke er udtryk for en taksonomi, der findes gode og dårlige produkter, produceret af begge skrivestrategier.

Ibens danskopgave er et eksempel på en dårlig *knowledge telling* strategi, i og med at opgaven i så høj grad mangler struktur og tekstur. Samtidig mangler opgaven en egentlig problemformulering, der kunne pege på et klart indholdsmæssigt problem i emnet, som Iben kunne undersøge, og som kunne hjælpe hende med at strukturere opgaven. En problemformulering med faglige begreber kunne ligeledes have hjulpet Iben med at fokusere. Den problemformulering, der findes i indledningen, leder tværtimod opgaven væk fra en faglig diskurs og over i en mere uforpligtende hverdagsdiskurs.

Sprogbrugen i opgaven er præget af næsten udelukkende kongruent sprogbrug, dvs. baseret på verberne som den centrale ordklasse, og stilen lægger sig tæt op ad talesproget. Der er næsten ingen nominaliseringer, et direkte udtryk for at sproget og tankegangen befinder sig på et konkret niveau uden begrebsliggørelse eller brug af faglige begreber. Eksemplet med begrebet science fiction, hvor Iben verbaliserer begrebet, viser, hvor vanskeligt det er for Iben at inddrage faglige begreber i en faglig diskurs. I stedet for at positionere sig som fagperson positionerer hun sig i en hverdagsdiskurs, hvor hun inddrager journalistiske elementer. Samlet er sprogbrugen udtryk for det, som Linda Flower (1989) karakteriserer som en *writer-based* skrivestrategi, der som et kendetegn har, at skriveren har et egocentrisk fokus

---

<sup>250</sup> A og B henviser til de overordnede spørgsmål i det åbne spørgeskema: A) Jeg vil gerne høre lidt om, hvordan du lavede din danskopgave, dvs. **hvordan din skriveproces** har været. (...) B) Hvordan er **arbejdet med dit emne** skredet frem?

<sup>251</sup> I år 2000 startede opgaveugen mandag den 15. maj og skulle normalt ifølge bekendtgørelsen slutte fredag den 19. maj om eftermiddagen. Imidlertid var den 19. maj St. Bededag, og eleverne afleverede først opgaven mandag den 22. maj.

<sup>252</sup> I Wiese (2000 s. 183) er rapporteret om en elev, hvis skrivestrategi tilsvarende består i, at han starter fra begyndelsen, skriver løs "og til sidst var de 8 sider udfyldt."

(hos Iben: "jeg mener", "jeg synes", "gav mig virkelige mange tanker"). Desuden at stoffet er organiseret som en *survey*-strategi omkring skriverens information. Strukturen i Ibens opgave er netop karakteriseret ved at være løst koblet, hvor afsnittene er forskellige strenge og ikke giver en egentlig viden, som hun har tilegnet sig.

I forhold til de kilder, som opgaven bygger på, er de ikke eksplicit til stede i selve brødteksten, men dukker op som rudimenter i Ibens sproglige formuleringer. Det ser derfor ikke ud som om, at hun har kunnet bruge dem i forhold til sin egen intention. Ekspressiviteten i hendes tekst bliver derfor en blanding af kildernes sprog og en hverdagsdiskurs i en ikke synlig dialog. I forhold til romanen *De gale* er dialogen indirekte, idet Iben lader sig følelsesmæssigt positionere af bogens indhold, en positionering der er typisk og sikkert også ønskelig i hverdagslivet, men som i en fagdiskurs kun kan accepteres som et begrundet delelement.

Opgaven er ikke udtryk for en sproghandling med et formål og en modtager. I og med at den er *writer-based*, er der ingen bevidsthed om, at den relevante viden skal struktureres og skrives i forhold til en læser.

Dansklæreren bedømmer opgaven til 7 og skriver i sin skriftlige evaluering til Iben:

Selv om man tager højde for hvor vanskeligt det har været for dig at finde materiale, så må man nok sige, at det er en ret tynd opgave du har fået ud af det.

F.eks. kunne du have gjort noget mere ud af at sammenholde de kategorier du stiller op generelt om science fiction med det værk du arbejder med. Det fremgår egentlig ikke at der er nogen grund til at du har det afsnit med.

Analysen rummer en stor del referat, et meget langt citat og et uformidlet spring til hvad 'Fupz mener med bogen' (s.8). Men der mangler alt det mellemliggende, det der ville være interessant. Du springer til den konklusion som du skulle have bygget op ved hjælp af de enkeltheder fra bogen som du skulle have præsenteret og bearbejdet.

(Dansklærerens skriftlige kommentar til danskopgaven)

Læreren peger på mange af de samme elementer, som min analyse har vist. Men til forskel fra min tekst er modtageren Iben, og lærerens evaluering er en sproghandling, hvor Iben både skal have en forklaring på opgavens karakter og skal lære, hvad hun kan gøre bedre til næste gang, hun skal skrive en selvstændig opgave. Og hvilken hjælp får Iben så? Der er et generelt forslag om, at afsnittet om science fiction skal sammenholdes med værket med en bemærkning om, at det ikke fremgår, at der er nogen grund til at have afsnittet med. Sandsynligvis mener læreren, at afsnittet *skal* med, men det skrives som en indirekte opfordring, hvor Iben selv skal slutte sig til, at afsnittet skal med, og at hun i opgaven skal begrunde, hvorfor det skal med. Eftersom Iben på ingen måde har sammenholdt de generelle kategorier om science fiction med romanen, bliver formuleringen "kunne have

gjort noget mere ud af" upræcis. Det samme gælder formuleringen "du mangler alt det mellemliggende", der ganske vist præciseres i næste sætning som "ved hjælp af de enkeltheder fra bogen som du skulle have præsenteret og bearbejdet." Men Iben præsenterer da mange enkeltheder. Det er rigtigt, at de ikke bearbejdes, men hvad betyder det, hvis man sætter sig i elevens sted?

Ovenstående dekonstruktion af lærerens skriftlige kommentarer tjener i denne sammenhæng et bestemt formål. Kommentaren ses som et illustrativt eksempel på, hvordan en pædagogik kan se ud, som er usynlig for den elev, der ikke deler lærerens sprogkode. Ruquiya Hasan (se kapitel 2.4) gør, bl.a. med reference til Basil Bernstein, opmærksom på, at en indirekte pædagogisk tilrettelæggelse, der er udtryk for lærerens erfaring og bygger på implicite sproglige koder, som oftest er usynlig for elever med en anden social baggrund og en anden sproglig kode end lærerens. Denne type elever logger så at sige ikke ind på det, læreren siger, idet de simpelthen ikke forstår, hvad han/hun mener.

Om Iben forstod lærerens kommentar, fremgår ikke af mit materiale. Men inden opgaveugen har hun, sådan som det fremgår af hendes lukkede spørgeskema, været igennem en mundtlig vejledning i forbindelse med sit emne. Hun er en uge før, hun skal skrive opgaven, færdig med sin primærlitteratur. Hun sætter kryds ved, at hun har en problemformulering, som hun angiver, at læreren har godkendt, og hun svarer ja til, at både den mundtlige og den skriftlige undervisning forbereder hende til danskopgaven. Det er tilsyneladende en elev, der på det ydre plan gør, hvad skolen kan forvente af hende. I det åbne spørgeskema, som hun har skrevet lige efter, at hun har afleveret sin danskopgave, men inden hun har fået karakteren og den skriftlige kommentar, kommenterer hun i forhold til, om hun har lært noget nyt i forbindelse med danskopgaven:

Jeg vil ikke rigtig sige jeg har lært noget helt specielt for jeg har jo prøvet at lave opgaver af samme slags i folkeskolen. Så jeg må nok indrømme at jeg ikke har lært noget nyt.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens danskopgave)

I Ibens selvforståelse har danskopgaven ikke givet hende mere viden om eller en anden type viden end den, som hun har med sig fra folkeskolen. Så hvis hendes udsagn skulle evaluere danskopgaven som opgavetype, kunne den virke overflødig. Eller man kunne spørge: repræsenterer Iben en elevtype som ikke umiddelbart forstår at 'logge sig ind' i forhold til en bestemt fagdiskurs? Og ville elever som Iben ved hjælp af en mere synlig pædagogisk tilrettelæggelse kunne logge ind og nå et stykke vej i forhold til at lære at transformere viden (*knowledge transforming*) og lære at reflektere over et givent emne (*reflection literacy*)?

## Ibens historieopgave

Iben skriver historieopgave om polske landarbejderes vilkår i Danmark i starten af 1900-tallet. Opgaven indeholder følgende problemformulering i en THEMA-analyse (problemformulering er opgavens udtryk):

Skema 8.4.4 Ibens historieopgave, problemformulering

	Problemformulering		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1		Jeg	vil redegøre for indvandringen af polske landarbejdere og deres arbejds- og levevilkår i Danmark.
2		Jeg har tænkt mig	at analysere Polakloven og diskutere hvorfor den blev gennemført, herunder hvordan den danske fagbevægelse så på loven.

Ud fra problemformuleringen er analyse og diskussion af Polakloven opgavens centrale problemstilling, mens redegørelsen for indvandring og arbejds- og levevilkår skal fungere som en forudsætning for loven. MegaThemaet er derfor samspillet mellem de polske landarbejderes arbejds- og levevilkår og Polakloven, der hver især fungerer som tæt forbundne makroThemaer. Det mangler i problemformuleringen en tidsmæssig præcisering, bortset fra den, der indirekte fremgår af Polakloven i bestemt form. Udgangspunktet for opgaven er tematisering af, at "jeg" i forbindelse med tekstarbejdet skal redegøre og analysere, hvor det i sidste sætning modificeres til "har tænkt mig". Desuden skal opgaven indeholde tekstarbejdet at diskutere. Den taksonomiske tredeling redegørelse, analyse og diskussion går således igen, men samtidig er der hverken en eksplicit eller implicit konneksion mellem problemformuleringens to sætninger, sådan at det ikke står klart ud fra denne, at opgaven skal undersøge én og kun én problemstilling.

En sammenligning af problemformuleringen og opgavens overskrifter viser en overensstemmelse mellem problemformulering og makrostruktur, også i den måde som opgaven er struktureret på med længden af de enkelte hovedafsnit.

Oversigt 8.4.2 Oversigt over Ibens historieopgave ifølge overskrifter i indholdsfortegnelsen med angivelse af, hvor mange linjer de enkelte hovedafsnit fylder.

- **A:** Indledning 6 li.
- **B:** Polske indvandrere i Danmark 10 li. samt tabel over bofaste polakker i forskellige dele af landet i 1940
- **C:** Hvorfor udvandrede folk fra Polen 22 li. samt billede
- **D:** Arbejdsforhold 54 li.
- **E:** Polakloven 45 li.
- **F:** Fagforeninger 11 li.
- **G:** Konklusion 10 li.

De udhævede bogstaver er mine betegnelser. Brødteksten i opgaven fylder 158 linjer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven således lige godt 5 sider.

Dertil kommer problemformulering, indholdsfortegnelse, bilag om NN (Ibens oldemor) og litteraturliste.

Overordnet har Iben besvaret opgaven, idet hun kommer ind på alle delelementer i problemformuleringen. Imidlertid forholder hun sig (i forlængelse af problemformuleringen?) i opgaven ikke til forbindelsen mellem Polakloven og arbejdsforholdene, og opgaven indeholder derfor ikke et overordnet megaThema, som der kan perspektiveres til. De enkelte hovedafsnit står som søjler ved siden af hinanden, idet der i opgaven hverken er indbyrdes henvisninger til eller overledninger mellem de enkelte hovedafsnit. Afsnit **C** indgår ikke i problemformuleringen, og det begrundes ikke i opgaven, hvorfor det er relevant at have det med, selv om det indlysende er det.

I **B** og **C** fungerer overskrifterne som indgang til afsnittene, mens de øvrige starter med nogle sætninger, der angiver, hvad de handler om. Den manglende tidsmæssige præcisering i problemformuleringen går igen i opgaven. Bortset fra i indledningen nævnes Polakloven og årstal (1908) for denne først i **E**. I **B** nævnes tallene for polske sæsonarbejdere i 1911, men tabellen over bofaste polakker i samme afsnit er fra 1940. **C** omhandler perioden fra 1871 til første verdenskrig, **D** handler om en undersøgelse i 1906 og en uden årstal, samt om en kritik fremsat i 1914-1915, hvor man får at vide, at denne er efter vedtagelsen af Polakloven. I **E** omtales loven i første underafsnit, og i afsnittets sidste underafsnit gennemgås tidsforløbet i forbindelse med vedtagelsen af lovforslaget.<sup>253</sup> I forhold til en læservenlig struktur er det en alt for sen placering. Det er snarere det sted, hvor man ville forvente en opsamlende delkonklusion om loven. I konklusionen fremgår det, at "polakloven hjalp dengang, og hjælper stadig" som om der er tale om en lov, der stadigvæk regulerer polske sæsonarbejderes ophold i Danmark.

## Indledning

Skema 8.4.5 Ibens historieopgave, indledning

	Indledning		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1		Denne opgave	handler om roearbejdere fra Polen.

<sup>253</sup> Eksemplet er ét af mange. Et andet eksempel kunne være Ibens forklaring på, hvad en aufseher er. Den dukker først op i langt henne i **D** (i den makrotekstuelle analyse rubrik **17**) i "Jeg vil lige give en kort forklaring på hvad en aufseher er". Eller i opgavens mange implicitte referencer, f.eks. første sætning i **E** "Resultatet af den kritik af aufseherene, gjorde at Indenrigsministeriet også lavede en undersøgelse af polakkernes arbejdsforhold, ...". Den kritik er en anaforisk reference med en uklar tekstreferent. Sandsynligvis er tekstreferenten undersøgelsen fra 1906, der omtales i begyndelsen af **D**, men efter denne nævnes i **D** endnu en undersøgelse uden årstal, samt Klessens kritik fra 1914-15, som netop er en kritik af aufseherne. Iben forbyrder sig med de uklare referencer mod den historiefaglige diskurs krav om præcise kildereferencer, som dernæst kan fortolkes.



2		Jeg	har koncentreret mig om indvandringen af polske landarbejdere og deres arbejds- og levevilkår i Danmark.
3a		Jeg	er gået i dybden med polakloven, og hvorfor den blev gennemført,
3b		jeg	har set på dens lovforslag, og set om de blev overholdt eller ej,
3b		jeg	har også set på hvordan den danske fagbevægelse så på den.
4		Jeg	har valgt dette emne, da jeg fandt det spændende fordi min oldemor var roearbejder fra Polen.
5		Jeg	har valgt at skrive lidt om hende, så jeg har vedlagt et bilag.

I indledningen nævner Iben roearbejdere fra Polen som opgavens hovedemne, et emne som hun i sætning 4 og 5 begrundet med en personlig tilgang. Sætning 3a, b og c handler om Polakloven, men delementerne bindes ikke sprogligt sammen og bindes heller ikke sammen med sætning 1 og 2. Bortset fra den første sætning thematiseres "jeg" og gøres ved hjælp af Themaophobning til opgavens tematiske centrum. Dette "jeg" har udført (= perfektum) et kognitivt arbejde: "har koncentreret mig om", "er gået i dybden med", "har set på", "har også set på". Perfektum får indledningen til at ligne en varedeklaration af Ibens arbejdsproces og ikke en præsentation af opgavens behandling af emnet. Rhema-delen er en parafrasering af problemformuleringen med en enkelt tilføjelse i 3b (om loven blev overholdt eller ej). I de to sidste sætninger med Ibens begrundelse "har valgt dette emne" stemmer indhold og grammatisk tid overens.

### **Makrotekstuel analyse**

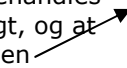
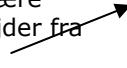
Skema 8.4.6 Makrotekstuel analyse af Ibens historieopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makro-Nyt	mega-Nyt
<b>A</b>	<b>Indledning</b>					
<b>1</b> s.3 6 li	() indvandringen af polske landarbejdere () arbejds- og levevilkår i Dk. () polakloven ()					
<b>B</b> s.4 10 li.		<b>Polske indvandrere i Danmark</b>				
<b>2</b> 10 li. + tabel			Selvom man tænker på Lolland-Falster når man hører om roearbejdere fra Polen () også () mange andre steder i landet. *			
<b>C</b> s. 4-5 22 li.		<b>Hvorfor udvandrede folk fra Polen</b>				

<b>3</b> 2 li.			Det er ikke noget specielt for DK at der kom polske arbejdere. () også () til resten af verdens lande.			
<b>4</b> 2 li.			Der var ikke kun tale om permanent udvandring, men også sæsonudvandring.			
<b>5</b> 3 li.		I denne periode var Polen ikke en selvstændig nation, men opdelt i et russisk, et østrigsk og et prøjsisk besat område.				
<b>6</b> 4 li.			Der område () udvandring p.g.a. fattigdom () det østrigske Galizien	( ) og derfor var det svært at skaffe beskæftigelse til arbejdsløse landarbejdere og jordløse bønder.		
<b>7</b> 4 li.			Den russiske del havde en bedre økonomi	( ) det politisk-religiøse tryk, var en klar årsag til udvandringen både () romerskkatolsk og græskkatolsk befolkning.		
<b>8</b> 3 li.			I den prøjsisk besatte del, () et politisk tryk, der var vendt mod det polske sprog, kulturen og mod katolicismen	( ) som så blev koloniseret med tyskerne.		
<b>9</b> 4 li.					Resultatet af disse forhold, sult og nød, og kulturel, politisk og religiøs forførelse () blev en udvandring	
<b>D</b> s. 6 54 li.		<b>Arbejdsforholdene</b>				
<b>10</b> 3 li.		Arbejdsforholdene var ikke altid som de skulle være.				

<b>11</b> 3 li.			Det der var specielt for de polske arbejdere, var mellemmanden, aufseheren			
<b>12</b> 3 li.			Specielt for behandlingen af de polske arbejdere, var boligforholdene.			
<b>13</b> 3 li.			Polakkasernerne var forskellige	Husene var kun til sæsonarbejderne, derfor var de ikke bygget () som en helårsbolig.		
<b>14</b> 4 li. + 3 li. citat		De samvirkende Fagforbund () 1906 en undersøgelse af forholdene.	Den bygger på spørgeskemaer, () Om boligforholdene (): <i>citat</i>			
<b>15</b> 6 li. + 2 li. citat			() behandlingen af de polske arbejdere. () Eks. på () den brutale behandling var: <i>citat</i> .	Mishandling af de polske piger gjorde at sæsonarbejdernes forhold blev forelagt på Rigsdagen.		
<b>16</b> 5 li. *			National museumets undersøgelse om vold, viser ().() hovedsageligt var aufseherne ()			
<b>17</b> 7 li.			Jeg vil lige give en kort forklaring på hvad en aufseher er.			
<b>18</b> 4 li.			Det er ikke til at sige hvor mange onde aufsehere der var () men der var en mand der kritiserede aufseherne	Men man kan tage hans kritik som et tegn på, at loven ikke alle steder blev overholdt.		
<b>19</b> 3 li.			Det er desværre ikke muligt at dokumentere Klessens' påstande i dag,			
<b>20</b> 4 li.			Man får følgende billede af aufseher-væsnet, i Klessens bevaret skriftlige og mundtlige kritik, at			
<b>21</b> 4 li.			Det største problem var de penge aufseheren til polakkernes rejse, og deres lønninger.			

<b>22</b> 1 li.			Der er også blevet beskrevet at aufseheren var grov og voldelig overfor pigerne.			
<b>E s.</b> 8-9 45 li.		<b>Polakloven</b>				
<b>22</b> 3 li.		Resultatet af den kritik af aufsehene () 1908 () forslag til lov om anvendelse af udenlandske arbejdere.				
<b>23</b> 3 li.		Det ministeriet lagde vægt på, boligforholdene () skulle være tilfredsstillende ()				
<b>24</b> 4 li.			En anden betænkelighed var at arbejdsgiveren ikke havde kontakt med arbejderne ()			
<b>25</b> 3 li.			For at lette kontrollen med lønningerne, ()			
<b>26</b> 2 li.			Det var også arbejdsgiverens ansvar () op til 6 måneders hospitalsophold ()			
<b>27</b> 4 li.			Kasernerne blev der også lavet en lov om ()			
<b>28</b> 3 li.					I det hele taget ønskede ministeriet at boligstandarden var i orden. Desuden lagde indenrigsministeren vægt på polakkernes antal	
<b>29</b> 3 li.			Der var to organisationer, der ikke var enige () Landboforeningen () Landhusholdningsselskabet			
<b>30</b> 4 li.			Landboforeningen var enig med () *			

<b>31</b> 5 li.			Begge foreninger var enige () også steder de ikke var enige, () <i>citat</i>			
<b>32</b> 4 li.			Ingen af de to organisationer ønskede, at arbejdsgiveren skulle komme til at stå svagere end arbejderen i deres indbyrdes retsforhold () *	Det var meget de to organisationer ikke fik gennemført, men lidt er også godt. Deres synspunkter kom dog igen frem under Rigsdagen.		
<b>33</b> 3 li.			Lovforslaget blev 1.gang præsenteret i Folketingen () 1908 () vedtaget enstemmigt og sendt videre til Landstinget			
<b>F</b> s. 9-10 11 li.		<b>Fagforeningerne</b>				
<b>34</b> 5 li.		Jeg vil gerne kort fortælle om fagforeningerne. () dobbelt-moralske				
<b>35</b> 3 li.			Da fagforeningerne endelig fandt ud af, at polakker er lige så gode som danskere, () de var jo mennesker som alle de andre.			
<b>36</b> 3 li.			Selvom fagforeningerne gjorde en stor indsats på at de polske arbejdere skulle behandles ordentligt, og at polakloven 	også var en stor hjælp for polakkerne blev den jo desværre ikke overholdt alle steder () og som sagt er lidt også godt.		
<b>G</b> s.11 10 li.	<b>Konklusion</b>					
<b>37</b> 8 li.			Igennem denne opgave har vi fået svar på hvordan det var at være roearbejder fra Polen 	vi har fundet ud af at det ikke altid har været let at være polak i Danmark, men () indsats () lettere for dem.		
				() polakloven hjalp dengang, og den hjælper stadig		

38 2 li.			Da også jeg () nedstammer fra en polsk roearbejder () vedlagt et bilag ()			
-------------	--	--	--	--	--	--

Den makrotekstuelle analyse viser, at Iben i opgaven hovedsagelig thematiserer på hyperThema-niveau med forholdsvis lidt hyperNyt. Nogle steder bevæger opgaven sig på flere indholds niveauer og anskuer indholdet fra et makroThema-perspektiv, og to gange har jeg placeret en opsamling i makroNyt. Heraf er den ene (i **9**) sprogligt set en klar opsamling med en pointe, der relaterer sig til overskriften i **C**. Den anden (i **28**) er en implicit opsummering uden eksplicite diskursmarkører.<sup>254</sup>

Den makrotekstuelle analyse peger på hovedafsnit **C** som anderledes end de øvrige, idet der både er makroThema (i **5**) og makroNyt (i **9**). Desuden fungerer makroThemaet i **5** som en strukturering på lokalt niveau, idet det præsenterer hvilke hyperThemaer, der dernæst gennemgås. Hvert hyperThema samles op i hyperNyt med forskellige sproglige markører, der viser at der er tale om en opsamling ("derfor", "en klar årsag", "som så blev" – min kursivering). **9** er en pointe som udtryk for en viden, der er akkumuleret gennem hyperNyt i **6**, **7** og **8**. Begrundelsen for hele afsnit **C** ligger kun implicit i overskriften, og de to første hyperThemaer fungerer som præcisering af den polske udvandring som et alment fænomen for Polen og ikke kun et, der berører Danmark. Selv om tekstarbejdet i **C**, ligesom i opgaven som helhed, er udtryk for et referat uden metatekst og uden reflekterende kommentarer, er struktureringen på dette lokale niveau klar med en gennemført finalitet.

Hvor Iben i **C** peger på –Nyt, sker dette f.eks. ikke i **B**, hvor der ligger en del –Nyt i den tabel, som hun har lavet ("Jeg har lavet et skema over ...") og som hun på ingen måde relaterer til de oplysninger, afsnittet i øvrigt har.<sup>255</sup> I **32** (i **E**) og i **36** (i **F**) kommer Ibens egen vurdering frem i hyperNyt, men snarere end at udtrykke sig som fagperson, udtrykker hun en snusfornuftig mening: "lidt er også godt", samt "blev den (loven) jo desværre ikke overholdt" og igen "men den hjalp da helt sikkert nogle steder, og som sagt er lidt også godt".

Samlet er opgaven udtryk for en usikker strukturering, hvor strukturen støtter sig til problemformuleringens implicite strukturering af emnet. Den indeholder ingen metatekst, der kan fungere som læservejledning. Den makrotekstuelle analyse bekræfter ligeledes billedet af en manglende indholdsmæssig sammenbinding af opgaven. Kohæsionen er ofte implicit, og opgaven fungerer ikke som en kohærent

<sup>254</sup> Placeringen i makroNyt er derfor i højere grad, end når der er eksplicite diskursmarkører, udtryk for min fortolkning. **E** er indtil **28** langt hen et resultat af tekstarbejdet at referere. I hvor høj grad formuleringerne i **28** lægger sig op ad kilden, har jeg ikke kontrolleret.

