

Overgange og udviklinger

To skriveres transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik

Overgange og udviklinger – to skrivers transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik

Søren Nygaard Drejer

Ph.d.-afhandling

Den 31. august 2018

Vejleder: Peter Hobel

Syddansk Universitet

Institut for Kulturvidenskaber

Indhold

Forord	5
Kapitel 1 - Indledning.....	6
1.1 Motivation, fokus og forskningsspørgsmål	6
1.2 Om undersøgelsens design og adgang til felten	9
1.3 Afhandlingens opbygning	12
<i>Første del – Teoretisk og metodisk ramme</i>	18
Kapitel 2 - Overgangsbegrebet.....	18
Kapitel 3 - Udviklingsbegrebet.....	28
3.1 Udviklingsbegreber i forskningen	28
3.2 Dewey – udvikling som erfaringsdannelse og vækst	30
3.3 Vygotskys metodologi: enhed og dialektik	32
3.4 Vygotskys teori om begrebstilegnelse	35
3.5 Vygotsky og skriftsproget	40
3.6 Skriveridentitet, skriverudvikling og skriverudvikling.....	42
Kapitel 4 - Metoder til datagenerering	45
4.1 Metode til indsamling af tekst	45
4.2 Metode til observation.....	47
4.3 Metode til interview	49
4.4 Oversigt over indsamlet data knyttet til Andreas og Veronika.....	52
4.5 Diskussion af validitet i undersøgelsen	52
Kapitel 5 - Metoder til dataanalyse.....	55
5.1 Metode til analyse af overgange i et institutionelt perspektiv	55
5.2 Metode til analyse af overgange i et skrivepraktikperspektiv	56
5.3 Metode til analyse af overgange i et skriveridentitets-, skriver- og skriveudviklingsperspektiv	58
5.3.1 Ivanič' begreb om skriveridentitet.....	59
5.3.2 Konstellationsmodellen	61
5.3.3 Videnskabelige begreber, ekspansion og domæner.....	63
<i>Anden del - Analyser</i>	66
Kapitel 6 - Andreas og Veronika - korte portrætter af de to deltagere	66

Kapitel 7 - Overgangene i et institutionelt perspektiv	68
7.1 Analyse af ministerielle styredokumenter knyttet til gymnasiet: det studieforberedende og det almendannende formål	68
7.2 Analyse af ”Uddannelsesbekendtgørelsen” samt studieordninger for dansk- og fysikfaget på bacheloruddannelsen	73
7.3 Opsamling på analyser af overgangene i et institutionelt perspektiv	76
Kapitel 8 - Overgangene i et skrivepraktikperspektiv	78
8.1 Skrivepraktikker knyttet til Andreas’ bachelorskrivning	78
8.2 Skrivepraktikker knyttet til Veronikas bachelorskrivning.....	87
8.3 Opsamling på analyser af overgangene i et skrivepraktikperspektiv	94
Kapitel 9 - Analyser af Veronikas skriftlige opgaver i gymnasiet	96
9.1 Analyse af DHO	97
9.2 Analyse af SRO	105
9.3 Analyse af SRP.....	112
9.4 Veronikas skriver- og skriveudviklinger gennem de tre store opgaver i gymnasiet.....	121
9.5 Analyse af ”Digterliv”	121
9.6 Analyse af ”Oktobernat”	125
9.7 Analyse af ”Ungdom som ideal”	129
9.8 Veronikas skriver- og skriveudviklinger i de tre faglige opgaver i gymnasiet.....	136
Kapitel 10 - Analyser af Veronikas skriftlige opgaver på første år af danskstudiet på bacheloruddannelsen.....	137
10.1 Analyse af ”Al deres snak om kærlighed af Klaus Rifbjerg”	137
10.2 Analyse af ”Charlotte Weitze ”Biller””	147
10.3 Analyse af ”Nykritisk læsning af Klaus Rifbjerg: ”Peter Plys””	155
10.4 Analyse af ”En nykritisk læsning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)”	164
10.5 Veronikas skriver- og skriveudviklinger i de fire opgaver i <i>Litterær metode og teori</i> på bacheloruddannelsen	172
Kapitel 11 - Veronikas skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet.....	173
Kapitel 12 - Analyser af Andreas’ skriftlige opgaver i gymnasiet	175
12.1 Analyse af ”Mini-SRP”	175
12.2 Analyse af SRP	184
12.3 Analyse af ”Eksamensprojekt”	192
12.4 Andreas’ skriver- og skriveudviklinger igennem de tre store, skriftlige opgaver i gymnasiet.....	202
12.5 Analyse af ”Bold acceleration og bord”, ”Afleveringsopgaver i 2.b” samt ”Opgaver i rotationsdynamik”	203

12.6 Andreas' skriver- og skriveudvikling i de faglige opgaver i gymnasiet.....	213
Kapitel 13 - Analyser af Andreas' skriftlige opgaver på første år af fysikstudiet på bacheloruddannelsen..	215
13.1 Analyse af "Afløring 1"	216
13.2 Analyse af "Afløring 2"	222
13.3 Analyse af afleveringsopgaver 3-7	228
13.4 Analyse af "Eksamensprojekt" på første år af bachelorstudiet.....	232
Kapitel 14 - Andreas' skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet.....	243
<i>Tredje del – Diskussion af resultater og didaktiske implikationer</i>	<i>245</i>
Kapitel 15 - Konklusion og diskussion af afhandlingens resultater	245
15.1 Afhandlingens resultater.....	245
15.2 Diskussion af afhandlingens resultater	248
15.3 Skitser til en overgangsdidaktik	251
Summary.....	256
Referencer.....	262

Forord

Denne Ph.d.-afhandling har ikke været mulig uden stor hjælp fra mange mennesker, og derfor er der mange at takke.

Først en stor tak til deltagerne i projektet – det er indlysende, at uden dem ville der ikke slet ikke have været nogen undersøgelse af, hvordan netop elever og studerende oplever overgangen mellem gymnasium og universitet. Deltagerne har brugt mange timer på projektet, og de har været åbne og generøse og har bidraget med stort interesse. Også en tak til de uddannelsesinstitutioner, som deltagerne har befundet sig i og befinder sig, og til undervisere, der givet mig lov til at følge deres undervisning, og som har hjulpet mig med mange praktiske forhold.

En stor tak til skriveforskningsmiljøet på SDU, herunder til Nikolaj Elf, Anke Piekut, Vibeke Christensen, Torben Spanget Christensen og ikke mindst til Ellen Krogh, som med et imponerende fagligt overblik, en fremragende evne til at kommunikere komplekst stof og stor imødekommenhed gennem mange samtaler har bidraget til projektet. En særlig stor tak til min vejleder Peter Hobel, der med omfattende faglig viden, grundig respons, empati, generøsitet og aldrig svigtende engagement har været en uvurderlig hjælp og en stadig opmuntring i arbejdet.

Endvidere tak til Karin Tusting ved Lancaster University for inspirerende samtaler under mit ophold i foråret 2017, hvor jeg også fik mulighed for at diskutere mit projekt med Roz Ivanič. Tak til Niels Bohr Fondet, der gav økonomisk støtte til opholdet i Lancaster og til rejsepuljen ved Ph.d.-skolen ved det humanistiske fakultet på SDU til støtte i forbindelse med nationale og internationale forskerkonferencer, hvorved jeg fået mulighed for at drøfte mit projekt med en bred skare af forskere.

Tak til Anne Bang-Larsen, der har læst afhandlingen igennem og bidraget med mange skarpe kommentarer og til Anita for lærerige samtaler om didaktik. En særlig stor og kærlig tak til Mille for vedvarende støtte, for hjælp med oversættelser og for at give rammer, der har gjort det muligt, at jeg kunne gennemføre projektet. Endelig en kærlig tak til mine fire børn, My, Asta, Valdemar og Carl August, hvis nysgerrighed og udvikling altid er til stor glæde og inspiration.

Kapitel 1 - Indledning

1.1 Motivation, fokus og forskningsspørgsmål

I rapporten FORSK2025 fra uddannelses- og forskningsministeriet peges der på et videnshul med hensyn til overgange mellem uddannelsesniveauer (Uddannelses- og forskningsministeriet 2017: 187). Mere specifikt efterspørges der i rapporten blandt andet forskning i overgangen mellem gymnasium og universitet:

”På de gymnasiale ungdomsuddannelser er der behov for mere viden om, hvordan uddannelserne bedst muligt klæder eleverne på til videregående uddannelser.” (Uddannelses- og forskningsministeriet 2017: 188)

Dette behov for forskning hænger blandt andet sammen med, at optaget af unge på videregående uddannelser mellem 2009 og 2016 er steget med 43 %, og at over halvdelen af en ungdomsårgang nu starter på en videregående uddannelse (Uddannelses- og forskningsministeriet 2017: 184). Det er sandsynligt, at denne vækst betyder større diversitet blandt unge, der starter på en videregående uddannelse og formentlig også blandt unge, der starter på universitetet. Den større diversitet stiller krav til undervisningen, og i forlængelse heraf efterspørges der i FORSK2025 forskning i undervisning og læreprocesser:

”En udfordring knytter sig for eksempel til læringsmetoder og læringsudbytte, hvor der i dag mangler viden om, hvad der virker i undervisning og læreprocesser, og om hvordan man tilrettelægger de videregående uddannelser bedst.” (Uddannelses- og forskningsministeriet 2017: 184)

Denne afhandling vil bidrage til at udfylde det videnshul, som FORSK2015 udpeger med hensyn til overgange mellem gymnasiet og universitetet.

Forskning viser, at der kan være væsentlige forskelligheder i fag på forskellige uddannelsesniveauer (Ebbensgaard, Jacobsen & Ulriksen 2014) samt at overgange mellem uddannelsesniveauer kan opleves som betydningsfulde og i nogle tilfælde kritiske for dem, der foretager transitionen, men at overgange også kan give nye muligheder for den skrivende (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, Sommers & Saltz 2004, Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014a, Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014b). Hvis der ikke er tilstrækkelig viden om, hvordan overgange mellem uddannelsesniveauer opleves af eleven og den studerende, er der risiko for, at kompetencer, som eleven og den studerende har tilegnet sig i den kontekst, som hun bevæger sig fra, ikke reflekteres eller bringes i spil i overgangen til en ny kontekst med personlige konsekvenser for den enkelte og økonomiske konsekvenser for samfundet. Det er en viden, der har betydning for den enkelte elevs og studerendes tilrettelæggelse af læreprocesser, for lærere og underviseres didaktisering af fagene og for den administrative strukturering og planlægning af uddannelserne.

Literacy er en central kompetence i det moderne, digitaliserede samfund: evnen til at udtrykke sig præcist, nuanceret og sammenhængende er et uomgængeligt krav i demokratiske processer, i arbejdslivet, i sociale aktiviteter og ikke mindst på videregående uddannelser, hvor skriftkompetence er et centralt redskab i

elevens og den studerendes tilegnelse af fag og bevægelse ind i academia. Derfor fokuserer jeg i denne afhandling på skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet.

Skriftkompetence er sat på dagsordenen af OECD og af UNESCO (Christensen, Elf & Krogh 2014) og af regeringen i udspillet *Gymnasier til fremtiden – Parat til at læse videre* (Undervisningsministeriet 2014). Imidlertid ses der i den offentlige debat hyppige klager over universitetsstuderendes manglende evne til at skrive og et generelt faldende fagligt niveau (Jørgensen 2011, Drotner 2015, Engberg-Pedersen 2014, Ejsing 2016) ligesom der også findes forskning, der peger på studerendes udfordring med hensyn til visse aspekter af akademisk skriftkompetence (Ask 2007, Clughen & Hardy 2012, Lunsford & Lunsford 2008, Holstein, Svendsen, Lindø, Lund Iversen, Blom & Jakobsen 2017). Krogh (2009) peger dog på, at der ikke er forskningsmæssigt belæg for at hævde, at unge er blevet dårligere til at skrive.

Der har i flere år været politisk fokus på, at gymnasieelever skal blive fagligt dygtigere. Dette ses blandt andet i Riisagers kommentar (Riisager 2018) til en EVA-rapport om den faglige udvikling i gymnasiet fra 1967 til 2017 (Undervisningsministeriet 2018). Rapporten, der analyserer læreplaner og eksamenssæt, viser blandt andet, at i fysik og i dansk er der sket en udvikling hen imod mere eksplicite kompetencemål. Dette gælder fx i danskfaget, hvor elevers beherskelse af faglige genrer, begreber og metoder er skrevet frem i den nye læreplan (Undervisningsministeriet 2018: 53ff & 117). Henriksen (2018) medgiver i et indlæg i den offentlige debat om universitetsstuderendes faglige niveau, at der er studerende, der er udfordrede, men samtidig peger han på, at de dygtigste studerende i hans optik er dygtigere end tidligere. Henriksen peger ligeledes på, at der er tale om en ændring i den faglighed, som de studerende har tilegnet sig i gymnasiet, hvor der er mindre fokus på reproduktion af curriculum. Debatten tyder på, at der er såvel didaktiske udfordringer som læringsmæssige potentialer knyttet til elevers og studerendes skriftkompetencer, hvilket bidrager til at gøre et fokus på skriftlighed i overgangen mellem gymnasium og universitet særdeles relevant. Dette bekræftes af Curry og Lillis (2003), der argumenterer for, at studerendes tilegnelse af skriftlighed ofte vanskeliggøres af implicite regler og normer.

Denne afhandling undersøger skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet i en dansk kontekst. Afhandlingen privilegerer de studerendes perspektiv. Analyserne er inspireret af sociokulturel teori (Vygotsky 1974) samt af New Literacy Studies og Academic Literacies Research (Barton 2007, Ivanič 1998, Gee 2012, Heath 1983, Street 1984, Lea & Street 2010, Lillis 2001, Lillis 2008, Lillis 2009) og er forankret i teoriudvikling og i modeller i Faglighed og Skriftlighed (Krogh & Hobel 2012, Krogh 2014, Christensen, Elf & Krogh 2014, Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, Krogh & Jakobsen 2016).

Fra et sociokulturelt perspektiv bliver spørgsmålet om overgange mellem uddannelsesniveauer imidlertid prækært: i sociokulturel teori er læring knyttet til den sociale kontekst, og det er ikke selvfølgeligt, at viden og færdigheder kan overføres fra én kontekst til en anden (Blåsjö 2004, Blåsjö 2007). For at undersøge dele

af den kontekst, deltager skriver i, inddrager jeg analyser af den institutionelle ramme, de skriver i, og de skrivepraktikker, som skriverskerne tager del i ved overgangen til bacheloruddannelsen.

Afhandlingen bygger på den opfattelse, at skrivning er en social praktik samt at skriftlighed udfolder sig i samspil med de omgivelser, som skriveren skriver i: skriftlighed er indlejret i konteksten og den formes af denne kontekst. Skrift forstås i afhandlingen bredt og indbefatter ikke kun verbalsproglig skrift men også algebraisk skrift, grafer og tegninger.

Det er en grundlæggende antagelse i afhandlingen, at skriftlighed og skrivning er tæt knyttet til læring af fag: fagligt indhold kan tilegnes gennem skriftlighed og skrivning, og omvendt lærer elever og studerende fag gennem skrivning (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2001, Hobel 2011). I afhandlingen forstår jeg derfor skriftlighed som et væsentligt, kognitivt og socialt medierende redskab (Vygotsky 1974, Blåsjö 2004) i læreprocessen, om end naturligvis ikke det eneste redskab til tilegnelse af fag. Endvidere bygger afhandlingen på den opfattelse, at læring og identifikation (Ivanič 1998, Ivanič 2006, Burgess & Ivanič 2010) er knyttet sammen samt at den skrivende har mulighed for gennem skrivning at udvikle identifikationer og faglige ressourcer (Krogh & Jakobsen 2016). Således bygger afhandlingen på den opfattelse, at skrivning er en aktiv proces, der både er knyttet til elevens og den studerendes bevægelse ind i faget og til elevens og den studerendes udvikling. Dermed bliver skriveridentitet og udvikling centrale omdrejningspunkter i afhandlingens analyser af skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er:

- *Hvordan kan skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet beskrives fra et institutionelt perspektiv og fra et skrivepraktikperspektiv?*
- *Hvilke skriveridentiteter samt hvilke skriver- og skriveudviklinger kan empirisk iagttages i overgange mellem gymnasium og universitet?*

Forskningsspørgsmålene arbejder på tre niveauer: et institutionelt niveau, et skrivepraktikniveau og deltager tekstniveau, og samlet foretages der i forskningsspørgsmålene en zoombevægelse fra de overordnede rammer for skriftlighed i overgangen og ind på detaljerede analyser af de enkelte deltagers tekster i de to uddannelses kontekster.

I besvarelsen af det første forskningsspørgsmål fokuserer jeg i et institutionelt perspektiv på, hvordan formålene med de uddannelser, som deltagerne bevæger sig imellem, bliver fremstillet i styredokumenter samt hvilke skrivepraktikker de tager del i ved starten på universitetsstudiet. I besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål fokuserer jeg på, hvilke udviklinger i deltagernes skriftlige ressourcer, der kan ses i deltagernes tekster i gymnasiet og på universitet, hvilke identifikationer de som skrivere affilierer sig med i de to uddannelses kontekster samt hvilke udviklinger i disse identifikationer (skriverudviklinger) og hvilke

udviklinger i skriftlige ressourcer, der kan iagttages i deres opgaver. Besvarelsen af det første forskningsspørgsmål giver en kontekst (Gundem 1997) for deltagerens skrivning og leder op til besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål, der er det centrale i afhandlingen.

Formålet med afhandlingen er primært at etablere en uddannelsesforskningsmæssig måde deskriptivt og analytisk at tale om overgange mellem uddannelsesniveauer fra et deltagerperspektiv samt at levere viden om, hvordan overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed kan opleves fra et deltagerperspektiv, herunder hvilke identifikationsmuligheder elever og studerende affilierer sig med i gymnasiet og på universitetet, hvilke faglige redskaber de udvikler i gymnasiet, hvilke de trækker på ved overgangen til universitetet og hvilke faglige redskaber, de tilegner sig og udvikler ved starten på universitetsstudiet. Sekundært og i forlængelse af disse analyser er det målet med afhandlingen at opridse, hvordan en didaktik, der er rettet mod overgange mellem uddannelsesniveauer, kan se ud.

1.2 Om undersøgelsens design og adgang til felten

I dette afsnit beskriver jeg undersøgelsens design. Afsnittet lægger op til og uddybes i afhandlingens kapitel om metoder til datagenering.

Afhandlingen er en kvalitativ undersøgelse (Borgnakke 1996, Brinkmann & Tanggaard 2010) af skrivning i transition mellem gymnasium og universitet set i et longitudinalt snit (Sternglass 1997, Sommer & Saltz 2004, Lillis 2001, Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). Longitudinale studier er tidskrævende men giver mulighed for at komme tæt på deltagerne, få et nuanceret billede af og iagttage små ændringer over tid i deres faglige skrivning og iagttage disse ændringer i de konkrete omgivelser, som de skriver i. I studiet følger jeg de samme deltagere i begge kontekster, og jeg følger dem i deres skrivning i det samme fag i to forskellige uddannelseskontekster. For denne undersøgelse har der været en udfordring i kun at kunne følge deltagerne i en afgrænset tidsperiode: tidsrammen for studiet har således kun tilladt, at deltagerne er fulgt gennem enten ét år (Veronika) eller halvandet år (Andreas). Herved fås kun et afgrænset udsnit af deltagerens transition.

Deltagerens egne tekster i fagene i de to uddannelseskontekster er de centrale data i undersøgelsen af overgangene. Ved at fokusere på autentiske tekster, som deltagerne faktisk producerer i fagene i de to uddannelseskontekster, så bliver det muligt at undersøge konkret, hvordan deltagerne tilegner og bruger faglige, skriftlige ressourcer, og hvordan de eventuelt udvikler dem over tid og hen over overgangen.

Da afhandlingen bygger på en opfattelse af skrivning som en social praktik, der er indlejret i en sociokulturel kontekst, er det imidlertid oplagt også at indsamle og analysere en bred vifte af data i undersøgelsen af overgange mellem gymnasium og universitet. Således er ikke blot indsamlet og analyseret deltageropgaver fra gymnasiet og universitetet, men også observation af undervisning, feedback og af arbejde i studiegrupper, observation af fysiske, institutionelle rammer, opgaveformuleringer knyttet til deltagerens opgaver,

styredokumenter knyttet til deltageres uddannelser og interview med deltagerne. I undersøgelsen benytter jeg primært tekstorienteret etnografisk tilgang (Lillis 2008) men inddrager også kulturorienteret etnografisk tilgang (Hastrup 2012).

En sådan undersøgelse er endvidere kompleks og er bl.a. følsom over for ændringer i gruppen af elev- og studenterdeltager (Sternglass 1997: 18): ikke blot kan deltagerne melde sig ud af projektet, men de kan undervejs ændre planer, og disse ændringer kan have stor betydning for projektet og have mangefold årsager. Undersøgelsens design bliver nødt til at tage højde for denne udfordring.

For at sikre sig at transitionen kan undersøges, skal der ikke blot være deltagere i begge de institutionelle kontekster: gymnasium og universitet; det skal også være muligt at følge den samme deltager fra den ene institutionelle ramme over i den anden. Hvis dette ikke er tilfældet, er det vanskeligt at svare på, hvilke skriver- og skriveudviklinger, der kan iagttages i overgangen. For at sikre mig, at jeg havde deltagere i begge uddannelseskontekster samt at jeg kunne følge deltageres skrivning igennem både gymnasiet og på første år af bacheloruddannelsen havde jeg i udgangspunktet både deltagere i 3.g i gymnasiet og på første år på bacheloruddannelsen. Hvis deltagerne fra gymnasiet fortsatte direkte på universitetet kunne jeg følge dem direkte i overgangen, og hvis ikke, så kunne jeg gennem opgaver og interview undersøge bachelorstuderendes gymnasieskrivning i retrospektiv og dermed overgangen mellem gymnasium og universitet. For at have en rimelig sandsynlighed for at en eller flere af gymnasiedeltagerne faktisk fortsatte direkte på universitetet fulgte jeg seks deltagere i 3.g. Ingen af disse deltagere startede imidlertid direkte på bacheloruddannelsen, og data herfra indgår ikke i afhandlingens analyser.

Parallelt hermed fulgte jeg fire deltagere, der startede som bachelorstuderende ved projektets igangsættelse i efteråret 2015: to danskstuderende, en fysikstuderende samt en kemistuderende. Undersøgelsen af bachelorstuderendes skrivning i retrospektiv blev mulig, idet jeg søgte opgaver, skriveordrer, lærerrespons, undervisningsmateriale samt lokale styredokumenter i det omfang, de var tilgængelige. Endvidere blev bachelorstuderende interviewet om deres skrivning i gymnasiet (se nedenfor).

En udfordring i denne retrospektive undersøgelse har været, at ikke alle de data, der kunne være relevante for afhandlingen, var tilgængelige, og der var stor variation blandt deltagerne med hensyn til hvad og hvor meget, der var tilgængeligt. En af de to danskstuderende meldte sig ud af projektet, og der var væsentlige mangler i tilgængelig data fra den kemistuderendes gymnasieskrivning. Dette har medført, at jeg i analyserne har fokuseret på to deltagere blandt bachelorstuderende, hvor der var særligt mange data fra deres gymnasieskrivning: Veronika, der er danskstuderende og Andreas, der er fysikstuderende.

Da jeg således ikke har adgang til observationsnoter fra Veronikas og Andreas' gymnasieundervisning og ikke har kunnet foretage synkrone men retrospektive talk-around-the-text-interviews (Lillis 2008, Lillis

2009) om deres gymnasieopgaver, så bliver tyngdepunktet forskudt: transitionen ses primært fra det perspektiv, som deltagerne som *bachelorstuderende* giver.

For at undersøge skrivning i transitionen mellem gymnasium og universitet har jeg valgt at undersøge skrivning i fag - mere konkret fag, der findes i begge institutionelle kontekster. Dette betyder, at jeg fra starten fravalgte en række universitetsfag som fx jura og medicin. Ved dette valg bliver det muligt at sammenligne skrivning i fag i de to uddannelseskontekster. Ydermere har jeg valgt at undersøge skrivning i fag, hvor skriftlighed spiller en central rolle i den enkelte elevdeltagers gymnasiekontekst. Det var dermed et kriterium, at der skulle være skriftlig eksamen i faget og at faget skulle kunne indgå i de store skriftlige opgaver i gymnasiet. Herved blev det muligt at undersøge skrive- og skriverudviklingen for den enkelte deltager ud fra formaliserede, skriftlige opgaver. Samtidig har jeg fravalgt en række gymnasiefag som fx historie, religion, idræt og oldtidskundskab. Endvidere har jeg valgt at undersøge skrivning i flere fag og i fag, der formodes at have forskellige faglige skrivegenrer og forskellige skrivekulturer.

Ud fra disse kriterier søgte jeg deltagere blandt bachelorstuderende på danskstudiet og på naturvidenskab. Ved søgningen lagde jeg vægt på, at deltagerne skulle have lyst til og interesse i at deltage i et projekt om skrivning i overgang mellem gymnasium og universitet. Jeg tog kontakt til institutlederen på danskstudiet på Y Universitet, der ligeledes viste stor interesse for mit projekt og som satte mig i forbindelse med to undervisere på samme hold. Jeg blev inviteret ind på holdet for at præsentere projektet og to studerende meldte sig.

Endvidere tog jeg kontakt til studiestartskoordinator på naturvidenskab på Y Universitet, der sendte min beskrivelse af projektet til undervisere, hvorved to studerende meldte sig.

Deltagersøgningen har således ikke været ensartet men derimod tilpasset efter den konkrete institutions organisering og i nogen grad også dens kultur. I alle tilfælde har deltagerne selv meldt sig til projektet.

Denne procedure gør, at deltagerne ikke kan opfattes som repræsentative for de grupper af elever og studerende, der findes på deres institutioner. For det første kan man formode, at deltagere, der udtrykker interesse for skriftlighed, faglig skrivning og udvikling i skrivning ikke er repræsentative i forhold til deres medstuderende.

Det kan heller ikke antages, at den undervisning, deltagerne følger – i begge institutionelle kontekster – er repræsentativ, hverken for den enkelte institution eller for undervisning i faget generelt. Det kan formodes, at de undervisere, der har vist stor interesse i projektet er undervisere med særlig didaktisk interesse, og denne interesse kan forplante sig i den konkrete undervisning.

Veronika har gået på en STX-skole og Andreas på en HTX-skole. Begge deltagere blev studenter i juni 2015 og starterede på bachelorstudiet i september 2015.

Deltager	Gymnasium	Universitet
Andreas	Midt Gymnasium (HTX) Naturvidenskabelig studieretning (Fulgt i fysik samt i de store opgaver)	Y Universitet Fysikstudiet
Veronika	Syd Gymnasium (STX) Humanistisk studieretning (Fulgt i dansk samt i de store opgaver)	Y Universitet Danskstudiet

Deltagerne er mundtligt og skriftligt blevet informeret om projektets formål, metode og data samt om deres rettigheder i henhold til persondataloven, og de har givet skriftlig tilladelse til at deres data må benyttes i forskningsprojektet.

1.3 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen udgøres af 15 kapitler, der falder i tre hoveddele: første del, der er en teoretisk og metodisk ramme, anden del, der består af en kort deltagerbiografi samt analyser af data, og tredje og sidste del, der udgøres af en kortere diskussion af analysernes resultater. Med afsæt i disse resultater vil der her også blive skitseret en didaktik, der fokuserer på overgange mellem gymnasium og universitet.

Den teoretiske og metodiske ramme udgøres af afhandlingens kapitel 2 til 5. Afhandlingens kapitel 2 og 3 udgør både state-of-the-art og den teoretiske ramme for afhandlingen. I disse to kapitler bestemmes på forskningsmæssig baggrund to centrale begreber i afhandlingen: overgang og udvikling. Der er tale om komplekse og til dels også omdiskuterede begreber, og derfor er en diskussion og definition af begreberne nødvendig.

I kapitel 2 – ”Overgangsbegrebet” – gives der en oversigt over og diskussion af en afgrænset del af forskningslitteraturen om overgange mellem uddannelsesniveauer. På den baggrund indkredses et begreb om overgange, som kan bruges i undersøgelsen af skriftlighed i overgange mellem gymnasiet og universitetet. I kapitlet foreslås det at opfatte overgange som komplekse processer, der omfatter ændringer på institutionelt niveau (fx med hensyn til formål med uddannelse og skriftlighed), ændringer i fag og faglige praktikker (herunder skrivepraktikker), ændringer i brug af faglige redskaber knyttet til skriftlighed (fx begreber, diskurser, multimodale udtryksformer) samt ændringer i de identiteter knyttet til skrivning, som deltagerne tilbydes.

I kapitel 3 – ”Udviklingsbegrebet” – indkredses på baggrund af en diskussion af et afgrænset udsnit af forskningslitteraturen om udviklingsbegrebet et begreb om udvikling, som kan bruges i undersøgelsen af skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet. En central teoretiker i indkredsningen af udviklingsbegrebet er Vygotsky, men også Deweys erfaringstænkning inddrages. I kapitlet foreslås det, at udvikling forstås som individuelle processer, der er knyttet til individets tilegnelse og tilpasning af socialt og kulturelt medierede og medierende redskaber med henblik på, at individet kan løse nye, faglige problemer: individet, der udvikler sig i denne forstand, skal kunne tilpasse og udvide faglige begreber, sådan at de kan bruges i ændrede sammenhænge. I kapitlet argumenteres der med Vygotsky for, at tilegnelsen og den ekspanderende brug af redskaber er knyttet til refleksion og identifikation, og dermed argumenteres der også for, at udvikling hænger sammen med refleksion og identifikation. Med afsæt i Krogh & Jakobsen (2016) skelnes der mellem skriverudvikling, forstået som udvikling i skriverens identifikationer, og skriveudvikling forstået som udvikling i skriverens repertoire af medierende redskaber.

Bestemmelsen overgangs- og udviklingsbegrebet i kapitel 2 og 3 gør det oplagt at indsamle en bred vifte af data. I kapitel 4 – ”Metoder til datagenerering” – fremlægges de anvendte metoder til indsamling af deltagertekst, skriveordrer, underviserfeedback og styredokumenter, metode til observation af deltagernes undervisning samt metode til interview, der er designet som talk-around-the-texts-interview. Endvidere gives der i dette kapitel en diskussion af undersøgelsens validitet.

I kapitel 5 – ”Metoder til dataanalyse” – fremlægges de anvendte metoder til analyse af de forskellige typer data, der er genereret. Styredokumenter, der belyser overgange i institutionelt perspektiv, analyseres ved brug af diskursanalyse inspireret af Fairclough. Observationsnoter og interviews, der belyser overgange i et skriverpraktikperspektiv, analyseres med henblik på mønstre gennem deskriptiv og attributiv kodning. Til analyse af afhandlingens centrale data – deltagerteksterne – introduceres Ivanič’ begreb om skriveridentitet, positionering og stemme, der er omdrejningspunkt i disse analyser. Endvidere præsenteres konstellationsmodellen (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015), der bruges til at strukturere analyserne af deltagerteksterne. Desuden udpeges deltagernes brug af faglige og videnskabelige begreber som et centralt fokuspunkt i analyserne af deltagernes tekster. Analysebegrebet ”ekspansion”, der er hentet fra den systemisk-funktionelle lingvistik, samt Macken-Horariks ”contextual model” (domænemodell) udgør væsentlige analytiske kategorier i afhandlingen, og såvel ekspansionsbegrebet som domænemodellen bliver præsenteret i kapitlet.

Afhandlingens anden del indledes med korte biografier af Veronika og Andreas (kapitel 6). Biografierne trækker på interviews med deltagerne og inddrager blandt andet deres fremtidsforventninger og baggrund.

Hovedparten af afhandlingens anden del, der også er hovedparten af afhandlingen som helhed, udgøres af analyser af data. Her besvares afhandlingens to forskningsspørgsmål. I kapitel 7 – ”Overgangene i et

institutionelt perspektiv” – analyseres styredokumenter, der er gældende for de gymnasiale uddannelser og de bacheloruddannelser, som Veronika og Andreas bevæger sig imellem. Analyserne viser, at overgangen i et institutionelt perspektiv i begge fag kan beskrives som en bevægelse mod en undersøgende og udforskende deltagelse i et akademisk vidensproduktionsfællesskab. Men analyserne viser også, at det almendannende formål i gymnasiet sætter sig mere markant igennem i læreplanen i dansk på STX end i fysik på HTX. I læreplanen for fysik er det studieforberedende formål til gengæld mere fremtrædende. Der argumenteres for, at det almendannende formål, der er fremtrædende i dansklæreplanen, slår igennem i de danskfaglige eksamensgenrer i gymnasiet. Herved markerer de gymnasiale eksamensgenrer i danskfaget en forskel fra opgavegenrerne på bachelorstudiet i dansk, mens der er større overensstemmelse mellem opgavegenrerne i fysikfaget hen over transitionen. På denne baggrund opstilles den tese, at overgangen i skriftlighed mellem gymnasium og universitet kan opleves mere omfattende i danskfaget end i fysikfaget.

I afhandlingens kapitel 8 – ”Overgangene i et skrivepraktikperspektiv” – skifter synsvinklen til deltagerne. Analyserne i kapitlet viser, at de genrer, Andreas skriver i ved overgangen til bacheloruddannelsen, har stor lighed med de genrer, han skrev i i gymnasiet. Analyser af observationsnoter viser desuden, at den undervisning, Andreas har deltaget i på det første halvandet år af bacheloruddannelsen i fysik, er præget af tydelig rammesætning. Analyserne viser, at den skrivning, som Veronika deltager i ved overgangen til bacheloruddannelsen i dansk, i langt højere grad, end det er tilfældet for Andreas i fysik, er opdelt med hensyn til fysiske rum: Veronika skriver noter i institutionelle undervisningsrum og opgaver i private rum. Disse resultater kan umiddelbart støtte den tese, der blev fremsat i afhandlingens kapitel 7, men analyserne viser også, at tesen må nuanceres med hensyn til deltagernes transition: Andreas må i overgangen til skriftlighed på bacheloruddannelsen tilegne sig en række nye redskaber, herunder kollaborativ skrivning og undersøgende, algebraisk skrivning. Endvidere viser analyserne, at den faglige skrivning udfolder sig en række forskellige, fysiske rum af både institutionel og privat karakter. Analyserne viser også, at Veronikas skrivning af opgaver stilladseres i undervisningen samt at de danskstuderendes transition til skriftlighed på bacheloruddannelsen i høj grad italesættes i metadiskurser i undervisningen.

I afhandlingens kapitel 9 – ”Analyser af Veronikas skriftlige opgaver i gymnasiet” – analyseres Veronikas tre store opgaver i gymnasiet (dansk-historieopgaven, studieretningsopgaven og studieretningsprojektet) samt tre danskfaglige opgaver. Analyserne viser, at Veronika over tid i sine gymnasieopgaver udvikler en selvstændig stemme og mod slutningen af sit gymnasieforløb tager autoritet over de faglige begreber, hun anvender. I afhandlingens kapitel 10 – ”Analyser af Veronikas skriftlige opgaver på første år af danskstudiet på bacheloruddannelsen” – analyseres fire opgaver, som Veronika har skrevet i disciplinen *Litterær metode og teori*. Analyserne viser, at Veronika i disse fire opgaver bevæger sig fra en overgangsposition i den første opgave, hvor hun delvist aktiverer faglige ressourcer, som hun har tilegnet sig i gymnasiet, til i sidste opgave at identificere sig med en kritisk-metodisk skriverposition, hvor hun tager autoritet over anvendelsen af

faglige og videnskabelige begreber, metoder og teorier, som hun har tilegnet sig på universitetet. Disse analyser opsummeres i afhandlingens kapitel 11, ”Veronikas skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet”.

I afhandlingens kapitel 12 – ”Analyser af Andreas’ skriftlige opgaver i gymnasiet” – analyseres Andreas’ tre store opgaver i gymnasiet (mini-SRP, studieretningsprojektet og eksamensprojekt i 3.g) samt tre traditionelle fysikopgaver. Fokus i analyserne er på de store opgaver, hvor Andreas formulerer sig i længere tekstafsnit. Analyserne viser, at Andreas gennemgår en udvikling fra i den første, store opgave kun delvist at identificere sig med den skriveridentitet, han bliver tilbudt, til i den sidste opgave i høj grad at identificere sig med opgaven og med faget. Parallelt hermed tager Andreas i de sidste, store opgaver autoritet over indholdet, og i højere grad end i tidligere opgaver integrerer han verbalsproglig og algebraisk tekst. I afhandlingens kapitel 13 – ”Analyser af Andreas’ skriftlige opgaver på første år af fysikstudiet på bachelorstudiet” – analyseres eksamensprojektet, som Andreas skriver i afslutningen af andet semester samt syv afleveringsopgaver, som Andreas skriver i løbet af det første år. Analyserne viser, at Andres i sine opgaver på første år af bacheloruddannelsen trækker på en upersonlig og fagligt fokuseret stemme. Andreas gennemgår ikke en dramatisk udvikling hen over overgangen til skriftlighed på universitet og trækker således i et vist omfang på skriverressourcer, som han har tilegnet sig i gymnasiet. Men analyserne viser, at Andreas’ brug af verbalsproglig skrift aftager i afleveringsopgaverne på universitetet, mens andre modaliteter – tegning og især algebraisk skrift fylder væsentligt mere og også spiller en væsentlig rolle som undersøgende og udforskende redskaber. Denne funktion af algebraisk skrift ses også i Andreas’ eksamensprojekt på andet semester af bachelorstudiet. Disse analyser opsummeres i afhandlingens kapitel 14, ”Andreas’ skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet”.

I afhandlingens afsluttende kapitel 15 – ”Konklusion og diskussion af afhandlingens resultater” – opsamles analysens resultater og der skitseres en didaktik, der reflekterer overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed. Analyserne viser, at i et institutionelt perspektiv kan overgangen mellem gymnasium og universitet beskrives som overgange fra uddannelser, der har et dobbelt formål – studieforberegende og almendannende – til uddannelser, hvor den studerende skal bevæge sig ind i undersøgende deltagelse i et vidensproducerende fællesskab. Analyserne peger på, at gymnasiets almendannende formål fylder mere i læreplanen for danskfaget i gymnasiet (STX) end i læreplanen for fysik i gymnasiet (HTX), mens det studieforberegende formål er mere fremtrædende i læreplanen i fysik. På denne baggrund kan der fremsættes den tese, at overgange mellem gymnasium og universitet kan opleves mere markante i danskfaget end i fysikfaget.

Analyserne viser, at overgange mellem gymnasium og universitet i et skriverpraktikperspektiv er præget af store forskelle i de to fag: i danskfaget kan overgangen til universitetet i et skrivepraktikperspektiv beskrives som en overgang til en skrivning, der er præget af relativt stabile opdelinger af skrivepraktikker og fysiske i

rum: på bacheloruddannelsen skriver Veronika primært længere opgaver, hendes opgaveskrivning er udforskende skrivning, og hun skriver i fysiske rum, der er adskilt fra institutionen. Denne skrivning kobler rum og tid på måder, der ligner de store opgaver i gymnasiet. Andreas skriver meget få, selvstændige, længere opgaver på det første halvandet år af bachelorstudiet, men han skriver en række forskellige opgavetyper i både formelle og uformelle institutionelle rum og i private rum. Der er kun tale om ganske få eksempler på, at Andreas skriver i længere formater på første halvandet år af bacheloruddannelsen. Ofte skrives den enkelte opgave på tværs af flere fysiske rum og med inddragelse af kollaborative skriveprocesser. Analyse af data viser meget få eksempler på en metadiskurs overgangen mellem gymnasium til universitet i undervisning og i feedback i fysik på bacheloruddannelsen. Til forskel herfra viser analyserne, at der i Veronikas undervisning og i underviserfeedback på skriftlige opgaver i danskfaget på bacheloruddannelsen er en metadiskurs, der er rettet mod skriftlighed i overgangen mellem gymnasium og universitet.

I interviews giver Andreas udtryk for, at overgangen ikke umiddelbart opleves problematisk, mens Veronika peger på overgangen som relativt markant. For så vidt bekræfter deltagerne en tese, der blev opstillet på baggrund af analyserne af overgangen i et institutionelt perspektiv. Men analyserne viser også, at i overgangen tilegner Andreas sig også nye redskaber, som han ikke har approprieret tidligere: kollaborative skriveprocesser og undersøgende, algebraisk skrivning. Andreas skriver kun meget få opgaver i længere formater på bacheloruddannelsen, og dette kan betyde, at der vil senere i uddannelsesforløbet vil være tale om flere overgange med hensyn til skriftlighed, som muligvis vil opleves som markante.

Analyserne af Veronikas skriveridentiteter, skriver- og skriveudviklinger i overgangen mellem gymnasium og universitet viser, at hun i sine gymnasieopgaver udvikler hun en faglig stemme, der taler med autoritet over for det fremstillede indhold. I sine første opgaver på bachelorstudiet sker der et tab af denne autoritet. Imidlertid viser analyserne også, at Veronika igennem opgaverne på første år af studiet gennemgår en tydelig skriveudvikling, hvor hun tilegner sig videnskabelige analysebegreber og udvikler en kritisk metoderefleksion og genetablerer en faglig stemme, der taler med autoritet. Samtidig viser analyserne, at Veronika gennemgår en skriverudvikling på første år af studiet fra delvist at identificere sig med selvheder, hun bliver tilbudt i den nye kontekst, til i høj grad at affiliere sig med disse i slutningen af året. Analyser viser endvidere, at Andreas igennem sine gymnasieopgaver i stadig højere grad identificerer sig med ”dyb deltagelse” i faget, og denne identificering bærer han med ind i overgangen til bacheloruddannelsen. Analyserne af Andreas’ skriveudvikling i overgangen til bacheloruddannelsen inddrager deltagelse i kollaborative skriveprocesser og ændret brug af algebraisk skrift og af tegninger som redskab til løsning af faglige problemer, men også afvikling af en personlig stemme.

Afslutningsvist diskuterer kapitlet, hvilke didaktiske implikationer analyserne peger på. Med afsæt i Blåsjö (2007) foreslås det, at en overgangsdidaktik kan udformes som en dobbeltrettet refleksion, hvor

undervisningen på de gymnasiale uddannelser styrker rammerne for udvikling af elevernes undersøgende skrivning og kritisk refleksion over faglige metoder. Det foreslås, at skriveordrer i gymnasiet tilbyder undersøgende skriverpositioner som socialt tilgængelige muligheder for selvhed samt skriveordrer på bacheloruddannelsen inddrager skriverpositioner, som de studerende på bacheloruddannelsen tilbydes skriverpositioner, der peger frem mod selvheder, de møder på kandidatuddannelsen og i professioner efter studiet. Det foreslås også, at skriveundervisningen og feedback på skriftlige opgaver italesætter og demonstrerer, hvordan brug af ekspansion af faglige begreber og fagligt indhold kan bidrage til at styrke det autoritative forfatterselv i elevers og studerendes tekster. Endvidere foreslås det, at undervisningen på starten af bacheloruddannelserne på universiteterne inddrager og anerkender de faglige redskaber, som de studerende har tilegnet sig i gymnasial kontekst og eksplicit tematiserer ligheder og forskelle i forståelse og anvendelse af faglige, skriftlige redskaber og italesætter, hvordan de studerende skal udvikle nye faglige, skriftlige redskaber.

Første del – Teoretisk og metodisk ramme

Kapitel 2 - Overgangsbegrebet

I en undersøgelse af skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet er det væsentligt at afklare, hvordan overgange forstås: på hvilke niveauer kan man i denne kontekst tale om overgange, og hvordan kan man undersøge disse niveauer? En afklaring af overgangsbegrebet har dermed stor betydning for afhandlingens undersøgelsesdesign, og formålet med dette kapitel er at give en bestemmelse af overgangsbegrebet til brug i analyserne. Bestemmelsen af begrebet sker på baggrund af en forskningsgennemgang. Det er ikke ambitionen at bestemme et begreb om overgange, der forsøger at dække alle aspekter af overgange mellem uddannelsesinstitutioner men at indkredse et overgangsbegreb, der er sensitivt overfor flere niveauer i overgangene og som kan bruges i dette projekts undersøgelser af deltagerne overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed. Indkredsningen sker ved at undersøge forskning i skriftlighed i overgange mellem uddannelsesinstitutioner med et dobbelt spørgsmål: hvordan er overgangene blevet undersøgt, og hvilke fund peger forskningen i skriftlighed i overgange mellem uddannelsesinstitutioner på? Jeg inddrager også forskning, der undersøger andre overgange mellem uddannelsesinstitutioner end gymnasium og universitet, ligesom jeg også inddrager forskning, der ikke fokuserer på skriftlighed i overgangene men som kan formodes at bidrage til en indkredsning af et overgangsbegreb, som kan anvendes i mit projekt. Afsættet er en sociokulturelt inspireret forståelse af skriftlighed som et fænomen, der udfolder sig i dialog med skriftlighedens kontekst.

En central undersøgelse af overgange til akademisk skriftlighed er Sommers og Saltz' longitudinale studie af 422 studerendes skriftlighed (Sommers & Saltz 2004), hvoraf 65 studerende blev analyseret i dybden. De to forskere fulgte de studerende fra deres første år på college til deres fjerde år. Formålet med studiet var at undersøge, hvorfor nogle studerende udvikler deres akademiske skrivning, mens andre ikke gør det. Studiets data er interview med deltagerne, spørgeskemaer, deltagertekster samt underviserfeedback på deltagerteksterne. Forskerne har interviewet gruppen på 65 studerende hvert semester om deres skrivning, og ved disse interviews har de studerende medbragt deres opgaver samt feedback fra underviserne på disse opgaver.

Overordnet peger Sommers og Saltz' undersøgelse på, at de studerendes skrivning er et centralt medierende redskab i deres overgang til universitetet (Sommers & Saltz 2004: 127). Forskerne fremhæver, at de studerende gennem deres opgaver får mulighed for konkret at deltage i den akademiske kultur og får en mulighed for at udtrykke sig og bidrage som deltagere i denne kultur (Sommers & Saltz 2004: 129). Omvendt fremhæver de studerende i undersøgelsen, at i discipliner uden skrivning har de studerende ikke samme mulighed for at identificere sig med det faglige indhold:

”From both interview and survey responses, we learn that writing serves many functions [in] freshman year, both academic and social, to engage students with their learning [...] More significant, though, is that so few freshmen talk about this kind of learning as an end in itself. The enthusiasm so many freshmen feel is less for writing *per se* than for the way it helps to locate them in the academic culture, giving them a sense of academic belonging.” (Sommers & Saltz 2004: 131)

Sommers og Saltz finder, at studerende, der opfatter sig selv som novicer i akademisk skrivning har lettest ved at tilegne sig og udvikle deres akademiske skrivning (Sommers & Saltz 2004: 127). Dette kan hænge sammen med, at i og med de studerende opfatter sig som novicer i akademisk skrivning, så er de mere åbne overfor tilegnelse af nye faglige, skriftlige redskaber, og de er i højere grad åbne overfor feedback:

”Being a novice, though, doesn’t mean waiting meekly for the future, nor does it mean breaking with the past. Rather, it involves adopting an open attitude to instruction and feedback, a willingness to experiment, whether in course selection or paper topics, and a faith that, with practices and guidance, the new expectations of college can be met. Being a novice allows students to be changed by what they learn, to have new ideas, and to understand that “what the teacher wants” is an essay that reflects these ideas.” (Sommers & Saltz 2004: 134)

Sommers og Saltz peger også på, at denne opfattelse ikke nødvendigvis er produktiv senere i de studerendes forløb.

Endvidere er det et fund i undersøgelsen, at de studerendes opfattelse af formålet med de stillede opgaver er væsentlig for skrivers tilegnelse af akademisk skriftlighed: studerende, der ikke blot opfatter opgaverne som tekster, der skal afleveres og rettes af underviserne men som også i deres opgaver skriver om noget, der har betydning for dem, er de studerende, der har lettest ved at fastholde interessen for studiet (ib.). Også dette fund nuancerer Sommers og Saltz, idet de peger på, at dette at se andre formål med de stillede opgaver end blot strategiske er ikke tilstrækkeligt: at tillægge opgaverne en personlig, eksistentiel betydning kan hindre kritisk distance til indholdet.

De to forskeres fund peger på, at markante overgange til skrivning på universitetet kan være produktive (se Kristiansen 2017: 24), fordi de bidrager til, at de studerende lettere kan identificere sig med en position som novice i faget. Dermed ligger der ikke i Sommers og Saltz’ forskning indbygget en normativ forestilling om, at overgange mellem uddannelsesniveauer bør være brudløse, tværtimod: netop ved at studerende bliver stillet opgaver, der udfordrer deres hidtidige skriveerfaringer og som opfordrer dem til at tilegne sig nye medierende redskaber i skrivningen, kan de udvikle deres skrivning. I mit projekt ligger der heller ikke en sådan forestilling om, at overgange nødvendigvis bør være kontinuerlige, dvs. uden markante ændringer og brud.

I fokus på skriftlighed i min undersøgelse af overgange mellem gymnasium og universitet ligger jeg mig i forlængelse af Sommers og Saltz’ iagttagelse af, at netop studerendes skrivning er et væsentligt redskab i overgangen til akademisk skrivning på universitetet. Endelig peger de to forskeres fund med hensyn til det

produktive aspekt i novicepositionen på, at skriverens identifikationer spiller en væsentlig rolle i overgangen og i skriverens udvikling af skrivning. Med andre ord peger Sommers og Saltz' forskning på, at identifikationsprocesser kan spille en væsentlig rolle i overgangene til akademisk skriftlighed, og dette forhold vil stå centralt i min undersøgelse.

Asks (2007) undersøgelse af lærerstuderendes overgang til universitet og deres udvikling af akademisk skrivning fra deltagerperspektiv i en svensk kontekst er ligeledes væsentlig for min undersøgelse. Ask trækker på interview med deltagerne og på de studerendes opgaver på læreruddannelsen, idet hun anlægger en sociokulturel tilgang til skriftlighed og opfatter skrivning som en proces, hvor skriveren bevæger sig ind i academia. Endvidere peger Ask på, at det er centralt i akademiske tekster, at de indgår i vidensproduktion (se også Blåsjö 2004) og har stor grad af transparens hensyn til anvendt metode og hvilken viden, der bygges videre på, og disse karakteristika er væsentlige i en undersøgelse af overgangene til akademisk skriftlighed.

Asks analyse falder i to dele: den første del er en undersøgelse af nye studerende med fokus på, hvordan de forstår og beskriver overgangen fra gymnasiet til universitetet med særligt fokus på, hvilken rolle svenskfaget spiller i denne overgang. Den anden del er en undersøgelse af, hvordan erfarne studerende i afslutningen af deres uddannelse opfatter deres bevægelse ind i deltagelse i akademisk skrivning. Ask udpeger tre analytiske nedslag i akademisk skrivning, som hun undersøger: kritisk-analytisk kompetence, akademiske tekstkonventioner samt stil- og skriftsprogskonventioner.

Asks fund er, at såvel nye lærerstuderende som erfarne lærerstuderende oplever overgangen til akademisk skrivning i overgangen til læreruddannelsen som udfordrende, og at de nye studerende har vanskeligt ved at forbinde undervisning i svenskfaget i gymnasiet med undervisningen på universitetet med hensyn til akademisk skrivning. I analyserne peger Ask på, at i den undersøgte kontekst betyder deltagelse i gymnasiets studieforberevende skrivning ikke nødvendigvis, at akademisk skriftsprog tilegnes lettere (Ask 2007: 66 ff.). Deltagerne oplever frustration over uigennemsigtige krav i den akademiske tekstverden (Ask 2007: 161), hvor de forventes selv at tage ansvar for deres uddannelse og hvor ikke alle studerende har de skriftsproglige færdigheder, som uddannelsesinstitutionen forventer. Erfarne studerende peger på, at underviseres vejledning samt hjælp fra øvrige studerende er de væsentligste faktorer i deres udvikling af akademisk skriftlighed. Asks analyser viser endvidere, at nye studerendes skrivning ofte er personlig, mens kritisk-analytisk kompetence ikke er fremherskende. Ask finder, at de erfarne studerende i undersøgelsen tilegner sig akademisk skriftlighed over tid, men at de fortsat er usikre på den akademiske skrivning samt at de ofte forstår akademiske stilkonventioner som retoriske dekorationer.

I sin undersøgelse af nye studerendes overgange fra gymnasium til universitet privilegerer Ask deltageres perspektiv ved at trække på sociokulturel teori. Ask forstår overgange mellem uddannelsesniveauer som en tilpasningsproces, der indbefatter sproglige men også almene forhold:

”I en passage vid en stadiöövergång bryter individen loss från ett första skede (i det här fallet gymnasieskolan) och påbörjar inträdet och integreringen i ett andra skede (här högre utbildning). *Eleven* blir *student* och söker som sådan medlemskap i en ny diskursgemenskap. Nya studenter gör en allmän och en språklig anpassning när de gör inträdet i universitetsvärlden.” (Ask 2007: 155)

Disse almene forhold er forbundet med eksempelvis køn, etnicitet, uddannelsesbaggrund og klassetilhørsforhold (ib.). For så vidt anlægger Ask et bredt og omfattende blik på overgange mellem uddannelsesniveauer. I passagen ovenfor synes overgange imidlertid at blive beskrevet som tilpasningsprocesser med en entydig retning, jf. ”vid en stadiöövergång *bryter* individen [...]” og ”*Eleven bliver student* [...]” (min kursivering af verberne). Denne opfattelse af overgange mellem uddannelsesniveauer kan nuanceres af fundene i analyserne i *Faglighed og skriftlighed* (se nedenfor), der viser, at overgangene ofte har mere komplekse forløb, hvor skriveren efter start på en ny uddannelse fortsat kan trække på skriveredskaber og skriveridentifikationer, som hun har tilegnet sig i en tidligere kontekst: eleven og den studerende bryder altså ikke nødvendigvis med den tidligere skrivning. Designet i Asks undersøgelse gør det ikke muligt empirisk at iagttage, hvilke skriveressourcer og identiteter, deltagerne har udviklet i gymnasiet og hvorledes de trækker, tilpasser, udvikler eller afvikler disse i overgangen til universitetet. Fundene i Asks undersøgelse af lærerstuderendes overgang til akademisk skrivning ligger tæt på de fund, som Clughen og Hardy (2012) analyserer frem i deres undersøgelse af britiske studerendes og underviseres forventninger til akademisk skrivning: de studerende i deres undersøgelse har vanskeligt ved at skrive med en selvstændig, akademisk stemme, og de har vanskeligt ved at benytte referencer (Clughen & Hardy 2012: 49). Lunsford og Lunsford (2008) undersøger akademisk skriftlighed i en amerikansk kontekst, hvor de sammenligner sproglige fejl i førsteårsstuderende skrivning på universitet gennem to nedslag med 20 års mellemrum. Deres analyser viser, at studerende i 2006 har vanskeligt ved at angive kilder.

Fundene med hensyn til de studerendes problemer med anvendelse af kilder og referencer, som Ask, Clughen og Hardy samt Lunsford og Lunsford fremhæver, kan skyldes, at de studerende ikke har tilegnet sig en bestemt generisk færdighed, der hører til konventioner i akademisk skrivning. Men det kan også skyldes, at de studerende har problemer med at forstå og deltage i akademisk skrivning, herunder problemer med at forstå kravene til transparens i argumentation, eksplicitering af hvilken viden, der bygges på samt objektiv sagsfremstilling. Med andre ord kan problemerne have at gøre med, at de studerende har vanskeligt ved at komme ind i en skrivekultur, hvor betingelserne for faglig vidensproduktion ikke er tydelige for de studerende.

Asks undersøgelse peger på en række forhold ved akademisk skriftlighed, som kan være relevante for nærværende undersøgelse af overgange i skriftlighed mellem gymnasium og universitet i en dansk kontekst, herunder blandt andet anvendelse af personlig stemme og arbejdet med at tilegne sig en akademisk skriftlighed, hvor vidensproduktion og transparent fremstilling af, hvilken viden der bygges på spiller en

central rolle. Undersøgellesdesignet og deltagerne adskiller sig dog fra hinanden i de to undersøgelser: i mit projekt undersøger jeg deltageres skriftlighed i deres bachelorfag samt det gymnasiefag, der matcher dette bachelorfag. Det er muligt (men ikke givet) at dette undersøgelsesdesign og analyserne knyttet til det vil give andre fund med hensyn til om og hvordan deltagerne trækker på, tilpasser osv. de skriveressourcer, de har tilegnet tidligere i blandt andet faget i gymnasiekontekst.¹

I forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* (Christensen, Elf & Krogh 2014, Krogh, Christensen & Jakobsen 2015, Krogh & Jakobsen 2016, Krogh & Hobel 2012, Krogh 2014) har en gruppe forskere fulgt en mindre gruppe skrivere i et longitudinalt studie fra folkeskolens niende klasse og op gennem gymnasiet i en periode på fire år. Forskningsprojektet giver tekst- og kulturorienterede analyser af overgange mellem uddannelsesniveauer og af udvikling af skrivere og deres skrivning, som er relevant for dette projekt: dels analyseres overgange i en dansk uddannelseskontekst, og dels har forskerne i projektet udviklet modeller, der også kan bruges til at analysere tekster i overgange mellem gymnasium og universitet.

Formålet med *Faglighed og skriftlighed* er gennem studiet af elevernes skrivebaner at undersøge, hvordan de tilegner sig skrivning gennem fag, og hvordan de tilegner sig fag gennem skrivning. Således er overgange i skriftlighed mellem folkeskolen og gymnasiet også genstand for undersøgelse i dette forskningsprojekt. I undersøgelserne af skrivers skrivebaner anlægger forskerne i projektet både en kulturorienteret og en tekstorienteret etnografisk tilgang. Forskerne har genereret og analyseret observationsnoter fra regelmæssige observationer af deltageres undervisning, talk-around-the-text-interviews (Lillis 2008, Lillis 2009) med deltagerne, og der er indsamlet og analyseret deltageropgaver, skriveordrer og lærerfeedback til disse opgaver samt styredokumenter knyttet til deltageres skriftlighed.

Forståelsen af skriftlighed i *Faglighed og skriftlighed* er inspireret af sociokulturel teori (Vygotsky 1974) og af New Literacy Studies (Barton 1994, Gee 2012, Ivanič 1998). I *Triademodellen*, som forskningsgruppen udvikler forstås skrivehændelsen som en kompleks hændelse, der formes af dimensionerne *ungdom*, *skole* og *fag*, og som er i dialog med lokale skrivekulturer, lærerfaglige skrivekulturer samt elevskrivekulturer (Christensen, Elf & Krogh 2014: 38ff). Modellen udvikles til at omfatte et tidsperspektiv i *Skriverudviklingsmodellen* (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015: 61f (her benævnt ”Tobleronmodellen”), Krogh, Jakobsen 2016: 36ff), således at den kan benyttes i et udviklingsperspektiv. Forskerne i *Faglighed og skriftlighed* definerer ikke et begreb om overgang i skriftlighed mellem uddannelsesniveauer, men med de to modeller kan man pege på et forhold, der vigtigt for mit projekt: at ændringer i blandt andet lærer- eller

¹ Som det vil fremgå senere, så viser analyser af interview og deltagertekster knyttet til deltagerne i mit projekt, at de mod slutningen af deres gymnasieskrivning i høj grad identificerer sig med de skriverpositioner og har tilegnet sig skriveredskaber, som er blevet tilbudt i undervisningen. Det samme ser ikke ud til at være tilfældet for Asks deltagere, og denne forskel kan gøre, at overgangen vil opleves forskelligt.

underviserfaglige skrivekulturer og i skole- eller institutionelle skrivekulturer må formodes at have betydning for elever og studerendes skriftlighed i overgangen mellem to uddannelsesniveauer, herunder overgange mellem gymnasium og universitet. Dette skal ikke forstås således, at ændringer i fx underviserfaglige skrivekulturer automatisk afstedkommer ændringer i elever og studerendes skrivning: der er tale om dialogiske og dynamiske processer, der forløber over tid og eventuelt i flere tempi og på flere niveauer. Det er dermed en grundlæggende opfattelse i mit forskningsprojekt, at fag og nærmere bestemt skrivning i fag udformes forskelligt i forskellige institutionelle sammenhænge.

Elf (2018) analyserer en skribers overgang til idrætsstudiet på universitetet. Der er tale om en skriver, som Elf har fulgt fra afslutningen af folkeskolen og hen over overgangen til gymnasiet. I den forbindelse remodellerer Elf Skriverudviklingsmodellen, således at han kan anvende den på en universitetskontekst: ungdomsdimensionen ændrer Elf til "Hverdag", skoledimensionen til "Uddannelse/universitet", mens de skrivepraktikker og skrivekulturer, der udspiller sig mellem de tre dimensioner fastholdes. Jeg vil dog anføre, at det er muligt, at de enkelte dimensioner – fx skoledimensionen og uddannelses-/universitetsdimensionen – vil spille forskellige roller i de to uddannelseskontekster. Ændringen fra "ungdom", der betegner en dimension uden for skolen og faget til "hverdagsliv" indikerer, at skriveren i universitetskontekst bevæger sig ud af adolescens og trækker på ressourcer og fænomener fra en bredere livsverden. Det er imidlertid ikke helt klart, hvor og hvordan skriverens skrive- og skrivererfaringer fra tidligere uddannelseskontekster skal integreres i modellen: i Elfs remodellerede udgave kan de placeres i hverdagsdimensionen for så vidt som de repræsenterer ressourcer, som skriveren trækker på og som er tilegnet uden for universitetet, og de kan siges at tilhøre skriverens livsverden i den forstand at de er approprieret og gjort til skriverens egne ressourcer.

Pointen at faglig skrivning præges af den aktuelle, institutionelle kontekst finder vi også hos Ebbensgaard, Jacobsen og Ulriksen (2014: 6), der undersøger overgangsproblemer hos elever i fagene dansk, matematik og engelsk: det samme fag vil ofte blive konciperet forskelligt på forskellige uddannelsesniveauer. Ebbensgaard, Jacobsen og Ulriksen peger blandt andet på, at forskelle i styredokumenters rammesætning af fagene og af undervisernes didaktisering spiller en rolle i overgangene i fagene. Et fund hos Ebbensgaard, Jacobsen og Ulriksen er, at elever i overgangen mellem grundskole og gymnasium oplever forskelle i skriftlige genrer i danskfaget, mens de i matematik oplever en stigning i abstraktionsniveau og en ændring fra fokus på problemløsning til matematisk bevisførelse (Ebbensgaard, Jacobsen & Ulriksen 2014: 93ff). Hermed kan der argumenteres for, at en undersøgelse af skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet med fordel kan inddrage institutionelle forhold, der har betydning for, hvordan det enkelte fag konciperes på forskellige uddannelsesniveauer – herunder hvilke skriftlige genrer, der anvendes i fagene – men også på forskelle mellem udformning af forskellige fag på samme uddannelsesniveau.

Centralt i *Faglighed og skriftlighed* er Ivanič' tese om, at læring og identitet eller rettere: identificering som proces hænger tæt sammen. I forlængelse af denne tese trækker *Faglighed og skriftlighed* i sine analyser af

skriftlighed på Ivanič' begreb om skriveridentitet (se afhandlingens kapitel om metode til analyse af data), der er et flerdimensionalt begreb, der både inddrager skriverens identifikationsmuligheder, der tilbydes i skrivningens kontekst, identifikationer, som skriveren affilierer sig med i sin tekst samt skriverens tidligere skriveerfaringer.

Et fund i *Faglighed og skriftlighed* er, at overgange mellem skriftlighed i folkeskolen og gymnasiet er overgange mellem to forskellige fag- og skolekulturer (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015: 76). Således dokumenterer forskningsprojektet, at disse overgange af eleverne i flere tilfælde opleves som omfattende, således eksempelvis de to deltagere Susan og Amalie, for hvem overgangene betyder markante ændringer i deres identifikationsmuligheder og identifikationer:

”Analyserne af Susan som skriver i dansk og samfundsfag validerer gensidigt hinanden og styrker dermed tesen om at det at lære at skrive i fagene kan involvere en grundlæggende identitetsmæssig forandring hos den der skal lære at skrive, og at det kan være en ganske problemfyldt proces [...] Gymnasieeleven Amalies skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium har mange fællestræk med Susans udvikling selv om de to gymnasieelever i udgangspunktet har meget forskellige faglige interesser og også vælger meget forskellig gymnasieretning. Hovedtrækkene i deres udvikling er at de i folkeskolen har stærke identifikationer og selvopfattelser og derfor oplever en form for identitetskrise der bevirker at de er nødt til at redefinere sig selv som skrivere” (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015: 98f)

Disse kriser i skrivernes overgang nuanceres af fund i forskningsprojektet, der viser, at de krisefyldte overgange også kan være forbundne med nye udviklingsmuligheder for skriverne, hvor de får mulighed for at tilegne sig og udvikle nye skriveredskaber og indtage nye skriverpositioner. Dette demonstreres i Krogh 2014, hvor en anden elevskriver, der har deltaget i forskningsprojektet – Sofia – gennemgår en udvikling, der på nogle punkter ligner Susans og Amalies. I Krogh 2014 gennemføres analysen ved en sammenlignende analyse af styredokumenter knyttet til skriftlighed i dansk på de to uddannelsesniveauer samt ved tekstnære, detaljerede analyser af to opgaver, som Sofia har skrevet i henholdsvis 9. klasse i folkeskolen og i starten af 1.g på gymnasiet. Igennem interview og analyse af deltageropgaver viser Krogh, at Sofia i høj grad identificerer sig med de skriveridentiteter, som hun bliver tilbudt i danskfaget i folkeskolen. Den analyserede gymnasieopgave markerer imidlertid et brud med denne identifikationsmulighed: i skrivning i folkeskolens danskfag trækker Sofia på personlige erfaringer og narrative skrivehandlinger, mens hun i skrivning i gymnasiets danskfag forventes at indtage en argumenterende og analyserende skriverposition (Krogh 2014: 176, Krogh & Jakobsen 2016: 83). Sofia approprierer denne skriverposition igennem gymnasiet og tilegner sig et tekstanalytisk begrebsapparat, som hun udfolder i faglige genrer.

Analyserne i *Faglighed og skriftlighed* viser, at skriftlighed i overgange mellem uddannelsesniveauer ikke nødvendigvis er uproblematisk fra et deltagerperspektiv, heller ikke selvom deltagerne har approprieret redskaber og identificerer sig med de tilbudte skriverpositioner, som bliver tilbudt i den uddannelse, som

deltageren bevæger fra. Endvidere viser analyserne, at fra et deltagerperspektiv tager overgange mellem uddannelsesniveauer tid og kan studeres i længestudier. Det er ikke processer, der blot ”sker” automatisk men er snarere resultat af komplekse dynamikker. I *Faglighed og skriftlighed* undersøger forskerne ikke overgange mellem gymnasium og universitet, og forløbene, der kan iagttages i overgange mellem disse to uddannelsesniveauer kan og vil formentlig være anderledes end overgange mellem folkeskole og gymnasium. Men med analyserne i *Faglighed og skriftlighed* kan det sandsynliggøres, at ændringer i blandt andet genrer, faglige skrivekulturer og -praktikker samt i skriveridentifikationer kan have indflydelse på, hvordan overgangen opleves. Opfattelsen af overgangsbegrebet i mit projekt inddrager disse elementer. Med blandt andet inddragelsen af skrivepraktikker udvider *Faglighed og skriftlighed* det genstandsfelt, som Ask udfolder i sin undersøgelse.

I dansk kontekst har Holmegaard, Madsen og Ulriksen (2014a) undersøgt studerendes valg og strategier i overgangen til længere videregående tekniske og naturvidenskabelige uddannelser gennem analyser af interview med gymnasieelever og universitetsstuderende. Selvom de studerendes skriftlighed ikke er et specifikt genstandsfelt i denne forskning, så er analysestrategien og fundene ikke desto mindre interessante og relevante for min undersøgelse. Holmegaard, Madsen og Ulriksens undersøgelse er et longitudinalt studie over tre år, hvor 38 elever og studerende er fulgt fra afslutningen af gymnasiet til starten på deres videregående uddannelse. Studiet er inspireret af sociokulturel teori og forstår overgange mellem uddannelsesniveauer som en bevægelse ind i nye kulturer. Denne bevægelse forstås som læreprocesser og som integration i sociale og akademiske fællesskaber, der er vævet sammen, og Holmegaard, Madsen og Ulriksen fokuserer i denne bevægelse på de studerendes identitetsarbejde og identitetsforhandlinger, hvor den studerende konstruerer nye, sammenhængende narrativer om sig selv. Disse narrativer studerer de i kvalitative deltagerinterviews. Dermed forstår Holmegaard, Madsen og Ulriksen overgange som omfattende processer over tid, der omfatter ændringer i personlige forhold, og de tre forskere markerer en forskel fra forskning i overgange mellem uddannelsesniveauer, der fokuserer på mangler i de studerendes tidligere tilegnede viden.

Et fund i Holmegaard, Madsen og Ulriksens forskning er, at deltagerne oplever en kløft mellem egne forventninger og deres oplevelser på studiet:

”A majority of the students experienced a gap between what they had expected and what they experienced. The gaps frequently relate to the content, meaning, academic level of the courses or the teaching methods used, but some also experience gaps in relation to external factors (e.g. transport, housing, economic challenges).” (Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014a: 14)

Holmegaard, Madsen og Ulriksens forskning viser, at overgange mellem uddannelsesniveauer er komplekse processer, der må studeres over længere tid, og som adresserer ændringer og ofte udfordringer på en række forskellige områder. Når jeg i mit projekt fokuserer på skriftlighed i overgangen mellem gymnasium og

universitet betyder det således ikke, at der bagved ligger en forestilling om, at overgangsproblemer kun kan findes her. Endvidere betyder det heller ikke, at jeg i mit projekt har en ambition om at give en udtømmende beskrivelse af, hvilke overgangsproblemer, projektdeltagerne oplever. Jeg har valgt at fokusere på skriftlighed i overgangen, fordi jeg anser skriftlighed for en væsentligt – men ikke det eneste - redskab til læring af fag i en ny kontekst. I forlængelse af Holmegaard, Madsen og Ulriksen er det heller ikke hensigten med min undersøgelse at fokusere på mangler i deltagernes tidligere tilegnede skrivning men snarere at undersøge, hvordan skrivningen ændrer sig i overgangen mellem de to uddannelsesniveauer.

Holmegaard, Madsen og Ulriksens forskning peger altså på, at identitets- eller identifikationsprocesser forstået som dynamiske, relationelle størrelser har stor betydning i elevers og studerendes overgange mellem gymnasium og universitet. I mit projekt vil disse identitets- eller identifikationsprocesser være et centralt fokus i analyserne, idet processerne formodes at spille en rolle i deltagernes skriftlighed i overgangen mellem gymnasium og universitet. I forlængelse af Ivanič forstår jeg i mit projekt identifikation knyttet til skriftlighed som diskursive fænomener i deltagernes tekster, som bliver formet i dialog med konteksten. Dette begreb om identifikation udfoldes i afhandlingens kapitel om metode til dataanalyse.

Prior og Bilbro (2012) forstår overgang til akademisk skrivning som en flerdimensional indkulturering. Indkulturering forstår de som åbne, dialogiske og semiotiske, re-medierende processer. Prior og Bilbro foreslår en ramme for undersøgelse af overgange som indkultureringsprocesser, der inddrager tre niveauer, der er indbyrdes forbundne: indkulturerings indhold, indkulturerings fysiske rum samt læring. I indkulturerings indhold undersøges hvilken faglig viden og hvilke faglige praktikker, der gør sig gældende i den uddannelse, som transitionen sker til. Tilegnelsen og udviklingen af dette indhold sker i fysiske rum, og disse rum kan have indflydelse på tilegnelsen og bør derfor undersøges. Endelig undersøges det i det tredje og sidste niveau – læring – hvordan læring og udvikling sker. Prior og Bilbro argumenterer således for, at undersøgelser af overgange forstået som indkultureringsprocesser anlægger et bredt perspektiv og inddrager alle tre niveauer og samtidig er – i lighed med Holmegaard, Madsen og Ulriksen og med Lea (2012) - opmærksom på, at i disse processer er identitet ("people-making") vævet sammen med deltagelse i fagets indhold. I min undersøgelse af overgange mellem gymnasium og universitet vil jeg ikke benytte indkultureringsbegrebet, men jeg vil lade mig inspirere af det brede perspektiv på overgange, som Prior og Bilbro argumenterer for. Således vil jeg undersøge, hvilke skrivepraktikker de studerende deltager i og i hvilke rum disse praktikker udfolder sig.

I sit etnografiske studie af førsteårsstuderende i fysik på Niels Bohr Institutet spørger Hasse (2002) blandt andet, hvilke kulturelle læreprocesser der udspiller sig, når de studerende møder den faglige kultur på studiet. Et fund hos Hasse er, at tilegnelse og udvikling af viden om adfærd i den konkrete situation og om korrekt fortolkning af kulturelle koder - en slags "kropslig handleviden", som Hasse benævner "sprezztura" – er væsentlig for de studerendes deltagelse i kulturen. En sådan viden kan i min undersøgelse være relevant i

undersøgelsen af, hvordan de studerende tilegner sig og deltager i skrivepraktikker og hvordan denne tilegnelse og deltagelse hænger sammen med de fysiske rum.

Forskningsgennemgangen ovenfor, der kun har inddraget en lille del af forskningen i feltet, viser, at overgangsbegrebet er belyst såvel internationalt som nationalt, både med et bredt fokus på overgange mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse og med et smallere fokus på overgangen til akademisk skrivning. Imidlertid kan man ikke forvente, at fund fra undersøgelser af overgange mellem grundskole og gymnasium uden videre kan overføres til overgange mellem gymnasium og universitet, end ikke selvom der er tale om undersøgelser i en dansk eller nordisk kontekst. Man kan heller ikke forvente, at undersøgelser af overgange til akademisk skriftlighed i eksempelvis en amerikansk kontekst uden videre kan overføres til en dansk eller nordisk uddannelseskontekst. I forskningen er overgangen til (tekniske og naturvidenskabelige) lange videregående uddannelser belyst i dansk kontekst men ikke med fokus på skriftlighed. Dermed synes der her at være et videnshul, og dette videnshul søger min undersøgelse af bidrage til at dække.

På baggrund af ovenstående forskningsgennemgang vil jeg i mit projekt forstå overgange mellem uddannelsesniveauer med hensyn til skriftlighed som et omfattende begreb, der indbefatter ændringer i institutioner, fx ændringer i formål med uddannelser og formål med skriftlighed, ændringer i fag og faglige praktikker, herunder ændringer i skrivepraktikker, som de studerende tager del i, ændringer i brug af faglige redskaber knyttet til skriftlighed, herunder begreber, diskurser, multimodale udtryksformer og genrer samt ændringer i tilbudte identiteter og i deltagernes identifikationer knyttet til de studerendes skriftlighed. Gennem deltagelse i overgange mellem uddannelsesniveauer indgår studerende i læreprocesser. Hvorledes denne deltagelse og de læreprocesser og eventuelle udviklinger, der kan være knyttet hertil kan forstås, behandles i afhandlingens kapitel om udviklingsbegrebet.

Overgangsbegrebet forstås her som et komplekst begreb, ikke kun fordi det omfatter ovenstående aspekter, men også fordi det er min opfattelse, at ændringer på forskellige niveauer er vævet sammen. Således formodes fx ændringer i skrivepraktikker og ændringer i faglige redskaber at hænge sammen med ændringer i de identiteter, den studerendes tilbydes i sin skrivning, der igen formodes at hænge sammen med ændringer i de identifikationer, som den studerende udvikler i og ved sin skrivning. Selvom der her er indkredset et omfattende begreb til at undersøge skriveres overgange mellem gymnasium og universitet, så er det ikke et begreb, der forsøger at være udtømmende i forhold til overgange. I min undersøgelse af skriftlighed fokuserer jeg på faktorer, der er tæt knyttet til deltagernes tekst og til deres skrivning. En lang række øvrige faktorer kan – som blandt andre Holmegaard, Madsen og Ulriksen påpeger – have betydning for overgangene mellem gymnasium og universitet, og således kan fx økonomiske faktorer have stor indflydelse på, hvordan den studerende oplever overgangen. Jeg har imidlertid valgt at undersøge faktorer, der er tæt knyttet til deltagernes skriftlighed for at kunne give en detaljeret og fokuseret beskrivelse af deres skriftlighed.

Kapitel 3 - Udviklingsbegrebet

Udvikling er et centralt begreb i min undersøgelse af overgange i skriftlighed mellem gymnasium og universitet, men det er samtidig et omdiskuteret begreb i uddannelsesforskning (Sternglass 1997, Andrews & Smith 2011, Beaufort 2004, Haswell 1991, Krogh & Jakobsen 2016). I lyset af det postmodernes kritik af ”de store historier” er begrebet blevet yderligere problematisk (Curtis & Herrington 2003). At det er et omdiskuteret begreb har blandt andet at gøre med, at begrebet væver individuelle forhold sammen med samfundsmæssige, politiske og økonomiske aspekter og at begrebet herved bliver komplekst. At begrebet er vævet ind i samfundsmæssige aspekter betyder endvidere, at det uundgåeligt bliver normativt og indebærer bestemte forestillinger om blandt læring, didaktik og uddannelse.

Formålet med dette kapitel er teoretisk at indkredse et begreb om udvikling, som kan operationaliseres som analytisk begreb og bruges til at beskrive de bevægelser, som kan iagttages i deltagernes skriftlige opgaver i gymnasiet og på første år af bachelorstudiet. Indkredsningen foretages med udgangspunkt i en forskningsgennemgang. Det er altså ikke ambitionen at definere et udtømmende udviklingsbegreb, der skal kunne beskrive alle former for ændringer i en hvilken som helst periode af et individs liv i en hvilken som helst kontekst. Begrebet skal derimod kunne bruges til at beskrive om og hvordan skriverne udvikler sig og hvordan deres skrivning udvikler sig i deres faglige opgaver i de to uddannelseskontekster og i overgangen mellem dem. Det er med andre ord ikke ambitionen at konstruere en generisk model for udvikling af skrivere og deres skrivning men at indkredse et udviklingsbegreb knyttet til skriftlighed, som er følsom overfor kompleksiteten i deltagernes udviklinger og som kan bruges analytisk. Jeg anlægger et sociokulturelt blik på skriftlighed og på udvikling og abonnerer dermed ikke på en opfattelse af udvikling udelukkende som erhvervelse af instrumentelle kompetencer. I indkredsningen af et udviklingsbegreb inddrager jeg også udviklingsbegreber, der ikke i første omgang er knyttet til skriftlighed.

3.1 Udviklingsbegreber i forskningen

I deres arbejde med at bestemme et begreb for udvikling af skrivere tager Andrews og Smith (2011) udgangspunkt i en skelnen mellem læring og udvikling. De forstår læring som et resultat af et eller flere individers deltagelse i sociale praksisfællesskaber (Lave & Wenger 2012) og som en handling, der transformerer den lærende personligt. I Andrews’ og Smiths forståelse finder læring ikke kun sted i institutionelle kontekster men også udenfor disse. De forstår endvidere udvikling som et begreb, der er beslægtet med men ikke sammenfaldende med læring: i Andrews’ og Smiths optik er udvikling primært en individuel kategori, der er karakteriseret ved at udfolde sig over tid og være resultat af en serie af læringsbegivenheder:

”Development need not be a transformational act nor result from engagement with a community or communities. So the first points to make about it stem from its differences from learning. Development can take place over a period of time. It is a result of a combination of any of the strands of separate development that we have characterized earlier: emotional,

physical, spiritual, intellectual, cognitive, moral, experiential, social or ‘maturational’. It results not so much from an act of learning, which could happen in an instant of time, as from a succession of acts of learning that add up to a stage in development. Furthermore, development need not be social or community based. It could be (and usually is conceived of as being) *individual*.” (Andrews & Smith 2011: 31)

To forhold gør, at Andrews’ og Smiths karakteristik af udviklingsbegrebet kan opfattes som lidt uklart: for det første synes der at være spor af cirkulære formuleringer, jvf. ”It [development, snd] is a result of a combination of any of the strands of separate development that we [...]”. For det andet er det ikke helt entydigt, i hvilken forstand udvikling ikke er baseret på et socialt fællesskab, idet udvikling samtidig beskrives som et resultat af (en serie af) læringsbegivenheder, der af forfatterne netop forstås som sociale hændelser. Brugen af modalitet, der svækker forfatternes affinitet til indholdet, bidrager til dette indtryk, jf. ”Development *need not be* [...] Development *can take place* [...]” osv. Disse forhold kan dog også forstås som udtryk for, at der er tale om en forsigtig indkredsning af et komplekst og multifacetteret begreb, der tilmed er viklet ind i andre, komplekse begreber.

Dette multifacetterede udviklingsbegreb applicerer Andrews og Smith på skrivning: i forlængelse af deres karakteristik af udvikling som individuel og personlig argumenterer de for at flytte fokus fra udvikling af skrivning til udvikling af skrivere, et fokus der i deres optik ikke er behandlet tilstrækkeligt grundigt i forskningen. Som redskab til at beskrive udvikling af skrivere foreslår Andrews og Smith tre metaforer: fremkaldelse af foto, udvikling i musikkomposition samt udvikling i kaotiske systemer (Andrews & Smith 2011: 96ff). Med metaforen ”udvikling betragtet som fremkaldelse af foto” fremhæver forfatterne to forhold: dels at udvikling (af skrivere) sker i et samspil med omgivelserne, og dels at udviklingen kan bestå af flere, simultane processer, hvor nogle aftager og træder i baggrunden og andre træder tydeligere frem. Metaforen ”udvikling i musikkomposition” peger på det forhold, at udvikling af skrivere kan forstås ikke nødvendigvis som en uændret gentagelse af de samme temaer, men også som en genkomst af temaerne i et nyt lys. Med den sidste metafor – ”udvikling i kaotiske systemer” – peger Andrews og Smith på det forhold, at skrivebaner på den ene side ofte kan virke tilfældige og retningsløse, men at skriverens udvikling også kan forstås som organisk vækst, der kan iagttages som mønstre, der opstår i tilsyneladende kaotiske forhold og på tværs af forskellige data.

Med disse tre forslag til metaforiske beskrivelser af skriveres udvikling understreger Andrews og Smith to væsentlige forhold ved udviklingsbegrebet knyttet til skrivning og til skrivere: dels at der er tale om komplekse processer, som det er vanskeligt at nærme sig, og dels at det er processer, der nok er individuelle for så vidt som de er knyttet til den enkelte skriver, men som forløber i samspil med omgivelser hen over tid, og som kan have karakter af organisk vækst. I de tre modeller forstås udvikling af skrivere ikke som lineære bevægelser men snarere som tilsynkomster og tydeliggørelser af mønstre.

Curtis og Herrington (2003) påpeger i deres undersøgelse af fire studerendes skriveudvikling på college, at i diskussionen af udviklingsbegrebet erstatter vurdering af færdigheder ofte akademisk og personlig udvikling. I stedet foreslår de, at udviklingsbegrebet forstås bredere end måling af instrumentelle færdigheder. I deres undersøgelse observerer Curtis og Herrington ikke lineært voksende udviklinger hos de studerende men snarere udviklinger, der bevæger sig i bølgekurver. Disse udviklinger forstår de – med en biologisk metafor – som vækst, der ikke blot indbefatter bevægelse ind i en akademisk diskurs men snarere et sammenfald af tilegnelse af formelle færdigheder og personlig udvikling. Således observerer Curtis og Herrington hos en af deres skrivere, hvordan hun på den ene side udvikler autoritet i forhold til brug af faglige begreber og modeller, dialog med andre, akademiske tekster og identifikation med deltagelse i et akademisk fællesskab. På den anden side observerer Curtis og Herrington også hos denne skriver, hvordan private og mere offentlige elementer indgår i et spændingsfyldt forhold i skrivningen igennem hele perioden, som de følger hende men også, at relationen imellem dem med tiden transformeres. En af de ”motorer”, som Curtis og Herrington peger på i skrivers udvikling, er skrivning af opgaver, hvor de studerende identificerer sig med indholdet og tilbydes en selvreflekterende skriveposition. Således argumenterer Curtis og Herrington for multidimensional opfattelse af udvikling:

”It is important to keep in mind that each of us – our students, ourselves – are the ones in whom change is occurring as we experience our physiology and our environment over time, and we are the ones trying to configure that change. We, as our student, are the ones to give change its shape. A curriculum and teaching approach attentive to that what will take the long view and recognize that development is multidimensional, realize that cognitive development cannot be divorced from emotional and ethical development, aim to help students connect private with public interests, and, finally, aim to foster but not direct student development.” (Curtis & Herrington 2003: 88).

Såvel Andrews og Smith som Curtis og Herrington argumenterer for en opfattelse af udvikling som ikke kun fokuserer på tilegnelse af færdigheder men som indbefatter simultane processer og som indebærer personlige ændringer. I forlængelse heraf kan der både hos Andrews og Smith og hos Curtis og Herrington ses en opfattelse af udvikling som organisk vækst, fx i Andrews’ og Smiths’ metafor om udvikling i kaotiske systemer. Denne opfattelse af udvikling er ikke ny – den findes udfoldet hos Dewey, hvor den spiller en central rolle.

3.2 Dewey – udvikling som erfaringsdannelse og vækst

Hos Dewey er udvikling som vækst knyttet sammen med erfaringsdannelse. Erfaringen er hos Dewey ikke blot en instrumentel kompetence men er derimod knyttet til personens liv og vækst; således har erfaringen hos Dewey et emancipatorisk potentiale:

”Experience is not a rigid and closed thing; it is vital, and hence growing. When dominated by the past, by custom and routine, it is often opposed to the reasonable, the thoughtful. But experience also includes the reflection that sets us free from the limiting influence of sense, appetite, and tradition. Experience may welcome and assimilate all that the most exact and

penetrating thought discovers. Indeed, the business of education might be defined as just such an emancipation and enlargement of experience.” (Dewey 1919, 2005: 123).

For Dewey er mennesket et biologisk væsen, der er placeret i verden, udveksler med verden og tilpasser sig omgivelserne. Således har Dewey et dynamisk blik på mennesket: mennesket er – som biologisk væsen – hele tiden i udveksling, omgivelserne ændrer sig, og mennesket ændrer sig selv og omgivelserne i udvekslingen. Mennesket er innovativt, hitte-på-somt: det oplever problemer, gør iagttagelser, eksperimenterer, handler, drager konsekvenser og indvirker derved på den ydre og den indre natur. Erfaring er en systematisk vidensproces rettet mod verden – derfor bliver eksperimentel, redefinerende udforskning i samspil mellem subjekt og omverden central i erfaringsdannelsen. I lighed med Andrews’ og Smiths opfattelse er udvikling som vækst gennem erfaringsdannelse hos Dewey individuel, men den sker ikke isoleret fra individets omgivelser. Og i lighed med Andrews og Smith er der ikke tale om, at Dewey reducerer udvikling til et rent kognitivt anliggende: erfaringsdannelsen er et processuelt forløb (i tid), hvor individet inddrager sansestimuli og refleksion; processen starter i det emotionelle, hvorefter der sker en aktivering af tidligere erfaringer i lignende situationer. Derefter kommer den reflektive erfaring, hvor der eksperimenteres med forskellige forståelsesrammer. Tænkning aktiveres dermed af en kæde, der starter med mødet med den usikre situation, når vanemæssige handlinger og betydninger ikke længere er dækkende og velfungerende. Den usikre situation er en følt situation, der kan reflekteres og bevidstgøres – men man må kunne se behov for en løsning. Udvikling som erfaringsdannelse er dermed en kompleks proces, der også inddrager såvel omgivelserne som følelsen på flere niveauer, og som åbner op for et handleperspektiv. I Deweys opfattelse skal mennesket som biologisk væsen vokse, udfolde sig kontinuerligt i samspil med andre mennesker og i samspil med omgivelserne. Dewey advokerer for et udviklingsbegreb, hvor barnets og det unge menneskes udvikling forstås som et resultat af komplekse relationer mellem fagligt indhold og individet (Dewey 2012, Dewey 2000a).

Dewey advokerer således for et udviklingsbegreb, der ikke opfatter udvikling som en rent individuel proces, der er løsrevet fra det unge individs omgivelser, herunder det faglige indhold. Men Dewey fokuserer heller ikke kun på kognitive elementer men som heller Herved lægger såvel Curtis og Herrington som Andrews og Smith i forlængelse af Dewey. Med Dewey kan den metaforiske kobling mellem udvikling og vækst, som ses hos Andrews og Smith og hos Curtis og Herrington underbygges og styrkes teoretisk: udvikling kan opfattes som vækst, fordi den er knyttet til erfaringsdannelse, hvor individet trækker på tidligere erfaringer, supplerer, udbygger og ændrer tidligere erfaringer, således at det bliver i stand til løse nye problemer. Med Andrews og Smith, Curtis og Herrington samt med Dewey vil jeg i undersøgelsen af overgange mellem gymnasium og skriftlighed forstå udvikling som individuelle og komplekse erfaringsprocesser, der finder sted i samspil mellem individet og dets omgivelser, og som både involverer kognitive elementer men også personlige ændringer, fx emotionelle og etiske dimensioner. Dette er dog stadig en abstrakt bestemmelse af udviklingsbegrebet, der kan være vanskelig at operationalisere i analyser af elevers og studerendes skrivning

i fag og over tid. For at komme et operationaliserbart udviklingsbegreb nærmere inddrages Vygotskys kobling af udvikling og medierende redskaber, en kobling som Dewey ikke reflekterer systematisk.

3.3 Vygotskys metodologi: enhed og dialektik

I sit sene hovedværk *Tænkning og sprog* lægger Vygotsky ud med at lægge afstand til en atomistisk tilgang til sprog, der analyserer enkelte sproglige fænomener løsrevet fra konteksten. I stedet anlægger Vygotsky

”... en analysemetode, ved hvilken et kompliceret sammensat hele deles op i *enheder*. Ved enheder forstår vi et sådant analyseprodukt, der – til forskel fra elementer – besidder *alle de fundamentale egenskaber, der er til stede ved det oprindelige hele*, og som ikke yderligere kan deles uden at miste disse.” (Vygotsky 1974: 18f)

Vygotsky peger på *ordets betydning* som central analytisk enhed, og knytter den sammen med sproglig tænkning (Vygotsky 1974: 19). Endvidere bestemmer Vygotsky sprogets primære funktion som kommunikation; sproget er altså primært socialt. Disse indledende positioneringer har betydning for, hvordan de konkrete analyser gennemføres: analysen kan ikke løsrive enkelte genstande fra konteksten – fx børns evne til at bruge en bestemt løsningsmetode – men må i stedet inddrage hele konteksten med opgaven, der stilles, formålet med opgaven osv. Endvidere kan man ifølge Vygotsky i en analyse ikke isolere det intellektuelle fra det affektive:

”Har man først isoleret tænkningen fra følelseslivet, har man også udelukket muligheden for at give en forklaring på tænkningens årsager og oprindelse, idet en deterministisk analyse ville kræve en afklaring af motiverne for tænkningen, hvad enten det nu er behov, interesser, tendenser eller impulser, der måtte styre tænkningen. Og præcis på samme måde har man udelukket muligheden for at studere den modsat rettede funktion, nemlig tænkningens betydning for følelser af vilje.” (Vygotsky 1917: 24)

Der er altså tale om en analytisk tilgang, der undersøger sin genstand i dens kontekst, i dens situerede samspil med omgivelserne, og som inddrager de indbyrdes relationer mellem subjekt og objekt (Vygotsky 1974: 126).

Denne analytiske tilgang er helt central i nærværende projekt: min undersøgelse af skriftlighed i overgangen mellem gymnasium og universitet er designet således, at konteksten på flere niveauer inddrages. Dette sker bl.a. ved at supplere analyserne af deltageres tekster med observation af undervisning og feedback, ved at gennemføre interviews med deltagerne om teksterne og ved at inddrage analyser af styredokumenter. I forlængelse af Vygotsky ser jeg skrivning som en kompleks hændelse, der er indlejret i en social, kulturel og historisk kontekst, hvor en række praktikker bliver medieret.

Vygotskys opfattelse af tilegnelse af sprog som tegn ligger i forlængelse af dette analytiske blik: tegn – fx et ord, der henviser til en konkret genstand eller et abstrakt begreb – tilegnes ikke enkeltvis og på én gang men derimod i et processuelt samspil mellem individet, der tilegner sig tegnet og omgivelserne (Vygotsky 1974: 221ff); tænkning og sprog har ifølge Vygotsky forskellige genetiske rødder (Vygotsky 1974: 106), og de

udvikler sig ad forskellige baner, hvilket kan ses af det forhold, at barnet kan beherske sprogets syntaks før det behersker tænkningens syntaks og fx anvende kausale adverbier grammatisk korrekt før det behersker årsagssammenhængen. Sproglig tænkning er ifølge Vygotsky ikke medfødt men bliver til i et møde mellem individet og den socio-kulturelle historie (Vygotsky 1974: 121). Dermed kan Vygotskys opfattelse af læring betegnes som historisk-materialistisk i den forstand, at den sproglige tænkning udvikles i vekselvirkning med sociale og kulturelle påvirkninger. Sprog er tegn, som kulturen stiller til rådighed, og det fungerer som et redskab, der kan bruges til at løse en opgave, og igen har dette betydning for, hvordan tilegnelsen af et begreb kan undersøges; begrebstilegnelsen sker i en situation, hvor et problem skal løses, hvor der er bestemte formål osv. (Vygotsky 1974: 128 & 134). Dermed er det ikke tilstrækkeligt at analysere begrebstilegnelsen som en isoleret hændelse. Begrebsetableringen er betinget af et behov for begrebet i den forstand, at der hos den lærende skal være en bevidsthed om begrebets funktion i opfyldelsen af givne mål (Vygotsky 1974: 132 & 137). Dette er en opfattelse af sprog som et redskab, og Vygotsky bestemmer – i forlængelse af Marx og Engels – mennesket som et redskabsbrugende væsen, og sproget er et af disse redskaber, om end et særdeles vigtigt sådant.

Vygotsky henter tydeligvis inspiration fra Hegels dialektiske tænkning, og det er en dialektisk tænkning, der gennemsyrrer Vygotskys måde at tænke udvikling på. Umiddelbart tænker begge sprog som en medieringsform. Mere grundlæggende er den dialektiske dynamik hos begge mere eller mindre eksplicit knyttet til en oplysningstænkning, idet der er tale om udvikling fra at bundet og udleveret til det konkrete og forhåndenværende mod frihed, om end de selvsagt tænker denne frihed i vidt forskellig historisk og social kontekst. Hos Hegel er der tale om en frihed, der består i, at subjektet ikke blot oplever det andet som fremmed og begrænsende men derimod som noget, det er dybt forbundet med og finder sig selv i (Bukdahl 1996: 41). Hos Vygotsky er der tale om tilegnelse af kulturens redskaber og derigennem mulighed for at kunne frigøre sig fra naturtvang. Endvidere er der tale om selvmestring forstået som selvrefleksion og beherskelse af naturlige responsmekanismer (Beck 2015: 256). Denne tilegnelse kan siges at have en retning: tilegnelsen af redskaber er rettet mod problemløsning og tilegnelsen har et emancipatorisk potentiale, hvor individet i sin brug af redskaberne bliver mere selvstændig og bliver mindre bundet til de enkelte omstændigheder og herigennem opnår større grad af autonomi. Men der er ikke tale om en teleologi: tilegnelsen har ikke retning mod et indholdsbestemt mål og forløbet er ikke fastlagt på forhånd.

Hos Vygotsky er læring dermed knyttet til udvikling, og centralt i denne udvikling er en dialektisk spænding mellem den lærende, der endnu ikke har tilegnet sig redskabet og de sociale og kulturelle omgivelser. I denne udvikling sker der ikke kun en erkendelse (og tilegnelse af nye redskaber) men også en ændring i den lærendes bevidsthed, idet tanken formes af sproget, der medierer mellem subjektet og objektet; sproget er hos Vygotsky ikke kun et redskab for tanken men også et redskab, der ændrer tanken; i læreprocessen ændres – med sprogets mellemkomst – den lærendes forhold til sine omgivelser og den lærendes forhold

sig selv; dette er netop et eksempel på, hvordan Vygotsky tænker udvikling som en dynamisk og dialektisk enhed, der er båret af og drives (eller snarere driver sig) frem gennem intern spænding. Redskabsmetaforen indikerer, at læring ikke blot forstås som refleksion; læring sker gennem tilegnelse af kulturelt formidlede værktøjer, og tilegnelse forstås som en dialektisk relation mellem refleksion og handling. En kort analyse Vygotsky foretager af en observation af en dreng, der skal lave en tegning men hvis skriveredskab knækker, kan tjene som eksempel herpå:

Nu siger barnet stille, ligesom for sig selv: ”Den er knækket”, og efter at have lagt blyanten til side giver det sig til med farver at tegne en vogn, der er gået i stykker, men som nu er ved at blive repareret, mens det fortsætter med fra tid til anden at snakke med sig selv om det udskiftede emne. (Vygotsky 1974: 52)

Vygotsky betegner denne sproglige funktion som ”egocentrisk tale”, og i Vygotskys analyse har denne egocentriske tale en bestemt funktion: talen er knyttet til handlingsforløbet, og den bliver et redskab barnet bruger for at forsøge at finde en udvej ved at etablere et nyt formål og en ny plan:

”Vi iagttog, dels hvorledes barnet i sine egocentriske ytringer, der ledsagede dets praktiske handlinger, afspejler og fikserer slutresultatet eller vigtige momenter i de praktiske operationer, dels hvorledes dette sprog i takt med handlingsforløbet bevæger sig mere og mere henimod midten og derefter henimod operationens begyndelse, idet det nu får styrende funktion for fremtidige handlinger. Vi iagttog, hvorledes ordet, som udtryk for den totale handling, uløseligt blev knyttet til denne handling, og det i øvrigt netop, fordi det betonedede og afspejlede de vigtigste strukturelle momenter i den praktiske intellektuelle operation, og selv belyste og styrede barnets handling ...” (Vygotsky 1974: 52)

I Vygotskys udlægning bliver barnets tale til sig selv dermed et redskab, der omdirigerer formål, danner nye planer og strukturer og formålsretter handlingen. Barnet bruger med andre ord sproget som et medierende redskab, der kan styre samspillet med sig selv som subjekt og objektet. Med andre ord er sproget som medierende redskab dobbeltrettet: det er rettet indad, for så vidt som – ud over at subjektet er både afsender og modtager for talen – det bruges til at regulere subjektets tanker og handlinger, og det er rettet udad, for så vidt som sproget dels opstår som reaktion på en udfordrende forandring i den ydre verden og dels bruges til at styre omgivelserne. Barnet møder ikke verden passivt afspejlende men i praktisk, reflekteret virksomhed, eller rettere: i mødet med og tilegnelsen af verden og formidlet gennem sproget udvikler barnet sig som reflekteret og handlende. Sproget som redskab bliver dermed et middel ikke blot for tanken og for tankens mulighed for at påvirke omgivelserne; sproget er også med til at ændre selve tanken, idet sproget er med til at forme bevidstheden i retning af evaluering af situationen og egen tilgang og af strategisk tænkning. Hermed bliver Vygotskys eksempel på det egocentriske sprogs funktion altså også i lille skala et eksempel på, hvorledes sproget som redskab bruges til at frigøre subjektet fra bundetheden til objekterne.