<sup>255</sup> Det samme gør sig gældende i **15**, hvor hyperNyt er en indirekte opsamling på citatet, der fungerer som en udvikling af hyperThemaet, en udvikling, der uden overgange bevæger sig fra den generelle behandling af de polske arbejdere til et specifikt eksempel (= citatet) om en mishandling af to kvinder.

helhed for læseren. Iben udvikler ikke sit emne indholdsmæssigt, og opgaven bliver derfor stort set et referat af nogle kilder, uden at Iben som fagperson træder frem og kommenterer og vurderer udsagnene. I stedet positionerer hun sig i opgaven ud fra en snusfornuftig hverdagstankegang som en person med hjertet på rette sted i forhold til et emne, der har personlig relevans for hende. Eksemplet med den manglende tidsmæssige præcisering viser, at Iben som opgaveskriver ikke gør sig klart, at denne information skal være med til at strukturere teksten, både i forhold til emnet og i forhold til læserens forståelse af emnet, samt at Iben er ansvarlig for, at denne del af kommunikationen fungerer. Teksten mangler som helhed finalitet og er ligesom danskopgaven udtryk for en *writer-based* skrivestrategi.

I det åbne spørgeskema kommenterer hun forholdet mellem historiefaglig viden og det emne hun har valgt at skrive om:

Min litteratur har selvfølgelig hjulpet mig til at forstå mit emne, og jeg fik en mundtlig historie og den hjalp mig også til at forstå emnet. Jeg ved ikke om det har påvirket min historiefaglige viden, for det emne jeg valgte, var jo noget jeg syntes var spændende, så derfor levede jeg mig jo ind i det, det er jo ikke alle emner, jeg kan gøre det.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens historieopgave)

Det fremgår ikke, om den mundtlige historie er oldemoderens historie.<sup>256</sup> Men det fremgår, at Iben ikke har fået en eksplicit forståelse af historie som et fag, hvor den lille historie kan indgå som et eksempel på den store historie. Samt at for Iben er det vigtigt at kunne leve sig ind i et historisk emne, for at det kan blive relevant, dvs. at hun betoner en følelsesmæssigt snarere end en intellektuelt begrundet interesse.

## Konklusion

Skema 8.4.7 Ibens historieopgave, konklusion

	Konklusion	
	Thema	Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel
1	<u>Igennem denne opgave</u>	har vi fået svar på hvordan det var at være roearbejder fra Polen,

<sup>256</sup> Bilaget om oldemoderens historie har jeg ikke taget med, da jeg skønner, at denne historie i høj grad tilhører Ibens personlige historie. Hun fortæller oldemoderens historie i kronologisk orden for dernæst at fortælle om oldemoderens relation til familien i Polen, samt grunden til at oldemoderen tog til Danmark. Sproget er præcist og informativt. Historien er på mange måder et prototypisk eksempel på den unge polske pige, der bliver svigtet og føder sit første barn uden for ægteskab. Hun bliver senere gift med en anden mand, med oldefaderen, et ægteskab, der holder resten af deres lange liv. I interviewet, der fandt sted et par måneder efter historieopgaven, nævner Iben ikke oldemoderen i forbindelse med, at vi taler om historieopgaven.

2		vi	har fundet ud af at det ikke altid har været let at være polak i Danmark, men at der er blevet gjort en indsats for at gøre det lettere for dem.
3a		<u>Hermed</u>	kan jeg konkludere at polakloven hjalp dengang, og hjælper stadig, da der stadig kommer polske sæsonarbejdere til Danmark,
3b	men	<u>nu</u>	kommer de ikke for at luge roer,
3c	men	<u>i stedet</u>	høster de frugt og grøntsager, som f.eks. jordbær, kål og purløg.
4		Mange danskere	ansætter polakker fordi de er gode til at arbejde, stabile og til at stole på.
5a		<u>Desværre</u>	sker det også i dag, at de polske arbejdere bliver snydt, med for lidt løn,
5b	men	forskellen på gamle dage og nu,	er, at det heldigvis bliver meget hurtigere opdaget og stoppet.
6		<u>Da også jeg ligesom mange andre mennesker i landet, nedstammer fra en polsk roearbejder,</u>	har jeg som sagt vedlagt et bilag, om min oldemor, NN som kom til Danmark fra Polen.

Ser man på Themaside i skemaet, kan man se, hvordan sætningsopbygningen varierer med en vekslen mellem umarkerede og markerede Themaer. Bortset fra 5a, hvor "desværre" udtrykker Ibens holdning til emnet og er en del af den interpersonelle kommunikation, kunne formuleringerne i Thema være udtryk for en historiefaglig diskurs. Imidlertid bekræftes den historiefaglige diskurs ikke i Rhema/Nyt. Ganske vist er der flere diskursmarkører "har vi fået svar på", "har fundet ud af" "kan jeg konkludere", men i Nyt forsvinder den faglige substans. I forhold til problemformuleringen handler kun sætning 1, 2 og 3a om emnet, resten, bortset fra den sidste sætning, handler om i dag og har intet belæg i opgaven. Konklusionen indeholder flere vurderinger, sådan som fagdiskursen og genren kræver det, men disse bliver generelle og er ikke forankret i opgaven. Som den makrotekstuelle analyse viste er det heller ikke meget –Nyt, som Iben kan samle op på i konklusionen. Så selv om Iben tilsyneladende i konklusionen i historieopgaven har en ydre formbevidsthed om, hvordan en sådan kan se ud, svarer indholdet ikke til formen.

### Læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven

Ibens egen opfattelse er, at dansk og historieopgaven ligger på samme niveau, en opfattelse, som karaktererne for de to opgaver bekræfter. Historieopgaven bedømmes til "Under middel" og historielæreren kommenterer den på følgende måde:

Det formelle er i orden, bortset fra at der mangler nogle henvisninger til Nellesmanns bog, også når du refererer. Det er altså ikke nok at henvise alene til citater og tal ud fra tabellerne.

Din opgave har en klar disposition, og du har forstået at uddrage det væsentlige. Du kunne godt have gjort mere ud af at analysere Polakloven og diskutere hvorfor den blev gennemført. Det bliver i for høj grad et referat af



Nellemann og Dorte Nielsens beskrivelse, og ikke så meget dine personlige kommentarer.

Afsnittet om fagforeningerne er ikke så godt – hverken sprogligt eller indholdsmæssigt. Du kunne have givet et bedre referat af Nellemann side 68-76.

Det er fint at du i bilaget kan give et personligt eksempel, der jo passer godt ind i den generelle udvikling for mange polakker der blev i Danmark.

(Historielærerens skriftlige kommentar til Ibens historieopgave)

Historielæreren kommenterer både hvad der er rigtigt og forkert i opgaven i forhold til fagdiskursen. Hun sætter fingeren på den manglende analyse af Polakloven, samt indirekte, idet hun efterlyser en diskussion om, hvorfor den blev gennemført, på den manglende sammenhæng mellem hovedafsnittene. Desuden får Iben at vide, at tekstarbejdet er forkert, idet hun refererer. At referere og "personlige kommentarer" modstilles. Men Iben kommer i høj grad med personlige kommentarer i historieopgaven, blot er det 'de forkerte'. Det er kommentarer, der er bundet til Ibens følelsesmæssige indignation og båret af en forkert genreforståelse. Det er bl.a. det, der gør sig gældende i afsnittet om fagforeningerne (F), som historielæreren peger på som det dårlige, og hvor Iben i stedet for skulle have et referat (samtidig med at denne type tekstarbejde kritiseres i forbindelse med Polakloven).

Iben fremhæver selv, at hun gennem at skrive historieopgaven nu i højere grad kender genren:

Jeg har helt klart fået et bedre indblik i hvordan sådan en opgave skal skrives. Til danskopgaven fik jeg ikke rigtigt fat i hvordan det skulle gøres, men jeg har fået en større forståelse for det nu.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens historieopgave)

I interviewet kommer hun ind på forskellen mellem dansk- og historielæreren, en forskel, som hun ser som en personbundet forskel og ikke som udtryk for en forskellig pædagogisk praksis:

Iben: jeg ved ikke, hun (= dansklæreren) forklarer godt nok. Men hun forklarer på en svær måde, synes jeg. Også med danskopgaven, fordi hun ... altså hvis du kommer med et spørgsmål, så stiller hun dig spørgsmål, indtil du finder svaret og det synes jeg er svært, for hvis man kommer med noget, som man virkelig ikke kan finde ud af og hvis man så siger, jeg kan altså ikke finde ud af det (navnet på dansklæreren), så begynder hun sådan, så prøv at tænk dig om. (...) Og når jeg fuldstændig er på Herrens mark, så kan det godt være lidt irriterende, at jeg ikke kan få et svar.

(...) der synes jeg helt klart, at i historieopgaven fik jeg mere hjælp end i danskopgaven. Historieopgaven var ikke bedre end danskopgaven, men jeg blev selv meget mere sikker på det, jeg skrev og sådan noget, end hvad jeg gjorde i danskopgaven, fordi at min historielærer hun.... Når man gik op og

spurgte hende, så fik man sådan og sådan og sådan skal du gøre.

(Interview med Iben 20.4.01, side 4)

Historielæreren giver i modsætning til dansklæreren en mere håndfast instruktion, hvilket får Iben til at føle sig sikrere på, hvad der forventes af hende. Dansklæreren vil derimod have Iben til at selv at finde frem til en løsning ved at stille hende modspørgsmål. Iben vender i interviewet mange tilbage til modstillingen mellem dansklæreren og nogle af de andre lærere, ikke mindst stiller hun dansklæreren over for kemilæreren og fremhæver, hvordan kemilærerens tydeligt angiver, hvad der er forkert i en kemirapport, og hvad hun skal lave om.<sup>257</sup>

Det er næsten et år mellem, at Iben skriver sin dansk- og sin historieopgave. De bedømmes begge til under middel; samtidig viser mine analyser, at Iben klarer sig bedre i historieopgaven, og at der således er en progression. Selv om historieopgavens struktur er en 'søjlestruktur', er der i modsætning til danskopgaven en indbyrdes sammenhæng, holdt sammen af en problemformulering, der markerer hvilke delelementer, opgaven skal indeholde, men som måske frembringer søjlestrukturen ved ikke eksplicit at pege på ét overordnet problem.

Sprogligt viser de to opgaver sig at indeholde nogle af de samme problemer, idet Iben heller ikke i historieopgaven i sine kommentarer og vurderinger kan gå ind i en fagspecifik diskurs, men udtrykker sig ud fra en hverdagsbevidsthed. Imidlertid lægger hun sig i gennemgangen af emnet i højere grad op ad historiediskursen, end det er tilfældet i danskopgaven, sandsynligvis på grund af en sproglig afsmitning fra kildematerialet, som opgaven stort set er et referat af og med en vekslende afhængighed af dets sprog. Der er ingen selvstændig brug af en historiefaglig diskurs, f.eks. af fagudtryk, som hun kunne have tilegnet sig, dels fra kildematerialet, dels fra undervisningen generelt. Også denne opgave er udtryk for en *knowledge telling* strategi, uden bevidsthed om, at de informationer og den viden, som hun kan læse ud af sine kilder, skal omformes til at indgå i hendes egen strukturering og transformering af stoffet. Der er heller ikke i historieopgaven en bevidsthed om opgaven som en sproghandling, hvor opgavens forskellige dele skal informere en læser om et specifikt emne. Læseren positioneres på ingen måde bevidst i teksten. Tværtimod er opgaven udtryk for samme skrivestrategi som i danskopgaven med en 'opfyldningsstrategi':

---

<sup>257</sup> Iben: "Hvor i dansk, der har (navnet) det sådan meget med: Er det nu det, er du sikker på det? Og så kan man godt se, at det nok ikke er rigtigt, når hun skriver sådan. Men i stedet for at skrive, altså som (navnet på kemilæreren) gør, "kan du ikke lave det der om". Jeg fik i hvertfald en mundtlig forklaring om, hvad jeg kunne gøre bedre. Og det gør man ikke hos (navnet på dansklæreren). Det er sådan nogle ledende ting, hun skriver. "Er du nu sikker på det?" og "Var det nu dengang det skete?" I stedet for bare at skrive "ah, det var altså ikke dengang, du skal lige finde ud af hvornår." Det er sådan nogle ledende ting, som man nok kan regne ud, at det er nok forkert, så." (Interview med Iben, 20. 4. 2001).

Jeg var lang tid om at komme i gang med skrivearbejdet, jeg gik først i gang med at skrive en uge før opgaven skulle afleveres, og det var jo ikke hver dag jeg skrev. Dagen før opgaven skulle afleveres manglede jeg halvdelen af opgaven, og jeg måtte omskrive det jeg allerede havde skrevet, da det var for langt. Da jeg endelig kom rigtig i gang med opgaven, gik det hele så godt, og jeg kunne blive ved med at skrive, uden stop.

(Uddrag af det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens historieopgave)

I selve måden arbejds- og skriveprocessen er planlagt på, sker skrivningen sent i processen. Den er ikke en integreret del af tilegnelsesprocessen af det faglige stof og forløber ikke på en sådan måde, at læreren (eller andre elever) kan fungere som coach i skriveprocessen. Læreproces og skriveproces adskilles, og den hjælp, som der kan ligge i skriftlighed til at krystallisere, kategorisere og strukturere et fagligt stof, udnyttes ikke. Iben skriver det meste af opgaven dagen før, den skal afleveres. På trods af at Iben har en særlig interesse i det emne, som historieopgaven handler om, positionerer hun sig stadigvæk som en elev, der skriver sin opgave, fordi den skal afleveres.

I en bakhtinsk forstand hører hun ikke sin egen stemme som en stemme, der er i en faglig dialog med andre stemmer. Hendes stemme er båret af en hverdagsdiskurs, hvor hun skriver med en ekspressivitet, der ikke værdsættes i skolediskursen, fordi den ikke tilhører den argumenterende genre, som skolegenren 'den selvstændige opgave' er en rekontekstualisering af.

### **Ibens 3.årsopgave i fysik**

Iben skriver sin 3.årsopgave i fysik. I interviewet i 2. g er hun sikker på, at hun vil skrive 3.årsopgave i enten kemi, fysik eller historie. Ifølge det lukkede spørgeskema har hun sat kryds ved følgende tre begrundelser i forhold til, at hun vælger at skrive i fysik: "Jeg plejer at skrive gode opgaver i dette fag. Jeg er interesseret i et bestemt emne, som ligger inden for dette fag. Jeg synes ikke der er andre fag, som jeg kan skrive i".<sup>258</sup>

Optagetitlen eller opgaveteksten, som fysiklæreren kalder den, er indholdsmæssigt og grafisk opdelt i tre dele. Første del består af sætning 1, hvor opgavens overordnede teori udpeges. Iben skal som udgangspunkt redegøre for bølgebeskrivelsen af lys, specielt lysets polarisationsegenskaber. Denne redegørelse skal danne baggrund for to eksperimentelle undersøgelser. 2. del består af sætning

---

<sup>258</sup> Spørgsmålet lyder *Hvilket fag har du valgt at skrive i?/ Hvorfor har du valgt netop det fag? Det er mit yndlingsfag/ Jeg plejer at skrive gode opgaver i dette fag/ Jeg er interesseret i et bestemt emne, som ligger inden for dette fag/ Jeg har valgt at skrive i dansk eller i historie fordi jeg allerede kender kravene fra danskopgaven/ historieopgaven / Min lærer er meget inspirerende/ Min lærer har ry for at give en god vejledning/ Jeg synes ikke der er andre fag som jeg kan skrive i/ Jeg har ikke speciel lyst til at skrive opgaven, men ét fag skulle jeg jo vælge.*

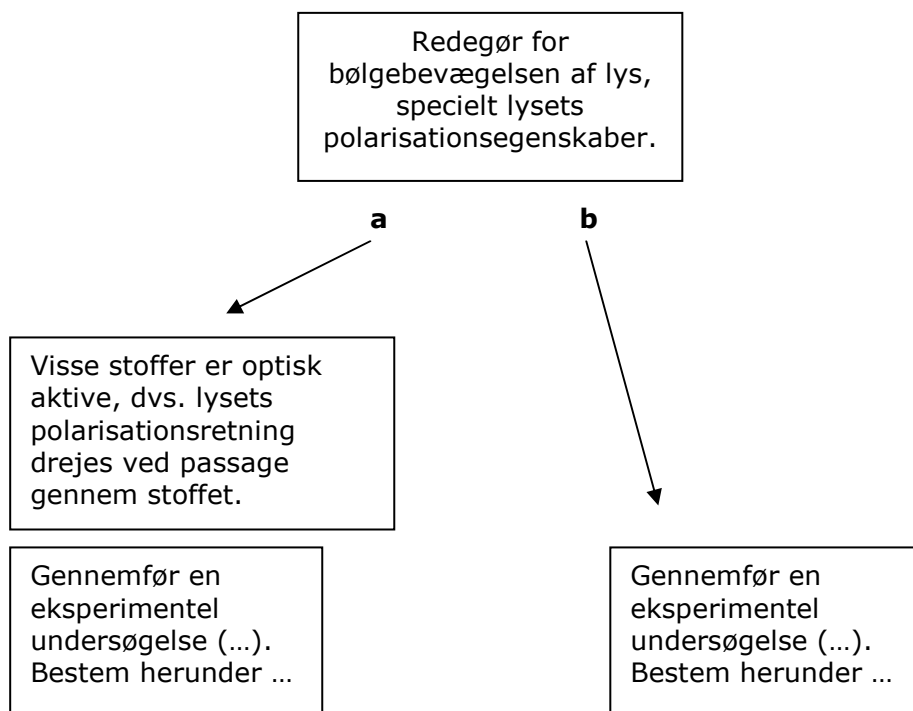
2- 5 og er opgaveteksten til en eksperimentel undersøgelse af lysets polarisationsretning i en sukkervandsopløsning, som dernæst skal bruges til at bestemme sukkerindholdet i f.eks. en læskedrik. 3. afsnit består af sætning 6 og 7 og er opgavetekst til en eksperimentel undersøgelse af, hvad der sker, når en lysstråle rammer glas eller andet transparent materiale for at bestemme Brewsters vinkel og brydningsindekset for glasset.

Skema 8.4.8 Ibens 3.årsopgave, Opgavetitel/opgavetekst

Problem-formulering		
Thema		Rhema/Nyt
tekstuel	eksperientiel	
1	Redegør	for hovedtræk i bølgebeskrivelsen af lys, specielt lysets polarisationsegenskaber.
2	Visse stoffer	er optisk aktive, dvs. at lysets polarisationsretning drejes ved passage gennem stoffet.
3	Gennemfør	en eksperimentel undersøgelse af denne egenskab for en opløsning af sukker i vand.
4	Bestem herunder hvorledes drejningsvinklen	afhænger af koncentration og vejlængde.
5	Brug	resultatet til bestemmelse af sukkerindholdet i f.eks. en læskedrik.
6	Gennemfør	en eksperimentel undersøgelse af forholdene ved refleksion og transmission af en lysstråle ved overgang mellem luft og glas eller et andet transparent materiale.
7	Bestem herunder	Brewster-vinkel og brydningsindex for glasset.

THEMAanalysen viser en række imperativer som Thema, hvoraf kun den første "redegør for" relaterer sig til en sproglig fremstilling, mens de øvrige relaterer sig til eksperimentelle forsøg og beregninger, men ikke peger på, at disse skal indtænkes i en skriftlig fremstilling. Rhema specificerer dels teorien (sætning 2), dels hvad det er, der skal gennemføres og bestemmes, helt ned til forslaget om sukkerindholdet i f.eks. en læskedrik (sætning 5). De to eksperimenter belyser to sider af samme problemfelt inden for teorien om lysets polarisationsegenskaber, men hænger derudover ikke sammen. Opgaven har således ikke en sammenhængende problemstilling. Følgende figur viser i oversigtsform strukturen:

Figur 8.4.1 Ibens 3.årsopgave. Oversigt over strukturen i titlen/ opgaveteksten



Det er vanskeligt at udpege ét megaThema, når den overordnede teori skal belyse to problemfelter, i figur 8.4.1 skitseret som **a** og **b**. Hvis disse kan tænkes sammen til én problemstilling, bliver de det ikke i Ibens opgave. Som oversigt 8.4.3 viser, mangler der en indledning i opgaven, som starter med et teori afsnit. Iben formulerer derfor ikke, hvordan hun vil løse de krav, der ligger i titlen, som hun stort set følger, dog behandler hun uden nogen begrundelse **b** før **a** i **C** og **D**. I og med at Iben ikke skriver en indledning, formulerer hun ikke, hvordan hun vil prioritere kravene i titlen, f.eks. om hun kan se en sammenhæng mellem dem. Hun redegør heller ikke for, at hun – sådan som hun rent faktisk gør - vil bestemme sukkerindholdet i en sodavand (og lægger derfor heller ikke op til, at det viser sig at have betydning, hvilken farve sodavanden har), samt at hun vil kontrollere sine egne resultater med oplysninger fra et bryggeri. Hun undlader således at fortælle om sin intention med opgaven, ligesom hun ikke sørger for, at læseren får besked om, hvordan hun har prioriteret kravene, og hvilke elementer hendes opgave vil indeholde.

Oversigt 8.4.3 Oversigt over Ibens 3.årsopgave i fysik med angivelse af, hvor mange linjer hovedafsnittene fylder.

- **A:** Teori

*Lys som transversalbølge og polariserbart* (35 li.)

102 li.

<b>Aa:</b> Teori om et lysbundts polarisationstilstand	(47 li.)	
<b>Ab:</b> Teori om Brewster-vinkel	(20 li.)	
• <b>B:</b> Materialeliste		10 li.
• <b>C:</b> Fremgangsmåde:		62 li.
<b>Cb:</b> Fremgangsmåde for Brewstervinkel, målt ved laserlys	(37 li.)	
<b>Ca:</b> Fremgangsmåde ved bestemmelse af sukkerindholdet i en sodavand:	(35 li.)	
• <b>D:</b> Beregninger og resultater		89 li.
<b>Db:</b> Berigninger til måling af Brewstervinkel med laser som lyskilde	(26 li.)	
: Beregninger for forskellige lysintensiteter	(13 li.)	
<b>Da:</b> Beregninger til målinger af sukkerindhold i en sodavand	(49 li.)	
• <b>E:</b> Konklusion og diskussion		16 li.

De udhævede bogstaver er mine betegnelser. **A – E** følger i første felt indholdsfortegnelsen, **Cb, Ca** osv. er underoverskrifter, som står inde i opgaven. Kursiveringen under **A** er overskrifter som jeg har lavet ud fra indholdet i de pågældende afsnit. Brødteksten i opgaven fylder 279 linjer, samt 20 figurer. Hvis man beregner 30 linjer pr. side, fylder opgaven således lige godt 9 sider, eksklusive figurer og bilag. En linje beregnes som en linje, hvad enten den består af bogstaver eller af tal, og er desuden uafhængig af længden. Dertil kommer opgavetitel = opgavetekst, indholdsfortegnelse, bilag 1 - 9 og litteraturliste. Bilag 1 – 4 er diverse tabeller, bilag 5 – 9 er diverse grafer.<sup>259</sup>

Ser man overordnet på opgavens makrotekstuelle struktur, sådan som den fremkommer af oversigten, er der fin overensstemmelse mellem denne og titlen. Opbygningen svarer stort set til en kemi eller fysikrapport, bortset fra at der mangler et indledende afsnit om formål.<sup>260</sup>

Ud over at opgaven og dens opbygning og Ibens intention med den ikke præsenteres i en indledning, er der i den øvrige opgave heller ingen metatekst. Der er ingen tekst, der relaterer **C** eller **D** til **A** eller omvendt eller begrundelser for at vælge at skrive om emnet **b** før **a**, ligesom der på intet tidspunkt trækkes en linje mellem **a** og **b**. Konklusionen behandler kun emne **a**, uden refleksioner om, hvorfor Iben har lavet forsøg og skrevet om emne **b**. På intet tidspunkt er der således tekst, der introducerer en problemstilling, og på samme måde samles der aldrig op. Den eneste metatekst, der er, er den, der står som overskrifter. På samme

<sup>259</sup> Bilagene har følgende titler: Bilag 1: Intensitetstabel for almindeligt glas og almindeligt lys. Vandret og lodret. Bilag 2: Intensitetstabel for alm. Lys og akryl. Vandret og lodret. Bilag 3: Tabel over hvor meget vand vejer for hver cm., tabel over de forskellige koncentrationer i sukkeropløsningen. Bilag 4: Tabel over opløsningens vejlængder. Bilag 5: Graf over lysintensiteten for en alm. glasplade med alm. lys. Bilag 6: Graf over lysintensiteten for en akrylplade med alm. lys. Bilag 7: Graf over vandrumfang. Bilag 8: Graf over koncentration af sukkeropløsning. Foretaget i mørke. Bilag 9: Graf over opløsningens vejlængder. Foretaget i mørke.