Ifølge Vygotsky opstår det egocentriske sprog ikke af sig selv, og det kan ikke reduceres til en ufuldkommen udgave af et kommunikativt voksensprog: det egocentriske sprog opstår på grundlag af et socialt sprog

(Vygotsky 1974: 55), det har – som ovenfor vist – en egen funktion, og det peger frem mod det, Vygotsky betegner som ”det indre sprog”.

Herved skal to karakteristiske forhold i Vygotskys forståelse af udvikling understreges: for det første forstås udvikling som dynamiske processer, der starter i det sociale, og hvor udviklingen af det individuelle sker *gennem* det sociale. For det andet er der tale om et udviklingsbegreb, der er flerdimensionelt: det adresserer både tilegnelse af socialt, kulturelt og historisk medierede redskaber samt ændringer i individet.

3.4 Vygotskys teori om begrebstilegnelse

Hos Vygotsky er begrebstilegnelsen i udviklingen hos den lærende særlig central, og dette gælder også i mit projekt: analyser af observation af undervisning og feedback samt deltagerinterviews peger på, at faglige, videnskabelige begreber er væsentlige i transitionen fra gymnasium til universitet (se fx interview med Veronika den 22. oktober 2015 og den 16. juni 2016). Transitionen i danskfaget kan således fra et institutionelt perspektiv beskrives som en bevægelse fra en fra en uddannelseskontekst, hvor det almendannende aspekt fylder en væsentlig del, til en uddannelseskontekst, hvor forberedelsen til deltagelse i et videnskabeligt fællesskab er i fokus. Dette betyder, at der ikke blot sker en væsentlig vækst i mængden af videnskabelige begreber, der stilles til rådighed, men også at den studerende skal udvikle en kritisk, teoretisk refleksion i og ved sin brug af videnskabelige begreber og metoder. Dermed bliver begrebsudvikling en væsentlig del af den udvikling, som jeg undersøger.

Begrebstilegnelsen hos den lærende er hos Vygotsky kompleks, og de enkelte delprocesser i tilegnelsen kan ikke isoleres og analyseres uafhængigt af de øvrige, jf. karakteristikken af Vygotskys metodologi ovenfor:

”de [begrebstilegnerne, snd] indgår som processer, der ikke har en selvstændig udvikling efter egne lovmæssigheder, men som er gjort middelbare ved hjælp af tegnet eller ordet, og som er styrende mod løsningen af en bestemt opgave, idet de indgår i en ny kombination, en ny syntese, inden for hvilken de enkelte processer netop får deres sande funktionelle betydning.” (Vygotsky 1974: 137)

Eftersom begrebstilegnelsen er betinget af tilstedeværelsen af en påtrængende opgave, er udviklingen af begrebstilegnelsen afhængig af omgivelsernes stimulering; for så vidt stammer udviklingens tvingende kraft fra det sociale. På den anden side er denne ydre kraft ikke i sig selv tilstrækkelig: den lærendes kapacitet for at tilegne sig begreberne er ligeledes en faktor; der er hos Vygotsky tale om en gensidig (dialektisk) relation mellem den mentale kapacitet og den ydre stimulering (Beck 2015: 353). Dette er en konsekvens af Vygotskys opfattelse af det dialektiske forhold mellem sprog og tænkning. Endvidere er tilegnelsen af begrebet dobbeltrettet: dels peges der ”udad” mod mestring af omgivelserne, dels peges der indad, idet tilegnelse af begrebet bidrager til selvmestring.

I Vygotskys fremstilling sker der en udvikling hos barnet i række faser fra ”synkretisme”, over ”tænkning i komplekser” til videnskabelige begreber, hvor ”pseudobegreber” fungerer som bindeled mellem

dagligdagsbegreber og videnskabelige begreber. Her skal jeg ikke gennemgå disse grundigt men blot fokusere på overgangen fra dagligdagsbegreber til *videnskabelige* begreber.

Begrebstilegnelse hos lærende børn er ifølge Vygotsky hverken en mekanisk overtagelse af voksnes begrebsbrug ved overføring eller en autonom hændelse, hvor barnet danner sit eget sprog: ”barnet kan ikke direkte tilegne sig den voksnes måde at tænke på. Altså modtager barnet et produkt, der er lig den voksnes, men produktet er frembragt ved to helt forskellige intellektuelle operationer” (Vygotsky 1974: 153f). Begrebstilegnelsen er altså ikke en direkte overtagelse men en processuel mental bevægelse, der bevæger sig fra vage forestillinger om begrebets indhold og betydning over den lærendes gradvise evne til at anvende begrebet (Vygotsky 1974: 221ff). Karakteristisk for begrebet er ifølge Vygotsky bl.a. abstraktion og dekontekstualisering (Wertsch 1998, Beck 2015):

”det udviklede begreb forudsætter foruden forening og generalisering af erfaringens enkelte og konkrete elementer også *abstraktion og isolation af enkeltelementerne*, samt en evne til at kunne anskue disse abstraherede elementer uden for de konkrete og faktiske forbindelser, som erfaringen sætte dem i.” (Vygotsky 1974: 170)

Betingelsen for tilegnelse af begrebet må være en mental modenhed hos den lærende, således at evnen abstraktion fra den konkrete situation, hvori erfaringen gøres, samt evnen til gennem kompleks tænkning at forbinde begrebet med øvrige, relaterede begreber og applicere det på andre, lignende situationer er til stede. Derfor kan Vygotsky betegne begrebstilegnelsen som en bevægelse fra ”umiddelbare intellektuelle processer til middelbare operationer ved hjælp af tegn” (Vygotsky 1974: 139). Situationen er dog yderligere kompleks i og med at den lærende modnes mentalt gennem tilegnelsen af begreberne – der er netop tale om en dialektisk relation mellem subjekt og objekt i læringen.

I mit projekt er der ikke tale om børn, der først skal tilegne sig begreber, men derimod unge mennesker, der ved overgangen til universitetet allerede har tilegnet sig en række faglige og videnskabelige begreber gennem deltagelse i folkeskolens og gymnasiets faglige undervisning. Men med afsæt i forrige kapitels indkredsning af et begreb om overgang formodes det, at deltagerne skal tilegne sig og udvikle en række medierende redskaber – herunder faglige og videnskabelige begreber og diskurser – når de bevæger sig ind i skriftlighed på universitetet. Dels vil der være tale om nye begreber, som deltagerne endnu har mødt, og dels vil der være tale om begreber, som deltagerne tidligere har tilegnet men i andre kontekster (og som begreberne er formet af). Men deltagerne kan ikke nødvendigvis uden videre overføre disse redskaber fra en kontekst til en anden (Blåsjö 2004) men kan formodes at skulle genlære dem. Dermed antages det, at Vygotskys analyse også kan bruges til at forstå unge menneskers begrebstilegnelse.

Hverdagsbegreber og videnskabelige begreber udvikler sig ifølge Vygotsky ikke på samme måde hos den lærende: hverdagsbegreber tilegnes gennem hverdagserfaringer og kommunikation knyttet hertil, mens videnskabelige begreber tilegnes i en institutionel kontekst, og det vil her sige under lærerens instruktion.

Det er dog ikke tilfældet, at videnskabelige begreber simpelthen fortrænger og overtager hverdagsbegreberne (ib.: 224f). Således er grænsen mellem ”spontane” hverdagsbegreber og videnskabelige begreber flydende, og den overskrides vedvarende, og i tilegnelse af de videnskabelige begreber spiller spontane begreber en rolle:

”Vi må på forhånd antage, at spontane og videnskabelige begrebers udvikling forløber som to snævert forbundne processer, der konstant indvirker på hinanden. Fremdeles må vi antage, at videnskabelige begrebers udvikling ubetinget må støtte sig på et givent modningsniveau for de spontane begreber.” (Vygotsky 1974: 231)

Denne relation mellem spontane og videnskabelige begreber kan minde om Andrews’ og Smiths beskrivelse af udvikling i fotometaforen, men Vygotsky peger i sin fremstilling på en tættere forbindelse begrebstyperne - dialektikken gennemsyrrer Vygotskys tænkning, og således også relationen mellem de spontane begreber og de videnskabelige begreber: ikke blot fordrer tilegnelsen af videnskabelige begreber, at de spontane begreber er modnet, men de tilegnede videnskabelige begreber indvirker ifølge Vygotsky også ”tilbage” på de allerede etablerede spontane begreber (ib.: 232).

Vygotsky fremstiller forholdet mellem tilegnelsen af henholdsvis de spontane og de videnskabelige begreber gennem en analogi til forholdet mellem tilegnelse af henholdsvis modersmål og fremmedsprog (ib.: 236): ved tilegnelsen af videnskabelige begreber relaterer den lærende sig ikke umiddelbart til direkte erfaring; modersmålet er en forudsætning for, at et nyt, fremmed sprog kan tilegnes, og dette læres som et system: ”At tilegne sig et system af videnskabelige begreber lader sig kun gøre ved at forholde sig middelbart til objekternes verden, dvs. vejen går gennem andre allerede udarbejdede begreber ...” (ib.: 238). Hos Vygotsky er der altså ikke tale om, at læring og udvikling kan opdeles i en række stadier, der successivt overtager og afløser hinanden; i stedet er de vævet ind i hinanden i et komplekst, spændingsfyldt, brudfyldt hele. Hermed argumenterer Vygotsky for at forstå læring og udvikling ikke som lineært fremadskridende processer men heller ikke som retningsløse bevægelser: de har retning i den forstand, at der sker en udvidelse og nuancering af redskaberne.

Med Vygotsky vil jeg pege på, at analyser af deltagernes tilegnelse og brug af videnskabelige begreber i fagene i de to uddannelseskontekster er vigtig for at undersøge, hvordan de udvikler sig i og ved deres skriftlighed i de to uddannelseskontekster. Analyserne vil ikke blot rette sig mod hvilke begreber, deltagerne bruger og udvikler men også hvordan: hvilke erfaringer og allerede tilegnede begreber knytter deltagerne til videnskabelige begreber, og hvordan ændrer dette sig eventuelt over tid? Med Vygotskys forståelse af udvikling kan det formodes, at deltagernes tilegnelse af nye, videnskabelige begreber sker i dialog med allerede approprierede begreber.

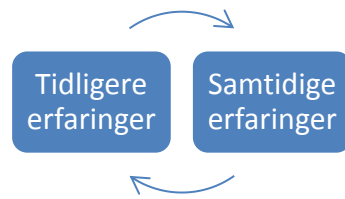
Fra et deltagerperspektiv er udfordringen i transitionen mellem de to uddannelseskontekster imidlertid ikke blot at appropriere et antal nye videnskabelige begreber; analyser af data viser, at udfordringen også ligger i

en bevidsthed om relationen mellem begreberne og i relationen mellem begreber og objektet, som begreberne henviser til samt i refleksionen over denne relation; analyserne af data viser, at for især deltageren blandt danskstuderende er udfordringen i høj grad, at fagkulturen foreskriver en kritisk og perspektivisk bevidsthed om forskellige analytiske og metodiske tilgange til objektet. I såvel undervisningen som i underviserresponsen på deltagerens tekster er det centralt, at objektet (analysegenstanden) ikke udtømmes med anvendelse af et sæt begreber, der tilhører en enkelt metode, men at der kræves refleksion og vurdering af forskellige metoder. Med andre ord kan projektets analyse af data ikke nøjes med at undersøge, hvorledes deltagerne tilegner sig nye videnskabelige begreber; deres refleksion over brugen af de tilegnede begreber må også inddrages.

Men undersøgelsen kan ikke begrænse sig til approprieringen af videnskabelige begreber: det kan formodes, at andre socialt og kulturelt medierede redskaber kan spille en væsentlig rolle i deltagerens udvikling, fx brug af andre betydningskabende modaliteter end verbalsproglige begreber som fx tegning og algebraisk skrift. Her vil det være afgørende at undersøge faglige og sociale praktikker og hvilke medierende redskaber der indgår heri og med hvilken funktion.

Inspireret af Vygotsky foreslås det, at tilegnelsen af medierende redskaber – herunder begreber – ikke forstås som lineære processer men som komplekse, dobbelttrettede processer. Et eksempel kan illustrere dette: i gymnasiets matematikundervisning præsenteres det centrale begreb ”kontinuitet”, der spiller en vigtig rolle i differentialregning oftest ved variationer af formuleringen ”en funktion er kontinuert, hvis man kunne tegne den uden at løfte blyanten fra papiret”. Med denne bestemmelse fungerer begrebet som et fagligt begreb, der kan bruges i matematiske beviser og i løsning af opgaver. Begrebet bliver genintroduceret i matematik- og fysikundervisningen på bacheloruddannelsen men nu med en algebraisk definition med logiske kvantorer. I lyset af denne, nye definition fremstår bestemmelsen af begrebet i gymnasial kontekst som metaforisk, ikke som et præcist defineret, fagligt begreb. Men den tidligere tilegnede forståelse af begrebet kan bruges som redskab til at tilegne sig den nye, præcise men også abstrakte definition af begrebet. Eksemplet illustrerer, at tilegnelse af begreber er dynamiske og komplekse bevægelser, der både er fremadrettet og bagudrettet. Jeg foreslår dermed, at tilegnelse af begreber kan forstås som processer, der er dialektiske: de er ikke lineært kausale men de er heller ikke uforudsigelige og uden retning.

Denne opfattelse af tilegnelse af begreber kan hente støtte i Deweys forståelse af erfaringsdannelse, for så vidt som begrebsdannelse og erfaringsdannelse er knyttet sammen. Hos Dewey trækker individet på, justerer og eventuelt ændrer og revurderer tidligere erfaringer i mødet med nye udfordringer:



denne dynamiske og dialektiske model for begrebstilegnelse er kognitiv, men med den kan der peges en didaktisk pointe: elever og studerende trækker på allerede approprierede begreber, når de skal tilegne sig nye eller skal udvide og nuancere deres forståelse af allerede tilegnede begreber; en didaktik, der reflekterer de begreber og bredere: faglige erfaringer og medierende redskaber, som elever og studerende allerede er i besiddelse af, kan være nyttig i overgange mellem uddannelsesniveauer. Jeg vender tilbage til dette i afhandlingens afsluttende kapitel.

Her skal enkelte indvendinger mod Vygotskys teori om tilegnelsen af videnskabelige begreber anføres. For det første kan man med blandt andet Curtis og Herrington hævde, at Vygotsky anlægger et scientistisk perspektiv på udviklingen: det er tilegnelsen af systematiske, dekontekstualiserede, generaliserede, videnskabelige begreber, Vygotsky har i fokus (Wertsch 1998, Beck 2015: 284), der dels synes at reducere hverdagsbegreber til ressource og dels synes at overse betydningen af følelse og motiv hos individet. At Vygotsky i sin fremstilling af udvikling fokuserer på tilegnelsen af videnskabelige begreber i *Tænkning og sprog* er utvivlsomt korrekt. Men det kan indvendes, at følelsen og motiv som drivkraft i udviklingen er til stede i den krise, som overgangen mellem to faser repræsenterer for individet: det er afgørende, at det lærende individ stræber efter at tilegne sig en ny rolle i krisen, og det er afgørende, at individet er i stand til at se nye muligheder i situationen, fx nye måder at løse et problem på. Hertil kræves, at individet kan indtage en perspektivisk position: at det kan se sig selv og situationen på en ny og anderledes måde, at det kan sætte sig ind i en anden position. Hermed kan der argumenteres for, at skønt Vygotsky ikke udfolder dette punkt, men at det blot ligger som en implicit forudsætning, at individet gennem identifikation kan "se sig selv som og gennem en anden eller et andet" i overvindelsen af en krise. Man kan argumentere for, at denne bevægelse ikke kun er rationel men også emotionel, og dette punkt synes ikke at være udfoldet hos Vygotsky.

Endelig kan det indvendes mod Vygotskys teori om tilegnelse af videnskabelige begreber, at det er vanskeligt at forestille sig, hvorledes en eventuel overskridelse af de tilegnede redskaber skal ske. Med Macken-Horarik (1996)² kan man spørge, hvordan man inden for en vygotskysk tænkning kan operere med et refleksivt domæne, hvor individet forholder sig kritisk spørgende og dekonstruerende til forskellige vidensperspektiver? Beck peger i denne sammenhæng på risikoen for konformitet og tilpasning til en

² Se afhandlingens kapitel om metode til dataanalyse.

allerede eksisterende kultur gennem den homogeniserende kraft, hvorigennem hverdagsbegreber omdannes og kultiveres mod de videnskabelige begreber (Beck 2015: 282).

3.5 Vygotsky og skriftsproget

Skriftsproget byder særlige udfordringer for den lærende og spiller en væsentlig rolle i den lærendes udvikling, og netop skriftsproget er som nævnt ikke eksplicit tematiseret hos Dewey. Overgangen fra det talte sprog til skriftsproget er ifølge Vygotsky ikke en organisk, naturlig udvikling, der ”sker af sig selv”; skriftsproget er i sin udvikling ikke blot en gentagelse af etaper i det talte sprog: ”Vor undersøgelse viste, at skriftsproget i det mest fundamentale udviklingstræk intet reproducerer af det talte sprogs udvikling, og at de to processers lighed snarere er en symptomatisk end en faktisk.” (Vygotsky 1974: 273).

At overgangen repræsenterer vanskeligheder for barnet skyldes en række forhold ved skriftsproget: for det første er der ikke en umiddelbar motivation for skriftsproget, sådan som der er for det talte sprog, hvis redskabsfunktion og nytte er tydelig for barnet. Dette har betydning for indlæringen af skriftsproget (Vygotsky 1974: 275). Hvor det talte sprog udvikles i samspil med omgivelserne gennem imitation af sociale handlinger og internalisering, så er dette samspil med omgivelserne ikke oplagt i forbindelse med udviklingen af skriftsproget. Skriftsproget er dekontekstualiseret og *abstrakt* for barnet, idet skrivehændelsen ikke indebærer en umiddelbar, fysisk samtalepartner. Denne mangel er dobbelt for så vidt som kommunikationen i skriftsproget kan være forskudt i såvel tid som rum.

Hvad der ydermere bidrager til skriftsprogets abstrakte karakter er udeladelsen af den lydige side af det talte sprog: at skriftsproget ikke indeholder egentligt lydige ord med kun *forestillinger* om lydige ord fordrer et højt abstraktionsniveau. Endelig er det en karakteristisk forskel, at det talte sprog - og i endnu højere grad den indre monolog - er fuld af ellipser og udfoldede sætninger, hvorimod skriftsproget er maksimalt udfoldet, idet intet kan tages for givet eller kommunikeres på anden vis; hvor den talende i det talte sprog i en konkret kontekst kan gøre brug af fx kropssprog, deiktisk inddragelse af genstande i de umiddelbare omgivelser og intonation til at supplere sin tale med, så er den skrivende – netop fordi skriftsproget ikke er bundet til konteksten - nødt til at formulere sig detaljeret og eksplicit (Vygotsky 1974: 276).

Vygotsky påpeger i sin analyse, at barnet kan møde en række udfordringer i sit arbejde med at tilegne sig skriftsproget. Som ovenfor bemærket er der i mit projekt ikke tale om en undersøgelse af børns men af unge menneskers skriftlighed: disse unge mennesker skal ikke først tilegne sig et skriftsprog men kan allerede trække på et fagligt skriftsprog. Men det kan alligevel formodes, at de i overgangen til skriftlighed på universitetet skal udvikle og i en vis grad genlære faglige begreber og diskurser mm. i og ved et skriftsprog, der er præget af abstraktion.

Vygotsky synes imidlertid i nogen grad at fokusere på begrænsninger ved skriften. Dette gøres blandt ved at sammenligne skriften med talen og fremhæve, hvad skrift mangler i forhold til talen: skrift er karakteriseret

fravær af en umiddelbar, fysisk samtalepartner osv. Men man kan argumentere for, at der heri netop ligger et potentiale, og dette potentiale gør skriftlighed til et oplagt sted at undersøge begrebstilegnelsen. Skriftsprogets abstrakte karakter kan bidrage til at udvikle den lærendes psykiske system (Beck 2015: 280). I og med at frigjortheden fra bundetheden til situationen træder så tydeligt frem i skrivningen, så kan den netop bruges til at udvikle den lærendes evne til at hæve sig op over det tilfælde i situationen med henblik på at danne begreber og læring, der kan anvendes i andre sammenhænge; det, man kan kalde skrivningens fremmedgørende element: afstanden til modtageren, løsrivelsen fra konteksten osv., har potentiale til at blive produktiv. Skrivning kan ved løsrivelsen fra situationen og ved sin maksimale udfoldethed netop bruges til som et redskab til at udvikle begrebsdannelsen og til at træne begrebslig præcision, relation mellem begreber og ordne begreberne i et logisk hierarkisk system. Ved sit krav om at være udfoldet gør skrivningen eventuelle mangler i begrebsdannelsen åbenbare. Således argumenterer Krogh for, at skrift er et begrebsdannelsens medie (Krogh 2003: 265). Dette gælder ikke blot for børn men ligeledes for unge mennesker i overgange mellem to uddannelsesniveauer.

Sproget er et redskab, der faciliterer menneskelig handlen; det kan organisere sig i og omgås verden; gøren og viden er dermed uløseligt forbundet. Skriftsproget er udfoldet af et spændingsfelt mellem indre, spontane, subjektive tanker og på den anden side – sammenhængende tænkning, anvendelse af socialt accepterede normer for ordbetydninger, genrer og diskurser. Fraværet af en umiddelbar samtalepartner i skriftsproget giver plads til andre modtagere af kommunikationssituationen. Således kan skriveren blive læser af sin egen tekst, hvor skriveren dermed indgår i en dialog med sig selv. Tilmed kan skrivningens produkter læses som netop produkter; man kan hævde, at i skrivning er der ikke blot en afstand til modtager (i tid og rum), men også til skriveren selv; skrivningens produkt kan læses af skriveren som en (ydre) tekst, et kulturelt tegn; derved bliver skriveren til læser af egen tekst, og der er mulighed for, at læseren bliver en kritisk læser af egen tekst, netop gennem denne ”yderliggørelse”, som teksten som (ydre) tegn repræsenterer. Teksten kan som produkt eller genstand anvendes som redskab i skriverens udvikling af reflekterende bevidsthed. Hvis teksten ydermere har karakter af overskridende, udforskende eller legende skrivning, så kan skrivningen heraf antage en afprøvende og udviklende funktion i forhold til skriverudviklingen. Herved kan skrivningen udvikle skriverens refleksion over sig selv som faglig skriver.

I et videre perspektiv kan man med Vygotsky argumentere for, at skrivning er redskabsbrug og et socialt fænomen, der ”finder sted” i samspil mellem indre processer i individet og ydre instanser. Hvis skrivning forstås som et redskab i Vygotskys betydning har det konsekvenser for skriveundervisningen: den skrivende lærer imens og ved at hun skriver om noget og imens og ved hun skriver sig ind som deltager i en social aktivitet i et historisk og kulturelt situeret fællesskab. I denne forstand vil jeg hævde, at skrivning og skrivningens produkt via refleksionen medierer et socialt møde mellem subjekt (skriveren) og objekt (omgivelserne i omfattende forstand).

Med Vygotsky bliver det muligt at indkredse et begreb om udvikling, som analytisk kan operationaliseres i undersøgelsen af skriftlighed i overgang mellem gymnasium og universitet. Jeg forstår udvikling i undersøgelsens kontekst som individuelle processer, der er knyttet til den enkelte deltagers tilegnelse og tilpasning af socialt, historisk og kulturelt medierende redskaber med henblik på at løse problemer i nye kontekster. Denne tilegnelse af redskaber hænger sammen ændringer i individets selvrefleksion og identifikationer. Der er dermed tale om et flerdimensionalt udviklingsbegreb, der er tæt knyttet til læring: udvikling er et resultat af læring og sker over længere tid og har et overskridende aspekt indbygget: i min forståelse indebærer udvikling, at individet ikke kun er bundet til den kontekst, som læringen foregår i men også kan anvende de tilegnede redskaber i nye kontekster. Dette indebærer altså, at individet, der udvikler sig, kan tilpasse og ekspandere redskaberne og anvende dem til at løse nye problemer (Säljö 2000: 152). Med denne forståelse af udvikling forsøger jeg også at imødegå den kritik af risikoen for konformitet, Beck adresserer.

Denne forståelse af udvikling er kontekstualistisk (Evensen 2006), og en kan ikke anvendes i enhver sammenhæng, hvor der kan være tale om udvikling. Det er et udviklingsbegreb, der peger på en mulig retning i udviklingen, men sådan som jeg har indkredset begrebet her, så bliver det muligt at eftervise i data om og i givet fald hvilken udvikling, der er tale om, ligesom det vil være muligt at eftervise, hvis der ikke er tale om udvikling i denne betydning.

3.6 Skriveridentitet, skriverudvikling og skriverudvikling

Betydningen af skrivers identifikation med opgaverne og bredere med skrivningens kontekst for deres udvikling har været et væsentligt fokus for skriveforskning i de senere år (Ivanič 1998, Ivanič 2006, Ivanič & Burgess 2010, Sommers & Saltz 2004). Ivanič argumenterer for, at der er en tæt sammenhæng mellem læring og identificering: den skriverende lærer og udvikler sig i og med hun finder mening i det, hun beskæftiger sig med. Derfor er Ivanič interesseret i, hvilke identifikationsmuligheder, den skrivende tilbydes, samt om og hvordan den skrivende imødegår disse identifikationsmuligheder i sine tekster.

Dette fokus kan forstås i forlængelse af Vygotskys fremstilling af udvikling: hos Vygotsky spiller identifikation en rolle i transitionen mellem forskellige mentale niveauer; en overgang motiveres af, at den lærende sidder fast i fx en læringssituation og ikke formår at løse et stillet problem og gennem en vejleder/mentoren ønsker sig at tilegne sig givne redskaber; den lærende udvikler sig gennem kriser, hvor hun stræber efter at udvide sin kapacitet og erobre en ny og mere omfattende rolle (Beck 2015: 265f).

Ivanič har udarbejdet et analytisk begreb om skriveridentitet, hvor hun skelner mellem fire dimensioner af begrebet, som er indbyrdes forbundne: de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, det diskursive selv, det autoritative forfatterselv samt det selvbiografiske selv.³ Det første aspekt af skriveridentitet betegner

³ Se afhandlingens kapitel om metode til analyse af data.

identifikationsmuligheder, som skriveren stilles til rådighed i skrivningen, mens det diskursive selv og det autoritative forfatterselv betegner identifikationer, som skriveren realiserer i sin tekst. Det selvbiografiske selv betegner tidligere skriveerfaringer, som skriveren kan trække på i skrivningen. Ivanič' begreb om skriveridentitet kan forenes med et flerdimensionelt udviklingsbegreb, der er orienteret mod skriverens udvikling, som blandt andet Andrews og Smith argumenterer for. Samtidig imødegås med dette begreb om skriveridentitet den indvending, som ovenfor blev givet mod Vygotsky: at udvikling kan reduceres til at være skriverens tilpasning til en allerede eksisterende kultur. Ivanič imødegår denne indvending ved at forstå deltagelse i sprog som indlejret i magtforhold, hvor deltagerne positioneres og positionerer sig gennem diskursive valg.

Det flerdimensionale blik på udvikling, som blandt andet med Andrews og Smith samt med Vygotsky der her er argumenteret for, kan udformes som analytiske begreber med den distinktion mellem skriverudvikling og skriveudvikling, der er udviklet i Krogh, Christensen & Jakobsen (2015) og i Krogh & Jakobsen (2016), hvor skriverudvikling forstås som udvikling i skriverens identifikationer, og hvor skriveudvikling forstås som udvikling i skriverens repertoire af medierende redskaber. Dermed kan en række af de aspekter af udviklingsbegrebet, der er fremstillet og diskuteret ovenfor, samles i to begreber. I bestemmelsen af disse to udviklingsbegreber trækkes der ikke blot på Ivanič' firfoldige begreb om skriveridentifikation men også på det udviklingsbegreb, som jeg ovenfor bestemte med afsæt i Vygotsky, hvor udvikling forstås som individets tilegnelse, tilpasning og ekspansion af socialt, kulturelt og historisk medierede redskaber. Ligesom identifikation og tilegnelse af medierende redskaber hænger sammen hos Vygotsky, så hænger skriverudvikling og skriveudvikling også sammen i Kroghs og Jakobsens fremstilling og i min egen forståelse af begreberne: udviklinger i skriverens identifikationer med socialt tilgængelige muligheder for selvhed hænger sammen med skriverens tilegnelse og udvikling af medierende redskaber. Relationen er ikke nødvendigvis kausal eller entydig men kan gå begge veje: udviklinger i identifikationer kan "trække" udvikling af nye medierende redskaber med sig hos skriveren, men også appropriering af fx nye analysemodeller kan være "motorer" i udviklingen af nye skriveridentifikationer.

Hvilke identifikationer og hvilke medierende redskaber, skriveren udvikler, afhænger af de konkrete fagligt-kulturelle kontekst og skriverens selvbiografiske selv. Med andre ord må dette dobbelte udviklingsbegreb, som her er indkredset, og som vil blive brugt i analysen af skrivernes overgange mellem gymnasium og universitet, konkret skulle fortolkes i lyset af de medierende redskaber og de identifikationsmuligheder, som deltagerne tilbydes i konteksten, og som er analyseret frem i styredokumenter, observationsnoter, interviews og skriveordrer.

Med dette dobbelte udviklingsbegreb spørges der: hvilke identifikationsmuligheder tilbydes skriveren i de faglige og kulturelle kontekster, hun er på vej ind i og deltager i, hvilke identifikationer affilierer hun sig

med og hvilke udviklinger er der i disse? Endvidere spørges der, hvilke medierende redskaber skriveren tilbydes i de faglige og kulturelle kontekster, og hvilke medierende redskaber skriveren approprierer og udvikler? Spørgsmålene udfoldes i afhandlingens kapitel om metode til analyse af data og besvares i afhandlingens kapitler om analyse af overgangene i skrivepraktikperspektiv og af identifikationer, skriver- og skriveudviklinger i deltagernes tekster.

Kapitel 4 - Metoder til datagenerering

I afhandlingens kapitel om overgangsbegrebet bestemte jeg overgange som et omfattende begreb, der omfatter ændringer på flere niveauer, herunder ændringer med hensyn til institutioner, medierende redskaber og identifikationsmuligheder og identifikationer knyttet til deltagernes skrivning. Med udgangspunkt i denne forståelse af overgangsbegrebet har jeg valgt at generere data på et institutionelt niveau i form af styredokumenter, på et skrivepraktikniveau i form af observationsnoter fra deltagernes undervisning på bacheloruddannelsen og interview med deltagerne om deres skriftlighed i gymnasiet og på universitetet, deltagernes opgaver i gymnasiet og på universitetet samt skriveordrer (Hobel 2009, Krogh & Hobel 2012, Christensen, Elf & Krogh 2014) og feedback knyttet til deltagernes opgaver. Nedenfor er de metoder, jeg har benyttet til at generere data på disse niveauer, beskrevet i detaljer.

For at operationalisere datagenereringen arbejder jeg med begreberne *skrifthændelse*, *skrivehændelse*, *skrivepraktik* og *skrivekultur* (Christensen, Elf & Krogh 2014). *Skrifthændelsen* defineres som en social hændelse, hvor der interageres med tekst (Christensen, Elf & Krogh 2014: 34). Heroverfor defineres *skrivehændelse* som en situation, hvori der foregår skrivning af elever og studerende. *Skrivepraktik* defineres som genkomne mønstre i skrivehændelser, som skrivehændelserne får mening igennem (ib.). Endelig defineres *skrivekultur* som værdier grundlæggende forståelser og holdninger, der er knyttet til skrivning (Christensen, Elf & Krogh 2014: 35) og som former elevernes og de studerendes skrivehændelser. Disse begreber uddybes i afhandlingens afsnit om metode til dataanalyse.

4.1 Metode til indsamling af tekst

Med inspiration fra Hobel (2009) foretager jeg i min empiri en skelnen mellem tekst og situeret kontekst. Jeg vælger at lade *tekster* af elever og studerende være den centrale empiri i afhandlingens studie af skrivning i transition mellem gymnasium og universitet. Igen kunne der være foretaget andre valg – fx at lade interview med elever og studerende være den centrale empiri, sådan som det ses hos Sommers og Saltz (2004). Tekster af elever og studerende er i denne afhandling valgt som den centrale empiri, idet det formodes, at det her er muligt direkte at observere, om og hvorledes deltagerne forstår, tilegner sig, udvikler og transformerer faglige begreber, diskurser og genrer. Disse tekster antages dermed at give et indblik i, hvorledes eleven og den studerende *konkret* arbejder med fagets begreber og diskurser. Et andet argument for at privilegere tekster af elever og studerende er, at disse tekster er et væsentligt element i underviserens bedømmelse af, i hvilken grad elever og studerende opfylder de faglige mål; her kan der ses tegn på elevens og den studerendes arbejde med at tilegne sig fagets begreber og argumentationsformer (og i de tilfælde hvor der gives feedback fra undervisere kan en vurdering af elevens og deltagerens arbejde iagttages). Endvidere er der knyttet skriftlige opgaver til flertallet af eksaminerne i såvel gymnasiet og på universitetet, hvilket yderligere gør det relevant at undersøge, hvordan deltagerne arbejder med at tilegne sig fagene gennem skriftlighed.

Min interesse samler sig om elevers og studerendes tekster af større omfang, idet jeg formoder, at det i disse tekster er muligt at få indsigt i, hvorledes elever og studerende indoptager og anvender den faglige diskurs; det formodes, at det her er muligt at få indsigt i, hvorledes eleven og den studerende *positionerer* sig i forhold til de muligheder, som de gives af de faglige og institutionelle rammer (de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, jf. Ivanic 1998). Endvidere formodes det, at det gennem et længdesnit i de større opgaver er muligt at få en indsigt i, hvorledes elever og studerende udvikler deres skriftlige ressourcer, dvs. deres skriveudvikling (Krogh & Jakobsen 2016).

I en gymnasial kontekst spiller de større opgaver en særlig rolle som studieforberevende aktivitet. I bilag 4 til STX-bekendtgørelsen omtales således ”de studieforberevende skrivekompetencer”, hvor studieretningsprojektet berøres. Ifølge bilag 4 skal bl.a. dansk-historieopgaven og studieretningsopgaven sammen med studieretningsprojektet indgå i en samlet progressionsplan for det skriftlige arbejde, og i Vejledning til STX-bekendtgørelsen understreges sammenhængen mellem disse opgaver.

Derfor er de større skriftlige opgaver i gymnasiekontekst indsamlet for deltagerne, da disse opgaver må formodes gennem deres studieforberevende karakter (jf. fx STX-bekendtgørelsens bilag 4 og 7) at være væsentlige i undersøgelsen af skrivning i transitionen mellem gymnasium og universitet. For Veronika er der indsamlet dansk-historieopgaven, studieretningsopgaven samt studieretningsprojektet. For Andreas er der indsamlet andensårsopgaven ”Mini-SRP”, studieretningsprojektet samt det afsluttende, faglige projekt i 3.g. ”Eksamensprojektet”.

Endvidere er der i gymnasial kontekst for begge deltagere indsamlet opgaver i faget, der svarer til faget, der læses på bachelorstudiet. Dette valg er foretaget ud fra en formodning om, at den faglige skrivning i gymnasiefaget har betydning for den faglige skrivning i bachelorfaget: det formodes, at den faglige skrivning i gymnasiet i et vist omfang forbereder den faglige skrivning i det tilsvarende universitetsfag gennem introduktion af faglige begreber og diskurser. I forlængelse heraf formodes det, at den studerende på bacheloruddannelsen i et vist omfang trækker på eller transformerer skriveressourcer, som er tilegnet i gymnasiet. Dette fokus gør det muligt at sammenligne skrivning i samme fag i gymnasie- og universitetskontekst.

I en universitetskontekst er der indsamlet samtlige opgaver i discipliner, hvor der skrives opgaver af større omfang i de første to semestre for de to deltagere. For Veronika har jeg på første år af bachelorstudiet indsamlet alle opgaver i disciplinerne *Litterær analyse*, *Tekstproduktion* samt *Sprog og kommunikation*. I disse discipliner er der skriftlig eksamen samt løbende afleveringsopgaver. I fag med mundtlig eksamen og hvor der ingen løbende afleveringsopgaver er, har jeg kun i mindre grad fulgt Veronika. Dette gælder bl.a. disciplinen litteraturhistorie.

Det første år for bachelorstuderende på naturvidenskab på Y Universitet er et flerfagligt forløb, hvor de studerende har biologi, matematik, fysik og kemi. De studerende har dog allerede ved tilmeldingen angivet et hovedstudie, som strukturerer holddannelsen. For Andreas har jeg indsamlet samtlige opgaver på det første år i fysik, som er det fag, han har angivet som hovedstudie. Blandt de indsamlede opgaver er der rapporter, traditionelle eksamenslignende afleveringsopgaver samt et ”Eksamensprojekt”, som Andreas afleverede mod slutningen af andet semester. De traditionelle afleveringsopgaver samt ”Eksamensprojektet” er centrale data i afhandlingen, da disse er selvstændige opgaver, og som formodes at forberede såvel eksamen som videre studier.

Indsamlingen af tekster fra deltagerne var så omfattende som muligt. Jeg fik adgang til alle løbende opgaver for deltagerne undervejs i projektet samt så mange som muligt af deltagerens opgaver, som de allerede havde skrevet. For Veronika er der tale om samtlige opgaver, for Andreas er der tale om ca. 75% af opgaverne fra gymnasiet. Jeg fik adgang til samtlige skriveordrer for Veronikas opgaver samt feedback i det omfang den blev givet skriftligt. For Andreas’ vedkommende fik jeg adgang til skriveordrer og skriftlig feedback i det omfang den stadig var tilgængelig. Endelig fik jeg adgang til lokale styredokumenter i form af informations- og instruktionsdokumenter til elever vedrørende de større skriftlige opgaver samt opgaver i fagene fra skolernes ledelse og skriftlighedsudvalg på Veronikas og på Andreas’ gymnasium.

For Veronika har jeg fra gymnasiet 14 danske stile, dansk-historieopgave, studieretningsopgave og studieretningsprojekt og fra universitetet en opgave i disciplinen litteraturhistorie, tre opgaver i disciplinen tekstproduktion, fire opgaver i disciplinen litterær metode og analyse. For Andreas har jeg fra gymnasiet ni traditionelle afleveringsopgaver og tre rapporter i fysik, ”mini-SRP” fra 2. g, studieretningsprojekt samt afsluttende fysikprojekt fra 3.g og universitetet syv fysikafleveringer, en fysikrapport samt ”Eksamensprojektet”.

Indsamling af undervisningsmaterialer for bachelorstuderende foregik ved, at jeg fik adgang til de digitale læringsplatforme, som der kommunikeres på mellem undervisere og studerende, og at jeg indhentede tilladelse til at benytte materialet til min forskning. Jeg fik ligeledes adgang til den digitale læringsplatform på Veronikas gymnasium, hvorved jeg fik adgang til og tilladelse til at bruge skriveordrer og lokale styredokumenter. På Andreas’ gymnasieskole fik jeg adgang til og tilladelse til at benytte den digitale platform, der fungerer som ressource for skrivning med information om opgavegenrer i fagene og de større skriftlige opgaver mm. Disse data kan benyttes til at analysere undervisernes faglige skrivekultur, den lokale skrivekultur samt i nogen grad også elevskrivekulturen.

4.2 Metode til observation

Da afhandlingens tilgang til skrivning er sociokulturel kan indsamling af tekster af elever og studerende ikke stå alene som metode til datagenering. For at få et indblik i den institutionelle og faglige kontekst, elever og

studerende skriver i er der foretaget observation af undervisning. Observationen er overvejende foretaget på skiftende dage, således at der opnås et bredt indtryk af deltagernes undervisningsdage, og der er fortrinsvist observeret undervisning á hele dage (Christensen, Elf & Krogh 2014). Der var været enkelte undtagelser fra den vilkårlige udvælgelse af observationsdage, nemlig når undervisningen har indeholdt eksempelvis introduktion til eller feedback på en opgave.

Inden observationsdagene er underviser og deltager blevet informeret om, at jeg deltog. Under observationerne sad jeg i udgangspunktet diskret bag elever og studerende. Jeg tog kun aktivt del i kommunikationen, når jeg direkte blev adspurgt af underviserne, hvilken skete enkelte gange. Ved øvelser og gruppearbejder placerede jeg mig dog så vidt muligt tæt på mine deltagere.

Under observationerne skrev jeg noter på pc. Jeg havde to dokumenter åbne på samme tid: et skema, der er udviklet og anvendt i FoS' datagenerering, hvor jeg noterede modulets sekvenser, dets formål, anvendte læringsressourcer, medier og modaliteter, skriveordrer fremført i modulet, opgavegenrer og skrivehandlinger, skrifthændelser samt modtagere for disse. Endvidere havde jeg et felt i skemaet til brug for registrering af "fortællingen" i modulet, hvor jeg anførte så meget af dialogen i modulet, som muligt. I et separat dokument som jeg kaldte "feltnoter" anførte jeg refleksioner over observationen. Der var dels tale om løbende refleksioner, dels om refleksioner nedfældet efter observationen, enten umiddelbart efter eller få timer efter. Her anførte jeg også kommentarer til eventuelle uformelle samtaler foretaget i pauserne med modulets underviser. Dermed kan observationen kaldes en form for "disciplineret opmærksomhed" (Hastrup 2012), der orienterer sig efter et sæt analytiske begreber, som det vurderes er relevante i den konkrete undervisningssituation.

I nedfældningen af observationer bestræbte jeg mig på at registrere det observerede så detaljeret som muligt. Konkret foregik det på den måde, at jeg noterede, hvad der blev sagt i modulet, og hvem der talte. Min primære interesse i observationen af undervisningen samlede sig om de skrifthændelser og skrivehændelser, som foregik. Ved at gentage observation af undervisningen i det samme fag blev observationsnoterne sammenlignet med henblik på at finde skrivepraktikker forstået som bestemte mønstre i skrivning i bestemte kontekster: hvornår skrives der i undervisningen, hvordan skrives der, hvor ofte skrives der og med hvilket formål osv.? Formålet med disse gentagne observationer over tid var at få et indblik i såvel elever og studerendes skrivepraktikker – og kultur som i undervisernes og de lokale skrivekulturer (jf. triademodellen i Christensen, Elf & Krogh 2014, Krogh, Christensen & Jakobsen 2015). Med dette "dobbelte bogholderi" – både registrering og refleksion – forsøger jeg altså at foretage en pendlen mellem observation og en form for analyse. Det er en bevægelse, der ikke er uproblematisk, idet jeg hele tiden på trods af forsøget på at adskille observation og refleksion løber en risiko for at "forurene" mine observationer med mine foreløbige analyser. Her vil det dog blive betragtet som et vilkår, at denne adskillelse ikke kan gennemføres konsekvent; der vil være en vis udvælgelse i observationen; ikke alt kan skrives ned, og der udvælges dialoger (og monologer),

der i situationen forekommer særligt væsentlige, fx dialoger der handler om hvorledes en øvelse eller en opgave skal forstås. Således er nedfældning ikke så meget blot en objektiv registrering som det er et udsnit af en observeret social hændelse, hvor forskeren netop griber ind ved at lave et udsnit og omsætte det i fæstnede tegn. Dermed foretages på samme tid en spørgen til hvad der foregår og – til en vis grad – på samme tid søgen efter mønstre. Det ses helt konkret i konstruktionen af observationskemaet, jeg anvendte, der allerede på forhånd spurgte til bestemte kategorier. Dermed bliver ”observationen” underlagt det vilkår, at det observerede altid allerede også er indviklet i interaktive og intersubjektive aspekter. Der er altså med andre ord tale om en dobbelt opgave for forskeren, en opgave der stiller et forskningsstrategisk dilemma. (Borgnakke 1996: 140f.).

Ved observation er der en risiko for at påvirke de observerede (Hastrup 2012); underviserne kendte til mit projekt (og blev som nævnt varslet inden jeg kom ind i hvert modul), og dette kan have en betydning for det, der blev observeret.

Der blev gennemført ca. ti observationsdage for hver af deltagerne. Dertil kommer observation af introduktion af og et vejledningsmøde i forbindelse med SRP på Syd Gymnasium samt mundtlig feedback på første universitetsopgave for Veronika. Observationen af undervisningen blandt bachelorstuderende med naturvidenskabsfag blev foretaget i alle undervisningsgenrer det første år af studiet, dvs. forelæsning, teoretiske øvelsestimer, laboratorieøvelser og studiegruppetimer, dog med en overvægt af observation i teoretiske øvelsestimer, hvor der forekommer flest skrivehændelser. Jeg fik relativt sent kontakt til Andreas’ undervisere, og dette kombineret med at der var forholdsvis lidt undervisning i fysik på første semester gjorde, at der kun er en enkelt observationsdag på dette semester. For at kompensere for dette fulgte jeg Andreas ind i tredje semester.

Ud over denne observation af skrift- og skrivehændelser i undervisningen observerede jeg de fysiske rammer, som eleverne og de studerende befandt sig i, både under selve undervisningen og i pauserne. Observation af de fysiske rammer strækker sig fra registrering af institutionens arkitektur og ned til den konkrete bordopstilling i undervisningslokalet (Christensen, Elf & Krogh 2014). Disse forhold er selvsagt ikke determinerende for de skrivehændelser, der finder sted eller ikke finder sted i undervisningssituationen, men de kan dog have en vis indflydelse på, hvorledes dialogen udspiller sig i undervisningen, hvorledes gruppearbejde kan gennemføres, hvorvidt der lægges op til, at eleven og den studerende skriver på institutionen uden for undervisningen osv.

4.3 Metode til interview

Interview med deltagerne giver mulighed for at lade netop dem, der privilegeres i denne afhandling, komme til orde. Der var tale om semistrukturerede interviews (Tinggaard & Brinkmann 2012), hvor interviewguiden fungerede som et forlæg i interviewsituationen, men hvor der samtidig var åbenhed i forhold til den

interviewedes indfald og markeringer. Interviewene startede typisk med, at den interviewede blev bedt om at "fortælle" om det, der var i fokus i det aktuelle interview, fx SRP-forløb eller den bachelorstuderendes start på universitetet. Med denne indledende fortælling blev det muligt at lade den interviewedes perspektiv, oplevelse, erfaring og fortolkning være styrende for samtalen. Fortællingen giver dermed mulighed for at inddrage deltagerens livsverden forstået som deltagerens specifikke og implicite måder at opleve verden på (Habermas 1988, I: 450ff).

Interview med elever og studerende formede sig som *talk around the texts* (Lillis 2008, Lillis 2009). Konkret foregår talk around the text ved, at deltageren har udpeget typisk to eller tre opgaver forud for interview som fysisk er til stede under interviewet, og som danner udgangspunkt for samtalen (se afhandlingens kapitel om metode til analyse af data). Fokus i interviewene blev til i et samarbejde i interviewsituationen; primært blev fokus indkredset af elevens eller den studerendes udpegning i fortællingen om teksten, men i nogle tilfælde valgte jeg fokus. I de fleste tilfælde havde deltageren sendt opgaverne til mig inden interviewet, men der er enkelte tilfælde, hvor jeg ikke havde set opgaverne inden samtalen. I de tilfælde, hvor deltageren havde sendt opgaverne inden samtalen, gennemlæst jeg dem men analyserede dem ikke. Dette blev valgt for at mindske risikoen for i samtalen at styre mod at få mine analyser bekræftet og foretage cirkelslutninger. Men det er ikke problemfrit: der vil være en risiko for, at der alligevel foregår en vis analyse ved gennemlæsningen (og i samtalsituationen). Et andet problem er, at samtalerne risikerer at blive ufokuserede samt at der senere – når analyserne af opgaverne er gennemført – dukker spørgsmål op, som jeg gerne ville have haft deltagerens svar på.

Interviewene sigtede mod at være *samarbejdende* samtaler, og igennem rækken af interviewene skete der en forskydning fra interviewerens som styrende over mod at privilegere den interviewedes perspektiv. Denne forskydning kan skyldes et samspil mellem flere forhold: den kan skyldes en gradvist større rutine for mit vedkommende, og den kan skyldes udvikling i relationerne mellem interviewede og interviewer, men den kan også skyldes en udvikling hos deltagerne.

Fokus i disse talk around the texts blev i samtalen ofte indkredset ved en fortælling om processen med opgaven og om særlige udfordringer eller passager i teksten, som eleven eller den studerende var særlig tilfreds med. Herved blev de konkrete fokuseringer ofte tekstgenre, bestemte diskursive eller tekstuelle valg, mønstre i ordvalg.

Vægten blev lagt på elevens eller den studerendes opfattelse af og tale om teksten, men samtalen kan overskride teksten og bevæge sig over mod dimensioner, der former *skrivehændelsen*, herunder *skrivepraktikker* og *skrivekulturer*. Ved denne vægtning gives der mulighed for, at der gives et korrektiv til forskerens blik på teksten, således at der etableres et dobbeltblik: dels skriverens perspektiv på teksten,

herunder på opfattelse og fortolkning af skriveordren, processen, brugen af underviserens respons fra tidligere opgaver osv. og dels det lingvistiske og diskursive blik på teksten (Lillis 2009: 169).

Jeg har gennemført fire interviews med hver af deltagerne: to i første semester og to i andet semester med Veronika, to i første semester, et i andet samt et i tredje semester med Andreas. Interviewene havde en varighed mellem ca. 40 og 65 minutter. Det første interview med de to deltagere fokuserede om deres gymnasieskrivning. Det første interview med de deltagere, der ved projektets start var gymnasieelever fokuserede på deres skrivning i 1. og 2. g. De øvrige interviews fokuserede på deltagernes løbende opgaver.