<sup>260</sup> F.eks. indeholder Ibens kemirapport fra den 24.4.2001 "Primær, sekundær og tertiær alkoholer" følgende indholdsfortegnelse: Forside, indholdsfortegnelse, formål, teori, apparatur og kemikalieliste, fremgangsmåde, måledata, beregninger, fejlkilde og usikkerhed, konklusion og diskussion. Og fysikrapport fra 20.1.2001 "Intensitetens afstandsafhængighed": Forside, indholdsfortegnelse, formål, fremgangsmåde, teori, data, resultater, fejlprocent og konklusion.

måde gøres der i teori afsnittet ikke opmærksom på, hvilken teori, der hører til hvilket underemne. Overgangen mellem **a** og **b** er ikke markeret, men starter midt i et afsnit med ny sætning (i den makrotekstuelle analyse nedenfor markeret ved, at **b** er placeret på hyperThema-niveau). Ligesom i dansk- og historieopgaven er hovedafsnittene i 3.årsopgaven adskilte søjler, hvor læseren selv må trække forbindelsen mellem dem.

Imidlertid er der mange andre problemer med opgaven, de to mest alvorlige i forhold til en 3.årsopgave er teori afsnittet (**A**), der stort set er en afskrift af kilden, dog med henvisning, og afsnittet om fremgangsmåden (**C**), der sandsynligvis er en afskrift af en forsøgsvejledning, denne gang uden kildehenvisning og heller ikke med i litteraturlisten.

Teoriafsnittet er opgavens længste afsnit på 102 linjer og indeholder 10 figurer. Iben henviser 13 gange til sin kilde: "Fundet i Forelæsning til polariseret lys af Bent Buchmann (H.C. Ørsted Institutet 1972)." Imidlertid har Iben ikke blot "fundet" sin teori hos Buchmann, teori afsnittet er stort set som helhed skrevet direkte af fra kilden og de 13 steder med "fundet" er skjulte citater, uden at dette angives og fungerer derfor som en direkte afskrift. Når det ikke er afskrift, er der tale om ganske få sproglige ændringer. Disse ændringer gør ofte teorigennemgangen svært forståelig, dels på grund af den måde Iben blander sit eget sprog ind i lærebogsteksten, dels fordi hun ikke altid har overblik nok over stoffet og udelader nogle vigtige ord eller et par sætninger, dels fordi hun enten skriver forkert af eller misforstår Buchmann.<sup>261</sup>

---

<sup>261</sup> Buchmann: "Definitionsmæssigt er lys kun den stråling, som det menneskelige øje kan opfatte, men i overensstemmelse med sædvanlig praksis vil vi anvende ordet i en løsere betydning, så også det infrarøde og det ultraviolette spektrum omfattes af betegnelsen, idet denne stråling

1. Udsendes af samme strålegivere som lys
2. Adlyder de samme love for brydning, refleksion, bøjning mm.
3. (...) 4. (...)

For al bølgebevægelse gælder, at frekvens  $\nu$  og bølgelængde  $\lambda$  er sammenknyttet ved fundamentalligningen:  $\lambda$  og  $\nu = u$  hvor  $u$  er bølgehastigheden i det betragtede bølgemedium." (Buchmann: *Forelæsninger til polariseret lys*, s. 1.)

Iben: "Definitionsmæssigt er lys kun en stråling som det menneskelige øje kan se, men der er jo også det infrarøde og det ultraviolette lys, da det udsendes af samme strålegivere som lys, det har de samme love for brydning, refleksion, bøjning osv.

For bølgebevægelser gælder, at frekvens og bølgelængde  $u$  ved fundamentalligningen:  $\lambda + \nu = u$

Hvor  $u$  er bølgehastigheden i det betragtede bølgemedium. (Ibens 3.årsopgave, s. 3)

Bemærk at Iben skriver bølgelængde  $u$  i stedet for bølgelængde  $\lambda$ .

Buchmann: "3. Polariserede bølger. En bølgebevægelse beskrives – uanset medium og bølgens art – ved hjælp af bølgeflader, der er flader lagt gennem punkter i samme fase. I almindelighed gælder, at bølgefladerne er vinkelrette på udbredelsesretningen. I transversalbølger foregår variationen i bølgefladen, mens den i longitudinalbølger foregår

Strukturen i teoriafsnittet følger Buchmanns disponering af stoffet, idet Iben fortløbende plukker hist og her i de første 11 sider af bogen med et enkelt klip til side 23, som Buchmann selv henviser til. Eneste strukturelle ændring er, at Iben et par steder sætter Buchmanns figurer ind senere i sin egen tekst, end Buchmann gør det i sin tekst. Disse ændringer understreger den manglende kohærens i den interne struktur i teoriafsnittet. Buchmanns bog er fra 1972 og indeholder ikke laserlys som lyskilde. Eftersom Iben i sine forsøg både bruger laserlys og almindelig lys som lyskilde, tilføjer hun til sidst i teoriafsnittet fire linjer, der gennemræssigt snarere tilhører en gennemgang af forsøg end en gennemgang af teori.<sup>262</sup>

Samlet fremstår teoriafsnittet således som en ufordøjet afskrift af kilden. Hvis Iben har forstået teorien, har hun ikke fremstillet den på som et udtryk for denne forståelse. Hun indgår ikke i en dialog med 'den anden', i dette tilfælde med Buchmanns fremstilling, men gør i stedet for 'den andens' ord til sine. Derved fravælger hun (sandsynligvis ikke bevidst) den læreproces, som dialogen med et stof kan være. I og med afhængigheden af 'den andens' ord udvikler hun ikke en egen forståelse, sådan som den kan komme til udtryk i en eller anden grad af selvstændig bearbejdning. Det bliver ikke Ibens intention med opgaven, der udvælger hvilken teori, hun skal præsentere, ligesom hun heller ingen fornemmelse har for, at gennemgangen af teorien har en læser, der skal informeres.<sup>263</sup>

---

vinkelret på bølgefladen, dvs. i idbredelsesretningen." (Buchmann: *Forelæsninger til polariseret lys*, s. 6.)

Iben: "En bølgebevægelse beskrives ved hjælp af bølgeflader, uanset medium og bølgens art. Bølgeflader er flader lagt gennem punktet i samme fase. Bølgeflader er almindeligt vinkelrette på udbredelsesretningen, men i transversalbølger foregår variationen i bølgefladen, og i longitudinalbølger foregår variationen vinkelret på bølgefladen, altså i idbredelsesretningen." (Ibens 3.årsopgave, s. 4) Bemærk at trykfejlen hos Buchmann går igen hos Iben. Punkter bliver til punktet og dermed uforståelig. I almindelighed bliver til almindeligt vinkelrette. Longitudinal-bølger bliver til longitudinalbølger.

<sup>262</sup> Iben skriver: "Ved at tegne en graf over de målinger man foretager ved lysintensitetsmåling kan man tydelig på grafen finde Brewstervinklen, da der kommer et dyk ned, der hvor Brewstervinklen er. (bilag 5,6) Man kan da sammenligne den Brewstervinkel man fik ved laser lys, og uden intensitetsmåling med den der er målt ved almindeligt lys og intensitetsmåling." (Ibens 3.årsopgave, s. 8) Iben bryder genren teoriafsnit og skriver ud fra sine forsøg. Det fremgår imidlertid ikke, hvilke målinger der er tale om, ej heller er der nogen begrundelser for disse målinger. Laserlys som lyskilde indføres meget indirekte i opgaven, såvel **Cb** som **Db** har som grundlag laserlys, men samtidig findes der i bilagsmaterialet ingen graf over laserlys. I forhold til opgavetitlen mangler der desuden en definition af, hvad det vil sige, at visse stoffer er optisk aktive. Buchmann kommer ind på denne side af teorien sidst i sin bog.

<sup>263</sup> Fra interview i 2 g: LBW: "Når du laver kemirapporter, får du så skrevet dem, så du kan læse dem igennem dagen efter?"

Iben: "Nej ikke altid, men for det meste, for al skriften den er jo gerne i starten af kemirapporten. Det er først til sidst at der kommer beregninger og resultater og sådan noget, så når man så er færdig med det, så læser jeg gerne lige teorien igennem, det er i hvert fald teorien jeg læser mest igennem, fordi det er den der skal forstås bedst, den skal vise at man har forstået det, så den plejer jeg lige – hvis jeg har tid til det – lige at læse den igennem." Udsagnet viser, at



Det samme gør sig gældende i afsnit **C** om fremgangsmåden, der sandsynligvis, dog uden at jeg har fundet forlægget, er en afskrift af en forsøgsvejledning. Sproget synes ikke at være Ibens eget, bortset fra nogle henvisninger til bilag, samt enkelte passager (jf. den makrotekstuelle analyse (7 – 9) . Sproghandlingen er en vejledning, sproget et instruktionsprog med verber i passiv eller omskrevet med man. Indimellem kommer der imperativer som "Husk at være opmærksom på om polarisationsfiltret er vandret eller lodret" eller "Husk at forsøget skal foregå i mørke" (s.10). Afsnit **C** er yderligere opdelt i forskellige afsnit med nogle overskrifter, der fungerer som eneste form for metatekst, der angiver, hvad afsnittet skal handle om. Der er ingen andre former for henvisninger, bortset fra en enkel henvisning til teoriafsnittet.

### **Makrotekstuel analyse**

Skema 8.4.9 Makrotekstuel analyse af Ibens 3.årsopgave

	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makro-Nyt	mega-Nyt
<b>A</b> s. 3 102 li.	<b>Teori</b>  + 10 figurer					
<b>1</b> 32 li.	I snæver forstand er lys elektromagnetiske bølger					<i>Definition:</i> En bølgebevægelse betegnes som polariseret = <i>skjult citat</i> *
<b>2</b> 3 li.						Lys er en transversalbølge, og polariserbart. ( )
<b>Aa</b> <b>3</b> s. 5 24 li.		Hvis vi ser et lys fra en eller anden form for lyskilde	Ved at bruge en polarisator ( ) *			
			Hvis man sætte endnu en polarisator ind i strålebundet			Vi kan nu se at man kan bestemme et lysbundts polarisations-tilstand ved at bruge to polarisations-filtre

---

Iben opfatter forståelsen af teorien som en vigtig forudsætning for opgaven. Desuden at hun ikke medtænker, at rapporten også er en sproghandling, hvor hun ikke alene skal vise, at *hun* har forstået teorien, men også at hun skal lære at fremstille en teoretisk problemstilling i en faglig diskurs, sådan at *læseren* kan forstå den.

<b>4</b> 23 li.			I fig. 9 kan man se intensitetsvariationen			
			Polariseret lys findes også i naturen			
			Fig. 9			
			Normale lyskilder som solen, glødelamper osv. udsender det naturlige upolariseret lys, men () kan lyset let bliver polariseret ()	Det lys som vi modtager, vil derfor være lidt polariseret.		
				Polariseret lys er i dag en helt naturlig forklaring med grundlag i Maxwells ligninger ()		
<b>Ab 5</b> s. 7 20 li.			En naturlig lysstråle () rammer en grænseflade mellem et medium m. brydningsforholdet 1 () og et med () n			
			Lysstrålen spaltes op i en reflekteret og en brudt stråle			
			For en bestemt indfaldsvinkel, <u>Brewstervinklen</u> () er det reflekterede lys fuldstændig lineært polariseret *			Altså afhænger Brewstervinklen både af stof og bølgelængden
			Da reflektionsfaktoren er lille, vil den brudte stråle kun blive delvis polariseret ()			
		Ved at tegne en graf over de målinger man foretager ved lysintensitetsmåling, kan man tydelig på grafen finde Brewstervinklen ()				

<b>B 6</b> s.8-9 10 li.			<b>Materialieliste</b> <i>lister mateiale- bruget op i to rækker.</i>			
<b>C</b> s. 9- 13 62 li.			<b>Fremgangs måde = 7 - 9</b> <i>Vejledning, skrevet i et vejledningssprog med brud, hvor Ibens stemme kommer ind.</i>			
<b>Cb 7</b> 17 li. + 3 figu- rer			Fremgangsmåde for <u>Brewstervinkel,</u> <u>målt ved laserlys</u>			
<b>Ca 8</b> 20 li. + 1 figur			Fremgangsmåde for måling af <u>lysintensiteten af</u> <u>forskellige</u> <u>materialer</u>			
			Denne gang bruges alm. lys som lyskilde			
			Jeg forsøgte herefter at finde lysintensiteten for farvet lys, men () måtte opgives.	Jeg kan her konstatere at alm. lys som lyskilde er for svagt, til måling af intensiteten af farvet lys.		
<b>9</b> 35 li. + 5 figu- rer			<u>Fremgangsmåde</u> <u>ved bestemmelse</u> <u>af sukkerindhol-</u> <u>det i sodavand</u>			
			Først laves en kraftig sukker- opløsning () koncentrations kalibrering. () Polarisationsvink- len for denne opløsning måles.			
			Dette forsøg kan gøres i mørke og i lys, () bør det gøres i mørke.			
			Når dette forsøg er færdig laves en vejlængde kalibrering. () polarisationsvink- len måles og noteres. ()			

			For at få de bedste resultater bør forsøget foregå i mørke.			
			Resultaterne noteres og tegnes ind på milimeterpapir. (bilag 3,4,8 og 9) () i gang med at bestemme sukkerindholdet i en sodavand.			
			() Forsøget foregår som de forrige, polarisationsvinklen måles, og noteres (bilag 4) ()	Vi har nu de forskellige vinkler () kan man bestemme sukkerindholdet i sodavandet.		
<b>D s.</b> 13 - 16 89 li.	<b>Beregninger og resultater</b>					
<b>Db</b> 10 8 li	<b>Db = 10 - 12 = 26 li</b>	<u>Beregninger til måling af Brewstervinkel med laser som lyskilde</u>	V.hj.a. laseren har jeg målt B-vinklen () for alm. glas () og finder brydningsindekset	() n = 1,43 Dette resultat passer rimeligt godt, da det rigtigt skulle have været 1.		
<b>11</b> 9 li.			Jeg har fundet B-vinklen for akryl på samme måde () og jeg finder brydningsindekset på samme måde, altså v.hj.a. Brewsters lov.	() n = 1.33 Disse målinger er taget i lys, det kan måske være derfor der er lidt unøjagtigheder, men trods det er resultaterne da helt fine.		
<b>12</b> 8 li.			Jeg fandt også B-vinklen for farvet lys () med alm. lys som lyskilde.	<i>B-vinkel/ B-indeks for rød lys, blå lys, grønt lys listes op uden dokumentation</i>		
<b>Da</b> 13 13 li.		<u>Beregninger for forskellige lysintensiteter</u>	I disse forsøg () alm. lys som lyskilde. () v.hj.a. graferne kan jeg bestemme B-vinklen og brydningsindekset for alm. glas.	() n = 1,60		
			På samme måde kan jeg finde B-vinklen for alkru.	() og jeg får resultatet til at blive 1,54		
			Disse målinger er alle foretaget i mørke			

Da 14 38 li.	(Da = 14 - 15 = 49 li.)	<u>Beregninger til målinger af sukkerindhold i en sodavand</u>	Jeg finder først koncentrationen for min sukkeropløsning, da den jo bliver fortyndet.	() = 666,7 g/l		
			Ud fra grafen () Jeg kan nu bestemme hvor meget sukker jeg har fjernet:	() = 0,89 ml		
			For at kunne beregne sukkerindholdet i en 25 cl grøn sodavand, () op- lysninger fra den sukkeropløsning jeg selv lavede, () de to grafer for henholdsvis koncentration og vejlængde (bilag 3, 4, 8 og 9)	Jeg har altså disse to formler jeg skal koncentrere mig om: <i>en indirekte konklusion på grafene, de to formler hentes fra bilag 8 og 9 uden yderligere henvisning.</i>		
			Jeg har nu fundet min koncentration og ved at dividere koncentrationen med 100, får jeg det lavet om til gram:	() = 20,99 g/25 cl		
15 11 li.			Jeg har ringet til Albani bryggeriet () sukker i en sodavand () 8,7% plus minus 0,5%			
			Jeg regner på det () gram i 25 cl sodavand	() = 21,75 g/25 cl Jeg kan se mit tal passer meget godt til det jeg har fået oplyst, den holder sig til det tilladte.		
			Det tilladte var 8,7% plus minus 0,5 % () regne mit sukkerindhold ud i %	() = 8,394%		
				Men hvis det skal være 8,7, har jeg en fejl procent på 0,308%, og det må da sige er ret godt.		

<b>E</b> 16 li.	<b>Konklusion og diskussion</b>					
<b>Ea 16</b> 6 li.		Jeg kan nu konkludere ()bestemme sukkerindholdet, ved at lyse igennem den og finde polarisationsvinklen.	Det kan dog være lidt mere besværligt hvis sodavanden er helt farvet som f.eks. en appelsinvand () ikke nemt at bestemme polarisationsvinklen ()	Det var ikke muligt og jeg måtte gå over til en grøn sodavand, der ikke var helt så farvet.		
<b>17</b> 8 li.			Jeg mener mine forsøg er gået ret godt, da der ikke er de store afvigelser. () utrolig spændende () fascinerende			
<b>18</b> 2 li.			Lys er utrolig spændende, og det er sjovt at tænke på hvor lidt vi egentlig tænker på det til hverdag.			

Den makrotekstuelle analyse underbygger konklusionen om makrostrukturen som en søjlestruktur. Sammenhængen i opgaven er implicit, og oplysninger fra de enkelte hovedafsnit bruges ikke eksplicit i andre afsnit, men indgår kun indirekte. Inden for det enkelte afsnit sætter overskrifterne makro-Themaet, som dernæst ikke udfoldes. Bortset fra teorien, der stort set ikke indeholder Ibens egen strukturering eller sproglige formuleringer, forbliver opgaven i de afsnit, hvor Iben selv kommer op banen, dvs. afsnit **D** om beregninger og resultater og konklusionen (**E**) på et hyperNyt-niveau. Ofte kommenterer Iben resultaterne i en hverdagsdiskurs som i **10** og **11** "rimeligt godt" og "men trods det er resultaterne da helt fine" eller i **15** sidste rubrik "og det må da sige at være ret godt".<sup>264</sup> Der er som helhed ingen bølgebevægelse i opgaven, dvs. at Iben ikke thematiserer hyperNyt i en fortløbende proces, men stopper tankegangen, når hun slutter det enkelte underafsnit. I **15** indføres Albanibryggeriet som tekstreferent uden yderligere introduktion eller faglig begrundelse. Iben sammenligner tallene fra en sodavand fra Albani med sine egne tal, men dette 'sker bare', uden refleksion eller uden at omtale sproghandlingen 'at sammenligne'. Indholdsmæssigt kunne sammenligningen være

<sup>264</sup> Jeg tager i min gennemgang ikke hensyn til de fysikfaglige fejl, der er rundt omkring i opgaven, således heller ikke i de anførte eksempler, hvor det kun er den sproglige fremstilling, som jeg fokuserer på.

anslået på makro- eller megaThema-niveau som udtryk for en bevidst strukturering og en bevidst fremstilling, ligesom Iben kunne have samlet op på den i makro- eller megaNyt og på denne måde have bundet sin opgave sammen.

## Konklusion

Skema 8.4.10 Ibens 3.årsopgave, konklusion

	Konklusion		
	Thema		Rhema/Nyt
	tekstuel	eksperientiel	
1		Jeg	kan nu konkludere, at det er muligt at bestemme sukkerindholdet i en sodavand, ved at lyse igennem den, og finde polarisationsvinklen.
2a		Det	kan dog være lidt mere besværligt hvis sodavanden er helt farvet, som f.eks en appelsinvand,
2b		der var det ikke nemt	at bestemme polarisationsvinklen, da der ikke kunne komme noget lys igennem.
3	Eller	det	var så svagt at man ikke kunne se det.
4a		Det	var ikke muligt
4b	og	jeg	måtte gå over til en grøn sodavand, der ikke var helt så farvet.
5		Jeg mener at mine forsøg	er gået ret godt, da der ikke er de store afvigelser.
6a		Det overraskede mig dog en del at jeg	kunne bestemme sukkerindholdet i sodavanden, så nøjagtigt som jeg gjorde,
6b	men	jeg er da glad for at det	gik så godt.
7		Jeg synes, at det er utroligt spændende at man	kan bestemme indholdet af sukker, uden at åbne flasken, bare ved at lyse igennem den.
8		Der er så mange ting man	kan med lys, at det er helt utroligt.
9a		Det er fascinerende	at se hvordan lyset reflekteres
9b	og	det er sjovt	at se hvor lidt der skal til før det ødelægger det hele.
10a		Lys	er utrolig spændende,
10b	og	det er sjovt	at tænke på, hvor lidt vi egentlig tænker på det til hverdag.

Overordnet behandler konklusionen kun en del af opgavens emne. Desuden er det kun de første sætninger, der ligger inden for genren konklusion, resten er en personlig beretning om, hvor spændende, sjovt og overraskende det har været at lave forsøget med at bestemme sukkerindholdet i en sodavand. Sproget er talesprog, der primært udtrykker en hverdagsbevidsthed og ikke en faglig bevidsthed. THEMA-analysen viser, hvordan Iben thematiserer sig selv og sin oplevelse som en Themaophobning, ligesom i indledningen til historieopgaven. Iben som fagperson er ikke synlig i denne konklusion. Hvor konklusionen i historieopgaven i sin form, men ikke indholdsmæssigt, lå inden for genren konklusion, kan dette ikke siges at være tilfældet med 3.årsopgaven.

I det interview, som jeg lavede med Iben, da hun gik i 2. g, vender hun gang på gang tilbage til sin kemilærer og påpeger, at denne med sine præcise anvisninger hjælper hende til at blive bedre til at skrive opgaver. "Selvfølgelig kan man forbinde

fysik og kemi med hinanden. Der er jo meget af det man kan bruge, sådan med ... også med at skrive op (...)" siger hun endvidere. Jeg har kigget i nogle af Ibens fysik og kemirapporter for at se, om Iben som fagperson kommer til syne i disse. I kemirapporten om "Primær, sekundær og tertiær alkoholer", afleveret den 30.4.01, skriver læreren i en kommentar til Iben: "Dit afsnit "konklusion" er rigtig godt. Her trækker du netop resultaterne frem med korte begrundelser og forklaringer." Rapportens "konklusion og diskussion" er ganske rigtigt udtryk for en fagdiskurs i den rigtige genre.<sup>265</sup> Læreren skriver dog også senere i kommentaren: "Dit sprog er talesprog, med alle de sjuskede formuleringer som talesprog ofte indeholder." Men Iben *kan* i skolehverdagen indimellem udtrykke sig i den rigtige genre i det rigtige sprog. Hvor meget hjælp, hun har fået til opgaven, fremgår selvfølgelig ikke, i interviewet fremhæver hun til spørgsmålet om, hvad kemilæreren gør af gode ting:

Iben: Min kemilærer? Jamen hun, altså hun, når der altså er noget man ikke lige har forstået, så bliver hun ved med at forklare der til du virkelig har forstået det og det synes jeg er godt altså fordi at man da virkelig kan sidde og være så dum og det synes hun er i orden og så forklarer hun det bare på anden måde, og hvis så man kommer og man er i gang med kemirapporten og siger at det her kan jeg bare ikke finde ud af, så hvis man så kommer og siger det til hende, så bliver hun ikke sur eller noget, hun giver sig tid til at forklare det til en. Det synes jeg er godt. (Interview med Iben 20.4.01, side 3)

Den hjælp, Iben får i lære- og skriveprocessen, er den hjælp, hun sætter mest pris på. Dog må det konkluderes, at selv om Iben således i skolehverdagen med hjælp kan nå frem til at skrive i et fagsprog, er der ingen overførbarhed, *transfer*, mellem dagligdagens rapporter og 3.årsopgaven, selv om denne, sådan som Iben skriver den, og sådan som opgavetitlen måske indirekte lægger op til, er en forstørret rapport. Hun skriver ellers i en uddybende kommentar i det lukkede spørgeskema (som er besvaret ca. en uge *før*, hun skriver opgaven) i forbindelse med et spørgsmål om udbyttet af den mundtlige vejledning: "Min lærer er god til at forklare, han giver sig tid til det, uden at stresse. Jeg har fået meget ud af den mundtlige vejledning."

### Læringsstrategi i forbindelse med de tre store opgaver

Ibens 3.årsopgave ligner i sin struktur dansk- og historieopgaven ved at være opbygget som isolerede søjler uden eksplicit sammenhæng. Diskursen er, der hvor Ibens egen stemme kommer frem, præget af talesprog og hverdagsbevidsthed, og

---

<sup>265</sup> Citat fra rapportens konklusion: "Ser man på mine måledata og beregninger, kan man tydeligt se at ... (...) Med B, C skulle der ikke varmes længe før der var farveskift, specielt reagerede D hurtigt, og det er ud fra det (...) fordi korte alkoholer reagerer hurtigt. (...) C og D var positive, og det er her jeg ud fra D's reaktionshastighed regner med at den er Ethanol, og så er der 1 propanol tilbage, og det må så være C."



Iben positionerer sig ikke som en fagperson, der har et fagligt ærinde. Hendes sprog afslører flere steder, at hun ikke kan forklare emnet, sandsynligvis på grund af det skel, der er mellem at forstå et emne og at forstå det på en sådan måde, at man kan fremstille det for andre. Vygotskys teori om sammenhængen mellem sprog og tænkning bekræftes således, om end indirekte ud fra sammenhængen mellem *ikke* at forstå og *ikke* at kunne sprogliggøre et fagligt emne.

I Ibens egen redegørelse for arbejds- og skriveprocessen i forbindelse med 3.årsopgaven skriver hun:

A: Jeg gik først i gang med at lave min forsøg. Jeg lavede forsøg onsdag, torsdag og fredag, jeg gik først i gang med at skrive rigtigt mandag. Min egentlige skrivning gik først i gang mandag, men jeg startede lidt lørdag. Jeg synes at det var svært at komme i gang med at skrive, men det var til gengæld sjovt at lave forsøgene, og det gik hurtigt. Jeg har skrevet lidt af opgaven ad gangen, men jeg har skrevet næsten hele opgaven tirsdag, dagen før den skulle afleveres. Jeg fik hjælp af min lærer, min far og mine søskende.

B: Jeg synes at det var et meget spændende emne, da jeg startede, men jeg havde overhoved ikke regnet med at emnet ville være så svært at løse. Da jeg var færdig med opgaven, var jeg helt færdig, jeg vil ikke læse en linje mere om polariseret lys. Jeg synes emnet er meget spændende, men jeg gider ikke læse eller skrive mere om det emne. Jeg har ikke haft nogle aha-oplevelser, men der har da helt klart været begreber som jeg ikke kendte.

C: Jeg er blevet mere sikker på at skrive, men det er ikke særligt meget. Men man skulle da ikke sidde og tænke så meget over hvordan opgaven skulle opstilles. (Det åbne spørgeskema i forbindelse med Ibens 3.årsopgave)

Iben vil i C gerne svare bekræftende til, at de to forrige opgaver har hjulpet hende til at skrive 3.årsopgaven, men dementeret det i den følgende sætning.<sup>266</sup> Ligesom i de to forrige opgaver skriver hun desuden det meste af opgaven til sidst. Det fremgår indirekte, at opgaveskrivningen også denne gang er foregået ved at 'fylde op', og at Iben ikke har arbejdet med omskrivning som en bevidst proces. Skrivning indgår ikke som et værktøj i ugens løb, sådan at hun efterhånden forstår emnet bedre, ligesom det heller ikke har gjort det i den forberedende proces. Iben angiver i det lukkede spørgeskema, at hun hverken har skrevet et skriftligt oplæg til sin lærer, skrevet skriftlige spørgsmål til emnet eller lavet en mindmap. Derimod svarer hun ja til, at hun har skrevet en foreløbig problemformulering, og at hun er færdig med at læse den relevante litteratur. Den relevante litteratur er den litteratur, der ligger til grund for teoriafsnittet, og som det senere viser sig, at hun ikke har tilegnet sig på en sådan måde, at hun kan fremstille den. I spørgeskemaet svarer hun nej til,

---

<sup>266</sup> Iben svarer indirekte på følgende formulering i C: *Hvis du sammenligner med danskopgaven og historieopgaven, er din viden om genren at skrive opgave blevet udvidet, ændret, forfinet eller lignende?*

at hun føler sig velforberedt til opgaven og skriver uddybende: "Jeg har ikke fået læst nok, men jeg er ikke så langt fra. Min lærer har hjulpet mig meget".

Som det tidligere er fremgået, er Iben valgt som et eksempel på en elev, der klarer sig til lidt under middel. Til studentereksamen viser det sig, at det kun er i dagligdagen, at denne karakteristik passer på hende; til eksamen går det hende dårligt med en række 5- og 6-taller med idræt som den eneste undtagelse.<sup>267</sup> Ud over idræt er 3.årsopgaven det eneste 8-tal, som Iben har som eksamenskarakter. Det samlede eksamensresultat er 6,8.

Man kan spørge sig selv, om Iben hører hjemme i det almene gymnasium. Det ligger uden for denne afhandling at svare på dette spørgsmål. Måske har Iben ikke potentialet til at klare en boglig uddannelse, eller måske lider hun af eksamensangst. Men som en *case* i denne undersøgelse er dette ikke vigtigt, for selv om Iben måske er en spidsformulering af de elever, for hvem skriftlige opgaver er vanskelige, og selv om Iben måske er en spidsformulering af de elever, for hvem skolekoden og fagkoder er vanskelige at lære, så kan netop denne spidsformulering vise, hvilke problemer disse elever kæmper med.

I glimt har Iben kunnet opfylde skolekodens krav, dels i forhold til nogle delelementer i historieopgaven, dels i 3.årsopgaven i de passager, hvor det kun handler om tal, dels, som vi så et enkelt eksempel på, i de daglige rapporter. Hun peger både i det lukkede spørgeskema og i interviewet selv på, hvad der kan hjælpe hende: at hun føler sig tryk, dvs. at hun har en følelse af, at læreren giver sig god tid. Desuden at læreren er god til at forklare, hvilket i Ibens verden betyder, at læreren forklarer meget grundigt og f.eks. meget præcist fortæller hende, hvad der forventes af hende i den enkelte opgave og meget præcist fortæller hende, hvad der er godt, og hvad der er dårligt i en opgave. En overordnet karakteristik af hendes skriftlige arbejde med fokus på, hvad hun ikke kan, er næppe den rigtige vej. Når dansklæreren som den afsluttende kommentar til en dansk stil skriver: "Du har stof nok at skrive om, men du mangler en ordentligt gennemtænkt skriveplan"<sup>268</sup> er det til en elev, der i det lukkede spørgeskema i 1. g skriver "Man sidder i starten og kan ikke komme i gang. Pludselig kommer det hele bare, og man skriver bare, sådan set uden at tænke over det".<sup>269</sup> Iben giver ikke udtryk for at have en skriveplan og selv

---

<sup>267</sup> Der er tale om idræt som et mellemniveauafg, dvs. at faget også indeholder en del teori.

<sup>268</sup> Kommentar til skr. aflevering i dansk april 2001. Kommentaren fortsætter: "Der er en hel del sproglige fejl og mange sætninger der er alt for lange og kaotiske". Desuden er der kommentarer inde i stilen til sproget, hvor læreren konkret påpeger, hvad der er forkert.

<sup>269</sup> Spørgsmålet indgår i en lille serie af spørgsmål med denne forklarende tekst: *Mange skrivere fortæller, at de – mens de skrev – pludselig havde en oplevelse af, at blyanten/ tastaturet næsten "skrev af sig selv". På papiret stod der pludselig noget, man ikke følge eller troede, man vidste.* Det konkrete spørgsmål lyder dernæst: *I forbindelse med mit skriftlige skolearbejde har jeg oplevet, at tankerne næsten kom af sig selv.* Spørgsmålet er udformet på denne måde for at fange elevens metabevindstthed om skrivning, samt for at finde ud af, om de har haft erfaringer med at bruge skrivning som et middel til at opdage. I 3. g skriver Iben til det samme spørgsmål: "Når man bliver grebet af

om dansklæreren har undervist hende i, hvad dette begreb vil sige, kan man af hendes hurtigskrivning (= de åbne spørgeskemaer) i forbindelse med alle tre store skriftlige opgaver se, at det har hun heller ikke haft i forbindelse med at skrive disse opgaver.

Der er hos Iben ingen *transfer* mellem de forskellige læringsrum. Ud fra den kvantitative analyse vil jeg yderligere konkludere, at dette i særlig grad gælder for elever, der har 'mindst' kulturel kapital. *Casen* Iben kan til dels give et svar på, hvorfor det forholder sig sådan. Det mest gennemgående overordnede træk i Ibens sprog, både som det kommer til udtryk i hendes opgaver, og som det kommer til udtryk i spørgeskemaerne og i interviewet, er en manglende metabevindsthed. Iben magter ikke at tænke med fordobling.<sup>270</sup> Hendes sprog har en meget lav leksikalsk tæthed med få leksikalske ord i hver sætning. Sætningskonstruktionen (syntaksen) er præget af parataktiske sætninger med få underordnede sætninger og her næsten ingen, der angiver konsekvens (årsag, middel, hensigt og betingelse). Der er således ikke mange begrundelser i den måde, Iben argumenterer på. I interviewet er begrundelserne implicite i de eksempler, som Iben vælger som belæg for sin holdning. Sproget er som helhed talesprogets analytiske sprog, næsten uden nominaliseringer. De forskellige fagdiskursers begreber fungerer ikke som ægte begreber for Iben, men er begreber, som hun til en vis grad kan verbalisere. I interviewet udtaler hun sig både om sin manglende fornemmelse for skriftsproget og indirekte også om sin manglende forståelse (og vel derfor manglende accept af, at en sådan findes?) af en specifik fagdiskurs:

Iben: Det eneste jeg ved det er at jeg skal gøre mit sprog bedre, sådan forklare mig på papir i stedet for at forklare mig med tale.

LBW: Hvordan gør man det?

Iben: Det ved jeg ikke. Jeg ved selv at jeg skal lære at skrive i stedet for at skrive som om jeg taler til en person. Det er netop det jeg har problemer med for når jeg sidder og tænker, så sidder jeg og snakker med mig selv og så skriver jeg ned og det er ikke noget jeg tænker over og så skriver jeg ned som jeg snakker til én, og det er der jeg i hvert fald skal gøre min, sådan mit sprog bedre og skrive ned så man sådan kan læse det.

(...) Jeg synes også at jeg selv klarede mig bedre i dansk i folkeskolen end jeg gør herude men det er også fordi de kræver selvfølgelig lidt mere herude, det er klart nok, men også fordi der ikke var så mange analyser og diskussioner, og det har jeg aldrig nogensinde fået virkelig sat fast. Og det er nok også en fejl. Det burde jeg nok have lært i folkeskolen, i hvert fald sådan hvad det vil sige, selvfølgelig ved jeg hvad det vil sige at analysere, men det er sådan at

---

noget, kommer det jo helt af sig selv", hvilket viser en anden erfaring med skrivning end den hun giver udtryk for i 1.g.

<sup>270</sup> Bl.a. bruger Klaus P. Mortensen (1998) dette udtryk i forbindelse med litteraturlæsning. Netop analyse og fortolkning af litteratur udvikler evnen til fordobling og dermed metabevindsthed, er én af hans pointer.

analysere i almindelig stil, men så når man kommer herud så skal man jo analysere ud til det ekstreme, det er noget man lige skal have lært i hvert fald.  
(Interview med Iben den 20.4.01, s. 13)

Iben vender mange gange i interviewet tilbage til sin måde at formulere sig på og er udmærket klar over, at hun bruger talesprog i stedet for skriftsprog, når hun skriver. Hendes egen forklaring på dette er, at hun tænker i talesprog. Spørgsmålet er nok snarere, om hun ved, hvad det er, der karakteriserer skriftsproget til forskel fra talesproget. Og at tænkeskrivning, der ligger tæt op ad talesproget, kan være et arbejdsredskab til at få sine tanker og sin viden skrevet ned som et 1. trin i en skriveproces. I flere af de skriftlige lærerkommentarer får hun at vide, at hun *ikke* må bruge talesprog, men ikke hvordan hun skal transformere talesprog til skriftsprog. Desuden har den humanistiske og den naturvidenskabelige fagdiskurs en *forskellig* måde at skrive på, så det er ikke en opgave, som f.eks. dansklæreren kan løse alene.<sup>271</sup> Her må alle fag på banen. Under alle omstændigheder positionerer Iben sig som den flinke elev, der påtager sig ansvaret for det, hun ikke kan. Hun "burde" og "man skal lige have lært". Om det er på grund af interviewsituationen, at hun er så skoleflink, kan jeg ikke vurdere. Hun kommer også med kritik, men den er bundet til, om læreren kan forklare eller ikke forklare, dvs. er meget konkret. Og hun har ingen forslag om, hvad der skal til, for at hun kan lære noget mere om, hvordan man udtrykker sig skriftligt.

Denne manglende metabevindsthed får også indflydelse på den måde, som Iben kan bruge 'den anden' på, det være sig om 'den anden' er en faglærer, en lærebog eller en implicit læser i hendes skriftlige opgaver. Inden for en fagdiskurs er det derfor vanskeligt for Iben at positionere sig som en fagperson, *hun* bliver derimod positioneret af fagene og af følelsen af at være dum. (Jf. citaterne fra interviewet). Det er samtidig ikke en elev, der 'melder sig ud' af skolediskursen, hun arbejder tværtimod, så godt hun kan, inden for denne.<sup>272</sup> Det er *mit* indtryk ud fra alle de data, som er tilgængelige for mig, at hun gør sig umage.

Iben er ikke "skolekvik", sådan som Erik Jørgen Hansen (2003) karakteriserer professionens børn. Men det er ikke det samme som at sige, at hun ikke er kvik. I arbejdet med de tre store skriftlige opgaver har hun ikke erhvervet en studieforberevende kompetence, sådan som denne er defineret i denne undersøgelse. Hun kan ikke bruge en relevant læringsstrategi i forbindelse med *helle* skriveprocessen. Indholdsmæssigt fylder hun op, indtil opgaven er færdig, uden at kunne forholde sig reflektivt til andres tekster og uden at have en fornemmelse af,

---

<sup>271</sup> Martin gennemgår forskellen i Halliday og Martin 1993, kapitel 9 og 10. Kapitlerne er oversat til norsk i Berge m.fl. 1998: "Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi" og "Livet som substantiv: en undersøkelse av naturvitenskapenes og humanioras univers". Begge artikler er meget illustrative, den første kræver ikke noget specielt kendskab til Hallidays terminologi.

<sup>272</sup> Årskaraktererne er – stort set – en række 7-taller. Der er et enkelt 6-tal i oldtidskundskab, samt 8 i billedkunst, geografi og musik.

at hendes egen tekst er en sproghandling med en intention og til en læser, der skal kunne fornemme opgavens finalitet, samt kunne opfatte den som kohærent.

## 8.5 Delkonklusion

Forskellige stemmer har blandet sig i de sprogpedagogiske analyser af Svend, Eva og Ibens opgaver. Ved min medvirken har der fundet en dialog sted, ikke alene mellem disse forskellige stemmer, men også mellem hvad Svend, Eva og Iben har skrevet og sagt i henholdsvis 1.g, 2.g og 3.g. Deres tekster er blevet analyseret i en dialogisk sammenhæng, der har inddraget delelementer fra situationskonteksten, og hvor den kvantitative analyse lægger en fortolkende ramme. Samtidig med at Svend, Eva og Iben er sig selv som tre unikke individer, peger de som *casen* Svend, Eva og Iben på forhold, der er mere eller større end dem selv, bl.a. takket være den kvantitative analyse. De har mange træk af genkendelige elever, der sidder rundt i hvert eneste klasseværelse i Danmark: den matematiske dreng, der klarer sig godt i de naturvidenskabelige fag og mindre godt i de humanistiske. Den ambitiøse pige, der er aktiv og kritisk. Hun vil lære noget, og hun vil vise, at hun er dygtig. Generelt forstår hun skolens diskurs, og hun er det, som Erik Jørgen Hansen (2003) kalder 'skolekvik'. Og den flittige pige, der arbejder ihærdigt for at følge med, og som passer sine skriftlige afleveringer. Hun klarer sig til lidt under middel i hverdagen, men til studentereksamen går det galt. Hun kan karakteriseres som skoleflink og er samtidig én af dem, som ikke 'logger ind'. Den del af skolens diskurs, der står mellem linjerne, er usynlig for hende (jf. Ruqaiya Hasan 1996).

Svend, Eva og Iben giver den anonyme kvantitative analyse kød og blod med deres opgaver, deres beskrivelser af deres arbejds- og skriveprocesser og deres holdninger. Ikke på den måde at de f.eks. *repræsenterer* elevgruppen med henholdsvis 'mellem', 'mest' og 'mindst' kulturel kapital, men alligevel sådan, at de kan eksemplificere nogle vigtige problemstillinger, som elever, der tilhører disse grupperinger, kan have. De er én variant, men tillige passer de hver især ind i karakteristikken fra kapitel 6 af drengene med 'mellem' kulturel kapital, der klarer sig godt, af pigerne med 'mest' kulturel kapital, der placerer sig i den højeste karaktergruppe i alle opgaver og af den gruppe af pigerne med 'mindst' kulturel kapital, der klarer sig under middel.

Deres tre opgaver er blevet analyseret som led i en personlig tekstkæde med den hensigt at finde ud af deres individuelle udviklingsforløb. Det gælder dels deres udvikling i forhold til en sproglig progression, dels deres udvikling i forhold til at lære at skrive inden for genren 'den selvstændige opgave'. Analysen har inddraget det triadiske perspektiv og set på opgaven fra flere vinkler. I afsenderperspektivet har jeg inddraget arbejds- og skriveprocessen så bredt som muligt, samt hvordan eleven positionerer sig i opgaven i forhold til måden at bruge sproget på, i forhold til emnet, i forhold til faget og i forhold til opgaven som en sproghandling. Med andre ord i forhold til opgavens ekspressivitet, intention og finalitet. I analysen af

emneudviklingen indgår, om opgaven er kohærent både indholdsmæssigt og strukturelt, om sproget overvejende er skriftsprog eller talesprog, om begreber bruges som led i en emneudvikling, eller de i højere grad er udtryk for en verbalisering uden faglig forståelse, samt om opgaven er skrevet i den rigtige genre, herunder om indledningen og konklusionen følger genrekonventionerne. I modtagerperspektivet har jeg lagt vægt på, om opgaven er skrevet som en sproghandling med et læserperspektiv, der på forskellig måde kan indskrives i teksten.

Et gennemgående træk i analyserne har været at prøve at få øje på potentialet hos hver elev. Desuden at se den enkelte opgave i forlængelse af figur 5.2 i kapitel 5 i et spændingsfelt mellem elevens udnyttede kompetence og opgavens kvalifikationskrav eller efterspurgte kompetencer. I forhold til det sidste indgår såvel en analyse af opgavens opgaveformulering som direktiv, samt implicit opgavens kvalifikationskrav ud fra gymnasiebekendtgørelsen.

I det følgende vil jeg sammenligne de tre elevers udviklingsforløb med den hensigt at pege på ligheder og forskelle som udgangspunkt for en diskussion af forholdet mellem udvikling af en almen skrivekompetence og udvikling af *skriftlig tekstkompetence*, om der kan siges at være *transfer* mellem opgaverne, samt om der er en progression fra danskopgaven i 1.g til 3.årsopgaven i 3.g. Delkonklusionen bygger primært på de sprogpedagogiske analyser af ovennævnte tre elever. Men de øvrige ni elever, som blev præsenteret i 8.1 indgår som et baggrundsmateriale. Udviklingen i deres opgaver, samt deres holdninger, som de kommer til udtryk i de åbne og lukkede spørgeskemaer afkræfter på ingen måde de aspekter, jeg trækker frem i delkonklusionen. En vurdering af opgaverne i relation til forberedelse af studiekompetence venter jeg med til den endelige konklusion, der samler resultaterne fra de tre delkonklusioner i kapitlerne 6, 7 og 8.

### **Progression og *transfer* af almen skrivekompetence**

I forbindelse med begrebet progression er det muligt at lægge flere vinkler. Én vinkel kunne være, at en evt. progression kan aflæses af de karakterer, eleverne har fået for hver opgave. En anden er at tage udgangspunkt i den sprogpedagogiske analyse af opgaverne. En tredje, og det er den jeg vælger i det følgende, er at koble ovenstående vinkler. Når dette gøres, er det imidlertid nødvendigt med en præcisering: når jeg sammenligner elevernes karakterer med den sprogpedagogiske analyse, er det en sammenligning mellem to parametre, der bygger på forskellige tekstnormer. Disse har ganske vist mange fællestræk, men bedømmer opgaverne ud fra forskellige forventningshorisonter.<sup>273</sup>

---

<sup>273</sup> Tekstnormer definerer Berge (1993, 2002), som jeg var inde på i kapitel 1.3, som tætte systemer. Disse kan som helheder ikke anskues som artikulerede, analytiske enheder, men ud fra en begrebsliggørelse, der sker ud fra en fælles forventningshorisont i en given sociokulturel ramme. At bedømme en opgave til et givent karakterniveau er udtryk for en sådan

Svend får 9, under middel og 11 for henholdsvis danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven. Eva får 11, over middel og 10, Iben får 7, under middel og 8.<sup>274</sup> Svend og Iben 'bunder' i historieopgaven og ligner derved størsteparten af eleverne i den kvantitative analyse. Fra danskopgaven til 3. årsopgaven er der både hos Svend og Iben en progression i absolutte tal, størst hos Svend. Eva får i alle tre opgaver en karakter for den selvstændige præstation med en svagt faldende tendens.<sup>275</sup>

I forhold til den sprogpædagogiske analyse tegner der sig et lidt andet billede med hensyn til progression. I konklusionen på hver opgave har jeg kategoriseret den i forhold til begreberne *knowledge telling* og *knowledge transforming* strategier, *reflection literacy* som udtryk for selvstændig produktion af viden, samt *writer-based* og *reader-based*, som jeg både analyserer som strukturer i teksten og som skrivestrategi. Hvor de tre første begreber relaterer sig til måden emnet udvikles på, relaterer de to sidste begreber sig i min analyse primært til opgaven som en sproghandling. I forbindelse med Svend og Evas opgaver kommer alle ovennævnte begreber i spil, i forbindelse med Ibens opgaver kun nogle få.

Iben skriver *writer-based* og med *knowledge telling* som strategi. I modsætning til en progression målt i karakter viser den sprogpædagogiske analyse, at historieopgaven er den bedste opgave. Det er i denne opgave, at Iben kommer tættest på en fagdiskurs, hvor hun i nogle få delpassager kan udvikle sit emne som udtryk for en faglig bearbejdning. Dette sker ganske vist også i 3.årsopgaven, men stort set kun inden for talberegninger som semiotisk system, og her næsten uden ledsagende tekst. I relation til de tekstnormer, som har dannet baggrund for den sprogpædagogiske analyse, er progressionen skæv med 3.årsopgaven som nederste trin, dernæst danskopgaven og øverst historieopgaven. Historieopgaven er samtidig den eneste opgave, hvor Iben har brugt forskellige former for tænkeskrivning i forberedelsesprocessen, og hvor hendes kommentarer både i de to

---

begrebsliggørelse. Faglærernes parameter i forhold til karakterniveau bygger på en fælles forventningshorisont, der er begrundet i en fagspecifik tradition på gymnasialt niveau. Den sprogpædagogiske analyse bygger på en forventningshorisont, der er begrundet i måden opgaven udvikler sit emne på (ud fra den makrotekstuelle analyse) i forhold til opgaven som en sproghandling. Når jeg derfor sammenligner opgaverne ud fra karakterer og ud fra den sprogpædagogiske analyse, anlægger jeg en vinkel ud fra en anden forventningshorisont end den, som en given karakter er udtryk for.

<sup>274</sup> I kapitel 6.2 i forbindelse med karakterbedømmelse i historieopgaven redegjorde jeg for, hvordan jeg 'oversatte' historielærerens evaluering til en talværdi i den kvantitative analyse. Såvel Svend som Ibens historieopgave har jeg oversat til 6. Svend fik f.eks. at vide, at opgaven var til under middel, men dog bestået. I Evas klasse skrev historielæreren til mig, at over middel var lig med 10 og 11. I den kvantitative analyse blev over middel for denne klasse skrevet ind som 10.

<sup>275</sup> Undervisningsministeriet: Bekendtgørelse nr. 513 af 22/06/1995 (Gældende) "Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse" anfører om forskellen: "10: For den udmærkede, men noget rutineprægede præstation, 11: For den udmærkede og selvstændige præstation".

spørgeskemaer og i interviewet peger på historielærerens pædagogiske tilrettelæggelse som en afgørende hjælp i processen. Den pædagogiske proces' indflydelse på såvel proces som produkt underbygges i den sprogpædagogiske analyse af Ibens læringsstrategi med kemilærerens måde at tilrettelægge rapport-skrivning på i skolehverdagen, sådan som denne måde fremgår af interview med Iben og af en kemirapport ledsaget af lærerens skriftlige kommentar.