Som ovenfor skal det bemærkes, at det er vigtigt, at skriverens perspektiv ikke undergraves ved at jeg positionerer mig som styrende i samtalen. Det var i særlig grad være en risiko i de tilfælde, hvor tidsskalaen mellem skrivehændelsen og interview er lang og skrivehændelsen derfor ikke er særlig present hos eleven eller den studerende. Veronika og Andreas gik som nævnt direkte fra gymnasiet til universitetet. Herved bliver problemet ikke ophævet men dog relativt begrænset.

Positioneringen af eleven og den studerende som medreflekterende deltager i forhold til hendes egne tekster betyder, at hendes refleksion i interviewet blev en del af hendes skriverudvikling (som samtidig er genstand for analysen), bl.a. gennem koordineringen af forskellige tidsskalaer, som de forskellige aspekter af skriveridentiteten relaterer sig til. Man kan i interviewteksten forsøge at indkredse, hvornår og hvordan fx denne øgede bevidsthed om tekst og skriveprocesser sker, men der vil under alle omstændigheder være tale om en positionering af den interviewede, ligesom den interviewede vil positionere sig i interviewet.

Ved at eleven og den studerende i interviewsituationen positioneredes som medreflekterende i forhold til sin skriveridentitet, skriver- og skriveudvikling bliver hun læser af sin egen tekst. Herved etableredes endnu en tidsskala, nemlig mellem tidspunktet for skrivehændelsen og tidspunktet for interview. Det afgørende er ikke tidsskalaen per se, men at der i denne tidsskala kan være sket en bevægelse i skriveridentitet, fx i det selvbiografiske selv. En sådan udvikling kan være medbestemmende for, hvorledes den interviewede positionerer sig i forhold til sin tekst.

Denne sammenhæng blev kompleks, idet analysen af de forskellige tekster risikerer at påvirke hinanden: jeg har gennemført interviewenes ”talk around the text” inden en dybdegående analyse af deltagernes opgaver. Opgaverne er naturligvis læst inden interviewene, og i denne læsning vil der uundgåeligt ske en udpegning af nedslag i teksterne, jf. ovenfor, og disse nedslag vil ikke blot være samtalegenstand i interviewsituationen men muligvis også i de efterfølgende analyser af såvel interviewtekst som deltagertekst. Interviewteksterne indgår også – som tekst – i længdestudiet af skrivernes overgange. Det betyder, at interviewteksterne også kan ses i et længdeperspektiv samt at interviewteksterne i (et mere begrænset omfang end deltagerteksterne) vil blive analyseret med fokus på udviklinger.

4.4 Oversigt over indsamlet data knyttet til Andreas og Veronika

	Andreas	Veronika
Opgaver	Gymnasiet: 14 Universitetet: 10 I alt: 24	Gymnasiet: 17 Universitet: 9 I alt: 26
Observation	10 dage ⁴	12 dage ⁵
Interview	4 interviews ⁶ (i alt 3 timer)	4 interviews ⁷ (i alt 2 timer og 41 minutter)
Styredokumenter	HTX-bekendtgørelsen, lokale styredokumenter knyttet til skriftlighed på Midt Gymnasium, Studieordning for fysik på bacheloruddannelsen på Y Universitet	STX-bekendtgørelsen, lokale styredokumenter knyttet til skriftlighed på Syd Gymnasium, Studieordning for dansk på bacheloruddannelsen på Y Universitet.

4.5 Diskussion af validitet i undersøgelsen

Undersøgelsen af skrivernes overgange mellem gymnasium og universitet opnår validitet gennem transparens i dataindsamlingsprocesser, i begrebsafklaring og brug af metoder til analyse af data og gennem detaljerede, tætte (Geertz 1973) beskrivelser af deltagernes skriftlighed. Intern validitet (Cohen, Manion & Morrison 2011: 183) sikres gennem et til halvandet års engagement i felten, gennem autenticitet og sammenhæng i data (LeComte & Preissle 1993) ved indsamling af deltagernes opgaver, interview med deltagere om deres opgaver og observation af deres undervisning. Transparens i data sikres ved, at transskription af alle interviews med deltagerne, alle analyserede deltageropgaver, underviserfeedback, skriveordrer, eksempler på interviewguide og observationsskema er tilgængelig i bilag.

Med det meget lille antal deltagere kan der ikke være tale om, at resultaterne af analyserne af skrivernes udviklinger kan generaliseres til en større population: tværtimod opfattes disse udviklinger som individuelle og kontekstafhængige. Men indkredsningen og udviklingen af overordnede begreber til at beskrive skrivers overgange mellem uddannelsesniveauer og udviklinger kan tilpasses, udvikles og anvendes i andre kontekster, hvor skriftlighed undersøges.

⁴ Observationsdagene er følgende i 2015: 26/11. I 2016: 10/3, 11/3, 14/3, 15/3, 10/5, 10/6, 7/11, 9/11, 14/11.

⁵ Observationsdagene er følgende i 2015: 24/9, 29/9, 29/10, 5/11, 10/11, 12/11, 8/12. I 2016: 23/2, 26/2, 3/3, 14/4, 21/4.

⁶ Dato for interviews: 26/10 2015, 9/12 2015, 29/4 2016, 22/11 2016.

⁷ Data for interviews: 22/10 2015, 17/12 2015, 16/3 2016, 16/6 2016.

Undersøgelser på tværs af flere kulturer er problematisk på mange niveauer med hensyn til validitet. Således er der risiko for, at der mere eller mindre reflekteret ligger en antagelse af homogene kulturer eller at kulturer uden videre kan sammenlignes med hensyn til en række variable. Nærværende undersøgelse har ikke som ambition udtømmende at beskrive de kulturer, de deltager i, men blot – så vidt data tillader det – at beskrive, hvordan deltagernes skriftlighed ser ud i disse kontekster, sådan som de kan forstås ud fra blandt andet ministerielle styredokumenter, skriveordrer, observationsnoter, interviews og deltagertekster. Som nævnt ovenfor er disse beskrivelser særligt problematiske i gymnasiekontekst, hvor jeg ikke har kunnet foretage observation, og hvor jeg ikke har kunnet interviewe deltagerne. En anden udfordring i undersøgelser på tværs af kulturer er antagelsen, at kun kulturelle faktorer er afgørende for de forskelle og ændringer, der kan observeres og ikke fx også psykologiske faktorer. Dette forhold kan delvist imødegås ved i interview at anlægge et bredt perspektiv og inddrage forhold uden for institutionen, som kan have indflydelse på det, der analyseres, fx ønsker for fremtiden, personlige forhold osv.

I forlængelse af denne problematik ligger diskussionen om forholdet mellem emic- og etic-perspektiv (Cohen, Manion & Morrison 2011: 190). I dette projekt aktualiseres denne diskussion blandt andet med spørgsmålet: er det forskerens eller deltagernes definitioner, begreber osv., der er anvendes? Svaret er et både-og: således tager jeg eksempelvis i interviews oftest afsæt i et bredt spørgsmål, hvor jeg beder deltageren fortælle om sit arbejde med skriftlighed siden seneste interview. Nedslag, som deltageren udvælger i sin fortælling, bliver ofte uddybet og præciseret gennem samtalen og eventuelt gjort til mere generelle kategorier i eller efter interviewet i en analysesituation. Samtalen er dog ikke magtfri, og gennem mine spørgsmål positionerer jeg som undersøger med fordomme og forventninger deltageren som reflekterende skriver, der tilbydes en analyserende position i forhold til skriverens egen skriftlighed.

Et forsøg på at få et nuanceret blik på deltagernes skriftlighed anvender jeg en form for triangulering (Cohen, Manion & Morrison 2011: 195f), idet jeg i forlængelse af min indkredsning af overgangs- og udviklingsbegrebet indsamler data, der kan belyse deltagernes skriftlighed fra flere perspektiver: gennem interview, gennem deltagernes egne tekster og gennem skriveordrer, underviserfeedback og observation.

Det har dog ikke været muligt at foretage en omfattende triangulering af alle skrivehændelser og opgaver: således er der fx ikke udførlig underviserfeedback til samtlige deltageropgaver, og kun en lille del af de observerede skrivehændelser har direkte tilknytning til deltageropgaver. I sådan en triangulering kunne et underviserperspektiv være inddraget. Bortset fra underviserfeedback på deltagernes opgaver er dette perspektiv fravalgt for ikke at risikere at miste fokus på deltagerperspektivet.

Der er en altid tilstedeværende risiko for, at en undersøgelse mere eller mindre reflekteret leder efter tegn på bekræftelse af det, der forventes, dvs. en ”ond hermeneutisk cirkel”. Dette gælder ikke mindst i dette tilfælde, hvor der er tale om undersøgelser af eventuelle udviklinger. For at imødegå denne risiko vil jeg i

analyserne være opmærksom på forhold, der peger i andre retninger end hovedtendenserne, fx alternative stemmer i deltageres tekster og dokumentere iagttagelserne gennem længere citater.

I afhandlingen har jeg som beskrevet ovenfor valgt kun at fokusere på to deltagere. Data knyttet til disse to deltagere er tætte og omfattende, og dermed opnås mulighed for at lave grundige, nuancerede undersøgelser af deres overgange mellem gymnasium og universitet. Flere deltagere ville dog kunne nuancere og supplere mine fund, hvis data var tilstrækkeligt tætte, og omvendt kunne fokus på blot en enkelt deltager give mulighed for grundigere analyser. Men med to deltagere er det min vurdering, at det trods alt er muligt at finde en balance mellem tilstrækkeligt grundige analyser med validitet og mulighed for nuancer og forskelle i fundene. Ved at vælge to deltagere, der skriver i fag med blandt andet forskellige skrivekulturer, så opnår jeg mulighed for en vis spænding i analyserne: gennem forskelle mellem de to deltageres udviklinger og overgange bliver det muligt at få øje på forhold ved den enkelte deltager, som måske ellers ville forblive skjulte og selvfølgelige. Et eksempel herpå er de fysiske rum, de to deltagere skriver i: Andreas skriver i høj grad i institutionelle rum knyttet til universitet og i samarbejde med medstuderende, mens Veronika næsten kun skriver noter på universitetet. Her deltager Andreas og Veronika i forskellige fags forskellige skrivepraktikker, og disse skrivepraktikkens karakteristika bliver meget synlige gennem kontrasten.

Deltagerne er fulgt gennem 1-1½ år, hvorved det i nogen grad har været muligt for mig at engagere mig i felten og til en vis grad opbygge en relation til deltagerne. Jeg vurderer, at denne relation ville have været vanskeligere at opbygge over kortere tid. Omvendt ville en længere tidsperiode uden tvivl give mulighed for at etablere en tættere relation til felten, og nok så vigtigt: havde jeg fulgt deltagerne fx indtil bachelorprojektet, ville det give mulighed for at undersøge overgangen grundigere.

Man kan argumentere for, at overgangen mellem gymnasiet og universitetet med hensyn til skriftlighed ikke er overstået inden for den tidsramme, som deltagerne i dette projekt er blevet fulgt: overgangene mellem uddannelsesniveauer kan, som påpeget i afhandlingens kapitel om indkredsning af begrebet opfattes som åbne processer, og man kan eventuelt tale om flere overgange over tid.

Kapitel 5 - Metoder til dataanalyse

I afhandlingens kapitel om overgangsbegreb argumenterede jeg for at inddrage ændringer i institutionelt perspektiv (ændringer i formål med uddannelser og skriftlighed), ændringer i faglige skrivepraktikker, ændringer i brug af medierende redskaber knyttet til faglig skriftlighed (begreber, diskurser, multimodale udtryksformer og genrer) samt ændringer i tilbudte og tilegnede skriveridentiteter. I afhandlingens kapitel om metode til datagenerering redegjorde jeg for, at jeg med udgangspunkt i denne forståelse af overgange har indsamlet styredokumenter, genereret observationsnoter, interview med deltagerne samt indsamlet deltagertekster med skriveordrer og underviserfeedback.

I analyserne af skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet anlægger jeg tre perspektiver: et institutionelt perspektiv, et skrivepraktikperspektiv samt et skriveridentitets-, skriver- og skriveudviklingsperspektiv. Til analyserne af det institutionelle perspektiv inddrager jeg styredokumenter som data. Til analyserne af skrivepraktikperspektivet inddrager jeg observationsnoter og interview som data. Til analyserne af skriveridentitets-, skriver- og skriveudviklingsperspektivet inddrager jeg deltagertekster, skriveordre, feedback fra underviser og interview som data. Nedenfor redegør jeg for de metoder, jeg anvender til analyse af overgange i hvert af disse tre perspektiver.

5.1 Metode til analyse af overgange i et institutionelt perspektiv

For at undersøge, hvordan overgange mellem gymnasium og universitet kan se ud i et institutionelt perspektiv laver jeg Faircloughinspireret diskursanalyse af styredokumenter knyttet til gymnasierne og til bacheloruddannelsen (Fairclough 2008. Se også Gee 2014).

Fairclough tilbyder en diskursanalytisk tilgang, der er velegnet til en lingvistisk orienteret nærlæsning af tekster, der indgår i institutionelle sammenhænge. Jeg forstår *diskurs* i forlængelse af Fairclough: som sprogbrug forstået som social praksis (Fairclough 2008: 17, Krogh 2003: 69) og som social praksis er diskurs en måde at *handle* på og en måde at *være* i verden på samt en måde at *repræsentere* verden på. Jeg forstår diskurs som både socialt konstitueret og socialt konstituerende.

Fairclough trækker på Hallidays funktionelle grammatik (Fairclough 2008: 18) og forstår dermed sproget som funktionelt: det bruges til noget i en sammenhæng og med et formål, nemlig dels at afspejle afsenderens tanker og hensigter og dels at skabe relationer. I forlængelse heraf er det centralt i den funktionelle grammatiks opfattelse af sprog og hos Fairclough, at sproget er betydningsskabende; det er ikke blot et sæt regler men en ressource til at skabe mening. Sproget skaber mening i en kontekst, som en sproglig ytring påvirkes af og som ytringen selv påvirker. Derfor kan man ifølge den funktionelle grammatik ikke se bort fra ytringens konkrete kontekst. Endelig er sprogbrogsen en proces, hvor der skabes betydning gennem en række valg og følgelig også gennem en række fravalg ud fra en mængde tilgængelige ressourcer. Med andre ord kan betydning og form ikke adskilles, og betydning skabes ikke uafhængigt af konteksten.

I analyserne af styredokumenter fokuserer jeg på teksternes diskursorden forstået som summen af diskurser, der anvendes i en institution og på diskurstyper forstået som de diskurser, der indgår i diskursordenen. Jeg er interesseret i, hvilke diskurser om uddannelsernes formål, der konstrueres i styredokumenterne, hvilken relation der er mellem disse diskurser samt hvordan relationen mellem diskurserne eventuelt ændrer på forskellige niveauer, fx mellem gymnasiebekendtgørelsens afsnit om de overordnede formål med uddannelsen til konsumeringen heraf i læreplanerne for de enkelte fag. Endvidere fokuserer jeg i mine diskursanalyser af styredokumenter på, hvordan styredokumenterne konstruerer skriftlighed og på, hvilke positioner, elever og studerende tilbydes.

For at fokusere og sammenligne resultater af analyserne af styredokumenterne og knytte dem til et overgangsperspektiv inddrager jeg i slutningen af analysen Beauforts (2004) model med fem vidensdomæner knyttet til ekspertise i skrivning i fag. Det første af de fem domæner er ”discourse-community knowledge” forstået som deltagerens viden om overordnede mål for kommunikation og bagvedliggende værdier i vidensfællesskabet. Det andet domæne er ”subject-matter knowledge” forstået som viden om specifikke emner, passende analysetilgange og kritisk tænkning. Det tredje domæne er ”genre knowledge” forstået som viden om disciplinernes standardgenrer, egenskaber og karakteristika ved disse genrer, herunder viden om passende indhold og struktur. Det fjerde domæne er ”rhetorical knowledge” forstået som viden om den konkrete, retoriske situation, herunder viden om afsender-modtagerforhold i skriftlige opgaver. Det femte og sidste domæne i Beauforts model er ”writing process knowledge” forstået som (meta-)viden om skriveprocesser (Beaufort 2004: 147f). I styredokumenter vil ikke alle disse fem vidensdomæner blive adresseret, men modellen tilbyder en ramme, der kan samle fund i analyserne op. Beauforts model bliver også brugt til opsamling og fokusering af resultaterne af analyser af overgange i et skrivepraktikperspektiv, hvor et lignende forbehold for anvendelsen gør sig gældende.

5.2 Metode til analyse af overgange i et skrivepraktikperspektiv

I analyserne af de skrivepraktikker, som Andreas og Veronika deltager i ved overgangen til bacheloruddannelsen trækker jeg på observationsnoter, som jeg har genereret gennem observation af deres undervisning på bacheloruddannelsen samt på interview med deltagerne om deres skrivning på gymnasiet og på universitetet.

Jeg forstår skrivning som en kompleks, dialogisk og dynamisk diskursiv aktivitet, der er indlejret i sociale og kulturelle aktiviteter. Det betyder, at deltageres skrivning også formes af og bidrager til at forme det faglige praksisfællesskabs aktiviteter, som skriverne deltager i. Jeg skelner mellem skrivehændelser, skrivepraktikker og skrivekulturer (Barton & Hamilton 2000, Westman 2009, Christensen, Elf & Krogh 2014). Jeg forstår skrivehændelser som observerbare, sociale og kulturelle hændelser, der inddrager skrivning. Endvidere forstår i lighed med Christensen, Elf og Krogh (2014) skrivepraktikker som ”genkommende måder, teknikker og mønstre som skrivehændelsen får mening igennem, og som også sætter

grænser for hvad der er legitimt og anerkendelsesværdigt.” (Christensen, Elf & Krogh 2014: 34). Dermed kan skrivepraktikker ikke direkte observeres, men de kan analyseres frem som tilbagevendende strukturer i data fra observationer af skrivehændelser. Endelig forstår jeg skrivekultur som overordnet kategori, der betegner mønstre i skrivepraktikker, og som inddrager forståelser af skrivning, herunder fagets deltagers opfattelse af brug og funktion af skrivning i faget.

Samtalerne med deltagerne er designet som talk-around-the-text-interview (Lillis 2008. Se desuden afhandlingens kapitel ”Metode til datagenerering”). Dermed bliver samtalerne væsentlige som kilde til deltagerens perspektiv på deres egne tekster, på skriveordrerne, der ligger bag og på undervisernes feedback. Men samtalerne fungerer også som kilde til deltagerens perspektiv på de skrivepraktikker, som de tager del i på gymnasiet og på universitetet.

Interviewene kan i et analytisk perspektiv opfattes som tekst. I forlængelse af Lillis skelner jeg i analysen mellem tre lag i interviewteksten (Lillis 2008: 366): et referentielt, et indeksikalsk og et orienterende lag. På et referentielt niveau giver deltageren i interviewet *information*, fx om antal opgaver, om skrivehandlinger og om skrivehændelser. På et indeksikalsk niveau udpeger og fremhæver deltageren forhold ved skrivningen, som hun finder særligt vigtige, fx medierende redskaber, som er eller har været særligt vigtige i overgangen til skriftlighed på universitetet. Det orienterende niveau fokuserer på relationen mellem den interviewede og interviewer, fx positioneringer i samtalen. Ved at skelne mellem disse tre lag i interviewteksten mindskes risikoen for at opfatte interviewet som en transparent tekst, der giver information. Disse tre niveauer i teksten er ikke konsekvent skrevet frem i afhandlingens analyser men har primært fungeret undervejs i analysearbejdet som et til at finde mønstre i interviewdata.

For at finde mønstre i observationer af skrivehændelser har jeg kodet mine observations- og interviewdata. I mit observationsskema er der foretaget en ”præ-kodning”. Disse ”præ-koder” udgøres af ti kategorier, som jeg har orienteret mine observationer efter. Der er tale om følgende kategorier: ”modulets forløb og sekvenser”, ”formål” med undervisningsmodulet, ”læringsressourcer”, ”skriveordre”, herunder underviserens instruktion af skriveordre, ”medier og modaliteter”, ”opgavegenrer”, ”skrivehandlinger”, ”skrivehændelser”, ”modtager” og ”kontekst/narrativ”. I praksis blev ikke alle disse kategorier brugt i hver observation. Den sidste kategori brugte jeg som en bred ramme, hvor jeg løbende nedskrev dialog mellem underviser og studerende og mellem studerende indbyrdes, og hvor jeg også noterede observerede detaljer, som jeg ikke umiddelbart kunne placere i de øvrige ni kategorier, fx hvor der skrives, hvem der skriver, observerbare dynamikker mellem deltagerne osv. Noter placeret i den sidste kategori fylder mest i mine observationsdata.

Efter denne ”præ-kodning” af observationsdata har jeg gennemlæst samtlige observationsnoter og interview og foretaget en kodning med henblik på at finde mønstre i de observerede skrivehændelser. Det kan diskuteres, hvornår der er tale om et mønster i skrivehændelserne. De mønstre, som jeg har fundet i data, skal

være observeret mere end tre gange, og de skal kunne bekræftes og uddybes i interview med deltageren. På dette trin af kodningsprocessen har jeg anvendt ”deskriptiv kodning” og ”attributiv kodning” (Saldaña 2012), og som kategorier til dette trin benyttede jeg følgende fem kategorier, som jeg kunne iagttage gentagne gange i data: ”deltagere” (hvem tager ifølge observationerne i de studerendes skrivning?), ”rum” (hvor skriver deltagerne, hvilken type skrivning foregår hvor?), ”type og funktion” (hvilken type skrivehændelse er der tale om og hvilket formål har disse skrivehændelser?), ”genre” (hvilke tekstgenrer skriver deltagerne i?) samt ”diskurs” (hvordan italesætter henholdsvis de studerende og underviserne den faglige skrivning?).

De fire kategorier er ikke alle lige interessante med hensyn til observationsnoter for de to skrivere, men netop disse forskelle gør det lettere at få øje på mønstre i en deltagers skrivning, som måske ellers ville fremstå som ”naturlige”, ”neutrale” og selvfølgelige. Et eksempel herpå er de fysiske rum, som deltagerne skriver i: analyserne af observations- og interviewdata viser, at det er et tydeligt mønster, at Veronikas skrivning er tydeligt opdelt i rum: hun skriver stort set kun selvinitierede noter i institutionelle rum (på universitetet), mens hun skriver opgaver hjemme. Denne opdeling bliver påfaldende, når den sammenlignes med den brede vifte af fysiske rum, som Andreas skriver i. Et andet eksempel er underviserens italesættelse af de studerendes skriftlighed: observationsnoter fra Veronikas undervisning viser, at underviserne hyppigt italesætter forskelle mellem de studerendes skrivning i gymnasiet og den skrivning, som de er ved at tilegne sig på bacheloruddannelsen. Dette sker i en metadiskurs i undervisningen (fx i disciplinen *Tekstproduktion* men også i andre discipliner) og i mundtlig feedback på opgaver. Denne metadiskurs i undervisningen i danskfaget fremstår særligt tydelig på baggrund af observationsnoterne fra den skrivning, som Andreas deltager i, hvor der er meget få og udfoldede eksempler på, at forskelle mellem skrivning på de to uddannelsesniveauer tematiseres.

5.3 Metode til analyse af overgange i et skriveridentitets-, skriver- og skriveudviklingsperspektiv

I afhandlingens kapitel om udviklingsbegreb argumenterede jeg for, at udvikling kan forstås som individuelle processer, der er knyttet til den enkelte deltagers tilegnelse og tilpasning af socialt, historisk og kulturelt medierende redskaber med henblik på at løse problemer i nye kontekster. Denne forståelse af udvikling applicerede jeg på skriftlighed ved at skelne mellem skriverudvikling forstået som udvikling i deltagernes skriveridentifikationer og skriveudvikling forstået som udvikling i deltagernes skriverressourcer. I dette afsnit vil jeg operationalisere dette dobbelte udviklingsbegreb, således at jeg kan anvende det på deltagernes tekster og på skriveordrer, underviserfeedback og talk-around-the-text-interview, der er knyttet til disse opgaver.

I analysen af de skriveridentiteter, skriver- og skriveudviklinger, der empirisk kan iagttages i overgangene mellem gymnasium og universitet tager jeg udgangspunkt i Ivanič’ begreb om skriveridentitet.

5.3.1 Ivanič' begreb om skriveridentitet

Ivanič' firfoldige begreb om skriveridentitet, som kort blev berørt i afhandlingens kapitel om udviklingsbegrebet, er centralt i analyserne af de to deltageres opgaver i gymnasiet og på universitetet. Ivanič forstår (skriver-)identitet som en dynamisk proces og handling i samspil mellem skriveren og omgivelserne og ikke som en uforanderlig essens eller kerne hos individet. Det er således mere dækkende at tale om identificering end identitet. Ivanič forstår identitet eller identificering som et diskursivt begreb: skriveren bliver positioneret diskursivt i konteksten og positionerer sig i forhold hertil i sin tekst. Positioneringsbegrebet hos Ivanič er altså dobbeltrettet, og sådan anvender jeg det også i mine analyser. Positioneringen sker gennem en række valg: gennem diskursive valg indtager afsenderen (underviseren, der formulerer skriveordren eller deltageren, der skriver sin opgave) bestemte positioner med hensyn til form, indhold og henvendelse.

Ivanič' brug af positioneringsbegrebet ligger tæt op ad hendes brug af stemmebegrebet: hun forstår stemme som både den måde, skriveren gerne vil høres med i sin tekst og som de værdier og holdninger, som skriveren i sin tekst udtrykker og trækker på (Ivanič 1998: 25f). For at undersøge hvilken eller rettere: hvilke stemmer, der er på spil i deltagernes tekster så undersøger jeg, hvilke diskurser, skriveren trækker på, hvordan de trækker på dem og hvordan skriveren lader disse diskurser indgå i samspil med andre diskurser. Skriveren skriver i en faglig kultur og er således begrænset af diskurser, som stilles til rådighed og anerkendes i denne fagkultur. Men skriveren har også muligheder for at positionere sig inden for disse muligheder gennem en række diskursive valg, og det er gennem disse valg at skriverens stemmer kan iagttages.

Ligesom Ivanič ikke opfatter identitetsbegrebet som en statisk essens, så opfatter hun heller ikke stemme som et spørgsmål om autenticitet: Ivanič foretrækker således at tale om skriverens "owned voice" forstået som den stemme blandt de socialt tilgængelige, som skriveren gerne vil identificere sig med, frem for at tale om skriverens "own voice" forstået som forestillingen om en skribers unikke stemme.

Som det kort blev berørt i kapitlet om udviklingsbegrebet betegner Ivanič de identifikationsmuligheder, som skriveren tilbydes i skrivningens kontekst, og som skriveren i større eller mindre grad kan affiliere sig med i sin tekst eller eventuelt afvise, som de socialt tilgængelige muligheder for selvhed. Med "muligheder" peger Ivanič på, at der ikke er tale om en deterministisk relation mellem de tilgængelige identiteter og de identiteter, skriveren tager op. Hvilke selvheder skriveren tilbydes afhænger blandt andet af den faglige kultur og af den genre, der skal skrives i. De socialt tilgængelige muligheder for selvhed kan have karakter af prototypiske, faglige skriveridentiteter, fx en beregner, der forventes at kunne anvende en bestemt formel og demonstrere denne færdighed i fysikfaget i gymnasiet. Disse mulige, prototypiske identiteter udgør måder at

forstå og repræsentere sig på i skrivningen (Ivanič 1998: 27ff, Burgess & Ivanič 2010: 236ff, Krogh, Christensen & Jakobsen 2015: 37), og de indebærer interesser, værdier og holdninger. De socialt tilgængelige muligheder for selvhed er ressourcer for og begrænsninger af skriverens identitetskonstruktion, og de cirkulerer i skriverens sociokulturelle kontekst. Der er tale om diskurser i en omfattende forstand, der også indbefatter andre semiotiske ressourcer end verbalsproglig og algebraisk tekst samt sociale praktikker, som skriveren deltager i og anvender under produktion af tekst. I min undersøgelse af skriveridentiteter i deltagernes opgaver vil jeg analysere de socialt tilgængelige muligheder for selvhed frem i de skriveordrer, som ligger til grund for deltagernes opgaver.

De tre øvrige aspekter af skriveridentitet er tilgængelige gennem analyse af skriverens tekster og i interview med skriveren. Det diskursive selv betegner her den stemme, som skriveren gerne vil lade sig høre med. Med det diskursive selv fokuseres der dels på de værdier og anskuelser, som skriveren konstruerer i teksten (Ivanič 1998: 25f, Burgess & Ivanič 2010: 240) og på, hvordan skriveren gerne vil lyde gennem tekst: hvordan præsenterer den skrivende sig som (fag-)person? Det diskursive selv er dobbeltrettet i den forstand, at der med begrebet både fokuseres på, hvilket eller hvilke identiteter, den skrivende bringer med ind i teksten og på, hvorledes den skrivende gerne vil høres eller læses – der er således både en selvbiografisk og en social, relationel dimension af det diskursive selv (Burgess og Ivanič 2010: 240).

Det diskursive selv kan iagttages i retoriske og diskursive valg, som skriveren foretager, for så vidt som disse udtrykker disse værdier, anskuelser og hvordan, skriveren gerne vil ”tage sig ud” i læserens øjne. Dette kan hentes frem ved en tekstanalyse, der ser på tekstens diskursive karakteristika – hvilke sproglige og formmæssige valg har skriveren foretaget i sin tekst? Hvilke skrivehandlinger anvender den skrivende? (Hobel 2011: 150ff). Den skrivende har ikke ubegrænsede muligheder for at konstruere et diskursivt selv; mulighederne for konstruktion af et diskursivt selv i teksten er afhængig af de socialt tilgængelige muligheder for selvhed; disse muligheder er begrænset i en bestemt skrivesituation, idet de er i dialog med bl.a. fag, den lokale skrivekultur og skrivegenre. Omvendt gælder det, at konstruktioner af et diskursivt selv også påvirker de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, sådan som Ivanič selv påpeger (Ivanič 1998: 28).

Med det autoritative forfatterselv fokuseres der på, hvordan skriveren konstruerer en forfatterautoritet i sin tekst (Ivanič 1998: 26, Burgess & Ivanič 2010: 240f). Ivanič henregner dette forhold af skriveridentitet til et aspekt af det diskursive selv. I det autoritative forfatterselv adresseres spørgsmålet om, hvilken relation den skrivende har til indholdet - hvordan den skrivende fremstår som autoritet over det stof, der fremstilles i teksten: fremstiller den skrivende sig selv som ophavsmand til stoffet, eller bliver hun usynlig og forsvinder? Fremstilles stoffet fx som en given, indiskutabel, uforanderlig og objektiv sandhed eller som et resultat af en

subjektiv analyse, som noget, der forandrer sig? Det autoritative forfatterselv har dermed at gøre med, hvilke retoriske greb den skrivende bruger for at markere ejerskab til indholdet.

Det fjerde og sidste aspekt af skriveridentitet betegner Ivanič som det selvbiografiske selv, der omhandler den identitet, som den skrivende bringer med ind i skriveprocessen; den er formet af den forudgående sociale erfaring, men også af den forudgående skriveerfaring. Det er ikke kun de faktiske begivenheder, der udgør denne historie men også hvordan de fortolkes og præsenteres for og af den skrivende selv. Dermed er den under forandring og aktiveres i den konkrete kontekst. Det er den skrivende, der laver et selvportræt (Ivanič 1998: 24). Det selvbiografiske selv spiller ind i og med, at skriverens tidligere skrive- og skrivererfaringer spiller en rolle, hver gang hun skriver – ikke som en entydig, deterministisk og kausal relation men som en baggrund, en historie, hun bærer med sig, bevidst eller ubevidst. Det selvbiografiske selv spiller en rolle i skrivningen ved at have betydning for en lang række skrivepraktikker: hvorledes skriveren positionerer sig i forhold til skriveordrer og i forhold til respons fra underviser, foretrukne skrivegenre og genkomne, diskursive valg og så videre (Burgess & Ivanič 2010: 239). Men også forhold, der ikke umiddelbart er knyttet til skrivningen kan have indflydelse: arbejde, interesser, værdier. Hvor det diskursive selv og det autoritative forfatterselv (se nedenfor) primært fremanalyseres gennem tekst, så har man også adgang til det selvbiografiske selv gennem interviews, der inddrager den skrivendes livsverden samt gennem observation af undervisning og andre aktivitetsformer knyttet til skrivning. Det selvbiografiske selv formes under påvirkning af de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, der tilbydes skriveren; visse af disse muligheder indoptages, omformes og ændrer sig undervejs, og andre afvises (Burgess & Ivanič 2010:244). Det kan i praksis være vanskeligt at iagttage tidligere skriveerfaringer direkte i deltagernes tekster. En kilde til dette aspekt af skriveridentitet er interview med deltagerne, hvor samtalen drejer sig om deres skrivning nu og tidligere.

5.3.2 Konstellationsmodellen

I Krogh, Christensen og Jakobsen (2015) samt Krogh og Jakobsen (2016) præsenteres ”konstellationsmodellen”, der operationaliserer Ivanič’ komplekse begreb om skriveridentitet. Modellen tilbyder en ramme, hvor deltagerteksten undersøges i en sammenhæng, idet modellen inddrager analyseenhederne skriveordre, deltagertekst, kommentar fra underviser og interview. Modellen repræsenterer hermed et forsøg på at bygge bro mellem en detaljeret analyse af deltagertekst og analyser af dele af den kontekst, som deltagerteksten indgår i. Modellen uddifferentierer analysen af de fire enheder i tre perspektiver, der er afledt af ytringens tre dimensioner: form, indhold og adressat, sådan som det er fremstillet af Bakhtin. I konstellationsmodellen betragtes analyseenhederne fra tre analyseperspektiver: tekst, fagdiskurs og social handling.

		Analyseperspektiv		
		Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Analyseenhed	Skriveordre			
	Deltagertekst			
	Underviserkommentar			
	Deltagerinterview			

Figur: Konstellationsmodellen

Under det første analyseperspektiv – *tekst* – undersøges det, hvordan skriveren gerne vil fremstå gennem sine formmæssige valg på teksthiveau, herunder anvendte typer skrivehandlinger, tekstens struktur og øvrige layoutmæssige valg som fx opsætning og brug af forskellige modaliteter. Krogh, Christensen og Jakobsen (2015: 63) argumenterer for, at der i dette perspektiv kan hentes elementer af det diskursive selv frem i skriverens tekster. Under analyseperspektivet *fagdiskurs* undersøges valg i forhold til faglige diskurser og faglige genrer i teksten. Her er brugen af faglige redskaber, herunder faglige begreber og diskurser samt skriverens forhold til de anvendte redskaber og det faglige indhold i fokus: i hvilken grad tager elevskriveren autoritet over det fremstillede stof: tilskriver hun sig selv autoritet eller tillægger hun andre kilder autoritet? Krogh, Christensen og Jakobsen argumenterer for, at man her vil kunne hente elementer af det autoritative forfatterselv frem i teksten. Ved analyseperspektivet *social handling* undersøges, hvilke positioneringer skriveren foretager i teksten i forhold til adressaten, hvordan skriveren opfatter sin egen og tekstens funktion i forhold til modtageren og konteksten, og hvordan skriveren positionerer sig i forhold til de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, som hun bliver tilbudt i konteksten og specielt i skriveordren. Endvidere inddrager jeg her Priors begreb om modes of participation (deltagelsesmåder), der betegner forskellige måder at engagere sig et akademisk fællesskab. Prior skelner mellem passing (at bestå), procedural display (at spille spillet) og deep participation (dyb deltagelse) (Prior 1998: 100, Krogh & Jakobsen 2016: 45), og de tre måder tegner en stigende grad af engagement i faget, hvor deltagelsesmåden dyb deltagelse knytter identifikation sammen med faget og det faglige praksisfællesskab.

Jeg bruger konstellationsmodellen som en analytisk ramme, der strukturerer analyserne af de enkelte deltagertekster og de skriveordrer, kommentarer og interviews, der er knyttet hertil. Deltagerteksterne er i fokus, og derfor vil analyserne af disse enheder være mest udfoldede. I analyserne af skriveordrer, kommentarer og interview vil ikke alle tre analyseperspektiver blive udfoldet, blandt andet fordi de i nogle tilfælde er for kortfattede til at man fx kan tale om en tydelig faglig diskurs.

I analyserne af deltagerteksterne vil de enkelte analyseperspektiver ikke altid konsekvent være adskilte, idet jeg ikke opfatter perspektiverne og de skriveridentitetsaspekter, som der knyttet hertil som uafhængige. Således kan der eksempelvis være tale om elementer af social handling knyttet til skriveres tekstuelle valg:

disse valg er ifølge modellen knyttet til det diskursive selv, altså til den stemme, som skriveren gerne vil lade sig høre med, og dermed er der indbygget en ”social handling” i disse valg. Hermed afviger jeg fra den brug af modellen, der lægges op til i Krogh, Christensen & Jakobsen (2015). Ikke desto mindre kan modellen bruges til at strukturere og analytisk adskille forskellige aspekter af de skriveridentiteter, som deltagerne tilbydes og affilierer sig med i deres tekster.

5.3.3 Videnskabelige begreber, ekspansion og domæner

I afhandlingens kapitel om udviklingsbegrebet blev udviklingsbegrebet, som jeg her anvender, bestemt som deltagerens tilegnelse og overskridende brug af medierende redskaber med henblik på at løse problemer. Med Vygotsky blev der peget på videnskabelige begreber som centrale, medierende redskaber. Derfor vil tilegnelse og brug af videnskabelige begreber i opgaver i gymnasiet og på universitetet være et analytisk fokus i undersøgelsen af deltagerens skriveridentitet, skriver- og skriveudvikling. Dette fokus adresserer primært analyseperspektivet fagdiskurs i konstellationsmodellen.

Det er klart, at antallet af faglige begreber i en tekst alene ikke viser, om skriveren har tilegnet sig disse som medierende redskaber og slet ikke, om hun er i stand til at bruge dem selvstændigt og med autoritet. Halliday og Matthisen (2004) tilbyder med deres begreb om ekspansion et analytisk redskab til at undersøge, hvilken funktion begreberne har i teksten og hvordan skriveren bruger dem. Halliday og Matthiesen skelner mellem tre typer af ekspansion forstået som udvidelse af tekstindhold, herunder faglige begreber: elaboration (”udvikling”), extension (”tillæg”) og enhancement (”specificering”) (Halliday & Matthiesen 2004: 460ff, Eggins 2007: 270ff, Geijerstam 2006). Ekspansionsformen ”udvikling” sker gennem omformulering eller eksemplificering. ”Udvikling” tilføjer skriveren ikke nyt indhold til det tekstindhold, der udviklet. ”Tillæg” sker ved at tilføje nye aspekter til det tekstindhold, der ekspanderes. ”Tillæg” markeres ved fx alternativ, adversativ eller additiv sætningskobling (Vagle, Sandvik & Svennevig 1994). ”Specificering” udvider et tekstindhold ved at referere til rum, markeret fx ved brug af deiksis, til tid, markeret fx ved brug af tidsadverbier, til måde, til årsag og betingelse, ofte markeret ved brug af kausale sætningskoblinger.

Ekspansioner af tekstindhold viser, hvordan skriveren *bruger* dem konkret og hvilken relation, skriveren har til tekstindholdet. Hvis der eksempelvis i en deltagertekst kan iagttages hyppige tilfælde af ekspansioner i form af tillæg, hvor skriveren selvstændigt uddyber og nuancerer et begreb, så kan det være tegn på, at skriveren har tilegnet sig begrebet og kan anvende det selvstændigt i nye sammenhænge og dermed har taget autoritet over det fremstillede indhold – at skriveren med andre ord positionerer sig med et stærkt autoritativt forfatterselv. I deltagertekster, hvor brug af faglige og videnskabelige begreber spiller en væsentlig rolle, vil jeg bruge ekspansion som et analysebegreb til at undersøge, hvordan deltagerne bruger disse begreber og hvordan denne brug eventuelt ændrer sig over tid.

I tilknytning til skriverens brug af ekspansioner knyttet til faglige begreber inddrager jeg i analyserne Macken-Horariks contextual model ("domænemodel") (Macken-Horarik 1996; Hobel 2009). I sin model opstiller Macken-Horarik tre kulturelle domæner: everyday, specialiced og reflexive, der tilsammen tegner en bevægelse i brugen og forståelsen af begreber. I hverdagsdomænet forstås og anvendes begreber som en del af virkeligheden og indgår i sproget som et medierende redskab til meningsdannelse på en ikke-reflekteret måde. Her trækker sprogbrugerne på kontekstafhængige hverdagserfaringer blandt andet fra relationer til familiemedlemmer og venner og i forlængelse heraf på hverdagsbegreber og hverdagsdiskurser. I det specialiserede domæne fungerer begreberne ikke som hverdagsbegreber men som videnskabelige begreber, der anvendes i et fagligt diskursfællesskab. Her deltager individer i et fagligt fællesskab, og de er i stand til at reproducere viden i faget og konstruere tekster inden for fagets anerkendte normer. I det reflektive domæne udvikler deltagerne en kritisk metabevindsthed om det faglige indhold og betingelserne for produktion af dette indhold, blandt andet gennem inddragelse af flere, konkurrerende perspektiver på vidensproduktionen; her udvikler deltagerne refleksivitet i form af kritisk bevidsthed om, at der er tale om faglige begreber, der er diskursivt konstrueret, og at denne konstruktion kan udfordres.

I mine analyser bruger jeg Macken-Horariks domæneteori til at analysere, hvordan deltagerne ekspanderer de faglige begreber, som de er ved at tilegne sig og som de anvender. Ved denne kobling bliver det muligt at iagttage i deltageres tekster, hvordan de arbejder med og præsenterer videnskabelige begreber i faget. Således undersøger jeg, hvilke domæner, deltagerne trækker på, når de fx omformulerer og eksemplificerer videnskabelige begreber, og jeg undersøger, hvilke ændringer over tid der eventuelt kan iagttages, hvilke domæner, deltagerne trækker på. De domæner, som deltagerne trækker på i deres tekster har betydning for, hvilke stemmer, de anvender og gerne vil lade sig høre med, og det har betydning for deres relation til det fremstillede indhold og dermed for det autoritative forfatterselv, de positionerer sig med. I Macken-Horarik (1998) udvides modellen til at omfatte fire domæner, idet det specialiserede domæne deles op i to: applied og theoretical. Samtidig knytter Macken-Horarik overordnede literacy-forståelser til hver af disse (fire) domæner, som også anvendes i opsummering af de enkelte analyser: til everyday-domænet knyttes personal growth literacy, skills literacy, specialised literacy og critical literacy.

Det kan forventes, at der på den ene side vil være visse ligheder i den akademiske skriftlighed, der indgår i dansk- og fysikfaget. Således kan det antages, at både i dansk- og fysikfaget vil der være tale om, at akademisk skriftlighed er knyttet til produktion af viden (Ask 2007, Blåsjö 2004), transparens og saglighed i fremstillingen og upersonligt sprog (Kristiansen 2017). Hyland (2008) peger på, at forsøget på at argumentere overbevisende om den vidensproduktion, der ligger bag teksten, er acceptabel i det faglige praksisfællesskab, som der skrives ind i.

Men det også forventes, at der vil være tale om fagspecifikke akademiske tekstkompetencer (Dysthe & Samara 2006: 125), herunder fagspecifikke genrer. Dermed kan det også antages, at der er forskellige måder at forstå og praktisere akademisk skriftlighed på i de to fag, som de to deltagere i projektet skriver i. Dette kan have betydning for, hvordan faglige begreber anvendes: som tidligere nævnt kan skriftlighed i fysikfaget i såvel gymnasiet som på universitetet forventes at være præget af stærk klassifikation og stærk indramning (Blåsjö & Josephson 2017), og man kan antage, at det har betydning for, hvordan skriverne anvender faglige begreber og hvilke domæner, de vil trække på i deres fremstillinger.

Schleppegrell (2004), Nesi (2010), Nesi og Holmes (2012) og Persson, Geijerstam og Liberg (2016) peger på, at sprog i naturvidenskabelige tekster ofte er karakteriseret ved specialiseret ordforråd, komplekse substantiver, passive sætningskonstruktioner der skjuler agens samt abstrakt, objektiv og informationsorienteret fremstilling.⁸ Denne fremstillingsform kan antages at hænge sammen med et naturvidenskabeligt ideal om transparens i fremstillingen og reproducerbarhed af undersøgelsens resultater, der ideelt ikke er afhængig af subjektet, der gennemfører undersøgelsen. Halliday og Martin (1993) påpeger, at videnskabelig skrivning i fysik er karakteristisk ved ikke så meget at være objektiv som at være objektiviserende: handlinger og begivenheder i faget fremstilles som om de er objekter. Relationer mellem begivenheder fremstilles endvidere som begivenheder i sig selv. Herved bliver faglige handlinger ofte fremstillet som materielle processer. Halliday og Martin knytter fremstillingen af disse processer sammen med ekspansion af tekstindhold (Halliday & Martin 1993: 67). I mine analyser af fagdiskurs i Andreas' skrivning i fysikfaget vil jeg undersøge, hvordan han fremstiller de faglige processer og hvilken tilknytning han har til disse i sin tekst, herunder spørgsmålet om, hvor agens i processerne placeres. Dette vil primært kunne iagttages i den verbalsproglige tekst i opgaverne men delvist også i den algebraiske tekst. Skrivning i fysik er karakteriseret ved at inddrage flere modaliteter: verbalsproglig tekst, algebraisk tekst, grafer, illustrationer fra forsøgsopstillinger, skemaer mm. Skriverens brug af disse modaliteter, herunder skriverens koblinger og vægtning mellem dem, hænger både sammen med tekstuelle valg og med den faglige diskurs, og dermed vil de blive inddraget i analyserne af Andreas' skrivning i fysikfaget.

⁸ Burton og Morgan (2000) har analyseret en række matematikeres tekster, der kan formodes at have visse lingvistiske ligheder med tekster i fysik, og de finder, at matematikfaglig skrivning er karakteriseret ved at være upersonlig og objektiv, men at den skrivendes identitet kan komme til udtryk ikke kun gennem eksplicit brug af personligt pronomen men også gennem anvendelse af modalitet. Jf. Iversen (2014), der analyserer stemmer i gymnasieelevers matematikopgaver. Se også Herbel-Eisenmann 2007.

Anden del - Analyser

Kapitel 6 - Andreas og Veronika - korte portrætter af de to deltagere

Andreas er en mandlig fysikstuderende, der ved projektets start er 20 år. Andreas blev HTX-student i 2015 og startede efter sommerferien samme år på fysikstudiet. Gymnasiet og universitetet er placeret i samme by, som Andreas også er vokset op i, og som han stadig bor i. Ved studiestart bor Andreas hos sine forældre, men han flytter i andet semester på kollegieværelse. Han har en søster og en tvillingebror, der deler hans interesse for naturvidenskab. Der er ikke tradition for at tage lange, akademiske uddannelser i hans familie, men Andreas fortæller, at forældrene i høj grad har ansporet ham til at studere:

”Ja, mine forældre har altid gerne villet have at vi ligesom skulle gøre det bedre end dem ... de har altid ... altså de er i hvert fald ikke universitetsuddannede, min far han er ufaglært, så man kan sige, at de har altid gerne villet have, at vi skulle have bedre muligheder, så derfor er der altid blevet lagt vægt på, at de gerne vil have, at vi skulle på universitetet.” (Interview den 26. oktober 2015)

De opgaver og projekter, som Andreas var optaget af og arbejdede med i gymnasiet har fyldt meget og har ofte været genstand for samtale, men ved overgangen til universitetsstudiet oplever Andreas, at det er blevet vanskeligere at dele sin interesse:

”Ja, det har mange gange fyldt meget under aftensmaden, men det er begyndt at blive på det stadie, hvor jeg næsten ikke kan forklare det til dem ... hvor der begynder de bare at kigge mærkeligt på én, når man begynder at forklare noget om det. Men jo, før i tiden har det i hvert fald altid fyldt meget rundt om aftensbordet, hvad har vi lavet, og har vi lært noget nyt.” (Interview den 26. oktober 2015)

Andreas identificerer sig i vores interviews tydeligt med faget: ofte drejer samtalerne – der i udgangspunktet er talk-around-the-text-interviews – over mod indholdet i faget, fx fysisk teori bag ved de udregninger, han foretager. En af de ting, der fascinerer Andreas i fysikfaget er samspillet mellem teori og praksis:

”[...] jeg kan godt lide det med at når tingene spiller sammen og mellem fagene ... man har noget matematisk teori og man har noget fysisk teori og så man ligesom kan få bundet det sammen så man kan se noget eksperimentelt, der giver mening teoretisk også.” (Interview den 26. oktober 2015)

I samme interview fortæller Andreas, at han har en drøm om at blive forsker. Da jeg møder ham i en uformel sammenhæng i juni 2018 er han ved at skrive sit bachelorprojekt og stadig dybt optaget af fysikfaget. Her fortæller han, at han efter bachelorprojektet starter på kandidatuddannelsen og er ved at planlægge et studieophold i Belgien.