Svend og Eva har både opgaver, der er udtryk for *knowledge telling* og *knowledge transforming*. Såvel Svends dansk- og historieopgave som Evas historieopgave er udtryk for *knowledge telling*, om end der i Svends danskopgave og i Evas historieopgave er elementer, der peger på *knowledge transforming*. To opgaver skiller sig ud både i forhold til *reflection literacy* og en *reader-based* fremstilling: Svends 3.årsopgave i matematik og Evas danskopgave. I en sammenligning af disse to opgaver er Svends 3.årsopgave den opgave, der tydeligst kan relateres til disse begreber. Svend fremtræder som en overbevisende *fagperson*, der har noget på hjerte i forhold til en læser. Han har indtænkt læseren som en implicit struktur, og hans opgave fremstår som en sproghandling, der bidrager med 'ny' viden (ikke at forveksle med *ny* viden) inden for en specifik fagdiskurs. Eva gemmer sig i sin opgave bag andre stemmer, dels ved ikke at gå i dialog med sine kilder, dels ved i sproget at skjule sig bag en udpræget skriftlig diskurs med høj leksikalsk tæthed. Hvor Svend optræder som *fagperson* med en faglig autoritet, positionerer Eva sig primært som en elev, der ønsker at vise, at hun er dygtig. Snarere end at skrive inden for en rekontekstualisering af den akademisk ræsonnerende genre over hun sig allerede i 1.g i at beherske den. Resultatet bliver, at Evas egen stemme næsten drukner i stemmekoret, og at læseren tabes. Selv om opgavens tydelige struktur er et læservenligt træk, tenderer den til at være *writer-based*, hvilket understreges af den måde, Eva bruger sproget på. I en sammenligning mellem Evas danskopgave og 3.årsopgave viser det sig, at skellet mellem *knowledge transforming* og *reader-based* struktur øges, således at 3.årsopgaven i højere grad end danskopgaven er udtryk for en *writer-based* struktur. Én af forklaringerne på denne negative udvikling kan være, at danskopgaven i Evas tilfælde kan karakteriseres som en forstørret dansk stil med en kortere novelle som det faglige udgangspunkt.<sup>276</sup> Det har derfor været lettere for hende at overskue opgavens struktur, som hun har bygget op i forhold til fortolkningen af novellen. Den samme fremgangsmåde bruger hun i 3.årsopgaven, men nu med et meget større stof, og læserperspektivet ryger ud. I løbet af de tre opgaver har Eva ikke lært at beherske genren 'den selvstændige opgave' som en sproghandling. I alle tre opgaver er der i stedet for fokus på emneudviklingen. Det samme gør sig gældende for Svend i de to første opgaver, bortset fra konklusionen i historieopgaven, der opfylder kravene til en sproghandling inden for denne fagdiskurs.

---

<sup>276</sup> Det fremgår af interviewet med klassens dansklærer, at dette er et bevidst valg fra dansklærerens side. Hele klassen har som udgangspunkt en novelle eller et eventyr, dvs. en kort tekst, som de skal lære at overskue.



Svends 3.årsopgave bliver derved den eneste af såvel Evas som Svends opgaver, der uden forbehold rummer de tre begreber *knowledge transforming*, *reflection literacy* og *reader-based* struktur som udtryk for, at Svend inden for matematikdiskursen har erhvervet en *skriftlig tekstkompetence*. Denne opgave er både udtryk for en selvstændig bearbejdning af emnet og et udtryk for en sproghandling, hvor skriveren med intention beskriver et emne med en finalitet i forhold til læseren.

Ovenstående gennemgang af progression peger på, at i et udviklingsperspektiv er der ingen 'automatisk' progression mellem opgaverne. Ordet automatisk i denne forbindelse skal konnotere, at progression er mulig, men ikke en selvfølge. Progression afhænger af mange faktorer, som jeg vil belyse i det følgende afsnit. Imidlertid er der endnu en konklusion, som det er muligt at drage ud fra ovenstående gennemgang.

Det drejer sig om begrebet *almen* skrivekompetence. Begrebet indgår, som dokumenteret i kapitel 1.2 i den danskfaglige diskurs og dækker opfattelse af *transfer* af skrivefærdighed, sådan at eleven kan overføre skrivefærdigheder, som han/hun har lært i dansk i forbindelse med opgaveskrivning i dette fag til opgaveskrivning i andre fag. Den sprogpedagogiske analyse afslører, at det *ikke* giver mening at fastholde begrebet *almen* skrivekompetence som en kompetence, eleven 'af sig selv' kan overføre fra ét læringsrum til et andet. Tværtimod er udvikling af skrivekompetence situeret og afhængig af de omgivelser, som danner rammen for skriveudviklingen. Hvis man ved skrivekompetence derimod forstår tillid til egen skriveproces, har træning i at skrive (så meget som muligt) en 'almen' og positiv effekt i forhold til, at eleven lærer at opbygge en selvtillid til, at der i sidste ende kommer et læseværdigt produkt ud af anstrengelserne, men at det 'gode resultat' kræver såvel intern som ekstern revision. Desuden er skrivekompetence at have viden om, at skrivning er et godt redskab til at finde frem til, fastholde og formidle en viden om et specifikt emne.<sup>277</sup>

Begrebet *skriftlig tekstkompetence* er et begreb, som jeg har konstrueret. Begrebet, som blev defineret i kapitel 2.4, er konstrueret for at have et begreb om skriftlighed, som kan matche genrekravene og tekstnormerne i 'den selvstændige opgave'. Indholdsmæssigt ligger det tæt op ad Hasans begreb *reflection literacy* (1996), samt Bereiter og Scardamalias begreb *knowledge transforming* (1987) og er dermed knyttet til faglig skrivning og til fagtekster. Konklusionen på den sprogpedagogiske analyse

---

<sup>277</sup> Dette var netop én af tankerne bag indførelsen af det skriftlige basiskursus i 1.g. Her skal eleverne med udgangspunkt i deres viden fra folkeskolen lære at skrive i forhold til kravene på et gymnasialt niveau. Forskellige undersøgelser har imidlertid vist, at undervisning i skriftlighed får en stedmoderlig behandling i danskfaget (bl.a. Hansen 2001, Illum 2001 og Hedeboe 2002). Det ser ud som om, at det skriftlige basiskursus er et relativt isoleret fænomen i 1.g. Min undersøgelse tyder i forlængelse af Hansen (2001) ligeledes på, at undervisningen i skriftlighed primært er rettet mod den skriftlige eksamen, og at den foregår parallelt med den mundtlige undervisning. Ud fra elevinterviewene ser det ud til, at der er en større sammenhæng mellem den mundtlige og den skriftlige undervisning i de naturvidenskabelige fag end i dansk.

med hensyn til *skriftlig tekstkompetence* er, at denne skal trænes i det enkelte fag i forhold til genrekrav og tradition i en given fagdiskurs. Den enkelte faglærer kan *ikke* gå ud fra, at der er en *transfer* af *skriftlig tekstkompetence* fra ét fag til et andet fag. Læreren må gribe fat i de fællestræk, der kendetegner genren 'den selvstændige opgave' (jf. 5.3), og undervise i, hvordan disse skal udformes i det givne fag. Det vil sige, at undervisning i en specifik fagskrivning vil øge muligheden for *transfer*. Imidlertid vil dette både kræve et overordnet kendskab til genren 'den selvstændige opgave', samt et overordnet kendskab til forskellene mellem den humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige diskurs.

Perspektiverne for disse konklusioner er vidtrækkende for undervisningen i skriftlighed i alle fag, samt for et samarbejde mellem fagene.

### **Elevens opgaveskrivning og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse**

I dette afsnit vil jeg gøre nærmere rede for konsekvenserne af at *skriftlig tekstkompetence* er situeret i en given kontekst. Ud fra analyserne i kapitel 8 vil jeg – ligesom det var tilfældet i delkonklusionen til kapitel 7 – diskutere relationen mellem elevens opgaveskrivning og lærerens faglige pædagogiske tilrettelæggelse.

*Skriftlig tekstkompetence* som situeret betyder, at udvikling af denne kompetence er en relationskompetence og afhængig af konteksten og af, hvordan denne er udformet. Elevens læringsstrategi opfattes som et potentiale, der kan bestemmes i relation til 'noget andet'. Dette 'noget andet' varierer selvfølgelig fra elev til elev og er blandt andet forbundet med den enkelte elevs zone for nærmeste udvikling. Den modsatte holdning, at udvikling af læringsstrategier i forbindelse med skriftlighed først og fremmest er et spørgsmål om en modningsproces, kan afvises på grundlag af såvel den kvantitative som den kvalitative analyse.

Imidlertid er det påfaldende, at en stor procentdel af de elever, der har den samme type kulturelle kapital med i bagagen, som lærerkorpset har, hurtigere synes at 'logge sig ind' på den forventningshorisont, som konstituerer den gymnasiale undervisning.<sup>278</sup> Eva og Svend repræsenterer denne type elever, men Iben repræsenterer de elever, for hvem dette ikke er tilfældet. Det kan selvfølgelig på ingen måde overraske, at disse tre elever har en forskellig 'nærmeste udviklingszone' (Vygotsky). Det er derfor heller ikke overraskende, at de benytter sig af forskellige læringsstrategier. Det overraskende er, at det mønster de følger, viser sig at være funderet i graden af kulturel kapital. Denne konklusion er det kun muligt at drage med den kvantitative analyse i ryggen. I det følgende vil jeg, ligeledes med denne analyse i ryggen, diskutere de tre elevers læringsstrategier i relation til lærerens pædagogiske tilrettelæggelse.

---

<sup>278</sup> For en god ordens skyld: det er ikke sådan, at gymnasiets lærere alle kommer fra familier med tradition for, at man tager en studentereksamen. Men selv om de ikke er født ind i familier med kulturel kapital, sådan som Bourdieu definerer dette begreb, har de tilegnet sig denne type kulturel kapital gennem deres uddannelsesforløb.

## Tænkeskrivning

Svend, Eva og Iben har en forskellig *transfer* af tænkeskrivning mellem de tre opgaver. Eva skiller sig ud som den eneste, der konsekvent gør brug af tænkeskrivning i forbindelse med hver opgave. Svend arbejder med skriftlige spørgsmål i forbindelse med danskopgaven, men bruger ikke tænkeskrivning som strategi i de to næste opgaver. Iben arbejder med skriftligt oplæg i danskopgaven; i historieopgaven skriver hun både skriftligt oplæg og laver skriftlige spørgsmål. I 3.årsopgaven arbejder hun ikke med nogle former for tænkeskrivning. For alle tre elever gælder det, at deres brug af tænkeskrivning i de to første opgaver følger den samme kurve som den klasse, de går i, dvs. at hvis læreren har prioriteret den pågældende *literacy event*, har de tre elever det også.<sup>279</sup> I 3.g, hvor der ikke er en undervisning, der støtter dem, skiller Eva sig ud og er den eneste, der bruger tænkeskrivning i forberedelsesprocessen. Den kvantitative analyse viser, at i 3.g er det elever med 'mest' kulturel, der har den højeste procent for brug af tænkeskrivning (jf. tabel 7.19).

Den kvalitative analyse bekræfter den kvantitative analyse med hensyn til tænkeskrivning. Der er *ikke* en '*automatisk*' *transfer* i brugen af tænkeskrivning som et værktøj i forberedelsesprocessen. Når der er *transfer*, er der en forøget sandsynlighed for, at den pågældende elev kommer fra et hjem med 'mest' kulturel kapital. Imidlertid viser (skole)klassevariablen, at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse af forberedelsesprocessen i de to første opgaver spiller en afgørende rolle for elevernes brug af tænkeskrivning, samt at den målrettede undervisning kan bryde den kulturelle kapital som udslagsgivende variabel.

---

<sup>279</sup> Det fremgår ved at sammenligne de tre elevers spørgeskema med den kvantitative analyse. I danskopgaven arbejder klasse 2, Svends klasse, med skriftlige spørgsmål, men ikke med skriftlige oplæg. I historieopgaven skiller klassen sig negativt ud i forhold til at bruge en eller anden form for tænkeskrivning. I Evas klasse, klasse 5, skriver næsten alle oplæg i danskopgaven, og ca. 75% laver både skriftlige spørgsmål og mindmapping/foreløbig disposition. I historieopgaven drejer det sig både om mindmapping/foreløbig disposition (76%), skriftlige spørgsmål (81%) og skriftlige oplæg (86%). I Ibens klasse, klasse 8, skriver alle i klassen et skriftlig oplæg i forbindelse med danskopgaven, mens kun 10% laver skriftlige spørgsmål. I historieopgaven er procenten for de to typer tænkeskrivning over 90%. Tabel 7.22 – 7.23 i kapitel 7 angiver brugen af tænkeskrivning i 3.årsopgaven i hver klasse. Den gennemsnitlige procent (dvs. for alle 8 klasser) for elever, der bruger tænkeskrivning, er ca. 30%, bortset fra foreløbig problemformulering, hvor den er på 70%. Klasse 8 skiller sig ud ved, at mellem 40 og 50% af eleverne laver skriftligt oplæg, skriftlige spørgsmål og mindmap/foreløbig disposition, samt at 91% har en foreløbig problemformulering.

## **Opgaveformuleringens rolle**

Rienecker og Stray Jørgensen (1999 og 2000) pointerer problemformuleringens rolle som styrepind i opgaveskrivningen og følger dette op ved at illustrere, hvordan man når frem til, udformer og bruger en problemformulering.<sup>280</sup>

De to begreber opgaveformulering og problemformulering sammenblandes ofte, som om de to begreber mere eller mindre dækker hinanden. Gymnasiebekendtgørelsen af 31. maj 1999 klargør ikke forholdet, idet ingen af begreberne bruges i forbindelse med 3.årsopgaven; derimod bruges termen 'opgavetitel'. Om denne står der:

Opgavetitlen skal være konkret, afgrænset og i præcise formuleringer angive, hvad der kræves af eleven, og den skal inddrage nogle aspekter eller være ledsaget af bilag, der ikke er blevet drøftet med eleven under vejledningen. (Gymnasiebekendtgørelsen, bilag 35: Den større skriftlige opgave)

Opgavetitlen skal have karakter af et direktiv ("hvad der kræves af eleven"). Den skal være konkret og afgrænset, hvilket kunne pege på, at direktivet skal have karakter af en problemformulering. Der er ingen krav om, at opgavetitlen skal indeholde taksonomiske niveauer. Det fremgår imidlertid af flere af fagbilagene, at dette er et krav. I forbindelse med danskopgaven og historieopgaven indgår hverken opgavetitel, opgaveformulering eller problemformulering som begreb i Gymnasiebekendtgørelsen.

I Heltberg og Kock (1997) del 3, s. 339-463, der er en gennemgang af det skriftlige arbejde i gymnasiets fagrække, står der opgaveformulering i forbindelse med danskopgaven og problemformulering i forbindelse med historieopgaven. I forbindelse med 3.årsopgaven står der under historie, at i 3.årsopgaven får eleven udleveret en opgaveformulering af læreren, men at det dernæst er elevens opgave at omforme den til en problemformulering og begrunde den fagligt. Her optræder således begge begreber og forholdet mellem dem defineres.

I evalueringsrapporten *Eksamensformer i det almene gymnasium* fra Danmarks Evalueringsinstitut (2003) omtales opgavetitlen i "den større skriftlige opgave" først som opgaveformulering, dernæst uden yderligere forklaring som problemformulering:

Til gengæld er samarbejdet mellem lærerne i forhold til opgaveformuleringen mere udbredt [...]. Undersøgelsen viser også [...] det er godt at læreren formulerer den endelige problemformulering. Studenterundersøgelsen viser [...] godt at læreren formulerer den endelige problemformulering. På besøgene gav eleverne også udtryk for at de var glade for at læreren havde det

---

<sup>280</sup> I delkonklusionen i kapitel 7, samt i dette kapitel i analysen af Evas læringsstrategi i forbindelse med historieopgaven, fremgår det, at Rienecker og Stray Jørgensen har belæg i den internationale forskning og den internationale litteratur om opgaveskrivning.

endelige ansvar for problemformuleringen. De oplevede det som en slags kvalitetssikring af deres forberedende arbejde. (Danmarks Evalueringsinstitut 2003, s. 64)

Glidningen i ordvalget er symptomatisk for en forvirring langt ind i gymnasiets egne rækker i forhold til, hvilken funktion opgavetitlen har.

Den sprogpædagogiske analyse dokumenterer forvirringen og dokumenterer, at hvis det implicit er et krav i 3.årsopgaven, at det er elevens opgave at omforme opgaveformuleringen til en problemformulering, så sker dette ikke.<sup>281</sup> Når opgaveformuleringerne fra alle ni opgaver vurderes i forhold til deres respektive opgave, er det af analysen fremgået, at netop her er ét af de helt centrale problemer i relationen opgavetitel – opgave. THEMA-analyserne og sammenligningen af opgaveformulering og opgavens struktur viser forskellige grunde til, at den givne opgaveformulering snarere vanskeliggør end hjælper eleven til at besvare sin opgave som en samlet besvarelse. Tværtimod understøtter opgaveformuleringen i flere tilfælde, at besvarelsen har en søjlestruktur, hvor hver søjle besvarer et delelement i opgaveformuleringen. Det gælder f.eks. opgavetitlen i Evas 3.årsopgave, der pinder sine krav ud i en række delpunkter som underpunkter til 'analyse og fortolkning' med et "bl.a.". Opgavetitlen i Svends opgave er derimod forbilledlig, hvis man anlægger de en synsvinkel om, at opgavetitlen skal have karakter af en problemformulering med ét eller flere *sammenhængende* spørgsmål.

I danskopgaven var der i to af opgaverne, Evas og Ibens, hverken opgaveformulering eller problemformulering. Tanken har vel været, at indledningen skulle indeholde opgavens problemformulering. Historieopgaverne har alle en problemformulering af forskellig kvalitet, sådan som det er fremgået af THEMA-analysen af disse. For Svends danskopgave og Ibens 3.årsopgave gælder, at de pindes ud i en række delelementer, som har en implicit sammenhæng, men hvor denne ikke er sprogliggjort. Det stiller store krav til eleven på det grundlag at udforme en problemformulering af pindene.<sup>282</sup>

Afhandlingen dokumenterer således, at ligegyldigt hvad opgavetitlen kaldes, om den kaldes opgaveformulering eller problemformulering, lader den eleven i stikken, hvis den ikke fra lærerens side er gennemarbejdet som én tydelig problemstilling,

---

<sup>281</sup> Rienecker og Stray Jørgensen definerer en problemformulering som: "ét eller flere sammenhængende spørgsmål man kan besvare eller et eller flere sammenhængende udsagn man vil – beskrive, redegøre for, –klassificere, –analysere, fortolke, –diskutere, argumentere for og imod, –syntetisere, integrere, –vurdere, –omsætte til handleforskrift eller en påstand man vil argumentere for." (Rienecker og Stray Jørgensen 2000, s. 131)

<sup>282</sup> At analysere opgavetitler ud fra forskellige kriterier er en forskningsopgave for sig selv. Det er mit indtryk, at der er forskellige traditioner, også inden for det samme fag. I mit materiale er der også eksempler på opgavetitler inden for andre fag end matematik, der har én gennemgående problemstilling. Samtidig har jeg også set eksempler fra matematik, hvor dette ikke er tilfældet. Det ligger ikke inden for mine rammer at vurdere dette materiale, kun i forbindelse med den sprogpædagogiske analyse. Det er i forlængelse af denne, at der kan være grund til at rejse en diskussion om opgavetekstens rolle i opgaveskrivning.

der fungerer som en rød tråd i opgaven. Dette gælder, uanset i hvilken kontekst den udformes, også når det primært er eleven, der udformer den (som det ofte er tilfældet i dansk- og historieopgaven). Lærerens pædagogiske tilrettelæggelse er afgørende for denne proces og for resultatet. Dette gælder, uanset på hvilket karaktertrin eleven befinder sig.

### **Lærerens skriftlige kommentarer**

Et gennemgående træk ved de skriftlige kommentarer til dansk- og historieopgaven i de otte klasser er, at de er udtryk for et ønske om, at eleven skal have god besked.<sup>283</sup> Indholdet i kommentaren svarer stort set til to af de tre forskellige typer kompetencer, som Evalueringsrapporten (Danmarks Evalueringsinstitut 2003, s. 59) udleder af lærernes selvevalueringsrapporter, at opgaverne fremmer: viden om opgavens formelle krav (kildehenvisninger, noter, litteraturliste etc.), samt faglig viden, idet lærerne i deres evaluering lægger vægt på, om eleverne indfrier de faglige krav, der stilles til opgaven (at kunne bruge faglige begreber og metoder og at have forståelse for de forskellige taksonomiske niveauer).<sup>284</sup>

Derimod er der intet fokus på opgaven som en sproghandling, det end ikke nævnes. Det samme viser den sprogpædagogiske analyse, selv om der her er enkelte undtagelser, som f.eks. i kommentaren til Evas historieopgave.<sup>285</sup> Ganske vist lægger de forskellige evalueringer vægt på opgavens sammenhæng, den røde tråd, men kun ud fra emnebehandlingen og ikke ud fra en kommunikativ vinkel. Elevens sprogbehandling omtales hovedsagelig kun på sætningsniveau, samt på et helt generelt niveau som for eksempel 'velformuleret', 'godt sprog' eller 'for meget talesprog'. Der indgår ikke vurderinger, der bygger på en metarefleksiv tilgang til sproget og dets funktion, f. eks. i forhold til hvordan skriftsprog adskiller sig fra talesprog.

Konklusionen med hensyn til lærernes skriftlige kommentarer er, at de hovedsagelig omhandler en given opgaves formelle krav og faglige indhold, men

---

<sup>283</sup> Af 16 eksempler (= 8 dansklærere og 8 historielærere) er der én undtagelse.

<sup>284</sup> Det tredje er at eleverne skal kunne håndtere forberedelsesprocessen og skriveprocessen.

<sup>285</sup> En undtagelse er historielærerens kommentarer til en af de klasser, der ikke indgår i undersøgelsen med særlig vægt. I disse vurderes såvel indledning som konklusion i forhold til genrens krav om deres rolle, når opgaven anskues som en sproghandling. Desuden opsummerer historielæreren i slutningen af den meget grundige kommentar tre – fire punkter under overskrifterne "Opgavens stærke sider" og "Opgavens svage sider". I denne opsummering bliver der også lagt vægt på sproghandlingen. Et eksempel er denne kommentar til en opgave over middel: "**Opgavens stærke sider:** Teknisk er den i orden, dine henvisninger kunne godt være mere præcise./ Opgaven er en solid gennemgang./ Dine analyser og vurderinger er noget korte men de er der og det er godt./ Du har lavet en god indledning og konklusion.// **Opgavens svage sider:** Der er noget rent teknisk omkring over- og underafsnit som du skal have lært./ Afsnittene bliver til tider så små at sammenhængen kommer i fare./ Dine vurderinger og analyser er lovlig korte, det betyder at din redegørelse er for lang."

ikke vurderer opgaven som en sproghandling. Kommentarerne vægter således ikke opgaven som et led i en kommunikation mellem en afsender og en modtager og tænker den ikke ind i en triadisk enhed. Den bedømmes hovedsagelig kun i forhold til en taksonomisk rekontekstualisering af en given faglig viden. Eftersom den skriftlige kommentar ikke vægter sproghandlingen og kommunikationsaspektet, trænes eleven i den skriftlige dialog mellem lærer og elev ikke målrettet i denne proces. Eva er således et eksempel på en elev, der kommer langt på et fagligt niveau, som kan bruge fagets begreber og udtrykke sig i en fagrelevant diskurs, men som i 3.g stadigvæk skriver *writer-based*. I forhold til definitionen af studiekompetence fra kapitel 5.1 har hun endnu ikke lært at frembringe en tekst i genren 'den selvstændige opgave' med henblik på at indgå i en faglig dialog.

### **Forholdet mellem at være medlem af et diskursfællesskab og undervisningens rolle**

Svends 3.årsopgave kalder imidlertid på yderligere forklaringer. Det er den opgave, som på den mest overbevisende måde eksemplificerer *skriftlig tekstkompetence*, og samtidig angiver Svend, at forberedelsesprocessen langt fra er optimal, ikke mindst på grund af egen sendrægtighed. Efter eget udsagn mangler Svend at læse over halvdelen af den relevante litteratur ca. en uge før, opgaven skal skrives. Han har ikke brugt nogle former for tænkeskrivning i forberedelsesprocessen og afviser at have fået et godt udbytte af den mundtlige vejledning. I skriveprocessen påpeger han, at den gode opgavetitel hjælper ham til at lave en god disposition.

Skriveprocessen er i øvrigt anderledes end i de to foregående opgaver, idet han gradvis bygger sin opgave op. Han begynder med det obligatoriske faglige indhold og skriver dernæst de afsnit, der eksemplificerer det faglige indhold, og hvor den implicite læser indtænkes i sproget og i opgavens opbygning.

Aviva Freedmans (1987) konklusion på forskningsresultaterne fra en empirisk undersøgelse er spændende i relation til Svends 3.årsopgave. Et forskningsteam, som hun var leder af, fulgte i et år seks studerende, der studerede jura på et ugentligt tretimers kursus, der indgik i deres generelle uddannelse. De studerende skulle i løbet af året skrive en række opgaver i faget. Undersøgelsen ville finde ud af, hvordan studerende tilegner sig diskursreglerne i en ny disciplin. Forskerne fulgte i årets løb opgaveskrivningen fra udkast til færdigt produkt, samt opgavens evaluering. Desuden interviewede de løbende de studerende.

Konklusionen svarer ikke til konklusionen på min undersøgelse, hvorfor der er så meget mere grund til at omtale den. Freedman konkluderer, at de studerende primært lærer at skrive *ved at skrive* og afviser, at generelle modeller og eksplicit skriveundervisning har en selvstændig effekt. Feedback medfører ganske vist, at de studerende bliver bedre, men egentlig er det kun karakteren, som de studerende bider mærke i, og som de tager udgangspunkt i, når de skal skrive næste opgave. Hvad de helt konkret har fået at vide af fejl, har de glemt et par dage efter, fremgår det af interviewene. Freedmans hovedpointe er, at tilegnelsesprocessen af den nye

akademiske juradiskurs sker ubevidst og som et led i, at de studerende som det første vigtige skridt kommer ind i fagdiskursen og får *felt sense*. Denne får de både ved at lytte, ved at læse og ved at diskutere den specifikke juridiske diskurs. Dernæst spiller de studerendes tidligere erfaringer med at skrive opgaver ind. Når de studerende først er begyndt at få *felt sense*, er den vigtigste læringsstrategi selve skriveprocessen med alle de vanskeligheder, de støder på, samt interaktionen med deres egen tekst, mens den udfolder sig. Freedman tager i sin konklusion udtrykkeligt forbehold for det beskedne antal informanter, der indgår i undersøgelsen.

Freedman hævder således, at der er en sammenhæng mellem at føle sig som medlem af en given diskurs og at tilegne sig den skriftligt, en tilegnelsesproces som langt hen er ubevidst, påpeger hun. *Casen* Svend synes at bekræfte Freedmans konklusion, *men kun i forbindelse med 3.årsopgaven*. Svend identificerer sig med fagdiskursen inden for matematik, og han bevæger sig fagligt ubesværet inden for denne. Hvis man går ind på Freedmans tankegang, har Svend primært lært at skrive inden for matematikdiskursen *ved at skrive*. Svend pointerer flere gange i interviewet i 2.g, at han elsker at gå og tumle med et matematisk problem og finde frem til en løsning. Der er både i interviewet og i dagligdagens matematikafleveringer flere tegn på, at han opfatter sig selv som en *fagperson* i matematik, og at han har let ved at identificere sig med diskursfællesskabet i dette fag. Det virker højst sandsynligt, at han lærer at skrive primært ved at øve sig, og at læreprocessen stort set foregår ubevidst. Dette gælder, når han skriver inden for matematik og de andre naturvidenskabelige fag, men ikke når han skriver inden for de humanistiske fag. I disse fag lærer han ikke at knække den skriftlige fagkode, mens han går i gymnasiet, selv om der er nogle tegn på, at han er på vej.

Så Freedmans konklusion gælder kun *nogle gange*. Det medfører yderligere spørgsmål: hvornår og for hvem? Mit bedste bud ud fra mine samlede analyser af afhandlingens empiri er: Det gælder for de elever, der på én eller anden måde *identificerer sig* med enten *skolediskursen* generelt set, eller med en *særlig fagdiskurs*. Der er tale om elever, der 'logger sig ind' i forhold til undervisningen. Det er elever, der forstår at vurdere deres egen indsats i forhold til proces og produkt. Det er elever, der forstår skolekoden, og for hvem de mange meninger i denne snarere er en udfordring end en hindring i forhold til at lære. Det er elever, der bekræfter læreren i, at der er nogen i klassen, der 'bare' forstår.

Selv om Freedman umiddelbart kunne tages til indtægt for det synspunkt, at eleverne alt andet lige lærer at skrive ved at skrive, og at undervisning i skrivning ikke kan identificeres som afgørende for denne udvikling, så stemmer hendes konklusioner ikke med andre undersøgelser (f.eks. Hasan 1996, Dysthe 1997 og 2000, Juul-Jensen m.fl. 1998).

Også forskningsresultaterne fra Bodil Hedeboes ph.d.-afhandling (2002) går imod Aviva Freedmans konklusion. Afhandlingen er en empirisk undersøgelse og sammenligning af skriveundervisningen i Australien og Danmark, herunder meget



grundige lingvistiske analyser af udvalgte stile. Det danske eksempel er en analyse af det første skriveforløb i en 1.g klasse og af forskellige elevbesvarelser, samt en sammenligning af skriveforløb, elevbesvarelser, karakterer og lærerkommentarer. Rummet mellem læreren og eleverne kalder Hedeboe for kontaktzonen. Hedeboe beskriver undervisningsrummet som en kontaktzone, hvor betingelserne for interaktionen ikke er ekspliciteret af læreren, og karakteriserer derfor denne kontaktzone som et diffust mødested. I denne zone retter eleverne primært deres replikker mod læreren, også replikker, der refererer til, hvad de andre elever netop har sagt. En del af eleverne positionerer sig som *fagpersoner* i forhold til læreren, ud fra hvad de mener, er dennes forventningshorisont. I forhold til afhandlingens sammenlignende analyse af elevstile og lærerens feedback konkluderer Hedeboe:

De 'vellykkede' besvarelser er således ikke vellykkede, fordi de på fortræffelig vis har opfyldt indholdet i direktivet, men fordi de har set stort på dette og 'gættet' lærerens uekspliciterede forkærlighed for litterært sprog [...]. De belønnes muligvis også, fordi de har fundet ud af, at det er det, der gemmer sig bag ved kryptiske udtryk som "selve det at skrive." Hvordan de har fundet ud af det, er muligvis sket på trods af deres skoletid og ikke på grund af den. De andre elevgrupper skriver også på livet løs, men "selve det at skrive" har de ikke fundet ud af. De straffes dog ikke for det, men for ikke at have arbejdet målbevidst nok med opgaven! Hermed antyder jeg, at begrundelsen for forskellen på elevernes (og lærerens) tekstualiseringsprocesser er sociokulturel i Bernsteins forstand. Min undersøgelse har imidlertid ikke omfattet en sociologisk undersøgelse af elevgruppen. Den sociokulturelle differentiering af deltagerne er udelukkende fremkommet gennem mine lingvistiske analyser af deres tekstualiseringsprocesser. (Hedeboe 2002, s. 457-458. Udtrykkene i citationstegn er skjulte lærercitater fra den undervisning, som Hedeboe har observeret.)

Hedeboes analyser af elevstilene viser den samme forskel i spændvidden mellem en skriftlig fagdiskurs og en mere talesprogsagtig hverdagsdiskurs, som henholdsvis Eva og Iben eksemplificerer. Hun kan ikke ud fra undervisningen – og det vil i det konkrete tilfælde sige det tidspunkt, eleverne får stilen for, og det tidspunkt, de får den tilbage – pege på forhold, der tydeliggør for eleverne, hvilken type faglighed opgaven skal indeholde. Hedeboe dokumenterer desuden, hvordan kontaktzonen i det australske eksempel, der bruger en genrepædagogisk undervisningsmetode (baseret på Hallidays sprogteorier og Martins videreudvikling af disse i en pædagogisk sammenhæng), er gennemsigtig for eleverne. Denne lærer spiller med åbne kort med en klar rollefordeling mellem elever og lærer. Eleverne ved hele tiden, hvad arbejdet går ud på, og hvad der tales om.

I ovennævnte citat antager Hedeboe, at den forskellighed i sprogbrug, som hun kan fremanalysere i sine lingvistiske analyser, samt yderligere kan iagttage i sin observation af undervisningen, kan begrundes sociokulturelt med en henvisning til

Bernsteins sociologisk funderede sprogteori. Begge mine undersøgelser bekræfter denne antagelse. I den sprogpædagogiske analyse er det *casen* Eva, der bekræfter Hedeboes tolkning. Eva er et eksempel på en elev, der ubesværet glider ind i skolens diskurs, generelt set. Også hun lærer at skrive ved at skrive. Samtidig efterlyser hun undervisning i skrivning og efterlyser en mere relevant evaluering, der peger på, hvad der er godt i en opgave, og hvad hun kan gøre bedre. *Casen* Iben bekræfter modsat, at den, der føler sig uden for diskursen og stiller 'dumme' spørgsmål, omvendt ikke lærer at skrive opgave blot ved at skrive opgave. Hendes sprog vedbliver at være et talesprog i stedet for et skriftsprog. Hun kan i interviewet i 2.g formulere dette som sit største problem med hensyn til at formulere sig skriftligt, men alligevel lykkes det hende ikke at ændre på det i løbet af gymnasiet. Ingen af de kommentarer, som jeg har set (det gælder, ud over kommentaren til dansk- og historieopgaven, kommentarer til opgaver skrevet i dagligdagen i 2 gange tre måneder), kommenterer *forskellen* mellem talesproget og skriftsproget. *Hvad* det er, Iben skal lære *af sig selv* blot ved at skrive, fremgår ikke.

Min undersøgelse peger på, at Freedmans konklusion om *felt sense*, samt at lære at skrive ved at skrive, i særlig grad gælder for elever med 'mest' kulturel kapital, samt for elever, der i særlig grad identificerer sig med en given fagdiskurs.

Samtidig bekræfter min undersøgelse, at lærernes undervisning og pædagogiske tilrettelæggelse er en faktor, der både kan hjælpe alle Eva'erne med at udvikle det sproglige potentiale, som allerede ved indgangen til gymnasiet er stort, alle Svend'ene, der har en 'skæv' udvikling af deres skriftlige kompetence, sådan at de kun forstår at udvikle den inden for nogle fag, og alle Iben'erne, der skoleflinke tror, at manglende udvikling først og fremmest skyldes, at de er 'for dumme' til at forstå alle de meninger, som skolen konfronterer dem med.

## Konklusion

Den afsluttende konklusion vil sammenholde resultaterne fra afhandlingens to undersøgelser og vil perspektivere dem i forhold til gymnasiets forpligtelse til at studieforbere eleverne til de videregående uddannelser. Begge undersøgelser kaster ud fra hver deres vinkel lys på afhandlingens overordnede problemstilling: *En undersøgelse af progression imellem de tre store skriftlige opgaver i gymnasiet, danskopgaven, historieopgaven og 3.årsopgaven, i forhold til disse tre opgavers studieforbereende potentiale, belyst ud fra det almene gymnasiums forpligtelse til at studieforbere eleverne.*

Det forudsættes implicit i problemstillingen, at opgaverne er studieforbereende. Det er der to årsager til: for det første den dialogiske proces mellem eleven og læreren, som kendetegner opgaverne i forberedelsesfasen, samt i de to første opgaver også i skrivefasen. For det andet de tre store opgaver som udtryk for genren 'den selvstændige opgave'. Genren er en rekontekstualisering af akademisk skrivning, som de efterfølgende uddannelsestrin kræver, at de studerende skal beherske.

Afhandlingen definerer i kapitel 5.1 studiekompetence som:

*Studiekompetence i opgaveskrivning er at kunne bruge en relevant læringsstrategi i forbindelse med hele skriveprocessen, samt at kunne skrive i den rigtige genre med skriftlig tekstkompetence (reflection literacy) som et indholdskriterium. Det vil sige, at man i sin behandling af et emne kan forholde sig reflektivt til andres tekster, samt selv kan frembringe tekster med henblik på at indgå i en dialog. Studiekompetence i opgaveskrivning er en relationskompetence mellem individrelaterede kompetencer og opgaverelaterede kvalifikationskrav.*

Såvel den kvantitative som den kvalitative analyse har implicit forholdt sig til ovenstående definition. I figur 5.2 (s. 111) bliver kompetence i opgaveskrivning opdelt i elevens potentielle og udnyttede kompetence på den ene side, samt den kompetence, som opgaven reelt kræver for at kunne løses (=opgaverelaterede kvalifikationskrav). Denne opdeling er indgået som et vigtigt parameter i analysen af progression.

Undersøgelsen bekræfter, at det er muligt at afdække forskellige komponenter i elevernes læringsstrategi og vurdere dem i forhold til gymnasiets opgave som studieforbereende. Det har vist sig, at denne vurdering kun er mulig ved at relatere udviklingen af læringsstrategier i forbindelse med opgaveskrivning til en specifik kontekst. Undersøgelsen viser, at det giver mening at undersøge (studie)kompetence som en relationskompetence, der betoner *relationen* mellem den potentielle og den udnyttede kompetence i en given kontekst. Det er derfor muligt med belæg i undersøgelsen at udtale sig om den potentielle og den udnyttede kompetence. Den kvalitative analyse peger desuden på, at elevernes udvikling af *skriftlig tekstkompetence* er situeret i forhold til en given situations- og kulturkontekst.

I figur 5.1 (s. 108) bliver studiekompetence, inspireret af Undervisningsministeriets definition (2003), opdelt i tre: den reelle kompetence

som en enhed af den potentielle og den udnyttede kompetence. Imidlertid har det vist sig, at det i en forskningssammenhæng ikke giver mening at foretage denne tredeling af studiekompetencen, idet det ud fra mine data ikke er muligt at udtale sig om den *reelle* studiekompetence. En *reel* studiekompetence konnoterer, at man ud fra forskellige kriterier kan afgøre, hvornår en studiekompetence er reel. Men undersøgelsen dokumenterer, at forholdet mellem den potentielle studiekompetence og den udnyttede studiekompetence er afhængig af mange parametre, hvoraf en del er skjulte og skyldes sociokulturelle forhold. Den potentielle studiekompetence er ikke alene afhængig af elevens læringsstrategi, sådan som denne defineres i kapitel 5.1, model 5.2, men er også afhængig af elevens sociokulturelle baggrund, defineret i forhold til kulturel kapital som en variabel. Den udnyttede studiekompetence i forbindelse med opgaveskrivning i genren 'den selvstændige opgave' er desuden afhængig af køn som en variabel. *Reel* studiekompetence vil jeg derfor definere som et *politisk* begreb, der ikke kan bruges som et forskningsbaseret parameter på studiekompetence.

Den kvantitative analyse dokumenterer, at elevernes køn og kulturelle kapital har indflydelse på karakterniveauet i de tre store skriftlige opgaver. Den dokumenterer, at den kulturelle kapital i endnu højere grad har indflydelse på karakterniveauet i studentereksamensstilen. I de tre store skriftlige opgaver, samt i studentereksamensstilen er elever med 'mest' kulturel kapital tydeligt overrepræsenterede i den øverste karakterkategori, dvs. fra karakteren 9 og op. Elever med 'mindst' kulturel kapital er tydeligt overrepræsenterede i den laveste karakterkategori, dvs. fra karakteren 7 og ned.

Undersøgelsen bekræfter andre undersøgelser i, at der er en sammenhæng mellem karaktergennemsnit og graden af kulturel kapital. Danmarks Evalueringsinstitut: *Eksamensformer i det almene gymnasium* (2003) konkluderer således, at der er sammenhæng mellem studenternes karaktergennemsnit ved eksamen og forældrenes ungdomsuddannelse. Rapporten citerer endvidere lærerne for at mene, at den sociale arv er mere tydelig i den større skriftlige opgave end i andre eksamensformer, en udtalelse, som rapporten giver belæg for ved at henvise til en undersøgelse fra 2000. "Undersøgelsen viser at den sociale arv træder tydeligt frem omkring 3. g- opgaven, og at der er en sammenhæng mellem karakter og den sociale baggrund" (ibid. s. 85).<sup>286</sup>

Min undersøgelse afkræfter imidlertid, at sammenhængen *i særlig grad* skulle være til stede i 3.årsopgaven, samt at dette skulle kunne tilskrives, at elever, hvis forældre har en akademisk uddannelse "ofte får meget praktisk hjælp og faglig støtte, mens andre elever ikke har samme adgang til hjælp" (ibid. s. 85). Min undersøgelse viser for det første, at forskellen mellem elever med 'mest' kulturel kapital og andre

---

<sup>286</sup> Dette dokumenteres på følgende måde: "De elever hvis mødre er gået ud af folkeskolen efter 7. eller 9. klasse, får med 8,29 i gennemsnit næsten et helt karakterpoint mindre end den gruppe hvis mødre forlod skolesystemet med en studentereksamen. Disse elever fik 9,15 i gennemsnit ved den større skriftlige opgave." (Ibid. s. 85)

elever slår tydeligere igennem i studentereksamenstilten end i 3.årsopgaven. Dette på trods af, at selvevalueringsrapporterne fra henholdsvis lærere og elever i Evalueringsinstituttets rapport fremhæver den skriftlige eksamen som den mest objektive eksamensform ("dvs. at faktorer som køn og social arv ikke spiller nogen stor rolle" (ibid. s. 83). Min undersøgelse viser for det andet, at i forhold til social arv er det især pigerne fra hjem med 'mindst' kulturel kapital, der bryder 'arven', idet de i 3.årsopgaven er overrepræsenteret i 'øverste karaktergruppe'. Drengene med 'mindst' kulturel kapital er derimod overrepræsenteret i 'laveste karaktergruppe'. For det tredje viser elevernes åbne spørgeskemaer, at elever fra alle tre grupper får hjælp i forbindelse med 3.årsopgaven af enten forældre, venner eller bekendte.<sup>287</sup> Det afgørende er ikke, om eleverne får hjælp eller ikke får hjælp, men hvilken type hjælp de får i forbindelse med deres opgave.

Den ulighed i uddannelseschancer, som forskellige undersøgelser viser, gør sig gældende for folkeskolens afgangselever, føres videre og cementeres yderligere i det almene gymnasium, på trods af at kun ca. 35% af en årgang går i det almene gymnasium. Imidlertid er der i undersøgelsen forskellige belæg for, at det er muligt at forøge uddannelseschancerne også for elever, der kommer fra hjem, hvor der ikke er tradition for en akademisk uddannelse. Dette gør sig især gældende for de piger, der kommer fra hjem med 'mindst' kulturel kapital.

Undersøgelsen dokumenterer således, at undervisningen og lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse spiller ind i forhold til elevens mulighed for at udnytte sit potentiale. Det er tillige muligt at afdække, hvordan eleverne udnytter deres potentiale i én kontekst, men ikke i en anden. Undersøgelsen har derfor fortolket udvikling af studiekompetence i en relation mellem elevernes læringsstrategi og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse, sådan som begge dele kan aflæses i den kvantitative og den kvalitative undersøgelse. Denne relation vil indgå i den videre konklusion.

## Progression

Såvel konklusionen på den kvantitative som den kvalitative analyse tager udgangspunkt i begrebet progression, jf. indledningen til afhandlingen, hvor jeg redegjorde for Undervisningsministeriets forventning om, at der er progression

---

<sup>287</sup> Denne del af mit materiale har jeg systematiseret på forskellig vis. I forbindelse med 3.årsopgaven har jeg valgt 'typiske eksempler' ud fra kulturel kapital, køn og henholdsvis humanistiske fag og naturvidenskabelige fag. Det kræver flere analyser at kunne udtale sig mere sikkert om materialet, men følgende konklusion fremgår tydeligt: elever af begge køn og fra alle tre kategorier i forhold til kulturel kapital får en eller anden form for hjælp. Den næste konklusion er mere forsigtig: det ser ud som om, at der er en forskel i typen af hjælp: kulturel kapital i hjemmet medfører, at hjælpen i højere grad er en *coach*-hjælp, dvs. en hjælp i processen, hvor eleven ved hjælp af *feedback* kan forbedre produktet. Elever fra hjem med mindre kulturel kapital får i højere grad kun hjælp til at rette produktet for stavefejl og formuleringsfejl.

imellem de tre store skriftlige opgaver (*Udviklingsprogrammet* 1999, s. 31), samt Danmarks Evalueringsinstituts konklusion angående en "naturlig" progression imellem opgaverne (2003, s. 58).

I min undersøgelse måles progression såvel i forhold til forberedelsesprocessen som i forhold til opgaverne som et færdigt produkt. Den kvantitative analyse måler progression som overførbare eller *transfer* af udvalgte *literacy events* i forbindelse med forberedelsesprocessen til hver opgave. Den kvalitative, sprogpædagogiske analyse måler progression i opgaverne i forhold til, om eleverne i en personlig tekstkæde skriver deres opgave i den rigtige genre med *skriftlig tekstkompetence* som et indholdskriterium, samt om opgaven er udtryk for en sproghandling.

Ud fra ovenstående præmisser kan min undersøgelse *ikke* bekræfte Undervisningsministeriets forventning og Evalueringsinstituttets konklusion angående en "naturlig" progression. Tværtimod dokumenterer såvel den kvantitative som den kvalitative analyse, at en eventuel progression imellem opgaverne er afhængig af mange parametre.

### **Den kvantitative analyse**

I den kvantitative undersøgelses regi giver det mening at tale om en progression, når der kan iagttages en *transfer* af en given *literacy event*. Den kvantitative analyse identificerer nogle mønstre som udslagsgivende. Det drejer sig om elevernes køn og kulturelle kapital på den ene side, samt undervisningen og lærerens pædagogiske tilrettelæggelse på den anden side. På grundlag af den kvantitative analyse er konklusionen om progression i forbindelse med forberedelsesprocessen:

- Den kvantitative analyse dokumenterer, at der er en positiv sammenhæng mellem, om eleverne angiver at have brugt forskellige typer af *literacy events* og opgavens karakterniveau. I 'den højeste karaktergruppe' (9 og derover) er procenten af elever, der har brugt forskellige typer af *literacy events* højere end i 'den laveste karaktergruppe' (7 og derunder).
- Den kvantitative analyse dokumenterer, at procenten for elever, der inkorporerer skrivning som teknologi i forberedelsesprocessen, er større for elever med 'middel' og 'mest' kulturel kapital end for elever med 'mindst' kulturel kapital. Der er således større chance for *transfer* af arbejdsformer, operationaliseret som *literacy events*, hvis eleverne kommer fra hjem med 'middel' og især 'mest' kulturel kapital. Derimod er der ikke markante forskelle i drengenes og pigernes brug af *literacy events* i forberedelsesprocessen til 3.år opgaven, selv om billedet nuanceres, når både køn og kulturel kapital indgår som baggrundsvARIABLE. Den kvantitative analyse peger således på, at der *ikke* er en 'naturlig' progression mellem opgaverne i forberedelses-processen med hensyn til arbejdsformer.
- *Transfer* af arbejdsformer er afhængig af elevvariable som kulturel kapital og i mindre grad køn på den ene side, samt af lærerens faglige og pædagogiske

tilrettelæggelse på den anden side. Den kvalitative analyse bekræfter, at *transfer* af arbejdsformer *ikke* sker 'af sig selv', men at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse er påkrævet.

- Lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse har indflydelse på elevernes brug af *literacy events* i forberedelsesprocessen, og det vil sige i brugen af arbejdsformer, hvor skrivning indgår som et værktøj i elevens indledende bearbejdning af emnet. I undersøgelsesmateriale er der flere tegn på, at lærerens pædagogiske tilrettelæggelse kan hjælpe elever med 'mindst' kulturel kapital til at udvikle en relevant læringsstrategi i forbindelse med opgaveskrivningen. I de klasser, hvor det er muligt at aflæse lærerens pædagogiske tilrettelæggelse med hensyn til brugen af *literacy events*, ser det således ud til at have en effekt i forhold til elever med 'mindst' kulturel kapital, idet en højere procent bruger *literacy events* i forberedelsesprocessen end i klasser, hvor brugen af *literacy events* er mere sporadisk. I disse klasser er elever med 'middel' og især 'mest' kulturel kapital overrepræsenterede.
- Lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse har indflydelse på elevernes mulighed for *transfer* af relevante læringsstrategier. Et positivt eksempel er undervisningens indflydelse på elevernes informationssøgning i forbindelse med opgaverne, hvor der for elever fra alle tre kategorier af kulturel kapital ser ud til at være en *transfer* og dermed en progression.
- Den kvantitative analyse dokumenterer, at der ikke er en konsekvent undervisning i *literacy events* i en given klasse. Alle otte klasser undervises på et tidspunkt i de *literacy events*, som undersøgelsen har valgt ud som parametre, men det virker tilfældigt, om det sker i forbindelse med danskopgaven eller i forbindelse med historieopgaven. Undersøgelsen viser, at dette gør sig gældende både med hensyn til en progression i arbejdsformer og en progression i *skriftlig tekstkompetence*. Undersøgelsen dokumenterer, at de otte klasser har en tilfældig brug af arbejdsformer, der på forskellig måde inkorporerer skrivning som teknologi i forberedelsesprocessen. Det er ikke muligt at få øje på en koordinering af, hvilke arbejdsformer en given lærergruppe ønsker at træne i forbindelse med opgaverne i et længdesnitperspektiv.

### **Den kvalitative analyse**

Den sprogpædagogiske, kvalitative analyse afdækker ligeledes forholdet mellem progression imellem opgaverne i forbindelse med begrebet *skriftlig tekstkompetence*. På grundlag af denne analyse er konklusionen:

- Den kvalitative analyse dokumenterer, at der *ikke* er en 'naturlig' progression mellem de tre store skriftlige opgaver med hensyn til at lære at skrive i genren 'den selvstændige opgave'. I denne vurdering er der et dobbeltperspektiv på opgavegenren: for det første at eleven i et fagspecifikt sprog gør rede for en

faglig problemstilling og inddrager den type tekstarbejde, som fagdiskursen kræver. For det andet at eleven udvikler en bevidsthed om opgaven som en sproghandling, der er udtryk for en række valg, både i forhold til skriverens og læserens position. Det gælder for alle tre elever, at de har problemer med dette dobbelte perspektiv.