Veronika er kvindelig danskstuderende, der fylder 19 år i samme måned, hun starter på studiet. Veronika blev STX-student med engelsk og samfundsfag som studieretningsfag fra et mindre gymnasium i 2015 og startede på studiet umiddelbart efter sommerferien. Kort efter studiestart flytter Veronika på kollegieværelse

på campus og engagerer sig i sociale og faglige studenterforeninger. Veronika har to yngre brødre og en halvsøster. Veronikas mor er folkeskolelærer, og samtaler om skole, uddannelse og fagligt indhold i Veronikas uddannelser har fyldt meget i familien:

”[...] det var meget sådan ... når vi sad og spiste aftensmad, nå men hvad har du lavet i dag, og så fortalte man så selvfølgelig om alt det, man havde lært og det hele, og så tænkte de også, nå men det var da meget spændende, min mor har også gået på det samme gymnasium så det var meget spændende at høre, nå men hvad laver man så nu ... så det har det altid været, det er det stadig [...] jeg snakkede meget med min mor om indholdet, hun er dansk- og engelsklærer også i folkeskolen, så hende har jeg brugt meget til hjælp, især til diskussioner ... hvis jeg fx så det med mine øjne og jeg havde kigget meget på det ... hvad tænker du egentlig om det her ... så det brugte jeg meget min familie til.” (Interview den 22. oktober 2015)

I lighed med Andreas, så fortæller Veronika, at hendes familie i høj grad opfordrer hende til at tage en videregående uddannelse og få bedre muligheder, end de selv havde. Men hun understreger også, at forældrene opfordrer hende til at følge sine interesser, så længe hun *gør* noget og er aktiv. Dette er en holdning, som Veronika har overtaget: ”[...] jeg har det sådan nu, at man skal bare videre ... hvis man ved hvad man vil, så skal man bare gøre det, man skal ikke vente på et eller andet.” (Interview den 22. oktober 2015). Veronika fortæller i samme interview, at hun var i tvivl om hvorvidt hun skulle starte på studiet nu og også hvilket studie, det skulle være. Da jeg senere møder Veronika i juni 2018 er hun startet på sidefagsuddannelsen i medievidenskab. Hun er dybt engageret i studiet og deltager i studenterfaglige udvalg.

Kapitel 7 - Overgangene i et institutionelt perspektiv

I dette kapitel analyserer jeg overgangene mellem gymnasium og universitet i et institutionelt perspektiv. Dette gøres ved at analysere styredokumenter knyttet til deltageres skrivning i de to uddannelseskontekster, som deltagerne bevæger sig imellem. Analysen undersøger formålsafsnittene i bekendtgørelsen for STX og HTX, læreplanerne i dansk (STX) og fysik (HTX) samt de relevante studieordninger for bacheloruddannelsen i dansk og i fysik. Med disse undersøgelser besvarer jeg første del af afhandlingens første forskningsspørgsmål.

I dette kapitel undersøges intenderede praktikker (Borgnakke 2013), der knytter sig til skriftlighed i de uddannelser, som deltagerne bevæger sig imellem. Da der er tale om intenderede praktikker, så kan analyserne i dette kapitel ikke sige noget om, hvordan deltagerne konkret erfarer overgangen, men de kan hjælpe til at udpege opmærksomhedsområder, som analyserne af deltageres oplevelse af overgangen kan undersøge. Dermed sigter analyserne i dette kapitel på at give pejlemærker for analyserne af de skrivepraktikker, som skriverne deltager i ved overgangen til bacheloruddannelsen, og de sigter på at give pejlemærker for analyserne af de skriver- og skriveudviklinger, der kan iagttages i deltageres opgaver.

Analysen viser, at gymnasiets dobbelte formål – det almindelige og det studieforberedende formål – diskursivt slår tydeligere igennem i læreplanen for danskfaget på STX end i læreplanen for fysikfaget på HTX. Endvidere viser analysen af læreplaner og vejledning knyttet hertil, at skriveren i danskfaget på STX tilbydes en selvhed som en skriver, der benytter begreber og metoder, der hentes fra et (fagligt) specialiseret domæne og som en skriver, der kommunikerer til en bred modtagergruppe. Denne dobbelte skriverposition kan ikke i samme grad iagttages i styredokumenter knyttet til fysikfaget på HTX. Analyserne af studieordninger i dansk- og fysikfaget på bacheloruddannelsen viser, at de studerende forventes at trække på specialiserede domæner, hvor refleksion over anvendt metode og brug af videnskabelige begreber er centrale kompetencer. Analysen tyder på, at overgangene mellem gymnasium og universitet i institutionelt perspektiv, sådan som de fremgår af styredokumenterne, er mere markante i danskfaget end i fysikfaget.

7.1 Analyse af ministerielle styredokumenter knyttet til gymnasiet: det studieforberedende og det almindelige formål

De gældende, ministerielle bekendtgørelser for gymnasier, på det tidspunkt hvor Andreas og Veronika er gymnasieelever, er henholdsvis HTX-bekendtgørelsen 2010 BEK 740 og STX-bekendtgørelsen 2010 BEK 692, og det er disse tekster, der her analyseres. I §1 og §2 i bekendtgørelsernes formålsafsnit præsenteres to diskurser: en studieforberedende diskurs og en almindelsesdiskurs, således *STX-bekendtgørelsen*:

§ 1. Uddannelsen til studentereksamen er en treårig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse. Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standard.

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig dannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

§ 2. Uddannelsen til studentereksamen gennemføres med fokus på det almindeligdannede og studieforberedende. Fagligheden er nært forbundet med sider af videnskabsfagene, og eleverne skal opnå almindelig dannelse og studiekompetence inden for humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab med henblik på at kunne gennemføre videregående uddannelse.

Betragtes formålsafsnittets §1 og 2 som en helhed er der en eller flere glidninger imellem de to diskurser. Tekstens §1 struktureres af to overordnede diskurser, som dominerer hver sin del af teksten, og hvis indbyrdes relation ikke er afklaret. Således har diskursen om studieforberedelse hegemoni i første del, og en ikke-udfoldet diskurs om almindelig dannelse bliver underordnet denne. I denne del positioneres eleverne som individer, der tilegner eller udvikler kompetencer mm under påvirkning af omgivelserne. I anden del af §1 har en diskurs om dannelse hegemoni, og eleverne positioneres som individer, der udvikler sig til at være handlende, reflekterede og ansvarlige medborgere i det demokratiske samfund lokalt og globalt. Her affilierer teksten sig med centrale elementer i Klafkis bestemmelse af dannelsesbegrebet (Klafki 2001). Endelig sker endnu en glidning i §2, idet teksten sideordner de to diskurser, dog med det twist at de begge bliver midler til elevernes evne til at gennemføre en videregående uddannelse. Denne uafklarethed giver rum til forskellige fortolkninger af vægtningen og relationen mellem det studieforberedende og det almindeligdannede formål i gymnasiet, fx i de enkelte læreplaner.

Hvor formålet i §2 i ”STX-bekendtgørelsen” sideordner det studieforberedende og den almindeligdannede diskurs, så skrives i formålsafsnittets §2 i ”HTX-bekendtgørelsen” en diskurs om uddannelsens erhvervsrettede sigte frem samtidig med, at den viderefører den allerede etablerede diskurs om studieforberedelse, jf. ”studiekompetence”:

§ 1. Uddannelsen til højere teknisk eksamen er en treårig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion. Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standard.

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner samt deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele dagliglivet må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

§ 2. Htx-uddannelsen gennemføres med vægt på erhvervsrelaterede perspektiver.

Stk. 2. Htx-uddannelsens studiekompetencegivende sigte realiseres inden for teknologiske og naturvidenskabelige fagområder i kombination med almene fag i øvrigt. Uddannelsen skal udvikle elevernes evne til faglig fordybelse og deres forståelse af teoretisk viden som redskab for analyse af virkelighedsnære forhold, herunder ved kombination af teori og praktik i værksteder og laboratorier.

Den nye diskurs forbindes med ”analyse af virkelighedsnære forhold”, ”praktik” og ”værksteder”. Endvidere indføres her uddannelsens fokus på naturvidenskab og teknologi. Denne forskel i styredokumentets formulering af formål i de to gymnasieuddannelser peger på en forskel i uddannelsernes profil: det almindelige formål er skrevet tydeligere frem i det almene gymnasium end i det tekniske gymnasium, mens det tekniske gymnasium i højere grad fokuserer på samspillet mellem teori og praksis.

Denne forskel slår også igennem i læreplanerne for dansk på STX og fysik på HTX fra 2010-bekendtgørelserne. Afsnittet om identitet og formål i læreplanen for dansk på STX lyder:

Dansk A – stx, juni 2010

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Fagets kerne er dansk sprog og litteratur. I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i forskellige medier etableres et møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag. Gennem den intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler, bringes oplevelse, analyse og fortolkning i samspil. Det er karakteristisk, at de litterære og de sproglige aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den receptive og den produktive dimension af faget.

1.2. Formål

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning anskuet i et sprogligt, litterært og kulturelt perspektiv skærpes elevernes kritisk-analytiske sans. Dermed bidrager faget til både at udvide elevernes dannelseshorisont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå disses indhold og nuancer. Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer elevens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.

Her placeres faget indledningsvist eksplicit i relation til uddannelsens overordnede, dobbelte formål. Imidlertid udfoldes kun dannelsesdiskursen i afsnittet. Teksten udpeger elevernes ”kritisk-analytiske sans”

som fagets centrale bidrag, og dette knyttes dels bredt til dannelsesdiskursen og dels til kompetencer, der retter sig mod reflekteret og kritisk omgang med informationer (BEK 692, bilag 15, stk. 1.2). I den sidste sætning i formålsafsnittet bliver dannelsesdiskursen tolket i danskfagets perspektiv: fagets bidrag til elevens evne til at orientere sig gennem analytisk-fortolkende og kritisk omgang med informationer og ord i det moderne samfund kobles sammen med dannelsesdiskursens individ, der som myndig og ansvarlig deltager og handler i det demokratiske samfund. Hermed er gymnasiets dannelsesformål skrevet frem i læreplanen for dansk på STX.

Afsnittet om identitet og formål i læreplanen for fysik på HTX lyder:

Fysik A – htx, juni 2010

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Faget omfatter menneskets forsøg på gennem hypoteser, eksperimenter og observationer at opnå en struktureret forståelse af verden. Faget er virkelighedsnært og praktisk, og det inddrager erfaringer med fysiske fænomener. Faget er eksperimentelt og teoretisk, og det lægger vægt på modeller, begreber og metoder. Der arbejdes med fysikkens sprog og begreber. Faget bidrager til beskrivelse, forståelse og diskussion af samfundsmæssige og teknologiske forhold og til naturvidenskabelig og teknologisk dannelse ved, at emner perspektiveres i videnskabs- og teknologihistoriske forløb. Faget giver forståelse af den naturvidenskabelige arbejdsmetode og dens betydning for udvikling af kultur- og verdensopfattelse.

1.2. Formål

Faget bidrager til uddannelsens overordnede formål ved, at eleverne skal kunne anvende naturvidenskabelige begreber og metoder til løsning af praktiske og teoretiske problemstillinger.

Faget giver baggrund for, at eleverne kan arbejde med den naturvidenskabelige arbejdsmetode, projektarbejdsformen, eksperimentelle emner, fysikkens teorier, modeller og praktiske problemstillinger i værksteder og laboratorier. Gennem undervisningen i faget opbygger eleverne en reel studiekompetence på højeste gymnasiale niveau og eleverne bliver i stand til at kombinere teoretisk viden med eksperimenter og anvende modelbeskrivelser inden for det teknologiske og tekniske område. Faget styrker samspillet mellem fagene i studieretningen ved at inddrage den tilegnede viden fra andre fag i konkrete projekter og temaer.

Faget bidrager til elevernes forståelse af naturvidenskabeligt baserede spørgsmål af almen menneskelig, teknologisk og samfundsmæssig karakter og til elevernes studiekompetence inden for det naturvidenskabelige, teknologiske og tekniske område.

I lighed med læreplanen i dansk placerer formålsafsnittet i læreplanen i fysik A (HTX) faget indledningsvist og eksplicit i forhold til uddannelsens overordnede mål, men det sker ikke i forhold til uddannelsens *dobbelte* formål, sådan som det fremstilles i bekendtgørelsens kap.1. I stedet skrives den fagligt og praktisk-problemløsende profil frem, som i §2 stk. 2 i bekendtgørelsens kapitel om uddannelsens overordnede formål blev knyttet til det studieforberevende formål.

Konstruktionen af faget i læreplanen for dansk orienterer sig primært sig mod uddannelsens overordnede dannelsesdiskurs, mens diskursen om studieforberejdelse er mindre udfoldet. Heroverfor orienterer læreplanen i fysik sig primært mod uddannelsens diskurs om studieforberejdelse. Dette sker gennem en kobling mellem faglig fordybelse og forståelse af relationen mellem teoretisk viden og praktiske forhold.

Vægtningen af det almindelige formål i dansk på STX har betydning for, hvilke positioner elevskriveren tilbydes i skriftlige opgaver. Danskfagets eksamensgenrer berøres ikke i læreplanen, men det gør det til gengæld i *Vejledning/Råd og vink STX-bekendtgørelsen Dansk A*, hvor de tre skriftlige eksamensgenrer (den litterære artikel, kronikken og essayet) omtales. Om alle tre skriftlige eksamensgenrer hedder det:

”I alle tre genrer skal eleven udtrykke sig i en sammenhængende form henvendt til en litterært og almenkulturelt interesseret læser. Det er en afgørende præmis for formidlingen, at den intenderede læser ikke forventes at have kendskab til de tekster og billeder, som indgår i opgaven eller i øvrigt inddrages i besvarelsen.” (p. 27)

Hermed tilbydes eleven en position som en skriver, der ikke kommunikerer til en faglig ekspert men til en modtagergruppe, der ikke nødvendigvis har et indgående kendskab til teksterne, der er genstand for den faglige analyse. Samtidig skal skriveren i gymnasiets danskfag ifølge læreplanens afsnit om faglige mål blandt andet ”demonstrere viden om fagets identitet og metoder” (stk. 2.1).

I et deltagerperspektiv identificerer Veronika sig med denne position, jf. første interview, hvor fokus er på hendes gymnasieskrivning. I passagen nedenfor bliver Veronika bedt om at beskrive sine skriveprocedurer knyttet til afleveringsopgaver i gymnasiet:

”Veronika: Først så skriver jeg bare sådan, så tænker jeg ikke på, at der er nogen, der skal sidde og læse det, men på den anden side, så gør jeg også, for det jeg skriver skal jo også kunne forstås af en, som ikke har læst den, fx med fagbegreber, der skriver jeg til en modtager, som ikke ved hvad det betyder.” (Interview den 22. oktober 2015)

Denne position, som skriveren i eksamensgenrer i danskfaget på STX tilbydes, kan ses i sammenhæng med læreplanens vægtning af det almindelige formål, hvor eleverne skal orientere sig og deltage i demokratiske, samfundsmæssige processer. Genren forstås dels i lyset af de faglige færdigheder, der skal trænes, dels i lyset af de almindelige formål, som ligger i gymnasiet og som er skrevet frem i læreplanen i dansk. Som det vil fremgå, at markeres der hermed en væsentlig forskel mellem skriverpositioner i gymnasiets danskfag og skriverpositioner i danskfaget på bacheloruddannelsen, og denne markante forskel kan have betydning for, hvordan overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed opleves i et deltagerperspektiv.

I *Fysik A – HTX Vejledning/Råd og vink* bliver skriftlighed kun kort berørt og ikke koblet til gymnasiets almindelige formål. I stedet kobles det til det studieforbereende formål: ”Fagets skriftlige dimension bidrager til elevens studieforbereende skrivekompetence” (p. 9). Denne forskel mellem skriftlighed i fagene ifølge vejledningerne til læreplanerne kan tyde på, at der er tale om forskellige formål med opgaverne. Det kan formodes, at det studieforbereende sigte med skriftligheden i fysik på HTX i højere grad end i dansk på STX peger frem mod skriftligheden i faget på bacheloruddannelsen.

7.2 Analyse af ”Uddannelsesbekendtgørelsen” samt studieordninger for dansk- og fysikfaget på bacheloruddannelsen

Formålskapitlet i ”Uddannelsesbekendtgørelsen” for universitetet udgøres af tre paragraffer. I den første paragraf identificerer dokumentet bachelor- og kandidatuddannelsens formål som ”selvstændigt afrundede forskningsbaserede uddannelsesforløb [...], der skal kvalificere den studerende til selvstændigt at varetage erhvervsfunktioner på baggrund af kundskaber og metodiske færdigheder inden for et eller flere fagområder” (BEK 1520, §1, stk. 1). Med tre centrale begreber: ”forskningsbaserede”, ”selvstændigt” samt ”kundskaber og metodiske færdigheder” italesætter teksten den universitetsbaserede uddannelse væsentlig anderledes end den gymnasiebaserede uddannelse; her er ikke tale om et almendannende formål, og i stedet for det studieforbereende formål i gymnasieuddannelsen taler teksten her om et erhvervsforberedende sigte. Teksten konstruerer diskursivt en kobling mellem forskningen og erhverv; det er dels uddannelsen (der skal være forskningsbaseret) og dels den selvstændige, uddannede bachelor og kandidat, der etablerer denne kobling. Denne positionering udbygges i §2 om bacheloruddannelsens formål:

”§ 2. Formålet med bacheloruddannelserne er at

- 1) indføre den studerende i et eller flere fagområders videnskabelige discipliner, herunder fagområdets eller fagområdernes teori og metode, sådan at den studerende opnår en bred faglig viden og kunnen,
- 2) give den studerende den faglige viden og de teoretiske og metodiske kvalifikationer og kompetencer, sådan at den studerende bliver i stand til selvstændigt at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdets eller fagområdernes relevante bestanddele, og
- 3) give den studerende grundlag for udøvelse af erhvervsfunktioner og kvalificere sig til optagelse på en kandidatuddannelse.” (BEK. 1520, §2)

Teksten opregner tre delmål med bacheloruddannelsen, der tilsammen tegner en form for progression: fra indføring i fagets teori og metode, over tildeling af kvalifikationer til den studerende (til blandt andet at identificere og løse fagligt relaterede problemstillinger) til at forberede den studerende til deltagelse i erhvervsarbejde og fortsatte studier. Teksten italesætter uddannelsen som en introduktion til fagets videnskabelige dimension, hvorved der markeres en væsentlig forskel fra gymnasiets formål.

”Studieordningen for bacheloruddannelsen i dansk og bacheloruddannelsen med sidefag i dansk 2015” er det gældende, institutionelle styredokument for Veronika. I sine analyser af studieordninger på humaniora viser Christensen (2018: 67ff), at de fagspecifikke mål i studieordningen for danskfaget i høj grad retter sig mod akademisk skriftlighed. I den studieordning, der er gældende for Veronika er dette også tilfældet. Her positioneres de studerende som reflekterede deltagere i et didaktiseret videnskabsfag: de skal reflektere over fagets metode og teori samt over deres egen læring og udvikling. Dette kan blandt andet iagttages i tekstens gennemgang af fagspecifikke kompetencemål: refleksionen er primært rettet mod anvendelsen af fagets teori og metoder – jf. fx: ”viden om fagets teori og metoder og kan vurdere deres anvendelighed”, ”kan reflektere over teorier, metoder og praksis”, ”vurdere teoretiske og praktiske problemstillinger”, ”foretage begrundede

metodiske valg". Men refleksionen er ligeledes rettet mod dimittendens egen praksis, jf. fx: "identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer".

I dokumentets §23 (pp. 29-32) beskrives disciplinen *Litterær metode og analyse*, som er en central disciplin i forhold til undersøgelsen af Veronikas skriver- og skriveudvikling på første år af bacheloruddannelsen. Disciplinen løber over første, andet og tredje semester på uddannelsen.⁹ I målbeskrivelsen for disciplinen videreføres positioneringen af den studerende som reflekteret deltager i faget, fx under kategorien "Viden" og under "Færdigheder". Under "Viden" fremgår det således, at den studerende skal kunne "reflektere over disse forholds betydning for de æstetiske og kommunikative sider ..." I kompetencekategorien "Færdigheder" på andet semester hedder det: "gennem en metodisk reflekteret karakteristik og analyse af ..." Positioneringen af den studerende som reflekteret deltager i faget kan endvidere iagttages i tredje semester, jf. at den studerende skal kunne: "kritisk og reflekteret diskutere forskellige videnskabsteoretiske, analytiske og teoretiske tilgange ...", "grundlæggende viden om de metodiske implikationer af fagets videnskabsteoretiske positioner" samt "kunne reflektere kritisk over Danskfagets genstandsområde, over dets placering i humanioras spektrum af fag og kunne afgrænse det i forhold tilstødende fag eller områder."

I studieordningens fremstilling af disciplinen *Litterær metode og analyse* tilbydes den studerende altså en position som reflekteret skriver. Denne position adskiller sig fra den position, som eleven i gymnasiefaget blev tilbudt i læreplanen for dansk, hvor refleksion ikke indgår i de faglige mål ("STX-bekendtgørelsen 2010"), jf.:

2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst såvel mundtligt som skriftligt
- beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatikkens og stilikkens grundbegreber
- dokumentere indblik i sprogets funktion og variation, herunder dets samspil med kultur og samfund
- anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder holde faglige oplæg og argumentere for et synspunkt) med formidlingsbevidsthed
- anvende centrale skriftlige fremstillingsformer (herunder redegørelse, diskussion, analyse og fortolkning) med formidlingsbevidsthed
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- analysere og vurdere primært ikke-fiktive tekster i alle medier
- analysere, fortolke og perspektivere primært fiktive tekster i alle medier
- dokumentere kendskab til en bred repræsentation af centrale danske litterære værker gennem tiderne med perspektiv til litteraturen i Norden, Europa og den øvrige verden
- demonstrere viden om træk af den danske litteraturs historie med eksempler på samspillet mellem tekst, kultur og samfund
- demonstrere kendskab til og forholde sig til det moderne mediebillede, herunder kunne analysere og vurdere teksters kommunikative betydning samt mediets rolle i kommunikationen
- navigere og udvælge information i skærbaserede tekster med et fagligt fokus.

Denne forskel tyder på en ændring i overgangene til skriftlighed på bacheloruddannelsen i danskfaget: den studerende forventes at udvikle refleksivitet i forhold til sin deltagelse i faget.

⁹ Jeg observerede undervisning i faget i første og andet semester.

”Studieordningen for bacheloruddannelsen i fysik 2015” er det gældende, institutionelle styredokument for Andreas. Studieordningen består af en pdf-fil på 13 sider. Hertil kommer beskrivelse af de enkelte discipliner, som indgår i uddannelsen. Studieordningen indeholder aktive links til beskrivelsen af hver af disse discipliner. Analysen viser, at studieordningen konstruerer fysikfaget på bacheloruddannelsen som et didaktiseret videnskabsfag, hvor samspillet mellem teori, eksperiment og avancerede artefakter er centrale. I studieordningens §2 om kompetencer og læringsudbytte benytter teksten en tredeling i lighed med studieordningen i dansk, idet den opdeler i viden, færdigheder og kompetencer. Under kategorien ”viden” nævnes ”forskningsbaseret viden” tre gange. Herved orienterer teksten undervisningsfaget eksplicit mod forskningsfaget, en orientering der genfindes i konstruktionen af faget i studieordningens introduktion.

Tekstens ordvalg i forbindelse med modtagere af de studerendes faglige kommunikation – formidling af ”problemstillinger og resultater til såvel fagfæller som ikke-specialister, samarbejdspartnere og brugere” – peger i retning af, at teksten positionerer de studerende som deltagere i faget, der tilegner sig en ekspertviden, men som også skal kunne kommunikeres til øvrige deltagere i det faglige diskursfællesskab og til folk uden for dette fællesskab. Til denne deltagelse i videnskabsfaget hører også en reflektiv position som lærende, jf. målet om at de studerende skal tilegne sig ny viden ”på en effektiv og selvstændig måde og anvende denne viden reflekterende” og identificere egne læringsbehov samt strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer. Endvidere hører hertil deltagelse i kollaborative undersøgelsesprocesser: ”indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang på baggrund af erfaring med gruppebaseret projektarbejde”. Denne deltagelse i kollaborative undersøgelsesprocesser, der her beskrives i den intenderede praktik på styredokumentniveau viser sig også på et niveau for realiseret praksis, jf. analyserne af skrivepraktikker nedenfor.

Kurset i klassisk fysik er en central disciplin på første år af bacheloruddannelsen, og i analysen fokuserer jeg derfor på den institutionelle beskrivelse heraf. Jeg udvælger to afsnit: målbeskrivelsen og afsnittet om undervisningsformer. Målbeskrivelsen lyder:

”Kurset har til formål at introducere den klassiske og relativistiske mekanik. Kurset vil sætte den studerende i stand til at modellere og beskrive enkelt partikel og mange partikel systemer, herunder kontinuerte systemer på forskellige længdeskalaer. Den studerende vil desuden lære at arbejde og løse problemer i grupper og få styrket sine beregningsmæssige evner. Kurset er centralt i forhold til alle områder og anvendelser af fysikken.”

Formålsafsnittet udpeger viden om skriveprocesser med sætningen ”Den studerende vil desuden lære at arbejde og løse problemer i grupper og få styrket sine beregningsmæssige evner.” Hermed understreger teksten en praksisform, der i observationerne af undervisningen er fremtrædende, nemlig løsning af faglige problemer i samarbejde med andre deltagere. Denne praksisform blev ikke nævnt i læreplanen i fysik i gymnasiekontekst.

I afsnittet om disciplinens undervisningsform bliver skriftlighedens funktion mere tydelig: ”Undervisningsformen forelæsninger og regneøvelser (eksaminatorietimer). Til regneøvelserne skal de studerende løse opgaver der træner dem i at anvende den lærte teori på konkrete fysiske problemer indenfor kursets emner. Hver uges forelæsninger vil blive fulgt op af regnetimer.” Teksten peger i denne passage på en (intenderet) institutionel praktik, hvor skrivning i disciplinen tilskrives betydning som øvelser, der ”træner” de studerende i at ”anvende den lærte teori”, der er formidlet i forelæsninger. Skrivningens funktion bliver i lyset af denne praktik til et redskab, der får betydning ved sin funktion i arbejdet med at konkretisere et teoretisk stof. Teksten kobler skriftlighed til eksamen på to måder: dels ved at en række regneøvelser skal afleveres og godkendes, dels ved en afsluttende, skriftlig eksamen. Derved indgår skriftlighed i et kredsløb, hvor underviseren tager initiativ og evaluerer de studerendes skriftlige produkter. Gennem de afleverede opgaver skal de studerende demonstrere, at de kan anvende den teoretiske viden fra forelæsningerne i løsning af konkrete, fysiske problemstillinger. Denne brug af og funktion med skriftlighed kan tyde på, at der i undervisningen er tale om detaljeret instruktion fra underviserens side (Blåsjö & Josephson 2017).

Analyserne viser, at konstruktionen af fysikfaget i studieordningen ligger i forlængelse af konstruktionen af faget i læreplanen i gymnasiet: i begge tilfælde udpeges samspillet mellem teori og praksis (eksperimenter og observationer) som centrale i faget, og i begge tilfælde er der tale om en konstruktion af faget som et didaktiseret videnskabsfag. Men hvor læreplanen i fysik i gymnasiet understreger fagets praksisnærhed, så lægger studieordningen i fysik på bacheloruddannelsen i højere grad vægt på fagets teoretiske indhold og på anvendelsen af højteknologiske redskaber. De skriftlige genrer, der opregnes i gymnasiefagets læreplan, ligger tæt på dem, der indgår i beskrivelsen af de enkelte discipliner på bacheloruddannelsen. Deltagerne – eleverne og de studerende – positioneres som deltagere i faget i deres respektive kontekster, men med en tydelig progression i graden af metodisk refleksion i overgangen til universitetet.

7.3 Opsamling på analyser af overgangene i et institutionelt perspektiv

Analyserne viser, at i et institutionelt perspektiv kan overgangen mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed i både dansk- og fysikfaget beskrives som en bevægelse mod kritisk, metodisk refleksion og mod deltagelse i et akademisk vidensproduktionsfællesskab. Med Beaufort (2004) er der tale om en ændring i deltagerens subject-matter knowledge: deltagerne forventes ved overgangen at tilegne sig viden om fagligt indhold, om metoder og teorier, og de forventes at udvikle en kritisk omgang med disse. Heri kan der også ligge forskelle i den discourse-community knowledge i de to uddannelseskontekster, som deltagerne forventes at tilegne sig i overgangene: det er en bevægelse fra at skrive med henblik på overvejende at reproducere viden til at skrive med henblik på at producere ny viden.

Analyserne viser også, at der i et institutionelt perspektiv er tale om væsentlige forskelle i overgange i fagene: i danskfaget vil der formentlig være tale om, at de studerende i højere grad end i fysikfaget skal tilegne sig ny viden om genrer og retoriske forhold (Beaufort: genre knowledge og rhetorical knowledge) i

overgangen, herunder viden om struktur og viden om modtagere i den skriftlige kommunikation. Der er tale om ændringer, der også indbefatter nye skrivepositioner for deltagerne i danskfaget. Analyserne tyder endvidere på, at der er tale om tydelig rammesætning af skriftlighed i fysikfaget på bacheloruddannelsen, hvor de studerendes skrivning i institutionelt perspektiv forstås som træning af fagligt indhold.

Disse forhold sandsynliggør umiddelbart den tese, at overgangene mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed fra et deltagerperspektiv kan opleves som mindre markant i fysikfaget end i danskfaget. Således peger Blåsjö og Josephson (2017) med anvendelse af begreber fra Bernstein på, at didaktikken i naturvidenskabelige fag på læreruddannelsen er præget af stærk klassifikation og stærk indramning (Blåsjö & Josephson 2017) og tilføjer:

”Det förra innebär att ämnet är klart avgränsat från andra ämnen, och att det är tydligt vad det ska handla om. Det senare avser att lärarna har stark och explicit kontroll över vad ska göras, vilket ger fasta ramar och detaljerade instruktioner för studenternas uppsatsarbete. Denne starke inramning gör det enklare för studenterna att få ordning på förhållandet mellan vardagstänkande, lärartänkande och vetenskapligt tänkande i sitt uppsatsarbete.” (Blåsjö & Josephson 2017: 128)

Såfremt den stærke klassifikation og indramning også kan siges at gøre sig gældende i undervisningen i fysik i gymnasiet og på universitetet, så kan det pege på, at overgangen vil opleves relativt uproblematisk i fysikfaget.

Med udpegningen af den markante overgang i mellem gymnasiet og universitetet i danskfaget ligger der ikke en skjult, normativ forestilling om en ideel, kontinuerlig overgang mellem gymnasiet og universitetet: netop ved at gøre overgangen markant positioneres deltagerne som novicer i akademien, og med Sommers og Saltz (2004) kan man argumentere for, at deltagerne gennem en markant overgang har lettest ved at tilegne sig de nye, kulturelle redskaber i akademien.

Kapitel 8 - Overgangene i et skrivepraktikperspektiv

I dette kapitel undersøger jeg de skrivepraktikker, som Andreas og Veronika deltager i ved overgangene til universitet. Hvor jeg i forrige kapitel undersøgte intenderede praktikker knyttet til deltagernes skriftlighed, så undersøger jeg i dette kapitel realiserede praktikker knyttet til deltagernes skriftlighed. Dette gøres ved at analysere observationsnoter fra deltagernes undervisning på bacheloruddannelsen og interview med deltagerne om deres skriftlighed i gymnasiet og på universitetet. Jeg spørger i dette kapitel hvilke skrivepraktikker, Veronika og Andreas deltager i ved overgangen til universitetet, hvor disse skrivepraktikker udspiller sig og hvilken funktion, de har. Med denne undersøgelse besvarer jeg anden del af afhandlingens første forskningsspørgsmål.

Analysen viser, at Andreas på bacheloruddannelsen tager del i og tilegner sig kollaborative skriveprocesser og undersøgende, algebraisk skrivning og at disse indgår i et samspil med individuelle skriveprocesser i en række forskellige, fysiske rum (institutionelle undervisningsrum, institutionelle sociale rum og private rum). Analyserne viser også, at de genrer, Andreas skriver i ved starten af bacheloruddannelsen er i kortere formater, der har stor lighed med de genrer, han skrev i fysik i gymnasiet samt at der er stor grad af tydelig rammesætning fra underviserne i den observerede skrivning i fysik. Analyserne viser desuden, at Veronikas skrivning på bacheloruddannelsen overvejende udgøres af noteskrivning i institutionelle rum samt skrivning af opgaver i mindre og især større formater i private rum. Veronikas opgaveskrivning er således i høj grad adskilt fra de institutionelle rum, men den rammesættes gennem stilladsering i undervisningen, gennem en metadisciplin, der introducerer til akademisk skriftlighed samt individuel, mundtlig feedback fra undervisere og medstuderende.

8.1 Skrivepraktikker knyttet til Andreas' bachelorskrivning

Skrivning er udbredt og integreret faglig praktik i fysikfaget på Andreas' bacheloruddannelse, og der er knyttet forskellige former for skrivning til næsten samtlige former for faglig aktivitet, der er observeret. Jeg har observeret noteskrivning, nedfældning af forsøgsresultater og skrivning af øvelses- og afleveringsopgaver. Det er et mønster i observationsnoterne fra undervisning, at Andreas deltager i kollaborative skriveprocesser. Hermed ligger den realiserede praktik i forlængelse af den intenderede praktik, sådan som den blev formuleret i studieordningen i fysik. Således viser samtlige observationsnoter fra de teoretiske øvelsestimer i fysik eksempler på denne skrivepraktik, ofte i indledende skrivefaser, hvor de studerende bruger den til afklaring af de faglige problemer, der skal løses i opgaven og til at få idéer til løsning af de faglige problemer. Den observerede kollaborative skrivning involverer langt størsteparten af de studerende, der var til stede i undervisningen og var dels initieret af underviseren, dels af de studerende selv. Kollaborativ skrivning er også observeret ved Andreas' gruppemøder uden tilstedeværelse af underviseren.

Et eksempel på kollaborativ skrivning ses i observationen fra den 11. marts 2016. Der er tale om et gruppemøde, hvor Andreas' gruppe diskuterer en række spørgsmål, som underviseren har stillet skriftligt i tilknytning til den seneste forelæsning. Jeg noterer:

”Andreas læser et spørgsmål op ... ”Hvad siger I?” En enkelt studerende fører ordet og taler primært med Andreas. Talen er i høj grad domineret af faglig diskurs og ufærdige sætninger [...] De diskuterer hvilke betingelser og antagelser, der ligger til grund for de situationer, der er opstillet i spørgsmålene. Andreas læser op igen (et hint, der bliver givet). En studerende giver et bud på en løsning: ”det vi gør, det er at ln og i er det samme, det får vi får er summer ... vi skal bare sige, hvor mange måder kan den her sandsynlighed bygges på ... det, der er vigtigt det er hvor mange måder kan man placere otte forskellige partikler.” Den studerende, der fører ordet begynder (efter 12 minutter) at skrive ned: han tegner forskellige matematiske udtryk. ”Hvor mange forskellige måder kan man placere den næste på? Rækkefølgen er ligegyldig ... så det må være 4 fakultet” (bryder en anden studerende ind). De diskuterer, hvordan binomialformlen ser ud og er lidt uenige, men får skrevet den ned [...] ”Skal vi prøve en, hvor vi kun tager tre partikler ... for en tre-partikelssituation, der er ... der har vi 84 forskellige muligheder” [...] ”Så vidt jeg kan se ... (skriver mere ned) ... jeg skal blot lige prøve noget ... (bruger nu også pc til at udregne antal kombinationsmuligheder) ... (skriver) Andreas: hvad er det vi så får ud af det? [...] Den studerende, der fører ordet: Se her, hvad vi får ud af det ... (tegner en Gauss-klokke, som de andre bemærker) ... den går sådan her ...” (Observationsnoter, 16. marts 2016)

Der er tale om en dynamisk hændelse med mange ufærdige sætninger, afbrydelser og vekslen mellem forskellige modaliteter: tale, analog skrivning af formler og grafer og digital skrivning. Andreas og de øvrige studerende har tilsyneladende ikke vanskeligt ved at indgå i denne komplekse kommunikationssituation. Dialogen har et undersøgende og udforskende formål, og læreprocessen er kollaborativ (Piekut & Hobel 2016, Swain 2000, Swain 2006). Med Swains begreb kan den komplekse kommunikative hændelse læses som en *kollaborativ dialog* i den forstand, at der er tale om en samarbejdende tale, der opstår, når lærende er engagerede i et problemløsende samarbejde. Andreas' og hans medstuderendes brug af analog skrivning (både den algebraiske og den grafiske) fungerer som *linguaging*, dvs. som en sproglig konstruktion af mening i samarbejdet gennem artikulering af deltagerens tænkning. Dermed bruger Andreas og hans medstuderende kollaborativ skrivning som et medierende redskab til at skabe mening og betydning og derigennem tilegne sig et fagligt indhold.

Der er ikke observationsdata fra Andreas' gymnasieskrivning, men i første interview fra den 26. oktober 2015 beskriver han sit arbejde med skriftlige opgaver i gymnasiekontekst. Her fremgår det, at Andreas skriver sine store opgaver alene, selvom der var mulighed for, at han i det afsluttende eksamensprojekt i 3.g kunne skrive det i samarbejde med andre elever. Andreas beskriver således sit arbejde med eksamensprojektet som et individuelt arbejde, der skrives hjemme. I samtalerne om de øvrige gymnasieopgaver kommer han ikke ind på kollaborative skriveprocesser. Dette kan skyldes, at jeg i interviewet ikke spørger til det (fordi jeg det på dette tidspunkt endnu ikke havde observeret, at det er et mønster i Andreas' skrivning på universitetet), men det kan også skyldes, at de ikke har fyldt meget i de

skrivepraktikker, som Andreas deltog i gymnasiet, eller at han ikke selv lægger stor vægt på dem. I en uformel korrespondance på mail langt senere – fra den 29. juni 2018 – spørger jeg Andreas, om kollaborative skriveprocesser også var en hans skrivning i gymnasiet:

”Søren: Jeg sidder lige og skriver om et par af dine interviews, hvor du fortæller, at du har brugt Æteren meget, når du skriver og du har brugt dialog med medstuderende (i Æteren, i regnetimerne) meget, når du løser opgaver. Hvordan var det i fysikopgaverne i gymnasiet: skrev du da primært opgaverne alene eller var der også meget dialog med klassekammeraterne om opgaverne?”

Andreas: I gymnasiet brugte jeg en af mine venner i timerne når vi regnede opgaver, men ellers var det på egen hånd eller kort hjælp via facebook beskeder. I æter er der bedre grundlag for at have en diskussion om en eventuel svær opgave udover at man også har regnetimerne. Jeg gjorde det lidt i gymnasiet, men det var mest kun facebook beskeder og i timerne.” (Mailkorrespondance den 29. juni 2018)

Andreas peger her på, at han også i gymnasiet deltog i en form for kollaborative skriveprocesser, men også, at de ikke fyldte så meget som på universitetet. Han peger også på, at Æteren (der er et socialt rum på universitetet – se nedenfor) som fysisk rum spiller en rolle som en ramme for disse skriveprocesser. Dette kan tyde på, at Andreas ved overgangen til skriftlighed på universitetet udvikler deltagelse i denne skrivepraksisform.

Et andet mønster i observationsdata og interview er, at Andreas bruger algebraisk skrivning som et medierende redskab til at artikulere faglig begrebstænkning, løse faglige problemer og tilegne sig fagligt indhold: denne skrivning både afspejler og bidrager til at frembringe faglig tænkning og er dermed ikke kun et passivt redskab, der blot dokumenterer faglig tænkning. Dette forhold kommer Andreas ind på i det fjerde interview fra den 22. november 2016, hvor han går på tredje semester. Samtalen drejer sig om kvantemekanik, der af Andreas (og hans medstuderende) opleves som en disciplin med højt abstraktionsniveau og stor udfordring. Der er tale om en disciplin, der beskriver fysiske fænomener, der er radikalt anderledes end de fysiske fænomener, der beskrives i klassisk fysik. De studerende kan i deres tilegnelse af det faglige stof kun i begrænset omfang trække på tidligere erfaringer og begreber. I citatet fra interviewet nedenfor spørger jeg, hvordan Andreas arbejder med opgaver i disciplinen:

”Andreas: ”Jeg prøver typisk at se det fra flere vinkler af ... og se hvilke ... altså typisk så laver man sådan en lille ... brainstorm oppe i hovedet, hvilke indgangsvinkler vil man egentlig sådan lige, man sådan lige kigger på det, hvad har man så lige tænkt sig. Og så ud fra det, så kigger man typisk så lige noter eller ... bare lige ved at kigge på formlerne, så kan man, ok, den her den kommer ikke til at give så meget mening i det her tilfælde, men den her den ser egentlig meget god ud, og så så har man måske lige pludselig to eller tre indfaldsvinkler, hvor man tænker, hvis jeg nu kombinerer de to der, så giver det måske lidt mening, og så kan man måske tage indfaldsvinklen fra den tredje og sådan noget ...

Søren: Og hvordan ... er det noget, der foregår i hovedet eller ...?

Andreas: Det foregår typisk oppe i hovedet, i kvantemekanik, der arbejder vi i grupper, så der foregår det typisk også ved at man i gruppen snakker om indfaldsvinkler, det kan der godt gå fem minutter med inden man reelt skriver noget ned.

Søren: Når I så skriver ned, hvad skriver I så?

Andreas: Altså i selve afleveringen, der skriver vi selvfølgelig lidt mere uddybende tekst men mens vi laver det, på papiret, så skriver jeg kun matematiske udregninger fordi at ... øh jeg har sådan en egenskab, jeg kan meget let huske ... hvis det er at jeg ser på papiret igen en uge efter, så kan jeg godt huske hvilke tanker, der er bag ved de fleste matematiske udregninger ... det er meget dejligt at kunne det, så kan man lige sige, nå ja, det var lige sådan man gjorde, så det ...

Søren: Laver du nogle skitser eller tegner?

Andreas: Nej, vi bruger noget tegning, men det er lidt svært i kvantemekanik at lave tegninger, fordi at det skal man næsten ... det er ... det kan man egentlig ikke så meget ... når det er klassisk fysik, så kan jeg godt finde på det stadigvæk, for det er stadigvæk en god ting at tegne skitser, men i kvantemekanik der kan man ikke bare lige tegne en skitse over, hvad der sker, for typisk så finder man første ud af det, hvad der sker, når man næsten er slut med opgaven, hvad det er egentlig er, man lige har regnet på ...

Søren: Ja, ok, så ... så beregningerne kommer før forståelsen?

Andreas: Ja, ja, så man starter egentlig lidt hovedløst og så hov, så finder man noget, og så hov, hvad var det egentlig, man gjorde? Hvad man egentlig regnede på og sådan noget ... så man prøver på at forstå det, men typisk så er det svært lige at få et fast greb om, hvad det er man ... rent fysisk ... egentlig sidder og regner på.

Søren: Hvad så med processen undervejs ... hvad er det, der gør, at man kommer fra det ene trin til det næste, forstår du hvad jeg mener?

Andreas: Ja, det er egentlig ... der har jeg i al fald den ... at når man gør sådan noget, så følger man egentlig bare matematikken og ... altså jo, så vil man måske sige, at så stoler man blindt på matematikken, men matematikken er jo heldigvis ret veldefineret, så man prøver egentlig bare på at tage ... matematikken i hånden og ... og så se, hvad der kommer ud af det på den anden side ... til et resultat, der ... typisk skal vi jo vise, at det giver det her og det her og så typisk så kan man jo bare gøre det og så kommer man frem til det rigtige og ... så har vi typisk også forståelsen, fordi vi har nogle computerlab, hvor det er vi sidder og laver simuleringer i et program, der hedder Mathematica øhm ... der laver vi så typisk, det er typisk, så har vi haft nogle opgaver, så typisk så skal vi lave nogle ... simuleringer, der bygger på de opgaver altså typisk, så typisk skal man også have skrevet nogle formler ned man skal have ind i programmet, og så nåh, men det var jo det, som vi havde om i mandags, så sidder man lige og tager og går den opgave igennem, og så skal jeg nok bruge det der og det der, og så får man lige pludselig en fin bølge på computeren, ja." (Fjerde interview, den 22. november 2016)

I passagen ovenfor taler Andreas med stort engagement: han er fagligt nysgerrig og identificerer sig dybt i fagets indhold og forstår sig selv som en deltager i fagets praktikker: han beskriver ikke indholdet som opgaver, der er stillet af en underviser blot for at tjekke, om han har forstået stoffet men som faglige problemer, han er optaget af at løse, og som han i interviewsituationen gerne vil prøve at formidle for en ikke-ekspert. I Andreas' optik forstår han sin deltagelse i faget som en vidensproducerende deltager: gennem

en undersøgende tilgang finder han ud af noget, der ikke var givet på forhånd: han skal ikke kun reproducere viden men deltage i vidensproducerende aktiviteter.

I passagen ovenfor beskriver Andreas en kompleks brug af skriveteknologiske redskaber til opgaveskrivningen i kvantemekanik. Han udpeger her først og fremmest analog, algebraisk skrift og supplerende det avancerede computerprogram *Matematica*, han anvender til simulering af matematisk-fysiske sammenhænge. Der er dermed tale om et samspil mellem flere modaliteter i de faglige processer, som Andreas beskriver. Tegnede figurer spiller ikke en væsentlig rolle i kvantefysik på grund af fagets abstrakte karakter (her adskiller disciplinen sig ifølge Andreas sig fra de øvrige discipliner i faget)¹⁰. For Andreas bliver den analoge, algebraiske skrift et meningsproducerende redskab, han bruger i en undersøgende og udforskende tilgang til faget. I interviewet italesætter Andreas sin arbejdsproces som et samarbejde mellem ham og matematikken medieret over den algebraiske skrift, hvor begge har agens og spiller en aktiv rolle: matematikken kan *give mening* (eller *ikke give mening*). Andreas tilskriver sig selv agens ved aktivt at kombinere formler, hvor han ”tager matematikken i hånden” og ser hvad der sker. Men matematikkens logiske slutninger tilskrives også agens i Andreas’ beskrivelse: den fører ham nye steder hen. Andreas’ brug af metaforen ”tage i hånden” indikerer ikke blot et samarbejde mellem redskabet og ham selv som redskabsbrugende deltager i faget, og hvor redskabet selv bliver aktivt og produktivt. Andreas beskriver her en skriftlig praksisform, der ligger langt fra en mekanisk-instrumentel brug af algebraisk skrift, hvor formler bruges som passive redskaber til at løse et problem. Som i hændelsen fra observationen analyseret ovenfor er der også her i Andreas’ beskrivelse af disse processer tale om skrivehændelser, der inddrager flere deltagere – Andreas og en gruppe af medstuderende; det er en form for kollaborativ læreproces.

De forskellige former for skrivning, jeg har observeret hos Andreas breder sig ud over en række forskellige fysiske rum. Jeg har således observeret noteskrivning i auditorier, nedfældning af forsøgsresultater i laboratorier, skrivning af øvelses- og afleveringsopgaver i holdundervisningsrum og i sociale rum på institutionen. Derudover skriver Andreas øvelses- og afleveringsopgaver samt forsøgsrapporter i private rum. Andreas skriver i flere, fysiske rum, og ofte skriver han på samme opgave i en kombination af flere rum. Jeg fokuserer her på Andreas’ skrivning i sociale rum på institutionen. De sociale, institutionelle rum, som Andreas skriver i er to, sammenhængende rum, som kaldes ”Æteren” af de studerende. De ligger i forlængelse af hinanden og er placeret på samme gang som fysiklaboratorierne. Det ene rum er indrettet med sofaer, bordfodbold, borde og stole, og det andet rum er indrettet med kvadratiske borde i midten af lokalet med plads til seks til otte studerende, mindre borde ved væggene samt små, analoge tavler placeret på væggene, der desuden er dekoreret med billeder af berømte fysikere og plakater med astronomiske objekter

¹⁰ Jf. den analyserede passage ovenfor samt fx observationsnoterne fra den 9. november 2016: ”Andreas arbejder koncentreret sammen med sin medstuderende ([...] som han også i andre sammenhænge arbejder sammen med). De har lavet en tegning af situationen og skrevet ligninger op, og de diskuterer, hvad de variable er. Det ser ud til, at de aktivt bruger deres tegning til at forstå opgaven.”

og illustrationer af andre fysiske fænomener. Der er tale om rum, der med indretningen lægger op til såvel afslappet, social adfærd og til underviser- og selvinitieret gruppearbejde. Data rummer eksempler på observation af begge adfærdsformer. I observationsskemaet fra den 11. marts 2016 noterer jeg:

”Rum: Æteren, hvor fem studerende sidder omkring et bord. Der sidder en anden gruppe på to studerende og en enkelt studerende, der arbejder alene. I rummet er der fire små tavler, opslagsbøger, plakater (bl.a. af solsystemet) og et antal store, kvadratiske borde.

Gruppen [...] bruger en del tid på at diskutere [...]de bliver enige om alligevel at bruge timen på de stillede spørgsmål. [...]Alle sidder med pc, hvor opgaverne er stillet [...]En enkelt studerende fører ordet og taler primært med Andreas. Talen er i høj grad domineret af faglig diskurs og ufærdige sætninger [...] De diskuterer, hvordan binomialformlen ser ud og er lidt uenige, men får skrevet den ned (her fungerer skriften som et middel til at løse opgaven: ved at skrive ned kan de se, hvad der er forkert og hvad der mangler [...])Studerende: ”i den studiegruppe, jeg kom fra, der kommer vi tit til at gå ud af en tangent og snakke om større problemer, fx uendelige summer ...” Denne bemærkning igangsætter en diskussion af muligheden for at bevæge sig hurtigere end lysets hastighed, fx i andre medier (vand). De diskuterer muligheden for at stege en bøf ved at lade den falde ned gennem atmosfæren [...] Samtalen udvikler sig til en blanding af opgavesnak og sjov.” (Observationsnoter, 11. marts 2016)

Denne passage fra observationsnoterne viser – som andre observationer fra disse sociale, institutionelle rum – at rummet er med til at forme Andreas’ og hans studerendes praktikker. Her sker det på den måde, at faglige diskussioner og hverdagstale ikke blot glider ind og ud af hinanden men også sådan, at den faglige diskussion affødt af de stillede opgaver sætter gang i en hverdagssamtale, hvor faglige problemstillinger tages op i en ikke-faglig kontekst. De sociale, institutionelle rum medierer mellem de studerendes faglige identitet som nye deltagere i videnskabsfaget og de studerendes identitet knyttet til elementer uden for faget og institutionen.