- Den kvalitative analyse peger på, at der *ikke* er en 'naturlig' *transfer* af *skriftlig tekstkompetence* fra et fag til et andet. Den manglende *transfer* medfører, at der *ikke* er en sproglig progression mellem de tre store skriftlige opgaver. Det ser desuden ikke ud til, at eleven 'uden videre' kan overføre erfaringer med hensyn til måden at skrive fagskrivning på, dvs. at fremstille et fagligt emne fra præsentation til konklusion med en udvikling af emnet i midten. Dette gælder både, når opgaverne er beslægtede ved at tilhøre en humanistisk diskurs, og når opgaverne tilhører henholdsvis en humanistisk og en naturvidenskabelig diskurs. Enhver opgave tilhører et *fagligt* diskursfællesskab, der lægger rammerne for såvel den sproglige udformning som den indholdsmæssige strukturering og emnebearbejdning.
- Den kvalitative analyse bekræfter den kvantitative analyse i, at udvikling af kompetence i opgaveskrivning er en relationskompetence. Det vil sige, at den pædagogiske tilrettelæggelse skal udformes i et dobbeltperspektiv: For det første skal den pædagogiske tilrettelæggelse tage udgangspunkt i den enkelte elevs læringszone, den nærmeste udviklingszone. Ifølge Vygotsky skal begrebet forstås deskriptivt (Perregaard 2002), dvs. at læringsrummet til enhver tid skal bestemmes konkret i forhold til en given sociokulturel kontekst. For det andet skal den pædagogiske tilrettelæggelse – som en konsekvens af det første forhold – samtidig tage udgangspunkt i opgaven. Dette sætter et særligt fokus på, hvordan arbejdsgangen med opgaven tilrettelægges, både i forbindelse med undervisning og vejledning og i forbindelse med hvordan, og på hvilket grundlag, opgaveformuleringen udformes.
- Den kvalitative analyse viser, at opgavetitlen eller opgaveformuleringen spiller en meget central rolle for elevens strukturering af opgaven. Desuden ser det ud til at være svært for eleverne selv at udforme en egentlig problemformulering ud fra opgaveformuleringen. Dette gør sig gældende for opgaver både inden for den humanistiske og den naturvidenskabelige diskurs. Resultatet af analysen stiller spørgsmålstejn ved, hvordan en opgaveformulering skal udformes for at kunne fungere som opgavens styrepind. Dette udgør derfor et overordnet problemfelt i en videreudvikling af kravene til genren 'den selvstændige opgaves' i det almene gymnasium.
- Den kvalitative analyse peger på, at elevernes identifikation med en given fagdiskurs er en læringsfaktor, der styrker elevens selvtillid til at fremstille fagdiskursen i skriftlig form. Både den kvantitative analyse og den kvalitative analyse peger på, at det er lettere for elever med kulturel kapital at identificere sig med skolens forskellige fagdiskurser. Ud fra den kvantitative analyse kunne



det tyde på, at elever, såvel drenge som piger, med 'mest' kulturel kapital, samt for drengenes vedkommende også med 'middel' kulturel kapital, har lettere ved at udvikle en færdighed i *skriftlig tekstkompetence*. Dette kunne blandt andet skyldes, at disse elever lettere 'logger ind' på lærerens sprogkode. (Ruqaiya Hasan 1996)

- Den kvalitative analyse eksemplificerer, at udvikling af verbal intelligens ikke blot er et spørgsmål om modenhed, men at den udvikles i forbindelse med, at man bliver fortrolig med en given fagdiskurs. Udvikling af verbal intelligens skal derfor ses i et dobbeltperspektiv: den er både afhængig af den enkelte elev og dennes tillid til egne evner og er afhængig af lærerens faglige pædagogiske tilrettelæggelse. Den kvalitative undersøgelse viser, at såvel dygtige som mindre dygtige elever kan udfordres i denne kontekst.
- Den kvalitative analyse peger på, at tænkeskrivning som en specifik genre og som en teknologi kan indgå som en vigtig læringsstrategi i forbindelse med udvikling af *skriftlig tekstkompetence*. Ud fra *casen* Svend kunne det konstateres, at der ikke er en automatisk relation mellem tænkeskrivning og *skriftlig tekstkompetence*. I dette tilfælde ser identifikationen med fagdiskursen ud til at være en afgørende faktor. Ud fra *casen* Iben kunne det konstateres, at Iben i historieopgaven skriver i et fagspecifikt sprog med en mindre grad af verbalisering (jf. Vygotskys teori om faren for verbalisering af videnskabelige/faglige begreber) og med en glimtvis faglig udvikling af emnet. I forbindelse med denne opgave har Iben arbejdet med tænkeskrivning i forberedelsesprocessen. I den kvantitative analyse dokumenteres det desuden, at historielæreren har tilrettelagt klassens arbejde med mange typer *literacy events*.
- I forhold til studiekompetence indtager udvikling af faglig skrivning og dermed undervisning i *skriftlig tekstkompetence* en særlig rolle. Den kvalitative analyse afkræfter forestillingen om, at eleverne kan opøve en *almen* skrivekompetence. Udvikling af skrivekompetence er situeret og er afhængig af de omgivelser, som skrivning indgår i. Dette har som konsekvens, at skrivekompetence skal opøves inden for hvert fag. Dette gælder også undervisning i *genren* tænkeskrivning og *genren* 'den selvstændige opgave'. Det er uden tvivl meningsfuldt, at danskfaget tager sig af den introducerende læring, både i tænkeskrivning som genre, i brugen af forskellige teksttyper og i opgaveskrivning i *genren* 'den selvstændige opgave'. (Selvfølgelig i en danskfaglig sammenhæng, men med et bredere perspektiv for øje, hvor grundlaget for *skriftlig tekstkompetence* kan lægges). De andre faglærere kan i en *koordineret sammenhæng* bygge videre på det, eleverne har lært i arbejdet med skriftlig dansk.

Skrivning er et middel til at tænke og et middel til at begrebsliggøre tænkningen. Skrivning er et vigtigt værktøj til at lære, til at forstå og til at fordybe sig i en faglig problemstilling. Afhandlingen har i forskellige omgange givet ordet til personer med en sprogteoretisk baggrund i forhold til at udtale sig om skrivning.

Afhandlingen har desuden på forskellige niveauer været talerør for elevernes opfattelse og brug af skrivning, såvel i forbindelse med de tre store skriftlige opgaver som i forbindelse med opgaveskrivning i hverdagen. De sidste ord i afhandlingen vil jeg give til Svend og hans refleksioner i forbindelse med skrivning og læring:

LBW: I fysik og i matematik, bliver man også klogere af at lave opgaver der?  
Svend: Ja, noget med atomaffald og lysets brydning og forskellige ting, de forskellige love, Newtons lov og de forskellige, hvordan de falder og sådan noget der.

LBW: Hvad med de personlige egenskaber, bliver de udviklede af at skrive?

Svend: Det tror jeg. Altså du træner jo hjernen et eller andet sted. Jeg har en idé om at min hjerne er en muskel, jo mere du træner den, jo mere kan den også klare.

LBW: Hvad træner man, tror du?

Svend: Jeg tror man træner et eller andet sted at få alle brikkerne samlet. Også hvis det er man f.eks. i matematik har et eller andet bevis, som man har oppe på tavlen, og så får man at vide at man skal lave beviset igen til næste gang. Så går man hjem og så sidder man og begynder at skrive beviset fra starten af, og så er det som om brikkerne lige så stille og roligt begynder at falde på plads i stedet for. Nogle af de beviser vi har lige nu, de er ikke lige så logiske som f.eks. Pythagoras.

LBW: Man lærer altså at tænke mere samlet?

Svend: Ja, man får sine tanker samlet, så de ikke bare hænger og flyver som en række balloner, de ligesom bliver bundet sammen, så man ved at det her, sådan hænger det sammen, og det er den røde ballon før den blå.

(Interview med Svend 23.4.01, side 11)

## **Abstract**

### **Writing and studying**

#### **- an investigation into high school writing assignments as influenced by teaching and cultural capital**

#### ***The composition (writing assignment) as a genre***

This Ph.D. thesis is based on a thorough investigation of writing in connection with a type of assignment that may be classified as belonging to the genre composition. This is a school discipline that may be characterised as a textual reconstruction of academic discourse and academic writing. The pupils have to learn how to examine, and in written form reproduce available knowledge about a specific subject in order to be able to demonstrate their own understanding and develop an ability to reflect on the subject matter. In high schools, pupils have three written assignments of this type: an assignment in Danish in the 5<sup>th</sup> form, more or less equivalent to the first year of the Danish “gymnasium”, an assignment in History in the lower 6<sup>th</sup> form, i.e. second year in the Danish system, and an assignment in a subject of their own choice in the upper 6<sup>th</sup> form, third year in the Danish system. The first two assignments prepare and train the pupils for the upper 6<sup>th</sup> form assignment. In all three assignments the teacher’s supervision is an important ingredient in the process of preparation.

The Ministry of Education (1999) is of the opinion that precisely this type of assignment is especially important in preparing the students for study at institutions of higher learning.

#### ***The study***

The study comprises 175 pupils from eight classes at three different schools. Before each written assignment the pupils filled out a questionnaire about their preparation for their respective assignments. After each assignment they filled out another questionnaire where, in their own words, they described how they had worked on and had written their essays. In addition to the essays in Danish, History and the upper 6<sup>th</sup> written assignment, their grades and the teachers’ written evaluation in connection with marking the papers are included.

The main concern of this thesis is:

*An enquiry into the progression between the three major written assignments, Danish, History and the upper 6<sup>th</sup> essay in high school in relation to these three compositions’ potential function as preparation for further education.*

This main issue is explored through both a quantitative and a qualitative investigation.

The quantitative investigation is an analysis of the correspondence between the level of preparation of the pupils and the teachers' skills and pedagogic measures in the light of the following background variables: the sex and cultural capital of the pupils, the schools and the classes. Bourdieu's (2003) concept *capital culturel*, in this study, is defined operationally in relation to the level of education attained by the parents: *least* cultural capital is equated to neither of the parents having an education sufficient to qualify for a place at an institute of higher education, *middle* cultural capital is equated with one of the parents qualifying, and *most* cultural capital, both parents qualifying. In chapter 6 the relationship between these background variables and the grades awarded is analysed. In chapter 7, the relationship between these same background variables and the various activities that form part of the preparation process, defined as literacy events (Barton 1994) is analysed. A *literacy event* is, for example, an information search at a library or on the Internet or the sketching out of ideas as a means of demarcating a topic.

The qualitative study (=chapter 8) comprises three subjects, Svend, Eva and Iben, and is a linguistic-pedagogical analysis of each pupil's three written compositions (assignments) in a longitudinal perspective. A linguistic-pedagogical analysis is an analysis that ties together a textual linguistic analysis of each assignment with an analysis of the pupil's working and writing strategy in connection with the written assignment. Each assignment is analysed as a link in the pupil's personal text chain (Dysthe 1997) with regard to the concepts *knowledge-telling* and *knowledge-transforming strategy* (Bereiter and Scardamalia 1987), *writer-based* and *reader-based structure* (Flower 1989) and *reflection literacy* (Hasan 1996).

In both the quantitative and qualitative analysis, progression is analysed in accordance with the extent of transfer of literacy events between assignments. In the qualitative analysis progression is also analysed with regard to *knowledge-telling/ knowledge-transforming strategy* and with regard to ascertaining *transfer* of writing competence with *reflection literacy* and *reader-based structure*.

### **The theoretical and methodological basis for this thesis**

The theoretical and methodological basis of the thesis is a socio-cultural approach to its subject, that is to say that the form and evaluation of any given text (oral or written) is embedded within a socio-cultural framework (cf. Dysthe 2001).

The theory is based on the theories of Lev Vygotsky, Mikhail M. Bakhtin and Michael A.K. Halliday postulating a communicative view of language and language development.

Vygotsky emphasises the connection between language development and cognition, and writing competence as a special technology for language development. Bakhtin claims that dialogue is a human prerequisite, defining *utterance* as an element in a continuing dialogue that points backwards and forwards

in time. Bakhtin's theory provides the principal framework for the analysis of the pupils' texts and text production. Similarly, Halliday also regards language development in a contextual frame and his theory of functional grammar provides analytical tools for text-linguistic analysis. The theoretical and methodological foundation for this thesis is:

1. Language is a potential that evolves with use. Writing ability is connected to a functional view of language where language development occurs in a meaningful context.
2. Language development is dialectically related to the development of cognition. This means that the development of writing ability stimulates cognition.
3. Learning occurs within the context of social relations. It is possible to teach pupils to learn to write in an informative discourse of the nature of the 3 major essays.
4. The "composition" genre is well suited to teaching *reflection literacy*.
5. Study competence in writing assignments is a competence dependent on the relationship between abilities related to individuals and qualification requirements related to assignments. The individual related competence can be further divided into potential and exploited competence.

## **Results**

The study shows that it is possible to uncover various components in the working and writing strategies of the pupils and to evaluate them in relation to the high school's task of preparing its pupils for higher education. It also shows that it is worthwhile examining study competence as a relation competence that underlines the relation between the potential and the exploited competence in a given context, and, in addition the relation between individual competence and qualification requirements related to the written assignment.

The study documents that the relation between potential competence and exploited competence is dependent on several parameters, many of which are concealed and are due to socio-cultural factors. Potential competence is not merely dependent on the working and writing strategies of the pupil, but is also dependent on the pupil's socio-cultural background as defined in relation to cultural capital.

The study also demonstrates that the teaching and the pedagogic measures applied have a role to play in relation to the pupils' possibility of realising his/her potential. The study reveals how pupils may realise their potential in a particular context though fail to exploit it in another. The study has therefore analysed the development of study competence in the relation between the pupils' learning strategies manifested in the process of preparation as well as in the working and writing process, and the teachers' application of pedagogic measures.

### ***The quantitative analysis***

- The quantitative analysis documents that the sex of the pupils and their cultural capital influence the grades in the three major written assignments. In relation to sex, girls are overrepresented in the top grades category, i.e. from grade 9 and above and boys are overrepresented in the lowest grade category, i.e. from 7 and below. With regard to cultural capital, pupils with most cultural capital are overrepresented in the former category and pupils with the least cultural capital are overrepresented in the latter. When both sex and cultural capital are factored in as background variables, both the girls and the boys with most cultural capital are overrepresented in the top grade category. In the group of pupils with the least cultural capital, girls are overrepresented in the top grade category while boys are overrepresented in the lowest grade category.
- The quantitative analysis documents a positive correspondence between pupils that have indicated use of various literacy events and the level of grades given for the assignment. In the upper grades group, the percentage of pupils that have made use of various kinds of literacy events is significantly higher than in the lowest grades group.
- With respect to progression, the quantitative analysis documents that there is no “natural” progression between written assignments as regards the use of literacy events. There is, in effect, no automatic transfer, transfer is dependent on pupil variables such as sex and cultural capital and application of the teacher’s pedagogic measures. The quantitative analysis confirms that transfer of literacy events does not take place by itself, but that the teacher’s pedagogic measures are necessary.

### ***The qualitative analysis***

The linguistic-pedagogical qualitative analysis reveals in the same way the relations between progression, cultural capital and the teacher’s application of pedagogic principles.

- The qualitative analysis documents that there is no natural progression between the three major compositions with respect to learning to write in this genre.
- The qualitative analysis indicates that there is no natural transfer of writing competence from one school subject to another. This lack of transfer means, in effect, that there is no linguistic progression between the three major writing assignments. In addition, it appears that pupils cannot immediately transfer their experience in writing on subject matter from one discipline to another. This applies both when the assignments are related by a common humanistic discourse and when the assignments belong respectively to a humanistic discourse and scientific discourse.

- The qualitative analysis shows that the title of the assignment plays a crucial role in how the pupils structure their compositions. It is apparently hard for the pupils to formulate a set of issues by themselves with only the title to go on.
- The qualitative analysis points to the fact that the identification of the pupils with a given discipline's discourse is a learning factor that strengthens their self-confidence in their ability to produce this discourse in a written form. Both the quantitative analysis and the qualitative analysis indicate that it is easier for pupils with cultural capital to identify with the schools' different classroom discourses. This could, among other things, be because these pupils may perhaps find it easier to log on to the teacher's (and the school's) language code. (Ruqaiya Hasan 1996)
- The qualitative analysis shows that the development of verbal intelligence is not just a matter of maturity, but that it develops in association with familiarity with a given discipline's discourse. The development of verbal intelligence must therefore be viewed from a double perspective: it depends on both the individual pupil and his/her confidence in his/her own ability and also on the teacher's pedagogical skills. The qualitative study shows that both gifted and less gifted pupils can be challenged in this context.
- The qualitative analysis illustrates that it is futile to talk about pupils being able to achieve through practice a general writing competence that they can then apply to writing in other subjects. Writing competence has to be trained in each discipline, with the development of reflection literacy as the goal. Teaching writing skills in each subject will help the pupil to develop a subject-specific written language.

Oversættelse: Edward Gjersing

## Referencer

- Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København, AKF, DPU og SFI-Survey.
- Andersen, Nina Møller (2002): *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København, Akademisk Forlag.
- Andersen, Thomas; Helm Petersen, Uwe; Smedegaard Flemming (2001): *Sproget som ressource*. Odense, Odense Universitetsforlag.
- Andersen, Vilmer; Gamdrup Peter (1994): "Om problemformulering og projektarbejde". I: Heine Andersen (red.) *Videnskabsteori og metodelære*. Frederiksberg, Samfundslitteratur, 4. udgave. S. 26-57.
- Austin, J.L. (1976): *How to do things with Words*. Oxford, New York, Oxford University Press. 2. udgave.
- Austin, J.L. (1997): *Ord der virker*. København, Gyldendal.
- Axelrod, Rise B.; Cooper Charles R. (1991): *The St. Martin's Guide to Writing*. New York, St. Martin's Press.
- Bakhtin, M.M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, University of Texas Press.
- Bachtin, Michail (1991): *Dostojevskijs poetik*. Gråbo, Anthropos.
- Bachtin, Michail (1997): "Frågan om talgenrer". I: Aurelius, Eva Hættner; Götselius, Thomas (red.): *Genreteori*. Lund, Studentlitteratur. S. 203-239
- Bachtin, Michail (1997): *Det dialogiska ordet*. Gråbo, Anthropos.
- Bachtin, Michail (2000): *Författaren och hjälten*. Gråbo, Anthropos.
- Barton, David (1994): *An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford og Cambridge, Blackwell.
- Beck, Steen; Gottlieb Birgitte (2002): *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Odense, Syddansk Universitet, Gymnasiepædagogik nr.32.
- Behrens, Laurence; Rosen, Leonard J. (1997): *Writing Across the Curriculum. Sixth Edition*. New York, Longman Publishers.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1983, norsk udgave 1991): "Må det være så vanskelig å lære å skrive?". I: Bjørkvold, Eva; Penne, Sylvi (red.): *Skriveteori*. Oslo, Cappelen forlag. S. 43-56.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. London, New Jersey.
- Berge, Kjell Lars (1990): *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm, MINS 33.
- Berge, Kjell Lars (1993): "På søkning etter tolkningsfellesskap". I: Evensen, Lars Sigfred; Moslet, Inge (red.): *Skrivepædagogisk fornying*. Oslo, Gyldendal. S. 151-190
- Berge, Kjell Lars (1996): *Norskensensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Dr. art. afhandling, Institut for anvendt språkvitenskap. NTNU. Trondheim.
- Berge, Kjell Lars (2002): "Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools". *Written Communication*, Vol. 19. No. 4, Oct. 2002. S. 458-492.
- Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick; Maagerø, Eva (red) (1998): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo, Cappelen Akademisk.



- Berge, Kjell Lars; Ledin, Per (2001): "Perspektiv på genre". *Rhetorica Scandinavica*, Nr. 18/Juni 2001. S. 4-16.
- Berkenkotter, Carol; Huckin, Thomas N. (1995): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bernstein, Basil (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. København, Akademisk.
- Bjørkvold, Eva; Penne, Sylvi (red.) 1991: *Skriveteori*. Oslo, Cappelens forlag.
- Boolsen, Merete Watt; Hansen, Uffe Foss (uden årstal): *Forstå statistikken. Fra beregninger til analyse og vurderinger*. København. C.A. Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (2003): *Af praktiske grunde*. København, Hans Reitzel.
- Bramming, Pia (2003): "Kompetence er der masser af!". Undervisningsministeriet *Uddannelse 1 2003*. S. 16-22.
- Breivega, Kjersti Rongen (2001): *Vitskapplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskapplege artiklar*. Dr.art.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Broady, Donald (1998): "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". I: Bjerg, Jens: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København, Hans Reitzel. S. 415-452.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. København, Munksgaard.
- Bråten, Ivar (1996): "Om Vygotskys liv og lære". I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pædagogikken*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag. S. 13-42.
- Bråten, Ivar; Thurmann-Moe Anne Cathrine (1998): "Den nærmeste utvecklingszonen som utgangspunkt för pedagogisk praxis". I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotskij och pedagogiken*. Lund, Studenterlitteratur. S. 103-121.
- Bugge, Birthe Louise (1993): "Om dansk stil og dens retning". *Dansk Noter* 2/1993. S. 48-50.
- Børtnes, Jostein (2001): "Bakhtin, dialogen og den andre". I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspil og læring*. Oslo, Abstrakt forlag. S.151-190.
- Connolly, Paul; Vilaridi, Teresa (1989): *Writing to Learn Mathematics and Science*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Cooperrider, David L.; Srivastva, Suresh (1987): "Appreciative Inquiry in Organizational Life". *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 1. S.129-169. JAI Press Inc.
- Cooperrider, David L. (1997): "The five Principles of Appreciative Inquiry". Fax 216-368-4785, Case Western Reserve University, Cleveland Ohio, USA. S.27-28.
- Dahl, Henrik (1997): *Hvis din nabo var en bil*. København, Akademisk Forlag.
- Dale, Erling Lars (1996): "Læring og udvikling – i lek og undervisning." I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pædagogikken*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag. S. 43-73.
- Dalsgaard, Inge; Magid, Nonni (red.) (1999): *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil*. *Dansk Noter* 2 1999. (Sænummer)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2001a): *Historie med samfundsfag i det almene gymnasium*. København, Statens Information, Publikationsafdelingen.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2001b): *Fysik i skolen – skolen i fysik. Evaluering af fysik i det almene gymnasium*. København, Statens Information, Publikationsafdelingen.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Eksamensformer i det almene gymnasium*. København.
- Denzin, Norman K; Lincoln, Yvonna S. (1994 ): "Introduction. Entering the Field of Qualitative Research". I: Denzin Norman K; Lincoln, Yvonna S. (red.): *Handbook of Qualitative Research*. London, New Delhi. S.1-34.
- Dysthe, Olga (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepædagogikk*. Oslo, Det norske Samlaget.

- Dysthe, Olga (1997a): *Det flerstemmige klasserum*. Århus, Klim.
- Dysthe, Olga (1997b): "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning". I: Evensen, L.S. m.fl. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo, Cappelen. S. 45-77.
- Dysthe, Olga (2000): "'Mit ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes.' Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet." I: Esmann, Karin m.fl. (red.): *Dansk i dialog*. København, Dansk lærerforening. S. 15-48.
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag. S. 33-72.
- Dysthe, Olga; Hertzberg Frøydis; Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive for å lære*. Oslo Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga; Iglund, Mari-Ann (2001): "Vygotskij og sosiokulturell teori". I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag. S. 73-90.
- Elkjær, Bente; Høyrup, Steen (2003): "Kompetencer og kompetenceudvikling i arbeidslivet". Undervisningsministeriet *Uddannelse 1 2003*. S. 24-31.
- Ellström, Per-Erik (1997): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm, Publica.
- Esmann, Karin m.fl. (red.) (2000): *Dansk i dialog*. København, Dansk lærerforening.
- Evensen, Lars Sigfred (1993): "Skrivepedagogikk i relieff", "Prolog". I: Evensen, Lars Sigfred; Moslet, Inge (red.): *Skrivepædagogisk fornying*. Oslo, Gyldendal. S. 9-20, 209-215.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Flower, Linda; Hayes John (1981, norsk utgave 1991): "En teori om skrivning som kognitiv prosess". I: Bjørkvold, Eva; Penne, Sylvi (red.): *Skriveteori*. Oslo, Cappelen forlag. S. 103-127.
- Flower, Linda (1989): *Problem Solving Strategies for Writing*. New York, HBJ. 3. utgave.
- Flower, Linda m.fl. (1990): *Reading-to-write*. New York, Oxford University Press.
- Forchhammer, Hysse Birgitte (2001): "Kønnet i hjernen". I: Rasmussen, Niels Raasthøj: *Hjerneprosesser og læring*. København, Frydenlund. S. 36-38.
- Fulwiler, Toby (1986, norsk utgave 1991): "Skriving på tvers av faggrensene" I: Bjørkvold, Eva; Penne, Sylvi (red.): *Skriveteori*. Oslo, Cappelen forlag. S. 128-144.
- Freedman, Aviva (1987): "Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University". *Carleton Papers in Applied Language Studies*. Vol. IV, 1987. S. 95-115.
- Gergen, Kenneth J (2000): *Virkelighet og relationer*. København, Dansk psykologisk Forlag.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København, Hans Reitzel.
- Gleerup, Jørgen; Finn Wiedeman (red.) (1995): *Kulturens koder - i og omkring gymnasiet*. Odense, Odense Universitetsforlag.
- Gregersen, Frans; Togeby, Ole (1992): "Dansk stil og dens retning". *Dansk Noter* 4/1992. S. 43-50.
- Gregersen, Frans (1998): "Dansk som genrer". I: Dalsgaard, Inge m.fl. (red.): *Midt i ræset*. København, Dansk lærerforening. S. 107-132.
- Grenfell Michael; James, David (1998): *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London. Falmer Press.
- Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen". I: Holter, Harriet; Kalleberg, Ragnhild (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlaget. S. 73-108.

- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K.; Martin, J.R. (1993): *Writing Science*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold. (2.udgave)
- Halliday, M.A.K. (1996): "Literacy and linguistics: a functional perspective". I: R. Hasan; G. Williams: *Literacy in Society*. London and New York, Longman. S. 339-376.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*. København, SFI, Rapport 95:8.
- Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København, Hans Reitzel.
- Hansen, Marianne (2001): *Hellere stå på tå end være på hælene. 1. og 2. del af en rapport om kernefaglighed i Dansk*. Uddannelsesstyrelsen. Hæfte nr. 16a og b.
- Hansen, Mogens (2001): "Intelligensforskning og intelligensteorier". I: Bruun, Birgit; Knudsen, Anne (red.): *Moderne psykologi – temaer*. København, Billesø & Baltzer. S. 107-131.
- Hansen, Signe Pildal (1999): *Gymnasielærere om undervisning i det skriftlige – en problemafdækkende pilotundersøgelse*. DPI nr. 1999.32. Internt arbejdsrapport.
- Hasan, Ruqaiya: (1996): "Literacy, everyday talk and society". I: R. Hasan; G. Williams: *Literacy in Society*. London and New York, Longman. S. 377-424.
- Haue, Harry (2003): *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Hedeboe, Bodil (2002): *Når vejret læser kalenderen – systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Ph.d.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Heltberg, Eva; Kock, Chr. (red.) (1997): *Skrivehåndbogen*. København, Gyldendal.
- Henriksen, Carol (2001): *Modeller for kommunikation og public relations*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*. Århus, Klim.
- Hertzberg, Frøydís (1999): "Forholdet språkforskning – språkundervisning". *Dansk Folkeskolefraktionens medlemsblad*. Nr. 2 1999. S.13-26.
- Hertzberg, Frøydís (2001): "Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellem formkunnskap og sjangerbeherskelse". *Rhetorica Scandinavica*. Nr. 18/Juni 2001. S. 93-105.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1990): *Skrivepædagogik på norsk*. Oslo, Cappelen.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1992): *Tanke blir tekst*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfællesskab*. Oslo, Gyldendal.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (2001): "Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar." I: Dysthe Olga (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Holm, Lis (1998): *Grundbog i tekstlingvistik*. Århus, Systeme.
- Hornstrup, Carsten; Loehr-Petersen, Jesper (2001): *Appreciative Inquiry – en konstruktiv metode til positive forandringer*. København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Høyrup, Steen (2002): "Læringskompetence". I: Undervisningsministeriet: *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*. S. 39-55.
- Illum, Barbara (2001): *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen*. Ph.d.-afhandling, Nordisk Institut, Aarhus Universitet.

- Isaksson-Wikberg, Maria (1999): *Negotiated and Committed Argumentation. A Cross-Cultural Study of American and Finland-Swedish Student Writing*. Åbo, Åbo Akademy University Press.
- Ivanic, Roz (1998): *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam og Philadelphia, John Benjamin.
- Jensen, Bente (2003): "Pædagogisk kompetence – i folkeskolen". Undervisningsministeriet *Uddannelse 1 2003*. S. 40-46.
- Jensen, Claus (2000): "Efter basiskurset". *Fremstillingens kunst*. Gymsprog, København 2000. S. 13-18.
- Jensen, Inger; Prahl, Arne (2000): "Kompetence som et intersubjektivt fænomen". I Torben Andersen m.fl.: *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag. S. 15-55.
- Jochumsen, Henrik; Rasmussen, Casper Hvenegaard (2000): *Gør biblioteket en forskel?* København, Danmarks Biblioteksforenings Forlag.
- Juul-Jensen, Mi'janne m.fl. (1998): *Når sproget vokser*. København, Dansk lærerforening.
- Jørgensen, Charlotte; Onsberg Merete (2001): *Praktisk argumentation*. København, Ingeniøren. 2. udgave.
- Jørgensen, Henning (2001): "Kvalificering, kompetencer og læring – og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum". Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 16 – 2001. S. 152-172.
- Kjertmann, Kjeld (1999): *Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveundervisning i skolestarten*. Ph.d.-afhandling, Institut for Humanistiske Fag, Danmarks Lærerhøjskole, Sprogpedagogisk Skriftserie.
- Kress, Günther (1998): "Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialsemiotisk perspektiv". I: Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København, Hans Reitzel. S. 189-223.
- Krogh, Ellen: Arbejdsrapport om kompetencer i *Udviklingsprogrammet* (1999), fremlagt på seminar på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, den 7 - 8 marts 2001.
- Kullberg, Birgitta (1996): *Etnografi i klassrummet*. Lund, Studentlitteratur.
- Kvale, Steiner (2000): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København, Hans Reitzel.
- Langer, Judith A; Applebee, Arthur N. (1987, på norsk 1991): "Læring gjennom skrivning – veier til målet." I: Bjørkvold, Eva; Penne, Sylvi (red.): *Skriveteori*. Oslo, Cappelen forlag. S. 144-161.
- Larsen, Ole Schultz (1999): *Fem aldre – utvikling fra fødsel til pubertet*. Århus, Systime.
- Lindhardt, Jan (1989): *Tale og skrift – to kulturer*. København, Munksgaard.
- Lindquist, Gunilla (red.) (1999): *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund, Studentlitteratur.
- Marius, Richard (1995): *A Short Guide to Writing about History*. New York, Harper Collin.
- Martin, J.R.; Christie Frances; Rothery (1987): "Social Processes in Education: A Reply to Sawyer and Watson (and others)". I: Reid (red.) *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Typereader Publications no. 1, Centre for Studies in Literary Education, Deakin University 1987. S. 58-82.
- Martin, J.R. (1998): "Livet som substantiv: en undersøkelse av naturvitenskapenes og humanioras univers". I: Berge: Coppock; Maagerø (red): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo, Cappelen Akademisk. S. 333-386.

- Martin, J.R.; Rose, David (2003): *Working with Discourse*. London, New York, Continuum.
- Miller, Carolyn R (1994): "Genre as Social Action" og "Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre". I: Freedman, Aviva; Medway, Peter (red.): *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis. S. 23-42 og 67-78.
- Mortensen, Finn Hauberg (1993): *Funderinger over faget dansk*. Synsvinkler. Særnummer 1993, Odense, Center for Nordiske studier, Odense Universitet.
- Mortensen, Finn Hauberg (2002): *Abe & Søko. Uddannelsesdebat 1969-2001*. Gymnasiepædagogik nr. 33. Odense, Syddansk Universitet.
- Mortensen, Klaus P. (1998): "Dannelse på dansk". I: Dalsgaard, Inge m.fl. (red.): *Midt i ræset*. København, Dansk lærerforening. S. 37-70.
- Munch, Susanne; Martinsen, Alice (2000): "At skrive dansk". I: *Fremstillingens kunst*. Gymsprog, København 2000. S. 19-22.
- Murray, Donald M. (1978): "Internal Revision: A Process of Discovery". I: Cooper, Charles R.; Odell, Lee (red.): *Research on Composing*. Illinois, National Council of Teachers of English. S. 85-104.
- Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (2001): *Samtaler om tekst, sprog og kultur*. Oslo, Cappelen.
- Nystrand, Martin (1990): "Sharing Words. The Effects of Readers on Developing Writers". *Written Communication*, vol 7 No. 1, January 1990. S. 3-24.
- Nyström Catharina (2000): *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet 51.
- Olsen, Henning (1995): *Tallenes talende tavshed. En kundskabsrejse om sprog og hukommelse i surveyundersøgelser*. København, SFI, Rapport 95:1.
- Olsen, Henning (1998): *Tallenes talende tavshed. Måleproblemer i surveyundersøgelser*. København, Akademisk forlag.
- Ong, Walter J. (1990): *Mundtlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg, Anthropos.
- Ongstad, Sigmund (1996): "Det utvidete sjangerbegrep og vår norskpraksis". I: Ongstad, Sigmund (red.): *Hva gjør vi med sjangrene og de med oss?*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag. S. 9-41.
- Ongstad, Sigmund (1999): "Vad är positioneringsanalys". I: Säfström, Carl Anders; Östman, Leif (red.): *Textanalys*. Lund, Studentlitteratur. S. 148-176.
- Ongstad, Sigmund (2002): "Genres – from static, closed, extrinsic, verbal dyads to dynamic, open, intrinsic, semiotics triads". I R. Coe m.fl. (red.): *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. Hampton Press.
- Pechenik, Jan; Lamb, Bernard (1994): *How to Write about Biology*. London, Harper Collins.
- Pedersen, Aksel; Hansen, Lise (2002): *Ungdomskultur/skolekultur*. Århus, Uddannelses- og arbejdsmarkedsområdet 2001/2002, Århus Amt.
- Perregaard, Bettina (1996): "Hvilken respons? Om forholdet mellem social kontekst og sproglig udvikling i den ny skrivepædagogik. *Nys 21*. S. 23-39.
- Perregaard, Bettina (2002): *Forskning og undervisning i skriftsprog*. København. Akademisk.
- Rasmussen, Jens (1997): *Socialisering og læring i det reflektive moderne*. København, Unge pædagoger. 2. udg.
- Rienecker, Lotte (1998): "Udvikling af kompetence i opgaveskrivning hos universitetsstuderende". *Psyke & Logos*, Nr. 19. S. 439-448.
- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray (1999): *Opgaveskrivning på de videregående uddannelser, en læreRbog*. København, Samfundslitteratur.

- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray (2000): *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser*. København, Samfundslitteratur. 2. udg.
- Sawyer, Wayne; Watson, Ken (1987): "Questions of Genre". I: Reid (red.) *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Typereader Publications no. 1, Centre for Studies in Literary Education, Deakin University 1987. S. 46-57.
- Smidt, Jon (2001): "'Om lød bed eg alle ...' Elevytringer i klasserommet og den store dialogen" I Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspil og læring*. Oslo, Abstrakt forlag. S. 289-308.
- Smidt, Jon (1997): "Skriveforskning som møtested for tekstteori og social teori." I: Evensen, L.S. m.fl. (red.): *Skrivepraksis og skolepraksis*. Oslo, Cappelen. S. 205-236.
- Sälsö, Roger (1999): "Kommunikation som arena for handling". I: Säfström, Carl Anders; Östman, Leif (red.): *Textanalys*. Lund, Studenterlitteratur. S. 76-94.
- Sälsö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma.
- Teleman, Ulf (1981): *Ret og rimeligt. Om skolens og samfundets sprognormer*. København, Hans Reitzel.
- Togeby, Ole (1996): *Stiltræk*. Språu, Sprogvidenskabelige Arbejdspapirer fra Aarhus Universitet 3, 1996.
- Togeby, Ole (1997): "Sprogvidenskab". *Dansk Noter* 3/1997. S. 59-64.
- Undervisningsministeriet (1997): *National kompetenceudvikling*. København.
- Undervisningsministeriet (1999): *Gymnasiebekendtgørelsen, nr. 411 af 31. maj 1999*
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23 – 1999.
- Undervisningsministeriet (2001) *Gymnasieskolen i tal 1999/2000*.
- Undervisningsministeriet (2002): *Større skriftlige opgave. Biologi. Råd og vink om større skriftlige opgave i det almene gymnasium og HF på baggrund af tilbagemeldinger fra censorerne*.
- Undervisningsministeriet (2003): *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*.
- Undervisningsministeriet (2003): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1 – 2003.
- Vagle, Wenche (2003): *Studie 5: Jentene mot Røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn*. Arbejdspapir i KAL-projektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig). Wenche Vagle er angivet som hovedansvarlig for arbeidspapiret.
- Vagle, Wenche; Sandvik, Margareth; Svennevig, Jan (1993): *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatik*. Oslo, Cappelen.
- Vatn, Gunhild Åm (1998): *Forståingsrom og relieff*. Dr. art. avhandling, Institut for anvendt språkvitenskap. NTNU. Trondheim.
- Vygotskij, L.S. m.fl. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. København, Nyt Nordisk Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1971/1974): *Tænkning og sprog 1 og 2*. København, Hans Reitzel.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. USA, Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev. S. (1998): *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Göteborg, Daidalos.
- Walter, Jens (1997): "Bemærkninger til studentereksamen i skriftlig dansk 1997". *Dansk Noter* 3/1997, s. 65-67.
- Wiese, Lisbeth Birde: "Det udvidede tekstbegreb". I: *Svenska i skolan*. Nr. 2, 95, Almquist&Wiksell. S. 57-61.
- Wiese, Lisbeth Birde (2000): "Danskopgaven – et eksempel på en succes". I: Esmann, Karin m.fl. (red.): (2000): *Dansk i dialog*. København, Dansk lærerforening. S. 163-192.

Ziehe, Thomas (1993): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm; Stehag, Brotus Östlings Bokforlag.

Ziehe, Thomas (1999): "God anderledshed". I: Knudsen, Anne; Jensen, Carsten Nejt: *Ungdomsliv og læreprocesser*. København, Billesø & Baltzer. S. 202-214.

## Bilag

### Bilag 1 Uddybning af tabel 6.27 og 6.29: De tre opgaver, samt studentereksamensstilen: Karakterer i forhold til køn, fordelt på skoler.

Tabel 6.27A Danskopgaven: karakterer i forhold til køn, fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %
laveste	23	28	26	laveste	46	17	31	laveste	55	33	44
midterste	18	15	16	midterste	29	21	25	midterste	21	24	23
højeste	59	56	57	højeste	25	62	44	højeste	24	44	33
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	22	39	<u>61</u>		24	24	<u>48</u>		33	33	<u>66</u>

Anmærkning: Elever i alt: 175.

Tabel 6.27B: Historieopgaven: karakterer i forhold til køn, fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %
laveste	45	26	33	laveste	38	17	27	laveste	61	52	56
midterste	23	33	30	midterste	29	33	31	midterste	24	18	21
højeste	27	38	34	højeste	33	50	42	højeste	15	30	23
ikke med	5	3	3								
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	22	39	<u>61</u>		24	24	<u>48</u>		33	33	<u>66</u>

Anmærkning: Elever i alt: 175.

Tabel 6.27C: 3.årsopgaven: karakterer i forhold til køn, fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %
laveste	32	15	21	laveste	25	17	21	laveste	33	27	30
midterste	14	18	16	midterste	29	25	27	midterste	9	18	14
højeste	55	67	62	højeste	46	58	52	højeste	58	55	56
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	22	39	<u>61</u>		24	24	<u>48</u>		33	33	<u>66</u>

Anmærkning: Elever i alt: 175.

Tabel 6.29A: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til køn, fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %		dreng i %	piger i %	elever i %
laveste	45	38	41	laveste	21	38	29	laveste	45	45	45
midterste	18	26	23	midterste	29	29	29	midterste	33	30	32
højeste	36	36	36	højeste	46	29	38	højeste	21	24	23
ikke med					4	4	4				
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100%
Antal	22	39	<u>61</u>		24	24	<u>48</u>		33	33	<u>66</u>

Anmærkning: Elever i alt: 175.



**Bilag 2 Uddybning af tabel 6.31 og 6.34: De tre opgaver og studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen)<sup>288</sup>, fordelt på skoler. (Elever i alt: 169 ud af 175<sup>289</sup>.)**

Tabel 6.31A: Danskopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-grupp	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	33	12	29	laveste	50	40	16	laveste	45	45	31
midterste	27	12	0	midterste	40	27	21	midterste	24	32	8
højeste	40	76	71	højeste	10	33	63	højeste	31	23	62
Ikke med											
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	30	17	14		10	15	19		29	22	13
I alt: 61				I alt: 44				I alt: 64			

Anmærkning 1: Elever i alt: 169 ud af 175.

Tabel 6.31B: Historieopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	43	35	7	laveste	40	20	21	laveste	62	68	23
midterste	27	24	43	midterste	40	27	26	midterste	21	23	23
højeste	30	35	43	højeste	20	53	53	højeste	17	9	54
Ikke med		6	7								
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	30	17	14		10	15	19		29	22	13
I alt: 61				I alt: 44				I alt: 64			

Anmærkning: Elever i alt: 169 ud af 175.

Tabel 6.31C: 3.årsopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	33	18	0	laveste	40	20	11	laveste	34	41	8
midterste	20	6	22	midterste	20	27	26	midterste	14	14	15
højeste	47	76	79	højeste	40	53	63	højeste	52	46	77
Ikke med											
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	30	17	14		10	15	19		29	22	13
I alt: 61				I alt: 44				I alt: 64			

Anmærkning: Elever i alt: 169 ud af 175.

<sup>288</sup> Forklaring til forældrenes uddannelsesmæssige baggrund i forhold til studentereksamen: ingen = ingen af forældrene er studenter, én = en af forældrene er student, to = begge forældre er studenter.

<sup>289</sup> Elever, hvis forældres uddannelsesmæssige baggrund i forhold til studentereksamen ikke kendes: m.h.t. skole, køn og karakterer (da; hi; 3.år (inkl. fag) ; da stil): Fire elever fra Y-gymnasiet: to piger (9; 8; da: 8; 7)/(10; 6; eng: 11; 8) og to drenge (9; 8; bi: 8; 8)/(7; 6; hist: 7; 6). To elever fra Z-gymnasiet: to drenge (7; 10; samf:10; 7)/(6; 5; samf: 9; 6)

Tabel 6.34A: Studentereksamenstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	47	24	50	laveste	40	20	26	laveste	52	55	15
midterste	17	41	14	midterste	30	40	16	midterste	34	23	38
højeste	37	35	36	højeste	20	33	58	højeste	14	23	46
Ikke med					10	7					
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	30	17	14		10	15	19		29	22	13
I alt: 61				I alt: 44				I alt: 64			

Anmærkning: Elever i alt: 169 ud af 175.

### Bilag 3 Uddybning af tabel 6.35/6.36 og 6.37/6.38 : De tre opgaver og studentereksamenstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen) og køn, fordelt på skoler.

Tabel 6.35A: Danskopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **dreng**e

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	22	13	40	laveste	67	44	29	laveste	58	42	57
midterste	44	0	0	midterste	33	22	43	midterste	17	33	14
højeste	33	67	60	højeste	0	33	29	højeste	25	25	29
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	9	8	5		6	9	7		12	12	7
I alt: 22				I alt: 22				I alt: 31			

Anmærkning 1: drenge i alt: 75 ud af 79

Tabel 6.35B: Historieopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **dreng**e

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	78	38	0	laveste	50	22	43	laveste	75	58	43
midterste	11	25	40	midterste	50	11	14	midterste	17	33	29
højeste	11	38	40	højeste	0	67	43	højeste	8	8	29
Ikke med			20								
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	9	8	5		6	9	7		12	12	7
I alt: 22				I alt: 22				I alt: 31			

Anmærkning: drenge i alt: 75 ud af 79

Tabel 6.35C: 3.årsopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **dreng**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	56	25	0	laveste	50	11	14	laveste	50	42	0
midterste	11	0	40	midterste	17	33	29	midterste	0	8	29
højeste	33	75	60	højeste	33	56	57	højeste	50	50	71
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	9	8	5		6	9	7		12	12	7
I alt: 22				I alt: 22				I alt: 31			

Anmærkning: dreng i alt: 75 ud af 79

Tabel 6.37A: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **dreng**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	Begge i %		Ingen i %	Én i %	Begge i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	44	13	100	laveste	17	22	14	laveste	50	58	14
midterste	22	25	0	midterste	33	33	14	midterste	33	17	57
højeste	33	63	0	højeste	33	44	71	højeste	17	25	28
Ikke med					17						
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	9	8	5		6	9	7		12	12	7
I alt: 22				I alt: 22				I alt: 31			

Anmærkning: dreng i alt: 75 ud af 79

Tabel 6.36A: Danskopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **piger**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	38	11	22	laveste	25	33	0	laveste	35	50	0
midterste	19	22	0	midterste	50	33	8	midterste	29	30	0
højeste	43	67	78	højeste	25	33	83	højeste	35	20	100
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	21	9	9		4	6	12		17	10	6
I alt: 39				I alt: 22				I alt: 33			

Anmærkning 1: Piger i alt: 94 ud af 96

Tabel 6.36B: Historieopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **piger**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	29	33	11	laveste	25	17	8	laveste	53	80	0
midterste	33	22	44	midterste	25	50	25	midterste	24	10	17
højeste	38	33	44	højeste	50	33	58	højeste	24	10	83
Ikke med		11									
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	21	9	9		4	6	12		17	10	6
I alt: 39				I alt: 22				I alt: 33			

Anmærkning: Piger i alt: 94 ud af 96

Tabel 6.36C: 3.årsopgaven: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **piger**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	24	11	0	laveste	25	33	8	laveste	24	40	17
midterste	24	11	11	midterste	25	17	25	midterste	24	20	0
højeste	52	78	89	højeste	50	50	67	højeste	53	40	83
Ikke med											
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	21	9	9		4	6	12		17	10	6
I alt: 39				I alt: 22				I alt: 33			

Anmærkning: Piger i alt: 94 ud af 96

Tabel 6.38A: Studentereksamensstilen: karakterer i forhold til kulturel kapital (om forældrene har studentereksamen), fordelt på skoler og køn, her **piger**

X-gymnasiet				Y-gymnasiet				Z-gymnasiet			
Karakter-gruppe	Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %		Ingen i %	Én i %	To i %
laveste	48	33	22	laveste	75	17	33	laveste	53	50	17
midterste	14	57	22	midterste	25	50	17	midterste	35	30	17
højeste	38	11	56	højeste	0	17	50	højeste	12	20	68
Ikke med						17					
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	21	9	9		4	6	12		17	10	6
I alt: 39				I alt: 22				I alt: 33			

Anmærkning: Piger i alt: 94 ud af 96

## Bilag 4 De tre opgaver og studentereksamensstilen: karakterer i forhold til 'mor og far skriver'<sup>290</sup>

Bilag 6.9A De tre opgaver: Karakterer i forhold til 'mor skriver'<sup>291</sup>

Karakter-gruppe	Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven		
	Ikke i %	Et sted i %	To i %		Ikke i %	Et sted i %	To i %		Ikke i %	Et sted i %	To i %
laveste	42	30	29	laveste	37	45	38	laveste	19	30	28
midterste	22	27	17	midterste	28	27	25	midterste	25	12	13
højeste	36	42	54	højeste	31	27	38	højeste	55	58	59
Ikke med					3						
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	67	33	69		67	33	69		67	33	69

Anmærkning: 169 elever ud af 175

<sup>290</sup> Jf. tabel 6.7, 6.8 og 6.7

<sup>291</sup> Forklaring til rubrikkerne: Ét = skriver ét sted, enten på arbejdet eller i hjemmet, to = skriver begge steder, ingen = skriver ingen af stederne.

Bilag 6.9B De tre opgaver: Karakterer i forhold til 'far skriver'

Karakter-gruppe	Danskopgaven				Historieopgaven				3.årsopgaven		
	Ikke i %	Et sted i %	To i %		Ikke i %	Ét sted i %	To i %		Ikke i %	Ét i %	To i %
laveste	35	46	28	laveste	47	46	30	laveste	28	38	16
midterste	28	19	16	midterste	27	23	28	midterste	17	23	16
højeste	37	35	55	højeste	25	31	40	højeste	55	38	67
Ikke med					1		1				
I alt i %	100	100	100		100	100	100		100	100	100
Antal	75	26	67		75	26	67		75	26	67

Anmærkning: 168 elever ud af 175

Bilag 6.9C Studentereksamensstilen: Karakterer i forhold til 'mor/ far skriver'

Karakter-gruppe	Studentereksamensstilen				Studentereksamensstilen		
	Ikke i %	Et sted i %	To i %		Ikke i %	Ét sted i %	To i %
	mor				far		
laveste	40	39	36	laveste	40	50	31
midterste	29	36	23	midterste	25	23	33
højeste	30	24	39	højeste	32	27	36
Ikke med		3	1		3		
I alt i %	100	100	100		100	100	100
Antal	75	26	67		75	26	67

Anmærkning: 168 elever ud af 175