”Æteren” virker også ind på skrivehændelser, der ikke i udgangspunktet er designet som studiegruppearbejde. I andet interview fra den 9. december 2015 kommer Andreas ind på, hvilken funktion de sociale, institutionelle rum har i hans dagligdag:

”Andreas: [...] mange gange så sidder jeg også oppe i Æteren, det er der frirum, vi har, der sidder jeg også mange gange og læser. Det er om dagen, og derhjemme, det er om aftenen.

Søren: Æteren?

Andreas: Det er det frirum vi har ved fysik, hvor vi kan sidde og læse. Der er også bordfodbold og kaffe. Jeg tror, der er en 100 stykker om dagen, der kommer og går [...] så vi har et fristed, hvor der ligesom er, hvor det ikke gør så meget, hvis man larmer lidt, og så er der et seriøst rum, hvor man altid sidder med lektier i grupper eller alene. Der er der normalt meget stille.” (Interview den 9. december 2015)

I et interview fra 29. april 2016 bliver Andreas spurgt, hvordan en typisk dag ser ud, og hvad han laver, når han ikke har forelæsning, teoretiske eller praktiske øvelser:

”Søren: Når du ikke har undervisning, hvor er du så henne?”

Andreas: Så er jeg typisk nede i Æteren [...] stort set altid ... og sidder typisk og laver opgaver eller bare snakker med nogen fra mit studie eller andre og ... ja ...” (Interview den 29. april 2016)

I samme interview kommer Andreas ind på, hvordan han bruger det i sit arbejde med det faglige stof. I passagen nedenfor bliver der spurgt til en opgave, han synes er interessant, og han udvælger en bestemt opgave med den begrundelse, at der har været en del diskussion om nogle beregningsmæssige detaljer. Jeg spørger, hvor disse diskussioner foregår:

”Andreas: Det er i Æteren ... der er jo næsten altid nogen, der kommer derned, og ... den her opgave, den var jo svær ... så er der måske én, der kommer op og laver opgaven og siger, jeg har gjort sådan og sådan og så har jeg fået det her resultat, og så kigger folk måske mærkeligt og siger, nej vi har gjort sådan og sådan og så kommer der ligesom ... en lille diskussion ud af dem, for hvem har egentlig ret, fordi man har måske alle sammen brugt de rigtige fysiske formler, så er det hvordan man har tacklet problemet og hvad har man egentlig gjort og .. så ... [...] vi har to-tre tavler dernede, hvor vi skal skrive med kridt, og det er rigtig dejligt, hvis man for eksempel skal lave gruppearbejde så er det at man kan skrive formler op, og jeg har også før siddet dernede og arbejdet selv, og så er der lige kommet en ind som har arbejdet med det samme, og øh ... og så fordi jeg har skrevet ting ned på tavlen, så kan de så komme hen og sige, hvorfor gør du det der og nå men jeg har gjort sådan og sådan og så kommer der ligesom også en diskussion, og det kan man ... og så behøves man ikke at have det på et givet papir så har man det på stor tavle, og så er der flere der kan følge med på samme tid, og det føler jeg er rigtig rigtig herligt.” (Interview den 29. april 2016)

I Andreas’ fremstilling tilbyder ”Æteren” en ramme, som han kan bruge og bruger til at øve og deltage i faget og fagets praksisformer. Denne deltagelse forudsætter en faglig problemstilling af en vis kompleksitet, således at faglig uenighed kan opstå, den medieres af mundtlig tale og analog skrift på rummets tavler, og den indebærer problemløsningsorienteret deltagelse i et fællesskab båret af et fælles sprog og fælles brug af medierende artefakter. ”Æteren” bliver dermed et sted for træning af den ”sprezzatura”, som Hasse (2002) peger på som væsentlig i sin undersøgelse af fysikstuderendes bevægelse ind i den faglige kultur.

Et mere konkret eksempel på, hvordan skrivning udfolder sig i det sociale, institutionelle rum giver Andreas lidt senere i samme interview. Andreas udpeger en vanskelig opgave og kommer ind på processen knyttet til løsningen af opgaven:

”Andreas: [...] Der kan jeg faktisk huske, at jeg blev nødt til at gå ned i Æteren, jeg prøvede at lave den om aftenen, og der kunne jeg ikke få den til at give mening, så gik jeg ned i Æteren morgenen efter og så ... så var der nogle fra mit hold, som der ... så kunne vi ligesom hjælpes ad, fordi jeg ikke havde fået det lavet aftenen før, jeg tror jeg havde siddet i ... halvanden time og bare siddet og banket hovedet imod en mur så ... så tænkte jeg ... så pakkede jeg sammen og stod om tidligt næste morgen, så må jeg bare møde lidt tidligere ude på uni, og så fik jeg lavet det.”¹¹ (Interview den 29. april 2016)

¹¹ Se også samme interview, p. 7.

Andreas' brug af "Æteren" tjener flere formål: han bruger det som et sted, hvor han med hjælp fra medstuderende kan få hjælp til at løse en opgave, han skal aflevere. Men han bruger det også, fordi han gerne vil løse et fagligt problem, han er personligt optaget af. Endelig bruger Andreas også "Æteren" som en ramme, hvor han kan deltage i et fagligt fællesskab med sine medstuderende. Denne brug af "Æteren" fortsætter Andreas med igennem den periode jeg følger ham, og han integrerer den i sin daglige praksis, hvilket fremgår af fjerde og sidste interview fra den 22. november 2016, hvor han studerer på sit tredje semester:

"Søren: Jeg sad den anden dag og hørte det forrige interview igennem, hvor du lige havde fået dit eksamensprojekt tilbage, og der snakkede du om, at du øh gik ned i Æteren, hvis du sad fast i et eller andet, gør du stadig det?"

Andreas: Det det gør jeg stadig i høj grad, øh, det er næsten blevet en hverdagsting, man kommer bare derned ... lige her på det sidste der har jeg haft lidt færre timer, og så typisk så sætter jeg mig bare derned, for det er nogle gange bare lidt lettere at være koncentreret i Æterens miljø end at være koncentreret derhjemme, synes jeg."¹² (Interview den 22. november 2016)

At Andreas' skrivning på bacheloruddannelsen således er viklet ind i og udfolder sig i flere rum og i kollaborative processer betyder, at der er i høj grad tale om rammer, der hjælper ham med at bevæge sig ind i den faglige kultur. Det er rammer, som Andreas bliver tilbudt og som han også tager imod og bruger.

Et forhold, der yderligere bidrager til, at Andreas bevæger sig ind i den faglige kultur er den tydelige rammesætning af hans skrivning, som foregår i de teoretiske øvelsestimer, der er knyttet til forelæsningerne og som skal træne det faglige indhold, der er introduceret af forelæseren. Observationsnoterne fra disse teoretiske øvelsestimer viser, at disse timer bliver struktureret gennem en vekslen mellem opgaveregning i par eller mindre grupper og gennemgang af opgaver på tavlen, enten ved underviseren eller ved studerende. Både i tavlegennemgangen af opgaver og i par- og gruppearbejdet med opgaverne er dialogen mellem underviser og studerende præget af detaljeret instruktion. Et eksempel herpå finder vi i observationsnoterne fra den 10. marts 2016, hvor jeg i starten af timen noterer dialogen:

"Underviseren: "Skal vi bare sidde og regne på opgaverne? Det tror jeg, vi gør." Underviseren skriver opgaverne op på tavlen (ved deres opgavenummer).

Underviseren introducerer til første opgave: "Det er noget med at man skal vise, at den her ligning den bliver løst af den her funktion." Underviseren opskriver ligning og løsning til ligningen. Underviseren spørger, om der er nogen, der kan løse det. En studerende svarer: man skal bare sætte ind på hver side af lighedstegnet.

Underviseren: Ja, og vi skal have en regneregul. Er der nogen, der kan huske, hvordan man differentierer en sammensat funktion af den type her? En studerende svarer og underviseren opskriver reglen generelt. Underviseren spørger, hvordan en sammensat funktion differentieres. Kun få studerende markerer (ved håndsoprækning).

Underviseren: "jeg vil anbefale jer ikke at lave for mange smarte operationer undervejs. Gør det bare slavisk derudaf, så kommer man i hus."" (Observationsnoter, den 10. marts 2016)

¹² Se også samme interview p. 6.

Underviseren starter altså timen med en dialogisk gennemgang af en opgave. Herved giver han i samarbejde med de studerende et eksempel på, hvordan opgaverne i timen skal løses og hvad de studerende skal være opmærksomme på i deres arbejde med de øvrige opgaver. Underviseren styrer dialogen gennem konkrete spørgsmål til fysisk-matematiske operationer. Der er dermed et tydeligt fokus faglige processer, og underviseren har eksplicit kontrol med, hvad der gøres (Blåsjö & Josephson 2017). Dette fokus og den detaljerede instruktion giver Andreas og de øvrige studerende en tydelig og veldefineret ramme for den faglige skrivning, de skal deltage i.¹³

Bevæger vi over til opgavetyper, så fremgår det af data, at de indsamlede opgaver fra bacheloruddannelsen fordeler sig på to genrer: dels er der fysikrapporter, som Andreas skriver i samarbejde med andre studerende, og dels er der regne- og afleveringsopgaver, som han afleverer individuelt (men hvor han har deltaget i kollaborative skriveprocesser undervejs i skrivningen).¹⁴ I Andreas' perspektiv er der stor lighed mellem de sidste fysikrapporter, han skriver i gymnasiet og de rapporter, han skriver i starten af bacheloruddannelsen (se andet interview med Andreas, den 9. december 2015). De regne- og afleveringsopgaver, som Andreas skriver på bacheloruddannelsens første semestre, er alle i korte formater og med en tydeligt formidlet selvheder (Ivanič 1998) i skriveordrerne – hyppigst tilbydes han selvhederne beregner eller argumenterende og reflekterende tanker i faget.¹⁵ Disse forhold betyder, at Andreas i sine opgaver ikke selvstændigt skal strukturere længere tekstblokke i sine opgaver samt at han tilbydes et veldefineret spektrum af selvheder, som han kan identificere sig med. Disse forhold bidrager formentlig til, at tilegnelsen af faget gennem skriftlighed for Andreas bliver forholdsvist enkelt. Disse forhold gør sig også gældende for de opgaver, Andreas skriver i fysik i gymnasiet. Analyserne af skriveordrer i afhandlingens kapitel om Andreas' skriveridentitet, skriver- og skriveudvikling viser, at der også umiddelbart er ligheder mellem de selvheder, som han tilbydes i skriveordrer henover transitionen mellem gymnasium og universitet. Men i andet interview peger Andreas på en forskel i opgaverne i de to uddannelseskontekster, der gør, at man må nuancere de tilsyneladende ligheder i de tilbudte selvheder, som han tilbydes:

Søren: Er den måde at skrive rapport på anderledes end den, du lært i gymnasiet?

Andreas: Nej, ikke så meget, eller i hvert fald de sidste rapporter vi lavede i gymnasiet, der kan jeg godt se, at de lagde meget op til det ... der er ret mange paralleller mellem dem. Det var også det her med, at man på gym i det sidste år især prøver at lægge op til, at folk skal gå videre i uddannelsessystemet.

¹³ Den tydelige instruktion ses hyppigt i observationsnoterne, fx i noterne fra den 26. november 2015, den 9. november 2016 og den 16. november 2016

¹⁴ Såvel observationsnoter som interview med Andreas viser, at han kun i meget begrænset omfang skriver noter på bacheloruddannelsen. Ud over kollektive fysikrapporter og regne- og afleveringsopgaverne skriver Andreas også et større eksamensprojekt i slutningen af første år på bachelorstudiet. Dette eksamensprojekt består af 13 mindre opgaver, der kan løses individuelt. Disse opgaver kan henregnes til samme faglige genre som regne- og afleveringsopgaverne, men eksamensprojektet har en anden status som officiel eksamensopgave.

¹⁵ Jf. analyserne af skriveridentitet, skriver- og skriveudvikling i Andreas' opgaver på bacheloruddannelsen nedenfor.

Søren: Hvad så med de traditionelle opgaver?

Andreas: Ja, for jeg føler mange gange, at her, der er i hvert fald lige i de første opgaver, der skal man vise, at man forstår opgaverne og forstår emnet, og det var der måske ikke så meget med i gym, der var der mere sådan bare regn, regn, regn. Hvor her, der er det forklar, tegn et eller andet ... på en eller anden måde vis, at du kan stoffet, og så bagefter regn en opgave eller to ... der kan jeg godt se, at der er klar forskel på det, at man skal vise så meget mere her.

Søren: Har den forskel været en udfordring?

Andreas: Jeg føler, at det noget, der er kommet let til mig, men jeg tror, at det kan være en omvæltning for nogen, hvis man måske ikke er den, der er vant til at nørde lidt med tingene eller sætte sig ordentligt ind tingene ... bare sådan tage det lidt for givet ... så tror jeg der kan det være lidt af en omvæltning. Men for mig, jeg har altid kunnet lide at ... jeg kan godt lide at læse lidt ekstra på det, og så forstår man det lige ...

Søren: Hvad for nogle opgaver kan du bedst lide?

Andreas: Jeg kan faktisk godt lide at man lige som her, det der med at man skal have forståelse og ikke kun formlerne ... der har jeg faktisk en ven, altså han er ikke supergod til fysik, men han kan bare matematik, og så blev man også god til fysik, for fysik i gym det var bare næsten bare at regne med de rette formler. Det føler jeg ikke, at det er her, altså her kan man godt være god til matematik uden egentlig at være så god til fysik ... det handler meget mere om forståelse her.” (Interview, den 9. december 2015)

Andreas peger i denne interviewpassage på, at overgangen mellem gymnasium og universitet med hensyn til ”traditionelle opgaver” (regne- og afleveringsopgaver) er en overgang fra primært at deltage i regneprocesser til primært at deltage i forståelsesprocesser i faget. Der er forståelsesprocesser knyttet til regneprocesser og vice versa, men Andreas udpeger en forskydning i den vægt, der lægges på de to processer. Denne ændring kan formentlig kobles til den vægt, som den undersøgende, algebraiske skrivning får for Andreas: ganske vist er der her tale om ”at regne”, men ikke i den forstand at Andreas finder og bruger den rigtige formel. Der er snarere tale om, at han med algebraisk skrivning som medierende redskab deltager i dybe, faglige forståelsesprocesser.

Analyserne af disse skrivepraktikker tyder på, at Andreas på den ene side ikke oplever en dramatisk ændring i overgangen til skriftlighed i fysik på bacheloruddannelsen: i undervisningen er der en tydelig rammesætning knyttet til skriftlighed, og Andreas kan i nogen grad trække på genrer og selvheder fra gymnasiet. Men analyserne tyder også på, at Andreas i overgangen skal udvikle deltagelse i kollaborative skriveprocesser og en undersøgende og udforskende algebraisk skrivning. For så vidt som der er tale om ressourcer, som fungerer som medierende redskaber i faget på bacheloruddannelsen, og som Andreas tilegner sig og bruger til løsning af nye, faglige problemer, så kan man sige, at Andreas på disse punkter gennemgår en skriveudvikling.

8.2 Skrivepraktikker knyttet til Veronikas bachelorskrivning

Hvor observationsnoter viser en bred vifte af skrivegenrer og opgaveskrivning på tværs af flere forskellige fysiske rum hos Andreas, så viser observationsnoterne knyttet til Veronikas skrivning et andet billede. De

skrivepraktikker, som man på baggrund af mønstre i observationsdata kan iagttage, at Veronika deltager i på bacheloruddannelsen i danskfaget er primært noteskrivning, hvorimod Veronikas opgaveskrivning på bacheloruddannelsen foregår hjemme og ikke er observeret. For så vidt er der ligheder mellem Veronikas opgaveskrivning på bacheloruddannelsen og hendes skrivning af de store opgaver i gymnasiet, især den afsluttende SRP i 3.g: der er tale om skrivning, hvor Veronika i høj grad selv skal planlægge og strukturere sine skriveprocesser, og som foregår i fysiske rum uden for uddannelsesinstitutionen. Dette fremgår blandt andet af tredje interview fra den 16. marts 2016, hvor Veronika fortæller om sit arbejde med en afleveringsopgave, hun har medbragt til samtalen:

Søren: ”Hvordan skrev du opgaven?”

Veronika: ”Jeg skrev den over nogle dage ... sådan ... jeg plejer at lave en disposition for, hvad jeg skal igennem og tager en ting ad gangen. Som regel så starter jeg med at sidde med teksten og skrive lidt i den og skrive lidt stikord til mig selv, så det var lidt ad gangen, jeg skrev”.

Søren: ”Skrev du derhjemme?”

Veronika: ”Ja, det gjorde jeg”.” (Interview den 16. marts 2016)

I samtlige af de observerede lektioner i dansk skriver Veronika noter. Dette mønster ligger i forlængelse af Kobayashis fund, at noteskrivning er en af mest udbredte former for studieaktivitet i undervisningen (Kobayashi 2005). I det andet interview med Veronika fra den 17. december 2015 kommer hun ind på denne praksisform i undervisningen:

Søren: Kan du prøve at fortælle lidt om, hvordan du arbejder i det daglige?

Veronika: Ja, jeg tager noter, hvis jeg både kan høre og tage noter samtidig. Det er lidt en blanding af, hvad der bliver sagt og hvad der står ... det, der står på powerpointen er som regel det vigtigste, men så siger underviseren også noget som lige kobler det sammen, så det giver bedre mening, så der kommer flere sider af sagen.

Søren: Skriver du i powerpointet eller i dokument for sig?

Veronika: Jeg skriver i mit eget dokument, det føler jeg bliver lidt mere overskueligt.” (Interview den 17. december 2015)

Interviewspørgsmålet er bredt og retter sig generelt mod praksisformer i Veronikas arbejde. I sit svar orienterer Veronika sig selv mod sin notepraksis. Gennem denne orientering positionerer Veronika sig i samtalsituationen som en studerende, der arbejder omhyggeligt og samvittighedsfuldt. Noteskrivningen er ikke en passiv notering af talen i rummet men har aktiv funktion som supplement og menings- og indholdsmæssig sammenknytning af underviserens tale og tekst i powerpointen. Dermed kan Veronikas noteskrivning i undervisningslokalet forstås som ”note making” (Krogh & Jakobsen: 114), dvs. som en aktiv

proces og ikke blot som en kopiering af elementer af talen i undervisningsrummet.¹⁶ Veronikas noteskrivning bliver dermed et medierende redskab, som hun bruger i sin tilegnelse af det faglige indhold på bacheloruddannelsen.

Veronika deltager altså i et smallere spektrum af skrivepraktikker end Andreas, og koblingen mellem disse skrivepraktikker og de fysiske rum, som de udfolder sig i, er mere enkel end det er tilfældet for de skrivepraktikker, som Andreas deltager i på bacheloruddannelsen. I undersøgelsen af Veronikas bevægelse ind i skriftlighed på bacheloruddannelsen i danskfaget er det væsentligt, at opgaveskrivningen ser ud til overvejende at finde sted i fysiske rum *uden for* institutionen: de muligheder for instruktion fra undervisere og sparring med andre studerende, som Andreas i sin skrivning havde mulighed for og også benyttede, ser ikke ud til i samme grad at være stillet til rådighed for Veronika. Dette kan bidrage til, at overgangen i danskfaget kan opleves som mere udfordrende end i fysikfaget. Det forhold, at Veronika på bacheloruddannelsen skal skrive opgaver i længere formater, hvor hun selv skal strukturere de enkelte afsnit, og mod slutningen af andet semester også selv skal udvælge og bruge faglige metoder peger i samme retning: i sin skrivning på bacheloruddannelsen skal Veronika i højere grad end Andreas selv foretage en række tekstuelle og diskursive valg, og hun forventes i nogen grad også at kunne argumentere for disse valg. I forlængelse heraf er danskfaget ikke nødvendigvis præget af samme stærke klassifikation (Blåsjö & Josephson 2017) som fysikfaget.

Af observationsnoter og af interview fremgår det, at Veronika oplever, at overgangen til universitetet er markant med hensyn til skriftlighed. Således noterer jeg under en observation af peer feedback i disciplinen *Litterær metode og teori*, hvor Veronika taler med en medstuderende om sin seneste opgave og underviserens feedback:

”Veronika: ”Var der ellers noget du fik at vide ved den individuelle samtale?”

Medstuderende: ”Undgå referat, undgå indledende citat og gå direkte til hvad du vil gøre.”

Veronika: ”Hun sagde til mig at jeg skulle passe på med at skrive for bredt.”

Medstuderende: ”I gymnasiet skulle vi starte bredt.”

Veronika: ”Nu skal vi starte forfra.”

Medstuderende: ”Ja, det føler man lidt.”” (Observation, 12. november 2015)

Oplevelsen af overgangene som markante går igen i flere interviews, fx i det sidste hvor jeg spørger Veronika, hvad der i hendes optik er forskellen på skrivning i gymnasiet og på universitetet. Veronika svarer:

”Det er jo nok, at der er et formål med opgaverne, det jeg laver det er noget nyt hele tiden. Det kunne det godt blive i gymnasiet, at det ... jeg havde næsten en formel for, hvordan jeg skulle

¹⁶ Det er et mønster i Veronikas skrivning, at hun ikke blot tager noter i undervisningen, men at hun også gør det i de indledende faser i opgaveskrivning.

skrive en kronik i gymnasiet, her kan jeg ikke bare gøre det. Det er nok det største, der er sket med min skrivning.” (Interview den 16. juni 2016)

Veronika peger her på en forskel i fagets genrer i de to uddannelseskontekster: i Veronikas optik er der i overgangen tale om en bevægelse bort fra at skrive i gymnasiets veldefinerede genrer med en given struktur og et givet repertoire af skriveredskaber og over til at skrive noget nyt i hver opgave. Veronika oplever det som en overgang til at skulle skrive undersøgende og udforskende. Da hun i samme interview bliver bedt om at pege på en opgave fra første år på bachelorstudiet, som har særlig betydning for hende, begrundet hun sit valg ved netop at pege på den undersøgende tilgang:

”Veronika: Det skal nok være opgaven om Lotte. Også fordi den kan jeg også analysere på anden måde og komme frem til noget andet ...

Søren: hvorfor er det vigtigt?

Veronika: Fordi det kan godt være kedeligt at læse det samme og det samme ... så man kan få nogle nye tanker ved at læse den igen ... så den er nok ikke helt færdig, og det ville jeg nok synes er meget spændende.” (Interview den 16. juni 2016)

At Veronika begrundet sit valg på denne måde kan tyde på, at hun her mod slutningen af første år på studiet identificerer sig med denne undersøgende og udforskende position. Med Sommers og Saltz kan man sige, at Veronika her tillægger opgaverne andre formål end blot dette at skulle skrive til underviseren for at dokumentere, at hun har tilegnet sig et fagligt indhold (fx en bestemt analysemetode): formålet er også faglig fordybelse og undersøgelse med henblik på at tilegne sig ny indsigt.

Veronika peger i fjerde og sidste interview selv på en række ressourcer, som støtter deltagelsen i skriftligheden på bacheloruddannelsen. Da jeg i fjerde interview spørger hende, hvordan hun her mod slutningen af sin deltagelse i projektet vil beskrive sin bevægelse ind i skriftlighed på bacheloruddannelsen og sin udvikling, svarer hun:

”Veronika: Jeg skriver nok lidt mere videnskabeligt og kigger meget på de grundelementer for det, at det skal være klart og tydeligt og at det ikke behøver at være så indviklet, men at man stadig skal holde sig på et niveau ...

Søren: hvad ligger der i ”videnskabeligt”?

Veronika: Altså at det skal være klart sprog, at man ikke skal gentage sig selv, at det skal flyde, at der er rød tråd og at der skal være de forskellige afsnit. Jeg tror bare, at det nu ligesom kommer til en, hvordan man skriver videnskabeligt og at der ligesom er et formål med den her opgave. At det ikke bare er noget, jeg skriver for at skrive.

Søren: Hvor har du lært at skrive videnskabeligt?

Veronika: Vi fik det jo præsenteret i tekstproduktion, men jeg tror, at det er kommet i de forskellige fag, hvor vi har haft nogle forskellige skriveøvelser. De vejledninger vi har haft hos A [underviseren i *Litterær metode og teori*], at hun fortæller, hvad vi skal have fokus på, hvad vi har styr på og hvad vi skal gøre bedre. Og så har vi en bog om, hvordan man skal

skrive en opgave, og så er det bare lige at kigge, ok, opfylder jeg de krav.” (Interview den 16. juni 2016)

Her formulerer Veronika sig med en reflekteret og tydelig stemme i forhold til indholdet i skriftlighed på bacheloruddannelsen i danskfaget og i forhold til sin egen bevægelse ind i denne skriftlighed. I sit svar på spørgsmålet om sin udvikling fremhæver Veronika sin tilegnelse af *videnskabeligt sprog*. I denne forbindelse nævner Veronika disciplinen Tekstproduktion, der introducerer de studerende til akademiske genrer og træner de studerende i skriftsprogsnormer, vejledning hos underviseren i disciplinen *Litterær metode og teori* samt undervisningsmateriale (lærebogen *Den gode opgave*) som ressourcer, hun har kunnet trække på i sin tilegnelse af videnskabeligt sprog. Disse ressourcer kan forstås som medierende redskaber, som Veronika tilbydes og bruger i sin bevægelse ind i skriftlighed på bacheloruddannelsen.

Jeg har observeret individuel, mundtlig feedback på Veronikas opgaver to gange, begge gange i *Litterær metode og teori*. Den første (af to observerede) individuelle feedbacksituationer finder sted på underviserens kontor den 5. november 2015, og jeg noterer indledningsvist:

” [...] Veronika har computer med, hvorpå Veronikas opgave er. Veronika har ikke fået underviserens kommentarer skriftligt, de leveres mundtligt. Under samtalen lytter Veronika opmærksomt, hun tager ikke noter men fokuserer på talen. Baggrund: det er første opgave i *Litterær metode og teori*. Opgaven er introduceret i undervisningen, og ved seneste undervisning blev de studerende bedt om at forholde sig til hvad de gerne ville blive bedre til og have feedback på (og de blev bedt om at skrive det ned for sig selv). Endvidere blev de studerende ved den seneste undervisningsgang informeret om, hvordan man tager imod feedback hensigtsmæssigt: der skal lyttes, ikke kommenteres og ikke undskyldes eller bortforklares.” (Observationsnoter, den 5. november 2015)

Som det fremgår af noterne er den mundtlige feedback forberedt i undervisningen, jf. observationsnoterne til afslutningen af lektionen den 29. oktober 2015:

”Til sidst: forberedelse til individuel vejledning (næste undervisningsgang):

- a) Overvej tre ting, der kunne være bedre ved opgaven
- b) Formuler tre ting, du gerne vil være bedre til skriftligt
- c) Husk et udprint af din opgave”. (Observationsnoter, den 29. oktober 2015)

Underviseren har her instrueret Veronika og de øvrige studerende i den position, de tilbydes i feedbacksituationen: det er en position som deltager i en faglig-akademisk samtale, hvor de skal være åbne for input, og hvor de skal reflektere over deres udvikling som skriver i faget. Feedbacksamtalen indledes med udgangspunkt i Veronikas fokuspunkter for samtalen:

Underviseren: ”Hvilke tanker har du gjort dig?” [...]

Veronika: ”Metakommunikation, undgå gentagelse.”

Underviseren: ”[...] du indleder med hvor Rifbjerg har publiceret novellen og andre generelle betragtninger ... pas på med at gøre det, det handler om tekstanalyse, og vi fralægger os forforståelse af teksten. Dette kan gøre, at man leder efter bestemte ting. Men det gør du ikke i din opgave. [...] Andet afsnit, hvor du inddeler novellen ... det virker opremsende. Her kunne

du godt metakommunikere. Her kan du præcisere, hvad du gør, motivere, hvorfor du gør det, du gør. Det vil styrke din fremstilling. ...] Du har gode pointer på første to sider. Du har en fin forståelse for teksten, og man kan se du har en sensibilitet for hvad teksten gør, fx det med tapetet først som rødt og senere som grønt, det siger noget om fortællerens troværdighed. Det er selvfølgelig noget subjektivt hos fortælleren. Det kunne du være gået ind i, men du har fat i det [...] Du benytter nogle gange forkerte forholdsord, fx øverst på side 3. Øv dig på større sprogforfølelse og sproglig bevidsthed, større præcision i dit ordvalg. Det kan du lægge i din redigeringsfase, altid kalkulere med at have en revisionsfase. [...] Nogle sætninger er lidt indforstået. Sammenfattende: du demonstrerer stor lydhørhed over for novellen. Du har en stor sensibilitet over teksten egne virkemidler.”

Veronika: ”Hvordan skal vi lave en indledning ellers?”

Underviseren: ”I gymnasiet er undervisningen ikke så disciplinagtigt, men her på uni stiller vi skarpt forskellige elementer, fx analyse. Men du gør det rigtigt i selve teksten.”” (Observationsnoter, den 5. november 2015)

Citatet viser, at underviserens feedback inddrager såvel globale som lokale niveauer i teksttrekanten: formål, indhold og struktur samt sætning og ordvalg. Dette gælder også den anden feedbackhændelse. Herved positionerer underviseren sig selv som en systematisk, grundig og (skrive-)didaktisk reflekteret professionel deltager i faget. Underviseren udpeger to skriverpositioner for Veronika, som hun forventes at forholde sig til i overgangen mellem gymnasiet og universitetet: for det første udpeger underviseren en skriverposition, der formidler et litterært emne bredt til en ikke-ekspert, der introducerer emnet i en almen kontekst. Det er en position, der ligger i forlængelse af den position, som skriveren blev tilbudt i de skriftlige eksamensgenrer i gymnasiet, jf. analysen af styredokumenter ovenfor, og det er den position, som Veronika i underviserens optik har indtaget i sin opgave. Denne position anerkendes ikke i den kultur, som Veronika bevæger sig ind, og underviseren udpeger derfor en anden og anerkendelsesværdig position: en metodisk og teoretisk reflekteret skriver, der skriver analytisk fokuseret og til en indforstået læser. Denne position udpeger underviseren også ved den anden observerede individuelle feedback den 21. april 2016, hvor underviseren understreger, at Veronika ikke bør forklare elementære, analytiske begreber som jeg-fortæller: Veronika skal skrive til en modtager, der deltager i faget og ikke til en læser, der er placeret uden for faget.

I sin feedback italesætter underviseren således i et metaperspektiv overgangen mellem gymnasium og universitet: hun peger på væsentlige forskelligheder i skrivning i de på uddannelsesniveauer med hen blik på at gøre Veronika bevidst om disse forskelle. Dette metaperspektiv på skriftligheden på bacheloruddannelsen i dansk fremhæver Veronika flere steder i sine interviews, fx i andet interview:

”Øhm ... ja ... altså vores lærer startede med at snakke om, at i gymnasiet, der havde vi de tre skrivegenrer, og det var slet ikke det, vi arbejdede med herude... herude fokuserer vi mere på ... fx i Tekstproduktion ... hvad man skal have med i en opgave, hvor vi så har kigget på andre opgaver og så ud fra det finder man så ud af, hvad man selv skal have med i sin opgave. Det har vi så selv prøvet at skrive om i LMA [*Litterær metode og teori*, s. 2], hvor at det mere ... det ved jeg ikke ... det er mere analysedelen, man har fokus på herude. Det er det, der er vigtigt, ikke så meget perspektivering til noget andet eller ...” (Interview, den 17. december 2015)

Det kan antages, at dette metaperspektiv bidrager til, at Veronika bliver reflekteret over skriftligheden i overgangene mellem gymnasium og universitet og at hun ved disse overgange ikke blot skal fortsætte med at trække den skrivning, som hun har tilegnet sig i gymnasiekontekst men skal ændre og udvide den. Med Sommers og Saltz kan man sige, at Veronika herved får mulighed for at forstå sig selv som en novice i skriftlighed på bacheloruddannelsen, og som Sommers og Saltz argumenterer for, så kan dette være en frugtbar position.

Feedback på skriftlige opgaver er ikke en ny praktik, som Veronika først begynder at deltage i ved overgangen til universitetet, det er snarere en deltagelse, som hun udvikler i gymnasiet, og som hun viderefører i overgangen til skriftlighed på universitet. Af det første interview fremgår det således, at Veronika også i gymnasiet bruger lærerens feedback på opgaverne fremadrettet, fx i forbindelse med den kronik, som hun har skrevet og medbragt ved samtalen:

”Veronika: Det er selvfølgelig ikke alt, man sådan lige tager til sig, men ... der er noget ... hvis der var gentagelser, det fik jeg tit at vide, det skulle jeg passe på med, det tager man ligesom til sig, og næste gang, ok, så er det lige noget nyt jeg skal komme med i stedet for at opremse det samme.

Søren: Har du læst feedbacken?

Veronika: Ja, jeg har gået tilbage og kigget og ... ok, det var det her jeg fik at vide sidst og det her fungerer godt og ... så jeg ligesom tog det videre til næste gang.” (Interview den 22. oktober 2015)

Dette gælder også i forbindelse med overgangen fra SRO til SRP:

Søren: Fik du en respons på den her SRO som du tog med til SRP?

Veronika: Øhmm, uh, det er lang tid siden ... jeg fik at vide i min SRO, at min diskussion manglede noget af fagene ... og det tog jeg meget med ... at ok, nu skal jeg altså have begge fagene med ind det og jeg skal koble dem sammen og det går ikke at man bare har lidt af hist og pist, og det tog jeg meget med. Øhm, og man skulle ligesom følge spørgsmålene og tage dem et ad gangen og gå tilbage ok, har jeg besvaret det? Så det var de to ting jeg tog med videre.

Søren: Da du skrev SRO'en, tænkte du den da som en forberedelse til din SRP eller?

Veronika: Jeg tænkte det meget som en forberedelse til SRP'en.

Søren: Gjorde du også allerede det med DHO'en?

Veronika: Nej, overhovedet ikke, jeg tror ikke engang at jeg havde skænket det en tanke, at der var noget, der hed SRP [ler].” (Interview den 22. oktober 2015)

Analyserne af Veronikas deltagelse i skrivepraktikker på bacheloruddannelsen viser ikke umiddelbart en dramatisk overgang med hensyn til de skrivepraktikker, hun deltager i: på bacheloruddannelsen skriver Veronika i høj grad i længere formater i fysiske rum løsrevet fra uddannelsesinstitutionen, og dette er en praktik, som kun kender og har deltaget i gennem skrivning af de store, skriftlige opgaver i gymnasiet.

Analyserne viser, at Veronika peger på flere ressourcer, som hun bruger som støtte til at bevæge sig ind i skriftlighed på universitetet, herunder blandt andet feedback på sine opgaver. Den målrettede brug af denne ressource bruger Veronika også i gymnasiet. Ikke desto mindre oplever Veronika overgangen som markant: hun oplever, at hun skal ”starte forfra”: hun skal bevæge sig *fra* at skrive i veldefinerede genrer med en fast struktur og et fast repertoire af begreber, hvor hun skal formidle til en alment interesseret læser, sådan som analyserne af styredokumenterne pegede på, *til* at skrive videnskabeligt, undersøgende og udforskende. For så vidt som Veronika allerede i gymnasiet tilegner sig og bruger underviserens feedback på skriftlige opgaver er der tale om en ressource, som Veronika anvender i en ny kontekst som et medierende redskab i sin bevægelse ind i skriftlighed på bacheloruddannelsen. Hermed er der tale om skriveudvikling, der ikke starter på bacheloruddannelsen, men som Veronika fortsætter i en ny kontekst. Det er sandsynligt, at Veronikas identifikation med faget på bacheloruddannelsen påvirker denne skriveudvikling.

8.3 Opsamling på analyser af overgangene i et skrivepraktikperspektiv

I kapitlet om overgangen mellem gymnasiet og universitetet i et institutionelt perspektiv fremsatte jeg den tese, at man kan formode, at overgangen med hensyn til skriftlighed kan opleves mere markant i danskfaget end i fysikfaget, fordi eksamensgenrerne i gymnasiets danskfag har indbygget en skriver-læser-relation, der adskiller sig væsentligt fra de skriver-læser-relationer, som typisk gælder i de akademiske opgavegenrer på bacheloruddannelsen i dansk. Det samme er ikke tilfældet i fysikfaget, hvor der synes at være større lighed i genrer og i de selvheder, som skrivelserne tilbydes i de to uddannelseskontekster. Her blev der peget på, at dette forhold kan have at gøre med, at det almindelige formål slår mere tydeligt igennem i danskfaget end i fysikfaget i gymnasiet.

I analyserne af overgangen mellem gymnasiet og universitetet i et skrivepraktikperspektiv har jeg peget på forhold, der synes at bekræfte tese: på den ene side den stærke klassifikation og indramning i fysikfaget, der er iagttaget på bacheloruddannelsen (men som sandsynligvis også kan iagttages i gymnasiekontekst) og på den anden side det forhold, at skrivning i danskfaget på bacheloruddannelsen i høj grad foregår i større formater og i fysiske rum isoleret fra institutionen yderligere sandsynliggør, at overgangen i danskfaget opleves som mere markant end i fysikfaget. Med Beauforts begreber kan man sige, at Veronika oplever markante ændringer i overgangen med hensyn til *discourse-community knowledge*, *subject-matter knowledge* og med hensyn til *genre knowledge*: hun skal tilegne sig en videnskabelig diskurs, tilegne sig og udvikle kritisk refleksion over metode, hun skal tilegne sig akademiske genrer, hvor hun skal indtage en undersøgende og udforskende position og formidle til en deltager i et akademisk, vidensproducerende fællesskab. Hun synes dog ikke at opleve markante overgange med hensyn til *writing-process knowledge* forstået som deltagelse i praktikker knyttet til skrivning i længere formater, hvor hun trækker på erfaringer fra sin gymnasieskrivning. Andreas peger på, at han i overgangen oplever en ændring fra at skulle vise, at han kan bruge de rigtige formler til at skulle demonstrere dyb, faglig forståelse, hvilket kan forstås som en

ændring i discourse-community knowledge. De ændringer, som han beskriver med hensyn til at bruge algebraisk skrift som et undersøgende redskab, kan eventuelt forstås som ændringer i subject-matter knowledge i den forstand, at der er tale om ændrede betingelser for at løse faglige problemer. Andreas' deltagelse i kollaborative skriveprocesser, som han udvikler på bacheloruddannelsen, kan forstås som ændringer i writing-process knowledge.

Interview med Veronika og med Andreas bekræfter i nogen grad også tesen fra analyserne i et institutionelt perspektiv: Veronika oplever overgangen som at skulle starte på ny, mens Andreas i interview ikke oplever overgangen som dramatisk. Men analyserne tyder også på, at billedet må nuanceres i nogen grad: dels trækker Veronika på deltagelse i praktikker fra gymnasiet, og dels tilbydes og bruger hun en række ressourcer i den kultur, som hun på bacheloruddannelsen bevæger sig ind i, og som hjælper hende i overgangen: en rammesættende disciplin og et undervisningsmateriale, der introducerer hende til akademisk skriftlighed, samt individuel feedback på skriftlige opgaver. Et vigtigt redskab heri er metakommunikation om skriftlighed i overgangen mellem de to uddannelsesniveauer. På den anden side viser analyserne, at Andreas – på trods af at han ikke italesætter overgangen som markant eller problematisk – må tage del i praktikker, som i nogen grad er nye for ham: kollaborative skriveprocesser og brug af algebraisk skrivning, som adskiller sig fra den brug, han kender i gymnasiet.

Tesen om, at overgangen i fysik kan opleves som mindre markant end i dansk kan imidlertid nuanceres i lyset af analyserne af skrivepraktikkerne. Hertil kommer det forhold, at jeg kun har fulgt Veronika og Andreas i henholdsvis et år og halvandet år på deres bachelorstudie, og at der kan i deres videre forløb kan være tale om flere overgange. Således viser mine analyser af deltagertekster, at Andreas på bacheloruddannelsen næsten udelukkende skriver i korte formater. Det formodes dermed, at Andreas vil opleve udfordringer og nye overgange, når han skal skrive i længere formater i faget, fx i bachelorprojektet.

Kapitel 9 - Analyser af Veronikas skriftlige opgaver i gymnasiet

Analyserne af Veronikas gymnasieopgaver følger to spor: det ene spor er de store, skriftlige opgaver fra dansk-historieopgaven (DHO), over studieretningsopgaven (SRO) og frem til studieretningsprojektet (SRP). Det andet spor er faglige opgaver i danskfaget. Selvom Veronika i de store skriftlige opgaver kun skriver i danskfaget i dansk-historieopgaven, så er Veronikas skriverbane gennem disse tre opgaver betydningsfuld i overgangen til bacheloruddannelsen, idet en væsentlig del af den studieforberevende skrivning i gymnasiet udfolder sig her, jf. analysen af styredokumenter (se også Krogh 2016, Drejer 2015). Endvidere peger Veronika i interviews på, at de store skriftlige opgaver – især SRP'en – har spillet en rolle som en skriveressource, hun kunne trække på i opgaver på bacheloruddannelsen (se fx første interview med Veronika). Der er udvalgt tre faglige opgaver i dansk til analyserne: to litterære artikler, én fra 2.g og én fra 3.g samt en kronik fra 3.g. De to opgaver fra 3.g er valgt, idet det er disse to opgaver, som Veronika selv fremhæver og medbringer til første talk-around-the-text-interview, da hun er startet på bacheloruddannelsen. Den litterære artikel er valgt for at få et diakront perspektiv på Veronikas opgaveskrivning i danskfaget i gymnasiet.

Analyserne er struktureret efter konstellationsmodellen, sådan som den er præsenteret i afhandlingens metodeafsnit. I det omfang de er tilgængelige inddrager analyserne dermed enhederne skriveordre, deltagertekst, feedback og interview, og analyseperspektiverne tekst, faglig diskurs og social handling inddrages. Centrale begreber i analyserne er Veronikas stemme(-r) og skriveridentitet(-er) i opgaverne. Stemme og skriveridentitet analyseres gennem detaljerede tekstlæsninger. I analyserne opfattes brugen af fagbegreber, herunder, hvorledes disse begreber ekspanderes som et væsentligt element i undersøgelsen af skriver- og skriveudviklingen.

Analyserne viser, at Veronika i alle tre store opgaver taler med en upersonlig stemme og trækker på en tydelig faglig diskurs. Veronika anvender en fast struktur i de store opgavers indledning og ekspansion af faglige begreber. I analyserne tolkes disse ekspansioner dels som et redskab til at tilegne sig men også til at demonstrere tilegnelse af et fagligt indhold i gymnasiekulturen. I et diakront perspektiv viser analyserne – ikke overraskende – at der er flere fagbegreber i den sidste store opgave samt at eksemplerne på hverdagsdiskurs i opgaverne bliver sjældnere. Endelig viser analyserne, at en fagligt myndig stemme træder frem i den sidste opgave. Analyserne viser, at Veronika over tid i sine opgaver udvikler en selvstændig stemme og i de sidste opgaver har større fokus på egne undersøgelser og fund. Interviewdata underbygger denne skriver- og skriveudvikling i de store opgaver.

Analyserne af Veronikas danskfaglige opgaver viser lignende udviklinger: Veronika taler i alle de analyserede danskfaglige opgaver med en upersonlig, faglig stemme, men der er tendens til, at hun i stadigt højere grad trækker på en faglig diskurs samt at hun i højere grad tager autoritet over de faglige begreber i de senere opgaver.

9.1 Analyse af DHO

Veronika skriver sin DHO i den første uge af juni i 2013 og afleverer opgaven den 7. juni. Til Veronikas DHO blev der ikke givet en skriveordre af underviseren, og der foreligger ingen skriftlig feedback fra underviseren. Opgaven blev inddraget i første interview, men samtalen om opgaven er ikke detaljeret, idet interviewet er foretaget ca. 2½ år efter opgaven er skrevet og afleveret. Dermed fokuserer analysen af Veronikas DHO på deltagerteksten.

Analysen af Veronikas DHO viser, at hun her trækker på en tydelig faglig diskurs med hyppig brug af faglige analysebegreber, der ofte præsenteres i en hyponymisk struktur og med hyppig brug af forklarende ekspansioner, der oversætter fagbegreber. Analysen viser også, at den faglige diskurs blandes med en ikke-faglig hverdagsdiskurs, der blandt andet trækker på idiommer. Analysen peger dermed på, at Veronika i denne første store skriftlige opgave i gymnasiet positionerer sig som en elev, der er på vej ind i gymnasiets fagkultur, og som arbejder med at tilegne sig de faglige analysebegreber i gymnasiets danskfag, og som gerne vil demonstrere, at hun gør det.

9.1.1 Deltagertekst

Opgaven er på 10 sider inklusiv indholdsfortegnelse og litteraturliste – hertil kommer en forside. I et tekstuel analyseperspektiv markerer Veronika i sin opgave, at der er tale om skoletekst blandt andet gennem forsiden, der foruden overskriften ”Kortfilm”, underrubrikken med den analyserede kortfilms titel og instruktør samt et still-billede fra filmen, også angiver navn, klasse, dato og institution.

I ministerielle og lokale styredokumenter fungerer DHO'en (og SRO'en) også som en forberedelse til SRP'en og dermed som introduktion til skrivning i en akademisk genre. Forberedelsen sker blandt andet gennem træning af formalia ved akademiske opgaver, og Veronika imødegår dette gennem indholdsfortegnelsen efter forsiden og litteraturlisten på opgavens sidste side.

I indholdsfortegnelsen oplister Veronika syv hoveddele i sin opgave: ”Indledning”, ”Fagbegreber”, ”Analyse af kortfilm”, ”Perspektivering til kortfilm”, ”Behandling af kortfilmen”, ”Konklusion” samt ”Litteraturliste”. Afsnittene ”Fagbegreber” og ”Analyse af kortfilm” er de mest omfangsrige og i indholdsfortegnelsen er disse to afsnit yderligere inddelt i en række underafsnit. Samtlige overskrifter til delafsnit under afsnittet om fagbegreber udgøres af fagbegreber, fx ”Fakta- og fiktionskoder”, ”Ordinary world”, ”Skandaløs handling” osv.

Med et overordnet afsnit om de fagbegreber, der anvendes i analysen, synes Veronika at ville lade sig høre med en faglig stemme: Veronika signalerer gennem det diskursive selv, at hun tager en socialt tilgængelig mulighed for selvhed op, som hun tilbydes i gymnasiet, nemlig en position som fagligt, upersonligt orienteret skriver, der primært trækker på faglige analysebegreber fra undervisningen.

Afsnitsoverskrifterne fra indholdsfortegnelsen findes påfaldende nok ikke i opgavens brødtekst, og det er muligt, at de kommer til efter brødteksten er skrevet. Dette kan muligvis pege i retning af, at der her er to skrivepraksisformer, som endnu ikke her helt integreret hos Veronika: skrivningen af opgavens brødtekst er ikke styret af den stramme struktur, som overskrifterne i indholdsfortegnelsen indikerer, og indholdsfortegnelsen er formentlig skrevet efter brødteksten. Under alle omstændigheder tyder Veronikas fremhævelse af en faglig stemme gennem indholdsfortegnelsen på, at hun er bevidst om, at anvendelse af fagbegreber er en del af en anerkendelsesværdig kultur, hun er på vej ind i på dette tidspunkt. Der kan også være et strategisk aspekt i denne fremhævelse: Veronika skriver til en underviser og i en bedømmelsessituation og vil gerne vise, at hun ved, at anvendelse af fagbegreber er karakteristisk for gymnasiets danskfaglige kultur. Det kan tolkes som at Veronika trækker på deltagelsesmåden ”procedural display” (Prior 1998): hun ”spiller spillet” (Krogh & Jakobsen 2016) og skriver sig herved ind i kulturelt accepterede og etablerede normer.

I et fagdiskursivt analyseperspektiv trækker Veronika – i forlængelse af udformningen af indholdsfortegnelsen – i indledningen på en tydelig faglig diskurs formidlet gennem en upersonlig stemme:

”I 1993 udkom kortfilmen ”Eksamen”. Den blev instrueret af Eddie Thomas Petersen og produceret af Statens Filmcentral og Det Danske Filminstitut. Kortfilmen ”Eksamen” har et budskab til de unge, om at de skal være forberedt på livets udfordringer. Kortfilmen bruger forskellige virkemidler og effekter for at skabe stresssymptomer, som er synlige for seeren. I opgave vil jeg først forklare nogle fagbegreber, ved at redegøre for fakta- og fiktionskoder, Aristoteles tre fagbegreber, ordinary world, special world, skandaløs handling, tredeling, og dramaturgiske virkemidler. Disse fagbegreber skal bruges til analysen, med særlig henblik på visuelle udtryk og subjektiv verdensopfattelse. Derefter vil jeg finde ud af, hvordan kortfilmens tema er i forhold til ungdomskulturen i 90’erne. Her vil jeg sammenligne og til sidst diskutere, hvordan brug af ydre effekter formidler de indre stresssymptomer. Alt det skal besvares før, jeg vil svare på, hvilke muligheder kortfilmen har for at fortælle en subjektiv historie.” (p. 2)

Allerede i indledningen præsenterer Veronika otte af de ni fagbegreber, der er angivet i indholdsfortegnelsen. Umiddelbart kunne dette læses på den måde, at Veronika markerer sig med et forfatterselv, der placerer autoriteteten over det fremstillede indhold hos Veronika selv, jf. ”I opgaven vil jeg først ...”, ”Derefter vil jeg finde ud af...”, ”Her vil jeg sammenligne ...” og ”Alt dette skal besvares før, jeg vil svare på...” Men det er også muligt at læse det sådan, at Veronika her lader fagbegreber, som hun har fået gennem læreren, styre fremstillingen.

I afsnittet om fagbegreber introducerer Veronika indholdet gennem en tydeligt hyponymisk struktur, jf. eksempelvis første og sidste delafsnit:

”Indenfor genren kortfilm findes en masse forskellige begreber. De fagbegreber som udtrykkes i kortfilmen vil jeg analysere ”Eksamen” ud fra. Det første fagbegreb er fakta- og fiktionskoder. Faktakoder ses ofte i kortfilm, da det er faktakoder, der relaterer til den virkelige verden. Faktakoder er sande informationer, der beskriver virkeligheden. Faktakoder kan for eksempel være nyhederne eller oplysninger om virkelige personer. Faktakoder bruges

ofte for at få kortfilmen til at virke relevant og er troværdig for seeren. Fiktionskoder er en bærende del af kortfilmgenren. Fiktionskoder er alt det, der ikke er en del af den virkelige verden. Det vil sige at fiktionskoderne er opdigtede. Brug af fiktionskoder gør emnet spændende og mere fangende. Kortfilmen bliver altså underholdende. Fiktionskoder appellerer tit til tv-programmer og film, men i særdeleshed også til kortfilm. Et eksempel på en fiktionskode i en kortfilm kan være set-ups. Det vil sige, at det ikke er rigtige locations. En fiktionskode kan være, at der bliver brugt skuespillere.” (p. 2)

”En vigtig del af fagbegreberne til kortfilm er de dramaturgiske virkemidler. Inden for de dramaturgiske virkemidler, er der forskellige begreber. Der er de visuelle virkemidler som er farverne der kan være varme, kolde, klare eller grumsede. Farverne kan som regel beskrive genren på en fortælling. Derudover er der også belysning, billedbeskæring, kamerabevægelser, kameravinkler og klipning. Der er audiotive virkemidler som er lyd, dialog eller monolog. De narrative virkemidler som er kompositionen der beskriver, om der er tale om en lineær eller en cirkulær fortælling. En lineær er, hvor fortællingen starter et sted og slutter et andet. I modsætning til en cirkulær, hvor fortællingen kan slutte som den startede. Et eksempel på en cirkulær komposition kan være kortfilmen ”Valgaften”...” (p. 3)

Med den gennemgående anvendelse af hyponymi i afsnittet om fagbegreber positionerer Veronika sig som en skriver, der søger at bringe struktur i indholdet gennem systematisk fremstilling. Denne orden kan have flere funktioner og både være rettet indad mod Veronika selv og udad mod modtageren: den kan tjene et formål som middel til Veronikas egen tilegnelse af indholdet og som et middel til klart at kommunikere indholdet til modtageren. Endelig kan ordenen også fungere som et redskab, der skal signalere, at Veronika er en dygtig og flittig elev, der er bevidst om de krav, der stilles.

Et andet karakteristisk træk ved afsnittet er hyppig brug af ekspansioner af de introducerede fagbegreber, der ofte har karakter af forklaring og oversættelse, jf. fx:

”Faktakoder ses ofte i kortfilm, da det er faktakoder, der relaterer til den virkelige verden. Faktakoder er sande informationer, der beskriver virkeligheden.” (P. 2)

”Fiktionskoder er alt det, der ikke er en del af den virkelige verden. Det vil sige at fiktionskoderne er opdigtede.” (Ib.)

”Et eksempel på en fiktionskode i en kortfilm kan være set-ups. Det vil sige, at det ikke er rigtige locations.” (Ib.)

”Mimesis betyder i forhold til virkeligheden. Det vil altså sige, at man skal kunne referer til den virkelige verden.” (Ib.)

”Identifikation er et begreb for, at man skal kunne sætte sig ind i hovedrollens eller andres sted. Identifikation betyder at man skal kunne få følelser frem.” (Ib.)

”Katarsis kaldes også en sjælelig renselse. Katarsis er, hvor alt det forfærdelige slutter med en form for løsning.” (P. 3)

”Ordinary world er den almindelige verden, hvor alt går som i en rutine uden forandringer. Special world er en verden, som er uforudsigelig. Det kan være en verden, hvor man bryder det mønster, som man havde i ordinary world. Skandaløs handling er, hvor man går fra at være sig selv til at opleve en skandaløs handling, som får hovedpersonen til at åbne øjnene og blive et nyt menneske.” (Ib.)

”Den første fase beskriver, hvornår filmen sættes i gang, præsentation af konflikter og personer. Det vil sige, at første fase er, hvor modsætningerne viser sig, og handlingen rigtig sættes i gang.” (Ib.)

”En lineær er, hvor fortællingen starter et sted og slutter et andet. I modsætning til en cirkulær, hvor fortællingen kan slutte som den startede.” (Ib.)

Disse ekspansioner kan ligeledes tjene et dobbelt formål, dels som redskab til Veronikas egen tilegnelse af begreberne, dels som redskab til at vise modtageren, at hun har forstået begreberne. Som redskab til tilegnelse af faglige begreber spiller ekspansionerne en rolle i Veronikas forhold til indholdet og dermed i Veronikas brug af det autoritative forfatterselv: gennem ekspansionerne søger hun at formulere og anvende begreberne med sin egen stemme. Herved viser Veronika, hvad man i hendes optik skal kunne, når man agerer i den faglige diskurs. Som redskab til at vise læseren, at hun har forstået begreberne spiller ekspansionerne også en rolle i det diskursive selv: hun vil gennem disse retoriske og formmæssige greb gerne lyde som en elev, der deltager i den gymnasiale fagkultur.

Analyseafsnittet, der strækker sig fra opgavens side 4 til side 7, er opgavens mest omfangsrige. I dette afsnit fortsætter Veronika med at lade en faglig og upersonlig stemme være til stede og lade en faglig diskurs båret af analysebegreber, som hun introducerer i afsnittet forinden, være fremtrædende. Også i analyseafsnittet benytter Veronika forklarende eller ”oversættende” ekspansioner af faglige begreber. Således fx på side 6f:

”I ”Eksamen” er der meget få kamerabevægelser, men der er panorering. *Panorering betyder at kameraet går fra side til side. Læreren går fra side til side, imens tiden går (00.01.53-00.01.58), her viser de at drengen til eksamen, betragter læreren der går fra side til side. Seeren ser med hovedpersonens øjne. I kortfilmen ”Eksamen” bruger de nær billedbeskæring. Nær billedbeskæring er hvor kun ansigtet vises. I ”Eksamen” fremhæver det personens reaktion og stresssymptomer. Det viser også alle de problemer der fremtræder i fortælling, som får hovedpersonen til at miste koncentrationen. Der er få gange også supernær billedbeskæring, for eksempel da drengen skriver, og da han ser på uret (00.03.16-00.03.23). Ud over nær billedbeskæring bliver der brugt halvnær, som også er kaldt brystbillede. Det bruges for at vi føler vi sidder i øjenhøjde med personen. Ofte når der bliver brugt fugleperspektiv, og man får overblik, bliver der brugt supertotal som billedbeskæring. Det giver overblik, da alle personer, steder og miljøer vises. Det er som sagt vigtigt for en kort film, at man til at starte med får set, hvor fortællingen finder sted.*

Klipningen i kortfilmen ”Eksamen” er generelt kontinuitetsklipning, som betyder *usynlig klipning*. Kontinuitetsklipning bliver brugt for at få en mere flydende film, *det vil sige en film som giver en sammenhæng der er logisk, derfor opdager man ikke at der bliver klippet i filmen.*” (p. 6f. Min kursivering)

I denne analyserende passage er der en tydelig stemme, der trækker på en faglig diskurs. De benyttede fagbegreber bliver i nogen grad knyttet til det analyserede materiale, men lige så ofte giver Veronika en generel bestemmelse af virkemidlets funktion, jf. fx ”Det bruges for at vi føler vi sidder i øjenhøjde med personen” og ”Kontinuitetsklipning bliver brugt for at få en mere flydende film”. Herved knytter hun ikke selv konsekvent de faglige begreber til analysegenstanden. Der synes delvist at være tale om en fremstilling, der låner autoritet hos lærebøger og undervisningen. Dermed tillægger Veronika i mindre grad sig selv autoritet over fremstillingen.

Den faglige stemme i afsnittet suppleres flere steder af en anden stemme, der trækker på hverdagserfaringer. Det viser sig fx i Veronikas kommentarer til og vurderinger af hovedfiguren i den analyserede kortfilm, jf. fx ”Det virker som om at drengen i filmen stresser over en masse ting, over kort tid, men i virkeligheden, har han spildt sin tid og lavet ingenting i fem timer” (p. 6) og ”Han starter med at komme ind til eksamen, med en arrogant attitude. Han virker selvsikker og intet kan få ham ned.” (Ib.). Det ses også ved, at Veronika anvender ekspansioner, der eksemplificerer de faglige begreber og analytiske iagttagelser ved at trække på erfaringer og inddrage værdier, som hun henter uden for skolen og faget. Således fx på opgavens side fire:

”Identifikationen i ”Eksamen” er meget enkel. Fortællingen er til en målgruppe, som hedder overbygningen hos de unge. De unge får sig en reminder om at forberede sig til eksamen, og at man ikke kan føle sig sikker, bare fordi man har læst et af emnerne, man kan risikere at komme op i. Man kan sagtens leve sig ind i hovedpersonens sted. Hvis man selv ikke havde forberedt sig, og der var en masse larm omkring en, så ville man blive forstyrret og ende med at blive revet med og derfor ikke lave noget. Mimesis er der hele fortællingen igennem, da kortfilmen ”Eksamen” er en del af den virkelige verden, og at der hvert år er flere unge mennesker, der kæmper med det samme problem. ”Eksamen” er en film som man kan relatere til den almindelige hverdag, og mange unge vil med sikkerhed sige, at det der sagtens kunne være dem selv. Alt det giver seeren en subjektiv verdensopfattelse. Filmen slutter med at drengen er blevet revet med af sine fantasier, om at alle lydene er meget høje og at folk larmer. Derfor danser han på bordet til musikken. Han tror selv at alle de andre også danser, men de er dog i gang med eksamen. Katarsis er der stadig for seeren, han startede med at være selvfed og lidt arrogant, og føler sig som den bedste. Det ender med at dem han grinte af i starten klarer sig fint, og at han selv er helt fortabt. Der er en vis morale i fortællingen, da man ikke skal være for kæphøj. Seeren har altså en god katarsis, da kortfilmen har et budskab om at man skal være forberedt, samtidig med den er humoristisk.” (p. 4)

Her ekspanderer Veronika de faglige analysebegreber ved at koble dem til og eksemplificere dem gennem egne identifikationer, dog med anvendelse af et objektiverende ”man” som subjekt, jf. eksemplificeringerne af identifikationsbegrebet ved ”Man kan sagtens leve sig ind i [...] Hvis man ikke selv havde forberedt sig [...] ”Eksamen er en film som man kan relatere til den almindelige hverdag [...]” osv.

I sådanne passager markerer Veronika sig med en mere personlig stemme, der ikke nødvendigvis tager afsæt i en faglig diskurs men snarere i personlige vurderinger samt erfaringer, der hentes uden for skolen. Det kan eventuelt tolkes sådan, at Veronika her – i sin første store opgave i gymnasiet – i et selvbiografisk selvs perspektiv – aktiverer en stemme, der var mere dominerende i hendes skrivning i folkeskolen (sammenlign fx med Krogh 2014 & Krogh 2016).¹⁷ Dermed kan Veronikas DHO’ illustrere, at hun på dette tidspunkt (endnu) er på vej ind i en gymnasial skriftlighetskultur.

¹⁷ I opgavens sidste linje foretager Veronika et markant og humoristisk genreskift, idet hun her pludselig indtager en anmelderposition: ””Eksamen” er bestået”. Der findes ikke andre eksempler på et sådant genreskift i opgaven (eller i

Et eksempel på denne anden og mere personlige stemme findes også – og måske mere tydeligt – i opgavens afsluttende perspektivering:

”I 97’erne hvor kortfilmen ”Eksamen” blev udgivet, havde ungdomskulturen også en del med kortfilmens handling at gøre. I 70’erne havde der lige været den forfærdelige oliekrise, og økonomien var hård i de fleste hjem. Det førte sig videre i 80’erne indtil yuppie-kulturen kom til. Nu begyndte folk at gå i jakkesæt og være mere selvstændige og havde styr på deres liv. Yuppies var unge personer, med vellønnede arbejder. Efter oliekrisen i 70’erne var det vigtigt for den danske befolkning, at folk fik en god uddannelse, så de ikke igen ville komme ud for sådan en alvorlig krise. Det ville skabe en dårlig økonomi og en knap så god fremtid for de unge. Kortfilmen ”Eksamen” viser hvordan det kan gå, hvis man ikke tager sin fremtid seriøs. Hvis man går hele sin ungdom og slapper af og drikker, ender det med at ens uddannelse bliver til ingenting. Kortfilmen var en slags skræmmekampagne for de unge. Nu skulle de vide, at det ikke var denne årgang der skulle skabe en krise igen. De unge skulle være seriøse om deres uddannelse, så de kunne klare sig og tage sig af deres forældre samt bedsteforældre. De visuelle udtryk i kortfilmen, skal derfor træde hårdt igennem, da de viser, at der skal ingen ting til før man mister fokus.

Kortfilmen ”Eksamen” bruger forskellige virkemidler, som formidler hovedpersonens stresssymptomer. Kortfilmen har et budskab om de unges del af samfundet. Hvor vigtigt det er for os alle, at de tager deres uddannelse alvorlig og kæmper alt hvad de kan, for at nå et godt resultat. Man kan så derefter diskutere, hvorvidt de indre stresssymptomer bliver udtrykt via de ydre effekter og virkemidler. Derudover kan man også overveje hvorvidt, han egentlig prøver at gøre sit bedste. I filmen ser man forskellige personer gøre vise ting, som at tabe deres blyanter, klø sig i håret med mere. Hovedpersonen efterligner de andre personer efterhånden, som om at han gerne vil være ligesom dem. Derefter kan man fornemme at han mister sig selv og fejler eksamen.” (p. 8)

I passagen citeret ovenfor tolker Veronika indledningsvist kortfilmen ind i et historisk perspektiv og forstår den i forlængelse af oliekrisen og 1980’ernes fokus på karriere. Men i passagen sker der hurtigt en glidning bort fra denne historisk-økonomiske forståelsesramme og over mod, hvad der virker som en mere personlig forståelsesramme, hvor Veronika med et diskursivt selv markerer egne værdier i forhold til skolearbejde og eksamen, muligvis accentueret af, at hun i skrivesituationen jo netop sidder i en slags prøvesituation. Der er altså tale om en glidning fra en fremstilling af indholdet (fra lærebogen, fra undervisningen og underviseren), hvor Veronika ikke tager tydelig autoritet, over mod egne erfaringer, der får mening gennem analysearbejdet og omvendt: Veronikas erfaringer giver mening til indholdet.

De værdier, som hun i denne sammenhæng kommunikerer, lægger vægt på fokuseret arbejde med uddannelse og kobler dette fokus med et personligt projekt. Man kan sige, at de værdier, som Veronika her med en mere personlig stemme udtrykker, også kommer til syne i den mere fagligt orienterede stemme, hun positionerer sig med i hovedparten af opgaven: i et social handlingsperspektiv vil Veronika i sin DHO gerne

Veronikas øvrige, store skriftlige opgaver i gymnasiet). Skiftet kan – jf. første interview – måske forstås som en kreativ leg med skriverpositioner, som hun kender fra folkeskolen.

høres og læses som en gymnasieelev, der arbejder bevidst og systematisk med at tilegne sig og anvende de faglige redskaber, som hun i undervisningen er blevet introduceret til.

9.1.2 Interview

I det første interview, der er gennemført med Veronika, er hendes gymnasieskrivning genstand for samtale, og DHO'en bliver også inddraget, om end relativt kort. I samtalen kommer Veronika ind på forskelle mellem denne opgave og de opgaver, hun skrev i folkeskolen:

Søren: Jeg vil gerne snakke lidt om dine store opgaver ... DHO'en, den må have været den første større opgave, du har skrevet i gymnasiet ... oplevede du det som en udfordring?

Veronika: DHO'en, den var meget stille og rolig, synes jeg, det tog jeg egentlig meget let ... dansk har egentlig altid været det fag som ... det kan jeg godt, og det var også sådan jeg havde det med DHO'en.

Søren: Lignede den de opgaver, du havde skrevet i folkeskolen?

Veronika: Nej, overhovedet ikke [ler], i folkeskolen, der skulle man fx skrive en novelle eller skrive videre på et eventyr eller en reportage, så det var meget anderledes, men kunne egentlig godt lide den måde, man gjorde det i gymnasiet.

Søren: Hvad var det, du godt kunne lide?

Veronika: Jeg tror, altså fx den taksonomi, altså at man ligesom bevægede sig videre i processen, når man kom højere op på niveau, det tror jeg var det fedeste, at man ligesom ... at det var **min** [tryk, snd] opgave, det var ikke alle mulige andre, der kunne skrive den og det her emne, det var mig, der havde valgt, hvad den skulle handle om og hvad fokus skulle være, så det synes jeg også var fedt.

Søren: Var det oplevelser, du også havde, da du skrev i folkeskolen?

Veronika: Mja, altså jeg tror først at det var på gymnasiet, altså i folkeskolen, der var det mere sådan ... der var det ikke lige så fedt at skrive afleveringer, der var det fedeste mere at snakke om det i timerne og komme rundt om det ... jeg kan ikke helt huske at der i folkeskolen var sådan nogle store opgaver, jeg kan mere huske, at det var de små, hvor det var sådan noget med at anmelde eller ... der var det egentlig mere fantasien, hvor nu der var det mere seriøst, det man skulle skrive om." (Interview den 22. oktober 2015)

Veronika peger på flere forhold, der viser en forskel fra skrivningen i folkeskolen: dels fremhæver hun omfanget af opgaven som noget nyt i forhold til folkeskolens skriftlige opgaver (idet hun også forstår overgangen fra deltagelse i danskfaget i folkeskolen til gymnasiet som en overgang fra en kultur, der primært er mundtligt orienteret til en kultur, der i højere grad er skriftligt orienteret). Dels taler hun om "taksonomi" i opgaven, hvilken kan tolkes således, at hun her tilbydes en position som en skriver, der følger en relativt stram struktur: fra redegørelse for faglige begreber, over analyse og videre til tolkning og perspektivering. Det er denne struktur, som Veronika på et teksthøjere niveau gerne vil vise i sin opgave, og som hun også følger.

I interviewsituationen identificerer hun sig med den tilbudte position og fremhæver det forhold, at hun i denne opgave selv fik mulighed for at udvælge, undersøge og formidle stof, jf. " at det var *min* opgave, det

var ikke alle mulige andre, der kunne skrive den og det her emne, det var mig, der havde valgt, hvad den skulle handle om og hvad fokus skulle være ..." (min kursivering). I interviewet positionerer Veronika sig dermed som en elev, der ved overgangen til gymnasiet gennemgår en skriverudvikling: hun identificerer sig med en socialt tilgængelig mulighed for selvhed, som hun tilbydes i gymnasiets danskfag i den første store, skriftlige opgave. Der er tale om en position som selvstændigt analyserende skriver, der taler med en faglig og selvstændig stemme, men som gør det inden for en relativt fast struktur, der er givet.

I slutningen af det første interview drejer samtalen over på Veronikas opfattelse af sig selv som gymnasieelev og på hendes familiemæssige baggrund. I begge tilfælde fremhæver Veronika uddannelse som en væsentlig værdi:

"Veronika: [...] i starten [af gymnasiet, snd] var jeg ... meget fokuseret på venner og jeg skulle så ... det var det sociale som ligesom var i starten ... hvor jeg senere hen kunne godt koble de to ting, så at man kunne være sammen med folk samtidig med at man lavede nogle skoleting ... men også senere hen at man ligesom fandt ud af at ... at det var vigtigt at få lavet sine lektier ... at det ligesom var det, der gjorde at man udviklede sig ... med det ..."

"Søren: Når I nu var sammen derhjemme, fortalte du meget om dit skolearbejde, om det, du havde lært, om opgaver, du skulle skrive ... fyldte det meget?"

Veronika: Ja, det [tryk] gjorde det, det var meget sådan ... når vi sad og spiste aftensmad, nå men hvad har du lavet i dag, og så fortalte man så selvfølgelig om alt det, man havde lært og det hele, og så tænkte de også, nå men det var da meget spændende, min mor har også gået på det samme gymnasium så det var meget spændende at høre, nå men hvad laver man så nu ... så det har det altid været, det er det stadig.

Søren: Var der dialog om indholdet, hvis du fx skulle skrive en kronik, snakkede I om indholdet også?

Veronika: Ja, jeg snakkede meget med min mor om indholdet, hun er dansk og engelsklærer også i folkeskolen, så hende har jeg brugt meget til hjælp, især til diskussioner ... hvis jeg fx så det med mine øjne og jeg havde kigget meget på det ... hvad tænker du egentlig om det her ... så det brugte jeg meget min familie til.

Søren: Vil du sige, at uddannelse er vigtigt i din familie?

Veronika: Ja, nej, det ved jeg ikke ... altså de giver udtryk for at du skal gøre, hvad du vil ... men du skal også gøre noget .. øhm ... jo ... altså min far, altså min bonusfar, han er meget ... han er ked af at han ikke har taget en uddannelse, så han vil gerne have os børn igennem, så vi ikke fortryder det længere henne, og min mor ... hun er sådan, jamen du skal gøre hvad du vil, men du skal samtidig gøre noget ... ikke bare ... lave ingenting ...

Søren: Er det en opfattelse du har overtaget eller ...?

Veronika: Jeg har overtaget den [ler], det har jeg, også fordi jeg har det sådan nu, at man skal bare videre ... hvis man ved hvad man vil, så skal man bare gøre det, man skal ikke vente på et eller andet.

Søren: Har du nogensinde haft en konflikt med den opfattelse eller har du tidligt overtaget den som din egen?

Veronika: Jeg har haft en konflikt med den, især med universitetet, om jeg skulle vente et år eller starte med det samme ... fordi jeg var meget sådan ... jeg snakkede både med svigerfamilien og min egen familie og de ... svigerfamilien de var sådan, du skal bare holde pause mange år ... min familie de havde det sådan, du skal i gang og jeg var lige som ... jeg ved ikke helt selv, hvad jeg vil ... jo længere tid der gik, jo mere blev det sådan, jamen det er jo egentlig det, jeg gerne vil ... så det var, ja.” (Interview den 22. oktober 2015)

I passagen fremstiller Veronika sin udvikling som gymnasieelev som en bevægelse fra fokus på sociale relationer til kammerater over mod større fokus på uddannelse, ikke blot som et mål men også som et middel til personlig udvikling. Hermed kan der her siges at være et eksempel på, hvad Prior og Bilbro kalder people-making: Veronika udvikler værdier og udvikler sig dermed også personligt i og gennem mødet med gymnasiet. Hendes identifikation med de muligheder for selvhed, som hun i dette møde tilbydes, synes at være en væsentlig drivkraft i denne udvikling.

Hendes karakteristik af familien peger også på, at koblingen mellem uddannelsens indhold og personlig udvikling er en væsentlig værdi. I Veronikas perspektiv synes der i familien at blive lagt vægt på agens og ansvar, jf. ”man skal bare videre [...] man skal bare gøre det”. Denne fremstilling ligger i forlængelse af de værdier, som Veronika gennem en faglig stemme og også en personlig stemme udtrykker i sin opgave, og her synes der at være et tydeligt indslag af erfaringer og værdier fra et selvbiografisk selv i Veronikas skrivning af DHO'en.

9.2 Analyse af SRO

Veronika skriver sin SRO fra den 7. februar 2014 til den 14. februar, hvor hun afleverer opgaven. Hun skriver opgaven i fagene engelsk og samfundsfag, der er hendes studieretningsfag. Tilgængelige data knyttet til SRO'en er skriveordre, deltagertekst samt interviewdata. Der er ikke givet skriftlig feedback fra lærerne, ligesom der heller ikke er givet en karakter. Til gengæld indgår det i forløbet omkring SRO'en på Veronikas gymnasium, at klassens dansklærer giver skriftlig feedback på sproglige og strukturelle forhold knyttet til opgaven, og denne feedback er tilgængelig.

9.2.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven lyder:

1. Redegør for relevante samfundsfaglige teorier om straf.
2. Der ønskes en skønlitterær analyse og fortolkning af Barry Levinsons *Sleepers* med særlig fokus en karakteristik af hovedpersonerne.
3. Herunder ønskes en diskussion af effekten af deres fængselsophold.
3. Diskuter med udgangspunkt i den engelskfaglige analyse hvorfor et samfund straffer kriminelle. I diskussionen skal relevante samfundsfaglige teorier begreber inddrages

Skriveordren, der er stillet lærerne, er givet på en blanket, der er magen til den, som skriveordren til Veronikas SRP gives på. Der er således angivet klasse, navn, studieretning, fag anvendt i opgaven, undervisere og indholdsmæssigt område for opgaven. På et tekstuel niveau indikeres hermed, at der er tale om officiel, institutionel opgave, der ligner – og derfor også forbereder – SRP'en. Skriveordren er opstillet i fire nummererede punkter (selvom to forskellige punkter er angivet med samme tal). Det første punkt i skriveordren fordrer en samfundsfaglig redegørelse, hvor skriveren selv skal udpege "relevante samfundsfaglige teorier". Det andet punkt er engelskfagligt og fordrer en analyse og fortolkning og angiver samtidig et analytisk fokus (personkarakteristik). Selvom genstand for analysen er en film, så angiver skriveordren, at analysen skal være skønlitterær. Det tredje punkt i skriveordren knytter sig med anvendelsen af en additiv sætningskobling markeret med adverbiet "herunder" til skriveordrens andet punkt og fordrer en diskussion i forlængelse af analysen. Dette delspørgsmål er ikke markeret som enten samfundsfagligt eller engelskfagligt, og det kan være begge dele: spørgsmålet retter sig mod det materiale, der benyttes til det engelskfaglige spørgsmål, men fokus i delspørgsmålet: effekten af fængselsopholdet gør det muligt også at trække på samfundsfaglige teorier. Det sidste punkt i skriveordren fordrer ligeledes en diskussion i forlængelse af analysen. Hvor det første spørgsmål i skriveordren er samfundsfagligt, og det andet spørgsmål er engelskfagligt, så kan det sidste spørgsmål karakteriseres som fællesfagligt (Harnow Klausen 2011), hvor fagene arbejder sammen om en fælles problemstilling. Skriveordren tilbyder altså Veronika en position som en skriver, der dels skal anvende centrale skrivehandlinger (redegørelse for teori, analyse og fortolkning) i de benyttede fag, og som dels i besvarelsen af det afsluttende spørgsmål skal benytte resultater fra det faglige arbejde i de første spørgsmål til at give et bud på en kompleks problemstilling i en fællesfaglig diskussion.

9.2.2 Deltagertekst

Opgaven, der – i modsætningen til DHO'en for Veronikas vedkommende – skrives i flere fag, er på i alt 12 sider. I et tekstuel analyseperspektiv bemærkes det, at der i opgaven genfindes de formalia, som Veronika allerede i DHO'en anvendte: forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste. Hertil kommer i SRO'en et engelsksproget abstract og henvisende fodnoter.

Veronika benytter emnet, sådan som det er angivet på blanketten med skriveordren, som overskrift på opgavens forside. . Desuden anvender hun et stillbillede fra filmen (i lighed med forsiden på DHO'en). Endvidere angiver hun på forsiden opgavens genre ("Studieretningsopgave i engelsk og samfundsfag"), fuldt navn, klasse, navn på vejledere samt institutionens navn. Dermed markerer Veronika, at der er tale om en opgave, der indgår i en institutionel og officiel kontekst.

Opgavens afsnit, sådan som de fremgår af indholdsfortegnelsen (og af opgavens brødtekst) følger ganske nøje skriveordrens fire delspørgsmål: efter indledningen finder vi afsnittet "Formål og teorier om straf", der underinddeles i mindre afsnit med hver sin teori, efterfulgt af "Analyse af Barry Levinsons film *Sleepers*", der inddeles i tre mindre afsnit, hvoraf de to eksplicit markerer skriveordrens fokus på personkarakteristik

(”Personkarakteristik af hovedkaraktererne (børn)” og ”Hovedkaraktererne i retten og på Wilkinsons”). De to sidste spørgsmål i skriveordren besvares i de to næste afsnit, der i opgaven har overskrifterne ”Effekten af fængselsopholdet” og ”Diskussion”. Hermed markerer Veronika, at hun eksplicit og systematisk besvarer skriveordrens spørgsmål, og hun vil formentlig vise, at hun imødegår den selvhed, som hun bliver stillet rådighed. Hun gør dette ved nøje at anvende skriveordren som en skabelon for opgaven. Man kan sige, at hun herved ikke markerer sig selvstændigt i forhold til skriveordren.

I SRO'en anvender Veronika afsnitoverskrifter i opgavens brødtekst, hvilket ikke var tilfældet i DHO'en. Men i brødteksten anvender Veronika ikke de underafsnitoverskrifter, som hun ellers angiver i indholdsfortegnelsen – dette kunne tyde på, at disse overskrifter kommer til efter brødteksten er skrevet. I modsætning til DHO'en er der til SRO'en allerede på forhånd givet et indholdsmæssigt fokus og et materiale af underviserne.

Veronika strukturerer indledningen i SRO'en på samme måde som i sin DHO, dvs. hun indledningsvist placerer opgavens tema i en bred, kulturel ramme og derpå zoomer ind på den konkrete og aktuelle analysegenstand:

”I verden har vi altid straffet. Hver gang normer, love eller moralopfattelser overtrædes, er der en ubehagelig konsekvens, som kaldes straf. Straf er et begreb, som har mange forskellige formål.

I denne opgave vil der blive gjort rede for forskellige teorier og formål om straf. Teorierne og formålene vil til sidst blive diskuteret med udgangspunkt i analysen af *Sleepers* fra 1996 af Barry Levinson. *Sleepers* tager udgangspunkt i effekten af et fængselsophold og påvirkningen af teorierne og formålene omkring straf på de fire hovedkarakterer. I denne opgave vil jeg se, hvilken form for straf Barry Levinson udnytter og finde frem til strafmåden i *Sleepers*. Fokus er på udviklingen af drengenes identitet og på forskellige teorier og formål med straf.” (p. 4)

I indledningen anvender Veronika kun én gang ”jeg” som subjekt. Heri er der en forskel til DHO'en. I sin SRO anvender Veronika i stedet mere konsekvent passivkonstruktioner eller lader den analyserede film være subjekt og taler overvejende med en faglig og upersonlig stemme.

I det redegørende afsnit, der følger umiddelbart efter indledningen, præsenterer Veronika forskellige teoretiske perspektiver på straf, og også her dominerer en faglig stemme. Dette afsnit har – i lighed med afsnittet om fagbegreber i DHO'en – hyponymisk karakter og fremstår dermed stramt struktureret: ”I forhold til kriminalitet findes der fire forskellige teorier om formål med straf: gengældelse, uskadeliggørelse, resocialisering og afskrækkelse. Gengældelse handler om at [...]” (Ib.) I dette afsnit synes Veronika at tale med en stemme, der ligger tæt op ad en lærebog, jf. ordvalg i passager som ”Resocialisering vil internalisere den kriminelle tilbage til samfundets normer og værdier” (p. 4), ”Neomarxisterne mener, at fængslet og retssystemet skal være i fokus, så underklassen bliver holdt nede af den herskende klasse” (p. 5) og ”Samfundsinstitutionerne skulle gøre borgerne veldisciplinerede produktionsenheder.” (p. 5). I forlængelse

heraf er der i dette afsnit tale om en upersonlig stemme, hvor Veronika ikke blander vurderinger eller kommentarer ind i fremstillingen. I et fagdiskursivt perspektiv placerer Veronika ikke autoriteten for fremstillede indhold hos sig selv men snarere i lærebogen, som hun også henviser til i en fodnote; der er med andre ord tale om, at Veronika benytter et forfatterselv, der ikke primært tilskriver faglig autoritet til Veronika selv.

Måske som konsekvens heraf er der ikke spor af det fremstillede teoretiske stof i analyserne på side 5 til 10. Veronika fokuserer i det første analyseafsnit på miljø, men i analysen af filmens miljø inddrager hun ikke opgavens overordnede emne: straf. Det samme forhold gør sig også gældende for den efterfølgende personkarakteristik, jf. fx afslutningen af afsnittet ”Personkarakteristikker af hovedkaraktererne (børn)”:

”I modsætning til John og Michael, som har lederrollen, har vi Tommy, som er meget passiv, og har rollen som den passive og loyale medløber. I starten er han på bølgelængde med de andre drenge, men igennem resten af filmen siger Tommy ikke specielt meget. Han holder sig i baggrunden og kommer kun med bemærkninger, hvis det er yderst nødvendigt. Tommy bliver den som gør, hvad der bliver sagt, og er meget usikker i forhold til de forskellige drengestreger, som de foretager sig i løbet af sommeren. Men samtidig putter Tommy også en facade op for at virke hård og stærk.” (p. 7)

I disse analyser dominerer redegørelse (for handlingsforløb i filmen, som skal analyseres) som skrivehandling. Der er tale om en upersonlig stemme i analyseafsnittene, der ikke inddrager erfaringer fra hverdagssfæren, sådan som det var tilfældet i DHO'en. På den anden side er der ikke tale om en stemme, der tydeligt trækker på en faglig diskurs: analysefagbegreber er næsten fraværende i analyserne.

Den upersonlige stemme, der her er fremtrædende, blandes indimellem med spor af en anden stemme. Dette ses fx side 7:

”Michael er ham i gruppen, som sætter de fleste af narrestregerne i gang, og er en slags leder af gruppen. Michael tænker, som sagt på andre inden han handler men ikke på konsekvenserne for hans handlinger. Derfor ender mange af hans planer i katastrofer, som senere hen får ham helt ned med flaget. [...] John er også den i gruppen, som får flest høvl. Det ender også ud i, at John påtager sig rollen som den hævnerrige, hvor han skjuler usikkerheden og følelserne bag den hårde facade og påtager sig lederrollen sammen med Michael.” (p. 7)

Valg af ord som ”narrestregerne” og ”høvl” og et idiom som ”helt ned med flaget” tyder på en stemme, der trækker på hverdagsprog. I fremstillingen i citatet er der et fravær af faglige analysebegreber. I stedet synes Veronika snarere at bruge erfaringer og sprog fra en ungdomssfære (jf. Skoleskrivemodellen) til at beskrive det indhold, der skal analyseres. I Veronikas beskrivelse i citatet trækker hun på relativt faste og alment genkendelige psykologiske figurer, der får karakter af protyper, jf. ”rollen som den hævnerrige”, ”hun skjuler usikkerheden og følelserne bag den hårde facade” og ”påtager sig lederrollen”. Disse tegn på en anden stemme end en strengt faglig stemme ligner dem, der blev fundet i DHO'en, men der er færre eksempler i SRO'en.

Betragtet som social handling positionerer Veronika sig SRO'en som en elev, der gerne vil vise, at hun har tilegnet sig det teoretiske stof, som hun formidler, og som overholder de formelle retningslinjer for opgaven. For så vidt positionerer Veronika sig inden for den gymnasiale skrivekultur. Hun positionerer sig imidlertid ikke med stor selvstændighed inden for denne kultur. De stemmer, hun benytter i henholdsvis de redegørende, teoretiske afsnit, lægger sig interdiskursivt tæt op ad lærebøger, og dermed adskiller de sig i nogen grad fra de stemmer, hun trækker på i de analyserende afsnit. Endvidere synes der indholdsmæssigt ikke at ske en tydelig befrugtning mellem de teoretiske redegørende samfundsfaglige afsnit og de analyserende engelskfaglige afsnit: Veronika anvender ikke de teoretiske pointer i konkrete analyseeksempler. Hermed positionerer Veronika sig snarere som skriver i de enkelte fag i langt hovedparten af opgavens afsnit. Man kan sige, at hun identificerer sig med den skriverposition, som store dele af skriveordren tilbyder, nemlig en skriver i det enkelte fag (jf. skriveordrens første og andet delspørgsmål). I tredje delspørgsmål – diskussionen af straffens effekt – ville det imidlertid have været muligt og måske endda oplagt at inddrage den samfundsfaglige teori, men dette gør Veronika kun i ringe grad, jf. fx dette afsnits indledning:

”Effekten af drengenes fængselsophold

Drengene er blevet straffet ekstra på Wilkinsons af vagten Nokes, som siger, at det bare vil gøre dem stærkere: ” I tried to make you tough. I tried to make you hard”. Tiden på Wilkinsons har gjort, at de fire drenge kommer længere og længere væk fra dem, de startede med at være og deres oprindelige identitet. Drengene tager afstand fra de traditionelle værdier, de havde, og de planer de havde for deres liv. Fængselsopholdet har ødelagt drengenes mulighed for resocialisering. Fængselsopholdet har haft store konsekvenser for drengene, og har gjort at hver enkel har udviklet sig forskelligt, nogle værre end andre.” (p. 8)

I hele dette afsnit anvender Veronika meget få begreber – ”resocialisering” er et eksempel - og ingen af de teorier, hun i opgavens teoretiske afsnit præsenterer. De begreber, hun anvender, bliver ikke koblet til filmens indhold via fx tekstlingvistiske kohæsiionsmekanismer, og de bliver ikke udfoldet via ekspansion.

I den afsluttende diskussion, der svarer på skriveordrens sidste spørgsmål, inddrager Veronika resultater fra undersøgelserne i begge fag, sådan som skriveordren foreskriver, men fundene fra de to fag går kun i ringe grad i dialog med hinanden:

”Diskussion

De fire drenge oplever, hvordan en kriminel handling pludselig bliver seriøs. Det overordnede tema i *Sleepers* er straf. Straffen bliver derfor udtrykt på forskellige måder, på grund af de forskellige teorier om straf. Straffen i filmen er selvfølgelig kommet på grund af fiktive hændelser, men oprindeligt er disse teorier om at straffe, kommet fra teorier fra den virkelige verden.

Som tidligere nævnt har vi forskellige teorier og principper omkring straf. Afskrækkelsesformålet, som tidligere er blevet nævnt, træder meget igennem i Dansk Folkepartis holdning til straf. Peter Skaarup fra Dansk Folkeparti mener at længere og hårdere straffe, vil hjælpe på de mindre kriminelle: ”Jeg er ikke et splitsekund i tvivl om, at de bløde kriminelle, såkaldte medløbere, vil blive afskrækket af lange straffe”. Afskrækkelsen bliver her brugt til at skræmme ’små kriminelle’ væk fra al kriminalitet. Dansk Folkeparti, mener at

afskrækkelsen vil mindske kriminaliteten i Danmark, og formålet med straf vil derefter være gengældelse og retfærdighedssans, ved hjælp af afskrækkelse. En undersøgelse i USA viser dog, at hårdere og længere straffe ikke mindsker kriminaliteten, den forværre den bare. Den viser også at de fleste dommere smider de 'småkriminelle' direkte i fængsel. Dette fører videre til den tidligere nævnte Foucault, som så normaliseringen som den eneste udvej for unge kriminelle. Fængslerne skulle her tage sig af normalisering, som en slags skole – disciplin og regler. Justitsministeriet viser at i stedet for hårdere straffe og afskrækkelse, er resocialisering og normalisering af den unge kriminelle, meget mere effektiv. Her finder man ud af, at færre begår personfarlige kriminalitet, dog viser det ikke, om de unge dropper kriminalitet helt. I modsætning til det har vi Durkheim, som mener at kriminalitet har betydning for samfundet, da "hævn er det element af straf, der skal sikre, at almindelige mennesker ikke i desperation tvinges til at begå selvtægt", her siger Socialdemokraterne, at kriminalitet og straf er vigtigt for samfundet - udviklingsmæssigt men også for det enkelte individ. Derudover er der et princip, hvor de kriminelle skal fjernes helt fra kriminalitet og resocialiseringen ingen magt har: Uskadeliggørelse. Uskadeliggørelsen sætter dog den kriminelle helt ned i hierarkiet og gør dem svage og ustabile. Hvis man sætter det sammen med neomarxisterne, når vi frem til en stram retspolitik, hvor politi og strenge straffe skal være dominerende. De Konservative mener at dette er den rette form for straf, da al kriminel adfærd skal fjernes. Dette formål med straf har dog konsekvenser for den kriminelle, da resocialiseringen ingen magt har i forhold til straffen. Dette leder videre til Barry Levinsons formål med straf i *Sleepers*." (p. 10f).

Det er let at udpege bidragene fra de enkelte fag i afsnittet: de fire første linjer er en slags opsummering af den engelskfaglige analyse. I den sidste linje inddrager Veronika filmen, men der er ingen tæt, indholdsmæssig kobling, blot en referentkobling ved tekstreference markeret ved "Dette", uden at det specificeres, hvorledes "det leder videre" til formålet med filmen. Inden for denne ramme – og dermed i hovedparten af afsnittet inddrager Veronika samfundsfaglige teorier om straf, men heller ikke her anvender hun analyserne af filmen, og hun kobler ikke denne del af diskussionen til filmens indhold. Det er påfaldende, at Veronika i afsnittets diskussion helt undlader at inddrage erfaringer og værdier fra sit hverdagsliv og at hun parallelt hermed ikke trækker på en personlig stemme: de eksempler, hun inddrager i diskussionen, er alle hentet fra en politisk sfære, og for så vidt kan man sige, at Veronika her positionerer sig som en deltager i en demokratisk og offentlig debat. Hun synes kun i moderat grad at påtage sig myndighed i denne debat: de eksempler, hun inddrager, kan siges at have en opremsende karakter, og hun tager ikke et tydeligt standpunkt i forhold til debatten.

Umiddelbart synes Veronika ikke at gennemgå en markant udvikling mellem DHO'en og SRO'en: i begge opgaver er en upersonlig og faglig stemme tydelig, og i begge opgaver er der spor af stemmer, der ikke er strengt faglige. I begge opgaver trækker Veronika tydeligt på en struktur, som hun bliver givet, og i begge opgaver kan hun læses sådan, at hun gerne vil signalere, at hun deltager og skriver sig ind i faglige diskurser. Dette forhold kunne tyde på, at Veronika relativt hurtigt finder "sin" faglige stemme i de store skriftlige opgaver i gymnasiet.

Men der er dog alligevel tale om en udvikling mellem de to opgaver: hvor Veronika i DHO'en flere steder tilskriver det analyserede indhold mening ud fra egne erfaringer, formidlet af stemmer, der trækker på sfærer uden for skolen, så benytter Veronika i SRO'en i højere grad en upersonlig og til dels faglig stemme, som hun dog ikke forholder sig kritisk eller selvstændigt til. Med Macken-Horarik er der tale om en bevægelse fra i DHO'en at fokusere på "personal growth literacy" til "specialized literacy" (Macken-Horarik: "Exploring the Requirements of Critical School Literacy, 1998). I DHO'en gør hun hyppigt brug af forklarende og oversættende ekspansioner af faglige begreber. Ekspansioner af fagbegreber er langt færre i SRO'en, og dette gælder også de forklarende ekspansioner: begreber som resocialisering og normalisering bliver ikke oversat men blot anvendt. Disse forhold kunne tyde på, at Veronika mellem DHO'en og SRO'en gennemgår såvel en skriver- som skriveudvikling: hun identificerer sig i højere grad med en gymnasiefaglig skriverposition, hvor en upersonlig stemme værdsættes, og det er sådan en stemme, hun taler med i SRO'en.

9.2.3 Feedback

Den skriftlige feedback på opgaven er ikke givet af faglærerne, der formulerede skriveordren men derimod af Veronikas dansklærer. Dansklæreren har ikke givet en samlet, afsluttende vurdering men i stedet lavet 21 løbende kommentarer til opgaven. Hovedparten af kommentarerne retter sig mod struktur (syv kommentarer) og indhold (ni), mens enkelte kommentarer adresserer manglende overgange mellem afsnit og fravær af markering af skrivehandlingstype. Kommentarerne, der er rettet mod indhold fokuserer på manglende indholdsmæssigt fokus i opgaven og på, at Veronika ikke udfolder de analytiske iagttagelser i tilstrækkelig grad. Disse kommentarer kan eventuelt forstås i forlængelse af analysen af deltagerteksten ovenfor: Veronika påtager sig ikke entydigt autoritet over det fremstillede indhold i sin opgave.

To kommentarer (nummer 5, der er rettet mod indhold og 6, der er rettet mod struktur) adresserer eksplicit SRP'en:

"ok her – i SRP skal du være mere grundig ift. Dine teoretikere, evt. Vælg en enkelt eller to ud og sæt mere præcise henvisninger på"

"gør det mere tydeligt, at din analysedel begynder her, og husk at være obs på at få kædet din redegørelse og din analyse sammen i din første sætning efter skiftet – det giver rød tråd i en lang SRP"

Med disse kommentarer lægger feedback'en sig i forlængelse af såvel ministerielle som lokale styredokumenter (se analysen af overgangen i institutionelt perspektiv ovenfor), hvor SRO'en opfattes som en forberedelse til SRP'en. Her positioneres Veronika som en skriver, der befinder sig i en skrivebane frem mod det afsluttende studieretningsprojekt.

9.2.4 Interview

Den relativt korte samtale om SRO'en i første interview peger i samme retning, som analysen af deltagerteksten ovenfor:

”Søren: Lad os snakke lidt SRO’en. Hvordan var forskellen til DHO’en?

Veronika: Altså, det var jo noget helt andet ... det var mere, ok, det er det her du skal have om, hvor det andet, det var mere frit, noget man selv var interesseret i eller ... synes var fedt ... men jeg synes også at ... at selve emnet var ... ok i forhold de fag vi havde i vores studieretning, så det var jo også noget, jeg kunne lide at have om, så det var ok. Men der var jo så kun to jeg kunne vælge ...

Søren: Var det en udfordring, at opgaven var tofaglig?

Veronika: Ja, det var det. Jeg havde valgt engelsk og samfundsfag, og i samfundsfag, der skriver man mest synopsis ... og det var svært [med tryk] at man skulle koble de to fag ... især fordi de er meget forskellige i måden at skrive på og de begreber de har ... øhm ...

Søren: Kan du komme lidt mere ind på det?

Veronika: Ja, jamen engelsk det var mere a la dansk, hvor vi har nogle fagbegreber, hvor vi skal analysere det her. Hvor samfundsfag, det var mere sådan nogle teoretikere og nogle metoder og måden det kan ses i forhold til samfundet, så det var lidt noget andet. Og i min SRO der havde jeg meget svært ved det og jeg endte egentlig med at min redegørelse den blev samfundsfag og min analyse var en engelsk og diskussionen meget samfundsfag igen, så det ... ja, det var lidt svært, men det er jo den måde man lærer det på og bare springer ud i det.”
(Interview den 22. oktober 2015)

Veronika peger i interviewpassagen på det forhold, at i DHO’en kunne hun selv vælge fokus og indhold, hvorimod i SRO’en blev det allerede på forhånd givet af lærerne, og det forhold gør, at Veronika i mindre grad identificerer sig med den skriverposition, som hun tilbydes: en skriver af en opgave, der også er fællesfaglig (jf. analysen af skriveordren ovenfor) – et forhold der i interviewet kan iagttages i Veronikas brug af ”ok” (tre gange) og udsagnet ”det er det her du skal have om”. Veronika udtrykker i interviewet en mild grad af modstand i arbejdet med opgaven, om end hun samtidig også positionerer sig som en studerende, der påtager sig en opgave og arbejder med den - med Gees formulering kan hun siges at demonstrere ”identity without identification”: hun gør, hvad hun skal, men udtrykker samtidig en vis afstand og mangel på identifikation med den stillede opgave.

9.3 Analyse af SRP

Veronika skriver sin SRP i december 2014 i fagene engelsk og historie, og hun afleverer opgaven den 18. december. Data knyttet til SRP’en er skriveordre, deltagertekst, lærerfeedback i form af karakter samt interview gennemført den 22. oktober 2015.

Analysen af SRP’en viser, at Veronika taler med en faglig stemme. Men hun positionerer sig tydeligere end i de forrige, store opgaver med en faglig diskurs, og hun tager i højere grad autoritet over anvendelsen af de anvendte fagbegreber. Dette kan blandt andet iagttages gennem ekspansioner, der konkretiserer og eksemplificerer analysebegreber og derved kobler dem til analysegenstanden og til Veronikas egne iagttagelser. Samtidig anvender Veronika i højere grad end i sin DHO og SRO en stemme, der er fagligt engageret i og i dialog med det fremstillede indhold.

9.3.1 Skriveordre

Skriveordren til Veronikas SRP er givet af lærerne, men det fremgår af første interview, at Veronika selv haft en vis indflydelse på udformningen af den gennem vejledningssamtaler. Skriveordren lyder:

Gør kort rede for den amerikanske borgerrettighedsbevægelse efter anden verdenskrig og frem til midten af 60'erne, herunder forholdet mellem sorte og hvide i sydstaterne samt de forskellige forgreninger af bevægelsen.

Analyser Martin Luther King's tale "I Have a Dream" fra August 28, 1963 i Washington, DC. med fokus på en retorisk analyse af talen. Inddrag i analysen yderligere en tale af Martin Luther King Jr. efter eget valg med henblik på en analyse af hans retorik og politiske synspunkter.

Diskuter, hvad der førte til vedtagelsen af Civil Rights Act i 1964 og Voting Rights Act i 1965 og konsekvenserne heraf.

Opgaven skal have et omfang på 15-20 sider.

Skriveordren til Veronikas SRP er udleveret på en blanket, hvor der er angivet de anvendte fag, området "Borgerrettigheder" samt selve skriveordren, der består af tre dele: et historiefagligt spørgsmål, et engelskfagligt spørgsmål samt et sidste spørgsmål, der ligeledes er historiefagligt. Alle tre delspørgsmål er udformet som imperativer. I det første historiefaglige spørgsmål fordres en redegørelse (for borgerrettighedsbevægelsen) og i det engelskfaglige spørgsmål fordres en analyse. I det tredje og sidste (historiefaglige) spørgsmål fordres en diskussion. Skrivehandlingerne, der fordres i skriveordren, følger således en bloomsk taksonomi.

I et fagdiskursivt perspektiv bemærkes det, at det engelskfaglige spørgsmål kræver, at Veronika laver en "retorisk analyse" af Kings berømte tale, at hun udvælger en anden tale samt foretager en "analyse af hans retoriske og politiske synspunkter". Skriveordren udpeger altså ikke et bestemt fokus for de retoriske analyser – dem skal Veronika selv vælge, ligesom hun selv skal vælge en tale til analysen. Skriveordren uddyber heller ikke, hvad der nærmere bestemt ligger i analyse af "politiske synspunkter". Hermed positioneres Veronika i skriveordren i nogen grad som en selvstændig elev eller studerende, der selv skal foretage materialemæssige fagligt-metodiske valg; for så vidt positioneres Veronika her med et autoritativt forfatterselv, der forventes at påtage sig autoritet over fremstillingen og den faglige analyse, hvilket hun i mindre grad bliver i de to foregående, store skriftlige opgaver. Skriveordren markerer ikke sprogligt en kobling mellem de tre delspørgsmål (fx gennem sætningskoblinger), og her er det i en vis grad op til Veronika selv at knytte besvarelsen af de enkelte dele indholdsmæssigt sammen.

Betragtet som social handling positionerer skriveordren Veronika som en gymnasieelev, der skal demonstrere, at hun har tilegnet sig centrale, faglige metoder, og at hun kan anvende dem med en selvstændighed i en gymnasial kontekst.

9.3.2 Deltagertekst

Deltagerteksten består – idet den betragtes under konstellationsmodellens tekstperspektiv – af 29 sider, herunder en forside, et engelsksproget abstract, en indholdsfortegnelse, brødtekst (side 3 til 23), litteraturliste samt et bilag. Forsiden udgøres af en overskrift - ”Borgerrettigheder” – der er identisk med det faglige område, der er angivet på blanketten med skriveordren, en underrubrik – ”De sorte borgerrettighedsbevægelser i Amerika” - et foto fra en borgerrettighedsmarch samt angivelse af fag, navn, klasse, vejledere, institution og dato for aflevering. Forsiden markerer sammen med opgavetitel, navn og institution i sidehovedet, at der er tale om en institutionelt forankret opgave. Det engelske abstract er på 11 linjer, og hovedparten af dette abstract følger skriveordren nøje: ”First, the study gives an account of the Civil Rights Movement from the end of the Second World War to the middle of the 1960s. It then analyzes Martin Luther King’s speech [...]” (p. 1). De sidste fire-fem linjer af abstractet formidler hovedfundene fra analysen og diskussionen, dvs. de dele af opgaven, som kan formodes at være selvstændige undersøgelser: ”The result of the study is that Martin Luther King was looking for a broad amount of listeners to express the message of a common battle for equal rights for all. Finally, the study concludes that the African American Civil Rights Movement had a great influence on the approval of civil rights in the United States of America.” (Ib.). I sin opsummering af fund fra analysen fokuserer Veronika på talernes formål og ikke på deres retoriske virkemidler.

Indledningens omfang er ca. 2/3 side. Den er inddelt i fire afsnit: i det første afsnit, der med otte linjer er det største i indledningen, introducerer Veronika til det faglige område, og hun motiverer sit valg af dette område. Afsnittet er – i lighed med de to foregående store opgaver – tragtformet, idet Veronika indledningsvist opridser den historiske baggrund for borgerrettighedsbevægelsen og afslutningsvist placerer King i borgerrettighedsbevægelsen og introducerer hans tale, der er genstand for analyse i den aktuelle opgave. I afsnittets sidste linjer stiller hun en række spørgsmål til talen, der formentlig skal motivere de kommende analyser:

”Indledning

I 1863 blev slaveri forbudt ved lov, og den sorte befolkning blev frie. Siden har kampen for ligestilling for afroamerikanere i USA været omdrejningspunktet. Det medførte, at den amerikanske borgerretsbevægelse blev oprettet i 1900-tallet. Nu ville de bekæmpe diskriminationen og raceadskillelsen mod farvede borgere. Bevægelsen fyldte blandt andet gaderne med fredelige aktivister, men andre metoder blev også taget i brug. Voldelige demonstrationer var en af disse. I den fredelige del af bevægelsen var Martin Luther King. Han er blandt andet kendt for sin tale *I Have a Dream*. Talen bliver ofte refereret til, som

verdens smukkeste tale. Hvad gjorde at den blev så berømt? Hvilket budskab ville King sende? Hvad var effekten heraf?” (p. 3)

Her i indledningens første afsnit synes Veronika at ville lade sig læse som en engageret skriver, jf. den næsten dramatiske stemme, hun fortæller med: ”Nu ville de bekæmpe diskrimination og raceadskillelsen mod de farvede borgere. Bevægelsen fyldte gaderne [...]”. De tre spørgsmål, som Veronika i afsnittets afslutning stiller, kan læses som en transformation og konkretisering af skriveordrens andet spørgsmål: analyse af retoriske og af politiske synspunkter i talen. Dette kan tolkes sådan, at Veronika her vil læses som en gymnasieelev, der er engageret i stoffet, og som gerne vil engagere læseren – det er det diskursive selv, som Veronika positionerer sig med her.

De tre øvrige afsnit udgør tilsammen indledningens anden del. I disse små afsnit udfolder Veronika skriveordrens tre, faglige spørgsmål og angiver samtidig en disposition for opgaven, idet hun anvender temporale sætningskoblinger, der foreskriver en afsnitsrækkefølge i opgaven:

”I denne opgave vil der blive arbejdet med den fredelige del af borgerretsbevægelsen fra slutningen af 2. verdenskrig til midten af 1960’erne. Ud fra denne periode redegøres for borgerretsbevægelsens betydning samt en kort beskrivelse af bevægelsens forgreninger. Herunder skildres forholdet mellem hvide og sorte i sydstatene.

Efterfølgende vil der komme en retorisk analyse af Martin Luther Kings tale *I Have a Dream* fra 1963. Analysen vil fokusere på talens struktur, brugen af appelformer samt sproglige virkemidler, som allusioner og gentagelser. Yderligere vil italesættelsen analyseres i talerne *Sermon at Temple Israel of Hollywood* og *I’ve Been on the Mountaintop* af Martin Luther King fra henholdsvis 1965 og 1968. Analysen vil koncentrere sig om appelformerne, henvisninger til anden litteratur samt repetitioner. Herefter vil Kings politiske holdninger samt talens metode konkluderes ud fra analysen af de tre taler.

Ud fra en diskussion afsluttes opgaven. Der tages udgangspunkt i, hvilke faktorer der ledte til vedtagelsen af Civil Rights Act og Voting Rights Act. Hvorvidt resultaterne efterfølgende var positive eller negative, vil blive belyst efter diskussionen.” (Ib.)

Hvor diskursen i indledningens første afsnit ikke er specifikt faglig men snarere alment-kulturel og stemmen er engageret og fortællende, så positionerer Veronika sig i de sidste afsnit, hvor hun udfolder skriveordren, ikke overraskende med en diskurs, der i højere grad trækker på faglige begreber, jf. anvendelsen af fx ”appelformer” og ”allusioner”. Hermed konkretiserer hun den ”retoriske analyse”, som skriveordren fordrer og positionerer sig hermed med et forfatterselv, der tager en vis autoritet over det fremstillede indhold og som kobler opgaven til redskaber, hun har tilegnet sig i undervisningen.

Det er ikke kun i rækkefølgen og dispositionen, at Veronika følger skriveordren i disse afsnit: den stemme, hun taler med, ligger tæt op ad skriveordrens, jf. eksempelvis hendes brug af ordene ”bevægelsens forgreninger”, som hun henter fra skriveordren og ændringen af skriveordrens ”førte til” til ”ledte til”. Dette kan tolkes sådan, at Veronika gerne vil læses som en elev, der er opmærksom på at svare nøje på skriveordrens krav.

I de tre sidste afsnit i indledningen anvender Veronika en upersonlig stemme. Et eksplicit skriverjeg er således fraværende i indledningen, og Veronika skjuler ofte agens fx gennem passivkonstruktioner ("Ud fra denne periode redegøres for", "Herunder skildres", "Herefter vil Kings politiske holdninger samt talens metode konkluderes", "Ud fra en diskussion afsluttes opgaven" osv.) eller tilskriver opgaveelementer agens ("Analysen vil fokusere på", "Analysen vil koncentrere sig om"). Denne objektive stemme kan muligvis forstås som Veronikas forsøg på at skrive sig ind i en akademisk kultur: hun opfatter det som en anerkendelsesværdig, akademisk stemme. Den lidt fejlagtige brug af ordet "italesættelsen" i indledningens tredje afsnit kan forstås i forlængelse af Veronikas ønske om at blive hørt med en akademisk stemme: det er et ofte brugt ord i en humanistisk, akademisk kultur, og gennem dette ordvalg kan Veronika ville signalere, at hun er deltager i denne kultur.

Afsnittet "Optakten til borgerrettighedsbevægelsen" strækker sig over 4½ side. Veronika deler afsnittet op i en række underafsnit, som hun hver tildeler en overskrift. To af disse overskrifter – "Årene efter 2. verdenskrig til midten af 1960'erne" (p. 5) og "Forgreninger af bevægelsen" (p. 6) korresponderer eksplicit til formuleringer i skriveordren. I lighed med analysen af opgavens indledning kan dette valg tolkes som Veronikas ønske om på et tekstniveau at signalere, at hun omhyggeligt besvarer den stillede opgave: hun viser det helt ud i overskiftsniveau.

I dette afsnit dominerer en faglig diskurs ikke: der er få faglige begreber og få kausale sætningskoblinger, der kunne markere en fagligt argumenterende diskurs. I stedet viderefører Veronika her den engagerede, fortællende stemme, som hun anvender i indledningens første afsnit. Engagementet kommer ofte til udtryk gennem mere eller mindre eksplicite bedømmelser af det fremstillede indhold, jf. fx "Erklæringen løftede modet hos de sorte slaver", "Domstolene gjorde intet for at dæmpe situationen", "I andre situationer var udfaldene særdeles værre" (p. 4), "Efter genopbygningen havde slået fejl og de sortes liv var præget af det andenrangs borgerskab, som de måtte leve under" (p. 5), "De sorte havde alligevel ikke mistet modet, da de stadig var kampklare" (p. 6). Også i forlængelse af indledningens første afsnit synes Veronika her at trække på fremstillingsformer, der har fortællende karakter, jf. fx "Dette endte med, at Birminghams politichef Eugene "Bull" Connor sendte politihunde ud og åbnede for brandslangerne" (p. 7), "Kampen sluttede ikke her [...]", "Marchen endte ikke som ønsket, da de blev mødt med politikøller, tåregas og tvunget tilbage, inden de havde nået byen. Efter 2 dage besluttede 3000 aktivister at marchere videre, og det endte med, at de stod 25.000 deltagere i Montgomery og sang i fællesskab "We have overcome". (P. 8). Veronika anvender her et diskursivt selv, der ikke blot udtrykker et *fagligt* engagement, men som også synes at udtrykke et vist *socialt* og *moralsk* engagement.

I de indledende delafsnit til analyseafsnittet ”Martin Luther King – *I Have a Dream*” (fra side 8 til 16) ses også spor af et diskursivt selv, som udtrykker et socialt og moralsk engagement, sådan som det også var tilfældet i opgavens redegørende afsnit, jf. vurderinger som ”horrible forhold” (p. 8) og ”Selvom talen bærer meget præg af de sortes pinsler, befolkningens passivitet og angrebene på uskyldige sorte, slutter Martin Luther King talen af med et fremtidigt håb” (p. 9). Men her i analyseafsnittet træder – igen ikke overraskende – en fagligt-analytisk stemme i forgrunden. Afsnittet er således inddelt i underafsnit med overskrifter, der markerer analyseperspektiver på talerne, ikke fx indholdsmæssige fund fra analyserne: ”Opbygningen af *I Have a Dream*” (p. 8), ”Kropssprog”, ”Appelformerne” (begge p. 9), ”Sproglige virkemidler” (p. 12) samt ”Retorik i andre taler” (p. 14). Dette kan tolkes sådan, at Veronika vil lade sig høre med en fagligt-analytisk fokuseret stemme og læses som en elev, der er systematisk, og som anvender de redskaber, hun har tilegnet sig gennem deltagelse i undervisningen.

De enkelte delafsnit i opgavens analyse bærer præg af en tydelig faglig diskurs. Et karakteristisk eksempel herpå findes på side 11 (min kursivering):

”King bruger her en *antitese* i sammenspil med *potos*, som resulterer i, at befolkningen bliver overbevist om, at fjernelsen af raceadskillelsen og undertrykkelsen, vil være det bedst mulige scenarie.

Dette forstærkes ved at bruge stærke *adjektiver*, som i udtrykket ”crippled” om diskriminationen. Derudover bruger King også *metaforer* om raceadskillelsen: ”the manacles of segregation”, som er en henvisning til, at de sorte ikke kan slippe væk fra undertrykkelsen, uden hjælp til at vælte Jim Crow lovene fra hele USA’s befolkning

[...]

King gør altså brug af *potos* i talen, for at folket sympatiserer med de sorte, og viser afroamerikanerne som værende fanger for en forbrydelse, de ikke selv er skyldige i. Derudover inspirerer King tilskuerne til håbet om en ligestillet verden.

Udover *potos* anvender Martin Luther King også de to andre *appelformer etos* og *logos*. *Etos* belyser den troværdighed tilskueren har til afsenderen, hvorimod *logos* refererer til den logiske og fornuftige side af mennesket. Et eksempel på *logos* i *I Have a Dream* finder sted, da King fortæller om dengang USA blev forenet. Dengang illustrerede ”[...]the Constitution and Declaration of Independence”, at alle mennesker var skabt lige. Her forklarer King, hvordan USA har begået løftebrud. Dette sammenlignes med, at USA har givet de sorte ”[...]a bad check”¹⁸, som derefter er tilbagebetalt som ”insufficient funds”. Ved at Martin Luther King bruger denne *metafor*, appelleres til fornuften hos lytterne. Dette gør han, for at sætte fokus på at USA’s løfte i forfatningen og i uafhængighedserklæringen er blevet brudt. King bruger altså *logos*, for igen at få folket til at fortryde deres voldelige handlinger.” (p. 11)

Det er karakteristisk for hele analyseafsnittet, at Veronika anvender ekspansion knyttet til de faglige begreber, hun anvender. Disse ekspansioner antager forskellige former: der er eksempler på forklarende ekspansioner, der oversætter og forklarer begreberne – fx ”Etos belyser den troværdighed tilskueren har til afsenderen, hvorimod [...]” i citatet ovenfor. Men der er i denne opgave også andre og mere fremtrædende

ekspansionsformer: tillæg og specificering, hvor Veronika mere selvstændigt udfolder begreberne og de analytiske iagttagelser. Herved bliver de faglige analysebegreber og analysegenstanden knyttet tættere sammen, og Veronika fremstår i højere grad som autoritativ og selvstændig i forhold til det fremstillede indhold. Veronika markerer disse ”knytninger” på forskellig vis i sin tekst: dels benytter hun deiktisk tekstreference, der eksplicit peger på analysegenstanden, dels markerer hun tillæg til begrebet og iagttagelsen gennem adverbier som fx ”altså”, og dels foretager hun specificering gennem en kausal kobling, jf. fx (mine kursiveringer):

”Martin Luther King bruger billedsproget, *for at* vække samvittigheden hos de hvide medborgere. Han visualiserer problematikken *for at* synliggøre [...]” (P. 7)

”*For at* fremprovokere budskabet lister Martin Luther King eksempler op, som omhandler de sortes problemer:”One hundred years later, the Negro is still languished in the corners of American society[...]. *Dette* skaber efterfølgende afsky hos de hvide, og efterlader en følelse af ansvarlighed.” (Ib.)

”Martin Luther King refererer *her* til de tidligere aktioner, hvor demonstrationerne er foregået fredeligt. *Samtidig* bruger King det kristne budskab [...]” (ib.)

”I *I Have a Dream* benyttes patos i skildringerne fra had til forenelighed imellem de hvide og sorte i USA. King understreger *dette*, ved at [...]” (p. 10f)

”King bruger *her* en antitese i sammenspil med patos, som resulterer i, at [...]” (p. 11)

”*Dette* forstærkes ved brugen af stærke adjektiver, som i [...]” (p. 11)

”King forsøger *altså* begge steder at få de hvide til at være flove over racismen, ved at appellere til deres følelser” (p. 11)

”King gør *altså* brug af patos i talen, for at [...]” (p. 11)

Gennem disse ekspansioner laver Veronika en kobling i sin tekst mellem analysebegrebet, analysegenstanden og sin egen iagttagelse, hvorved hun på den ene side tilskriver sig selv autoritet over det fremstillede indhold og på den anden side positionerer sig som en skriver, der er i tæt dialog med analysegenstanden. Herved positionerer hun sig med et stærkt autoritativt forfatterselv i sin tekst. Et enkelt, sammenhængende passage fra opgaven kan tjene som et illustrativt eksempel herpå. Der er tale om et kort analyseafsnit, der fokuserer på Kings kropssprog:

”Kropssprog

Martin Luther Kings formål med talen bliver *også* udtrykt via mimik og *bevægelser*. Kings *kropsposition afspejler en afbalanceret og jordnær personlighed*. Denne holdning udtrykker en målrettet og kompromisløs taler. Hans retorik får større betydning, *hvilket resulterer i et publikum som overbevises af hans betonedede ord*. Kings stemme har også stor betydning for budskabet i talen. Han har i kirken været til stor inspiration for mange tusinde mennesker, og var vant til at inddrage lytteren. *Dette virkemiddel* var en del af hans protestantiske arbejde som præst. Talen udfoldes *altså* som en gudstjeneste af præsten Martin Luther King. *Dette vises også*, da han løfter armen ligesom en præsts arm ved en forsamling i kirken, for at samle

folket. For at få tilskuernes fulde opmærksomhed lægger Martin Luther King talen fra sig, og begynder at fortælle om sin drøm: ”I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed” . *Med andre ord, viser han forsamlingen*, at de alle er ens. Der er ingen barriere, papirer eller skrevne ord imellem dem. De har de samme drømme om et stærkt og forenet USA.” (p. 10, min kursivering)

Afsnittet er ikke tæt pakket med faglige analysebegreber, men de begreber, Veronika benytter, knytter hun konsekvent til analysegenstanden, og hun fokuserer i sin anvendelse af begreberne på at undersøge det analyseredes betydning. Veronika gør hyppigt brug af kohæsiionsmekanismer (tekstreference), hvorved hun opnår en sammenhængende fremstilling, hvor hun selv som analyserende skriver har agens og positionerer sig med et tydeligt autoritativt forfatterselv. Således er ekspansionen ”Med andre ord” mod slutningen af den citerede passage ikke en oversættelse af et begreb men derimod en tolkning, der tilskriver det tolkede betydning.

I afsnittet ”Vedtagelsen af Civil Rights Act og Voting Rights Act”, der er sidste afsnit før konklusionen, anvender Veronika i højere grad end i de øvrige afsnit i opgaven diskuterende fremstillingsformer formidlet gennem en undersøgende stemme. Med denne stemme fremsætter Veronika her hypoteser og mulige fortolkninger, jf. fx på side 19: ”Bull Connors reaktion på demonstrationen, kan tolkes som værende [...]”, ”Dette kan videre interpreteres, som [...]”, ”man kan argumentere for, at [...]”, ”Andre mener, at årsagen til [...]”, ”dette kunne man tolke, som [...]”, ”Det kan tænkes, at [...]”, ”Dette kan man videre fortolke, som [...]”, ”Dette ville pege på en [...]”, ”Konsekvensen af dette kunne være, at [...]”. Med denne stemme inddrager Veronika flere perspektiver på genstandsfeltet. Hun positionerer sig hermed som en argumenterende, åbent undersøgende skriver, der er aktivt fortolkende og herved tilskriver sig selv en vis autoritet. I lighed med diskussionerne i kronikgenren, som hun foretrækker at skrive i, så er der såvel her som i opgavens konklusion tale om en fagligt funderet, upersonlig stemme, der ikke trækker på personlige vurderinger.

Betragtet som social handling er der tale om en opgave, hvor Veronika positionerer sig i forhold til lærerne som læsere og herigennem som en elev, der struktureret besvarer opgavens skriveordre og som tydeligt signalerer hvilke fremstillingsformer (analyserende og diskuterende/fortolkende), hun anvender. Læst på denne måde er der tale om en opgave, hvor Veronika gerne vil læses som omhyggelig elev, der ”gør, hvad der forventes af hende”; der i højere grad tale om ”procedural display” end ”deep learning” (Prior 1998). Herved lægger Veronika sig i forlængelse af de fleste øvrige opgaver, hun skriver i gymnasiet, og denne positionering i forhold til læseren synes at være et træk i hendes skrivererfaring, som hun hyppigt trækker på. Dette forhold synes også at være relativt stabilt i Veronikas skriverudvikling, og – som analyser af hendes opgaver på bacheloruddannelsen vil vise – også hen over transitionen til universitetet.

9.3.3 Feedback og interview

Der er ingen tilgængelig feedback knyttet til Veronikas SRP ud over karakteren 10. I første interview, som jeg har gennemført med Veronika, har hun medbragt sin SRP, og den er genstand for samtale. Her giver Veronika udtryk for, at arbejdet med SRP'en markerede en forskel fra arbejdet med de tidligere, store opgaver i gymnasiet, idet hun i denne opgave i langt højere grad selv skulle søge, udvælge og analysere relevant materiale:

”Altså det var svært ... selv og skulle ud og finde litteraturen, men det var også meget fedt når man så fandt noget, som bare var lige det rigtige, så det var meget fedt ... men selvfølgelig var det også sådan lidt ... er det ok litteratur, jeg har fundet eller ... skal jeg være kritisk over for det, så det var også lidt svært ... med det ... men ellers var det meget fedt.” (Interview den 22. oktober 2015)

I passagen identificerer Veronika sig med den selvstændige position, hun bliver tilbudt i processerne, der ligger før skrivningen af SRP'en, men samtidig giver hun udtryk for usikkerhed i forhold til at opfylde kravene, der stilles til hende (jf. ”er det ok litteratur, jeg har fundet eller ...”). I et selvbiografisk perspektiv kan usikkerheden siges at ligge i forlængelse af skriverpositioner, som Veronika også i tidligere opgaver identificerer sig med: en skriver, der gerne vil imødegå de krav, der stilles til hende; disse krav bliver i Veronikas perspektiv mere usikre, når hun selv skal finde og vurdere det faglige materiale.

I samtalen om SRP'en fylder denne usikkerhed dog ikke meget: i stedet fokuserer Veronika på, at hun i arbejdet med opgaven selv tager initiativ:

Veronika: ”Jeg kunne godt lide, at jeg selv skulle ud og finde noget, for det var bare federe at jeg kunne sige, at jeg vil gerne have om det her og jeg har selv fundet det her og vil gerne arbejde ud fra det her. Så det synes jeg var fedt.

Søren: Var der nogle særlige afsnit i SRP'en, som du var særlig glad for?

Veronika: Øhm ... nogle dele i min analyse og så også min diskussion.

Søren: Ja, kan du komme lidt mere ind på det?

Veronika: I min analyse, der var meget ... i starten var det meget sådan overordnet, ok hvad handler hans tema om. Men så fordybede jeg mig lidt mere i det og kigge på hans mimik og hvad han gjorde og fandt ud af nogle ting, som jeg ikke bare havde hørt fra andre ... analyser, men som **jeg** [tryk, snd] ligesom kom frem til ... så det synes jeg var rigtig fedt. Og i min diskussion, der var det meget ... der havde jeg ikke læst om andet ... det var noget med lovene, det var ... hvorfor de var ... blevet godkendt ... og det havde jeg ikke læst noget om, og det var også et spørgsmål, der var ... det var da egentlig meget fedt, at de havde stillet det ... øhm .. hvor at jeg brugte noget af det, jeg havde analyseret på, og hvor jeg brugte min redegørelse til at komme frem til det ... en grund til at det ligesom var sådan ... det synes jeg var fedt ... at man ligesom får noget videre ud ... som andre ikke har undersøgt før ... **det** [udtalt med tryk, snd] synes jeg var rigtig fedt.” (Interview den 22. oktober 2015)

Her giver Veronika udtryk for, at hun identificerer sig med den selvstændige, undersøgende proces og med den faglige fordybelse i analyserne. Veronikas deltagelsesmåde (Prior 1998, Krogh & Jakobsen 2016) i arbejdet med SRP'en har elementer af ”procedural display”, for så vidt som hun – som hun gør opmærksom

på i første citat fra interviewet – er opmærksom på ”at gøre det rigtige” og søger at koordinere med lærerne med hensyn til materialets kvalitet. Men i den del af interviewet, der fokuserer på SRP’en sker der en bevægelse fra, at Veronika fokuserer på usikkerheden med hensyn til at opfylde de krav, der stilles, til at fokusere på de faglige undersøgelsesprocesser, som hun deltog i under arbejdet med opgaven. Deltagelsesmåden ”deep participation” spiller en større rolle i Veronikas samlede fremstilling af arbejdet med opgaven, og den tager næsten helt over i slutningen af samtalen om SRP’en. Betragtes interviewet i et socialt handlingsperspektiv, så fokuserer Veronika i fremstillingen på sin deltagelse i faglige kommunikationsfællesskaber gennem selvstændige undersøgelsesprocesser; hun vil gerne levere nye undersøgelsesresultater i sin SRP, og hun påtager sig autoritet over disse processer.

9.4 Veronikas skriver- og skriveudviklinger gennem de tre store opgaver i gymnasiet

Analyserne viser, at *de socialt tilgængelige muligheder for selvhed*, som Veronika i sin skriverbane gennem de tre store opgaver i gymnasiet bliver tilbudt, ændrer sig mod mere komplekse og krævende skriverpositioner: i SRO’en og særligt i SRP’en bliver Veronika tilbudt en mere selvstændig position, ligesom hun bliver tilbudt at deltage i flerfaglige konstellationer. I sine store opgaver udvikler Veronika sig fra at trække på såvel *personal growth literacy* og *specialised literacy* over mod primært at trække på *specialised literacy*. Dette sker ved at hun i de senere opgaver i mindre grad trækker på hverdags erfaringer og i højere grad på faglige diskurser. Således er der en bevægelse mod en mere tydelig faglig stemme, om end der kan iagttages en faglig, upersonlig stemme i alle tre opgaver. Samtidig ændrer Veronikas brug af *ekspansion* af faglige begreber sig fra primært at have en oversættende karakter i DHO’en til i SRP’en primært at have en eksemplificerende funktion, hvorved Veronika i højere grad knytter begreberne til analysegenstanden. Dette peger på, at Veronika bevæger sig mod at tage autoritet over det faglige indhold. Der er tale om en *skriverudvikling*, hvor Veronika bevæger sig mod at identificere sig med en skriver, der taler med faglig autoritet og myndighed i den sidste opgave. Samtidig hermed er der tale om en *skriveudvikling*, hvor det anvendte repertoire af faglige begreber udvides og begreberne i højere grad anvendes i SRP’en end i de tidligere opgaver.

9.5 Analyse af ”Digterliv”

Veronika afleverer sin danske stil ”Digterliv” den 30. april 2014, da hun går i 2.g. Der er tale om en litterær artikel, der er en af tre eksamensgenrer i gymnasiets danskfag. Data knyttet til opgaven er skriveordre, deltagertekst samt underviserens skriftlige feedback. Analysen af opgaven viser, at Veronika i denne opgave positionerer sig med et diskursivt selv, der benytter en faglig, upersonlig stemme, der ikke inddrager stemmer, begreber eller erfaringer fra hverdags- eller fritidsdomæner. Veronika anvender en tydelig fagdiskurs i opgaven, men det er en faglig diskurs, der er orienteret mod tekstens indhold og mod dialog med litteraturhistoriske perioder og ikke mod analyse af tekstens formmæssige aspekter. I et socialt handlingsperspektiv synes Veronika at bruge opgaven til at demonstrere, at hun følger og besvarer skriveordren samt til at vise, at hun kan aktualisere viden fra undervisningen i faget.

9.5.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven lyder:

”Litterær artikel - skriv en litterær artikel over den vedhæftede Pontoppidan-novelle. Der skal i opgaven indgå en perspektivering til den litterære periode og til andre tekster fra perioden. I opgaven er det vigtigt, at jeres indledning lægger op til jeres diskussion.”

I skriveordren bliver opgavegenren tydeligt markeret: den gives indledningsvist, og fungerer som en overskrift. Opgavegenren – ”litterær artikel” – er en af tre skriftlige eksamensgenrer i gymnasiets danskfag, jf. analysen af styredokumenter i afhandlingens kapitel om overgangen i institutionelt perspektiv. I skriveordrens ”brødtekst” gentages opgavegenren, og den udpeger et indholdsmæssigt fokus: perspektivering til den litterære periode, som teksten er skrevet i. Den udpeger ikke et bestemt analytisk fokus. Afslutningsvist udpeger skriveordren et fokus, der retter sig mod elevernes strukturering af deres egen tekst: indledning skal indeholde et oplæg til diskussion. Skriveordren tilbyder en position, hvor skriveren strukturerer sin tekst efter en velkendt genre, og hvor skriveren – jf. analysen af styredokumenter ovenfor – skal formidle til en modtager, der ikke er ekspert. Det er samtidig en position, hvor skriveren skal demonstrere kendskab til og kunne inddrage undervisningens indhold. Med markeringen af genre og med den eksplicite kobling til undervisningens indhold skal opgaven træne og forberede den skriftlige eksamen i faget.

9.5.2 Deltagertekst

Veronikas opgave er på fem sider. I sin opgave anvender Veronika sidehoved, hvor fuldt navn, fag, klasse og dato for aflevering er angivet. Herved markerer hun – i lighed med de fleste af sine øvrige gymnasieopgaver – at der er tale om en institutionelt forankret opgave, skrevet af en elev og formidlet til sin lærer. Hun anvender titlen på den analyserede novelle – ”Digterliv” som overskrift. Indledningen er på otte linjer:

”I 1890 skrev samfundskritikeren Henrik Pontoppidan *Digterliv*. Fortællingen er ironisk overfor tidligere tider og litteratur. Henrik Pontoppidan bygger sin fortælling på træk fra det moderne gennembrud, og er derfor inspireret af Georg Brandes og Charles Darwin. I *Digterliv* er temaet at sætte ”Samfundsspørgsmaal op til Drøftelse” (s. 1 – l. 21) under debat. I dette tilfælde er det underklassens mangel på uddannelse og ignorance overfor naturvidenskaben. *Digterliv* er en af Pontoppidans fortællinger, som kritiserer samfundet i tidligere perioder og dets værdier.” (p. 1)

Indledningen kan indeles i tre dele: en første del, der udgøres af den indledende sætning, og som placerer teksten i tid og knytter den an til forfatteren; en anden del, der fokuserer på inspirationen fra perioden; en tredje del, der fokuserer på tema i teksten. Med sit fokus på den litterære periode imødegår Veronika skriveordrens udpegning af fokus, om end hun – i al fald ikke eksplicit – lægger op til en egentlig diskussion, sådan som skriveordren også fordrer. Dette kan tolkes således, at Veronika gerne vil lade sig høre med en faglig stemme og læses som en elev, der har tilegnet sig fagligt indhold i faget, og som svarer på lærerens skriveordre, og gør det fokuseret og uden at inddrage erfaringer eller andre elementer, der ikke umiddelbart

hører til den faglige diskurs. Indtrykket af en skriver, der gerne vil læses som en fagligt fokuseret skriver, der besvarer den stillede opgave, bliver forstærket af, at Veronika på indledningens otte linjer når at nævne Pontoppidans navn og titlen på novellen tre gange, samt også inddrager Brandes, Darwin, den litterære periode, teksten knytter sig til samt et citat, der angiver den litterære periodes motto: hun vil gerne demonstrere, at hun har tilegnet sig og forstået litteraturhistorien, hvorved hun imødegår opgavens skriveordre.

I opgavens analyseafsnit, der strækker sig fra side 1 til side 4, anvender Veronika en upersonlig, faglig stemme, der ligger i forlængelse af den stemme, hun anvender i indledningen. Et karakteristisk eksempel på denne stemme ses side 1f:

”Digteren vil udødeliggøres lige så snart hans digte er blevet udgivet. Udødeliggørelse er et træk fra Barokken, som beskrives ved ’Memento Mori’. Dette betyder udødelig, hvilket man gjorde via malerier og fortællinger, som også bliver brugt ved Barokkens brug af vanitassymboler. I *Digterliv* bliver der også brugt vanitassymboler ved forlæggeren: ”[...]og i Knaphullet paa hans Fløjsjakke sad en duftende Rose” (s. 2 – l. 4), dette er et symbol på forgængelighed og forfængelighed. Henrik Pontoppidan ligger også en ironisk distance til litteratur fra Barokken, nemlig Thomas Kingos *De Fattige Udi Odense Hospital*. Henrik Pontoppidan gør grin med Thomas Kingos brug af overdrivelser og afskrækkelse: ”Saadan noget vil Folk sletikke have mere [...] aadelstinkende Hospital” (s. 2. – l. 8-10). Dette er en reference til Kingos brev til kongen, hvor han overdriver de syges lidelser på Odense Hospital – en kritik af Barokkens litteratur.

Henrik Pontoppidan tager derfor en ironisk distance til Barokken, hvor han gør grin med udødeligheden, da man i Barokken havde temaer som drama og afskrækkelse. Det vises også i *Digterliv*, da den unge digter afleverer sine ny skrevne digte som omhandler ”[...]mørke og uhyggelige Skildringer” (s. 2 – l. 7), som er overnaturlige og urealistiske. Det gør Pontoppidan grin med, da man i det moderne gennembrud mener, at alting har en naurlig årsag.” (p. 1f.)

Den upersonlige, faglige stemme trækker i høj grad på begreber fra og karakteristika ved litterære perioder og centrale tekster fra disse perioder, som Veronika med stor sandsynlighed er blevet præsenteret for i undervisningen: barokken, det moderne gennembrud, Kingos ”De Fattige Udi Odense Hospital”, ”vanitassymboler”, ”memento mori” osv. Dette forhold ligger i forlængelse af det diskursive selv, som Veronika positionerer sig med i opgavens indledning, og det peger i retning af, at Veronika i denne opgave gerne vil lade sig høre med en faglig stemme og læses som en elev, der har tilegnet sig det faglige stof, og som tager imod den selvhed, som skriveordren tilbyder hende: en position som en skriver, der demonstrerer, at hun har tilegnet sig et litteraturhistorisk indhold igennem undervisningen. At Veronika misforstår begrebet ”memento mori” (og muligvis også begrebet ”vanitassymboler”), og at hun inddrager de litterære perioders karakteristika på en generisk måde og uden mange nuancer (jf. fx udsagn som ”da man i Barokken havde temaer som drama og afskrækkelse” og ”da man i det moderne gennembrud mener, at alting har en naurlig årsag”) kan tyde på, at hun her endnu er i færd med at tilegne det faglige indhold og endnu ikke taler med en selvstændig, fagligt autoritativ stemme. Dette indtryk bliver forstærket af en tendens til redundans i teksten, jf. fx Veronikas gentagede pointe omkring den ironiske distance i citatet ovenfor og tendenser til uklare

cirkulære formuleringer, hvor den faglige argumentation og fremstilling bliver uklar, jf. fx side 3: ”Henrik Pontoppidans novelle *Digterliv* opfylder trækkene som Pontoppidans fortællinger indebærer”.

De generiske udsagn om litterære perioders karakteristika og den forholdsvis unuancerede brug af dem ses adskillige steder i Veronikas analyse, således også på side 2:

”I Romantikken havde man det man kaldte genitanken, da kunstneren har anet systemet i tingene [...] Henrik Pontoppidan laver sjov med dualismen, som man troede på i Romantikken. Nemlig at verden skulle være opdelt i to, hvor den ene er den himmelske verden, det vil sige det bygger på noget overnaturligt. Dette har Henrik Pontoppidan meget imod [...] her gives udtryk for følelser frem for fornuft, og at kærligheden slår igennem i digtene og i samfundet. Et stort tema i Romantikken, som Henrik Pontoppidan mente var ironisk, da der skulle lægges fokus på problemerne i samfundet, der så skulle tages under debat.” (p. 2)

I begge de citerede passager fra opgavens analyseafsnit ses – som ofte i Veronikas opgaver – brugen af forklarende eller oversættende ekspansion af faglige begreber, jf. fx ”Dette betyder udødelighed”, ”dette er et symbol på forgængelighed og forfængelighed”, ”dualismen, som troede på i Romantikken. Nemlig at [...], ”det vil sige det bygger på [...]”. I opgaven ekspanderer Veronika ikke begreberne gennem brug af hverdags erfaringer. Herved forstærkes indtrykket af, at hun vil lade sig høre med en upersonlig, faglig stemme i opgaven. Som der er argumenteret for i analyserne af Veronikas store opgaver, så kan denne brug af ekspansion tjene flere formål: dels som redskab til tilegnelse af fagligt indhold og dels som middel til at vise læseren – underviseren – at begrebet er tilegnet. Ekspansionens formål som redskab til tilegnelse tyder på det forhold, at Veronika er i dialog med faglige stemmer og faglige diskurser: hun søger at gøre begreberne til sine egne.

Selvom en faglig stemmen dominerer i Veronikas tekst, så bliver den flere steder iblandet stemmer, der snarere trækker på tale- og hverdagsprog. Disse er ikke fuldt udfoldede men viser sig i sprækker i teksten som ordvalg, der ikke er karakteristisk for faglige diskurser, jf. fx ”Henrik Pontoppidan *snakker* her om samfundskritik”, ”Derudover sker der altid noget dramatisk i Pontoppidans fortællinger, som skal være *sjovt*” (p. 3, min kursivering). Dette forhold peger også på, at Veronika i denne opgave ikke taler med en tydelig og stærk, faglig stemme.

Analyserne ovenfor tyder på, at Veronika i et socialt handlingsperspektiv med sin opgave vil demonstrere, at hun deltager i og har tilegnet sig det faglige indhold, som skriveordren efterspørger. Med opgaven synes hun med Prior snarere at deltage i faget gennem ”procedural display” end gennem ”deep participation”.

9.5.3 Feedback

Veronikas underviser har givet skriftlig feedback i form af 25 tekstkommentarer og en afsluttende kommentar på fem linjer samt angivelse af karakter efter 7-trinsskalaen. Underviserens tekstkommentarer er

relativt korte og orienterer sig mod de fleste niveauer i teksttrekanten: indhold (fx misforståelse af begreber), struktur (fx gentagelser), sætning (uklare sætningskonstruktioner), og retstavning/tegnsetting (fx manglende punktum og fejlagtig brug af verberne ligge/lægge og pronominerne hans/sin). Underviserens afsluttende kommentar fokuserer på indhold og struktur og udpeger stram struktur som fokuspunkt til næste opgave. Opgaven tildeles karakteren 7. I den afsluttende kommentar anerkender underviseren Veronikas forståelse af det faglige indhold (tekst og litteraturhistorisk periode).

9.6 Analyse af ”Oktobernat”

Veronika afleverer opgaven ”Oktobernat” i september 2014, dvs. starten af 3.g. Som det er tilfældet med opgaven ”Digterliv” er opgavegenren litterær artikel. Tilgængelige data knyttet til opgaven er skriveordre, deltagertekst, feedback fra underviser samt interview. Analysen af opgaven viser, at Veronika i denne opgave i lighed med ”Digterliv” vil lade sig høre med en faglig stemme, men i denne senere opgaver er der en tydeligere faglig diskurs, og Veronika tager i højere grad end i den forrige opgave autoritet over indholdet, hvilket blandt andet kan iagttages gennem brug af ekspansion af faglige begreber, der ikke har en forklarende funktion, men som primært knytter de benyttede fagbegreber an til iagttagelser i novellen, der er tekstens analysegenstand.

9.6.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven er udformet af dansklæreren og lyder:

”Litterær artikel om en af teksterne fra ”Den gode fortælling”-forløbet. Jeres perspektivering skal handle om fortællertyper, ligesom fokus i forløbet har været (referer gerne tilbage til Bang og Pontoppidan også. Der er gode fagbegreber at finde på arbejdsarket til Bangs ”Frøkenen”).”

Som i skriveordren til ”Digterliv” angiver læreren indledningsvist opgavegenren, men samtidig angives det, at eleverne selv vælge en tekst fra undervisningen, som de vil analysere. Skriveordren udpeger fagligt fokus for opgavens perspektivering: fortællertyper, og den tilbyder eleverne en position som skrivere, der trækker på faglige analysebegreber, der er anvendt og trænet i undervisningen. Endvidere tilbyder skriveordren eleverne en selvstændig skriveposition derved, at den ikke udpeger et bestemt fokus for analysen, om end man kan forestille sig, at dette fokus tænkes givet i og med det angivne fokus for perspektivering. Opgaven kan siges at have et dobbelt formål: dels skal den træne en genre, som eleverne vil møde ved den skriftlige eksamen i faget, dels skal opgaven samle op på et undervisningsforløb (”Den gode fortælling”). Med et eksplicit analytisk fokus og med den selvstændige position, som skriverne tilbydes, så kan skriveordren siges at markere en udvikling i forhold til skriveordren knyttet til ”Digterliv”.

9.6.2 Deltagertekst

Veronikas tekst er på fem sider. Der er ingen forside, og Veronika anvender ikke sidehoved eller fodnoter. Opgavens overskrift er – i lighed med forrige opgave – identisk med titlen på analysegenstanden, det vil her

sige ”Oktobernat”. Der er tre tekstuelte markerede hovedafsnit i opgaven: en indledning på syv linjer, et analyseafsnit, der strækker sig fra side 1 til side 5 samt en afsluttende perspektivering på ni linjer.

I indledningen sætter Veronika den litterære teksts tema ind i en bred, alment menneskelig ramme og bruger et tilsyneladende paradoks – at døden er et tabu og at døden er et uundgåeligt vilkår – samt anafor, spørgsmål og patos (jf. fx indledningens sidste ord) som retoriske virkemidler til at vække læserens interesse:

”Døden er et tabu, som man ikke taler højt om. Dog er døden det, som alle har til fælles uanset tid og sted. Døden er et levevilkår. Døden kan man være sikker på. Alle mennesker har oplevet eller vil opleve døden på et tidspunkt. Døden kan både være sørgelig, smuk, ensom. Men kan døden altid forudses? Det er netop denne tematik, der behandles i ”Oktobernat”. Novellen er skrevet af Johannes V. Jensen i 1898, som også er forfatteren bag *Himmerlandshistorier*. ”Oktobernat” foregår under 30-årskrigen, og handler om to personer, Lisbeth og Jørgen, som er to kontraster, hvis bindeled er deres skæbne. Døden.” (p. 1)

Indledningen er tydeligt ”tragtformet” i og med at den efter den brede rammesætning zoomer ind på og præsenterer den tekst, hun har valgt som genstand for analyse. I indledningen positionerer Veronika sig dermed som en skriver, der formidler et fagligt indhold til en ikke-ekspert. Denne position ligger for så vidt i forlængelse af positioner, som elever tilbydes i denne genre, jf. analysen i afhandlingens kapitel om overgangen i institutionelt perspektiv. Men samtidig underspiller Veronika positionen som fagligt analyserende skriver, en position, der eksplicit lå i skriveordren: der er ingen faglige analysebegreber i indledningen. Der er flere mulige tolkninger af den stemme, som Veronika her anvender: man kan forstå stemmen som et forsøg på ”at spille spillet” og positionere sig tydeligt som en skriver, der på strategisk vis gør sig umage med at fange læserens interesse. Man kan også læse det sådan, at Veronika her også vil lade sig høre med en stemme, der er engageret i litteraturen, og som fokuserer på oplevelsen, på erfaringer og mening, som læsning af litteratur kan give læseren. Der er ikke nødvendigvis tale om, at den ene læsning udelukker den anden. Under alle omstændigheder knytter Veronika ikke personlige erfaringer sammen med det faglige indhold i indledningen: hun taler – også her – med en stemme, der ikke er privat, og hun kobler ikke tekstens tema sammen med hverdags erfaringer.

I opgavens analyseafsnit taler Veronika med en stemme, der trækker på en faglig diskurs og som gør brug af faglige analysebegreber, hvorved hun imødegår den selvhed, som hun blev tilbudt i skriveordren. Et karakteristisk eksempel på denne faglige stemme ses side 2 i opgaven:

”I ”Oktobernat” er der forskel på den fortalte tid, altså fortælleres rækkefølge, og den kronologiske rækkefølge af tekstens hændelser. Den ydre komposition i ”Oktobernat” starter ud med en beskrivelse af tre soldater, som sidder på en kro. Derefter er der en overgang fra soldaterne til kromandens syge pige, som er på sit værelse, og derefter går fortælleren tilbage til soldaterne. Den indre komposition består af en ændring, som kan ses ved soldaternes og Lisbeths handlinger: ”Den unge Landsknægt [...] kom forbi et af Vinduerne i det lave hus, saa han, at der var Lys indenfor[...]” (s. 8 - l. 6-7). Jørgens handling bliver forklaret, hvor de derefter går videre til Lisbeth: ”Lisbeth laa og tænkte på det[...] Ansigt, hun havde set udenfor

Ruden" (s. 8 - l. 31-32). Her skifter fortælleren hovedkarakter fra Jørgen, den unge soldat, til Lisbeth. Imens man hører om Lisbeth, er de tre soldater på vej videre. Den kronologiske rækkefølge viser at, fortælleren laver et hovedkarakterskift, som gør at de to hovedkarakterers handling i "Oktobernat" bliver forbundet." (p. 2)

Den faglige diskurs inddrager her analysebegreberne "fortalt tid, "kronologisk rækkefølge", og "indre komposition". Et enkelt af disse – "fortalt tid" – bliver forklaret gennem ekspansion, markeret med adverbiet "altså". Veronika anvender ikke forklarende ekspansioner på de øvrige fagbegreber i passagen, men hun udfolder dem ikke desto mindre ved at knytte dem til teksten (fx "Den indre komposition består af en ændring, som kan ses ved [...]") og ved at specificere en konsekvens ("Den kronologiske rækkefølge viser, at [...] som gør at [...]"). Herved positionerer Veronika sig med et forfatterselv, der tager autoritet over indholdet: hun bringer begreberne i spil i forhold til novellen, og hun bruger dem til at foretage slutninger. Dette forhold gør sig gældende flere steder i opgavens analyseafsnit, fx på side 3 (min kursivering):

"På baggrund af de metaforiske iagttagelser kan man tolke symbolerne som faktorer i teksten, der fører os på rette vej i forløbet. Vinden i "Oktobernat" er den røde tråd, som kombinerer døden mellem Jørgen og Lisbeth, ved at beskrive vinden. Vinden forbinder hovedkaraktererne, og får dem til at optræde som parallelpersoner i teksten. Vinden symboliserer også døden forårsaget af vinden, da man dengang levede med angsten for de mange uundgåelige dødsfald ved og i Vesterhavet [...] Vinden gør, at der kommer en sammenkrøpling på fortællingen, der igen forbinder karaktererne og forløbene. Dette viser, at teksten har to kompositioner, hvor symbolerne giver en kronologisk rækkefølge af tekstens forløb." (p. 3)

Her ekspanderer Veronika sine iagttagelser i teksten og knytter en tolkning til dem ("På baggrund af de metaforiske iagttagelser kan man tolke symbolerne som [...]", "Dette viser, at teksten har [...]), og positionerer sig således med et stærkt forfatterselv.

Som i DHO'en og i "Digterliv" er der imidlertid også i denne opgave eksempler på stemmer, der ikke primært er faglige. I "Oktobernat" er sådanne stemmer kun sporadisk tilstede; de kan anes i karakteristikken af novellens figurer, fx på side 1f: "Personlighedsmæssigt er Lisbeth en meget stille pige, da der var "aldeles stille i Huset"(s. 8 - l. 20). Jørgen er derimod meget højrystet og bander som tidligere nævnt meget". Her synes Veronika i mindre grad at trække på faglige analysebegreber men i højere grad at trække på hverdags erfaringer. Dette træk kunne tyde på, at Veronika i denne opgave endnu ikke helt har tilegnet og overtaget sig den faglige diskurs.

I afslutningen vender Veronika tilbage til den alment menneskelige diskurs, som hun i indledningen trak på:

"Døden kan i "Oktobernat" være lærerig omkring livets gang. I teksten forbinder døden de to karakterer. Døden opstår aldrig uden en grund, den vil altid være forbundet med en person, et redskab med mere. Man kan aldrig regne med døden. Den kan være alt fra smuk til tragisk, ensom, voldsom, enkelt med mere. Men en ting døden altid vil være, er uforudsigelig." (p. 5)

Hermed etablerer Veronika kohærens på opgavens makroniveau: den faglige analyse af teksten bliver rammet ind af og bidrager til almene erfaringer. Samtidig er der tale om et brud på den mere faglige stemme, som dominerer opgavens analyseafsnit og dermed hovedparten af opgaven; der er her i afslutningen snarere tale om en lyrisk og patosfyldt stemme, der taler ud fra en position, der er hævet over tekstens tid og sted.

Analysen peger på, at betragtet som social handling vil Veronika i sin opgave demonstrere, at hun i denne opgave har tilegnet sig et fagligt indhold, som hun formidler med autoritet og engagement.

9.6.3 Feedback

Lærerens feedback til opgaven udgøres af 18 løbende tekstkommentarer samt en afsluttende kommentar på to linjer. Hovedparten – henved 11 - af de løbende kommentarer fokuserer på indhold (blandt andet anføres det i den første kommentar, at Veronika i sin indledning ikke har et fagligt-analytisk fokus – samme indvending anføres i lærerens kommentar til Veronikas afslutning), mens de øvrige kommentarer adresserer struktur, sætning og ordvalg. I den afsluttende kommentar bemærker læreren, at Veronikas analyse indeholder gode iagttagelser i teksten ("Der er en masse fine tanker og analyser/fortolkninger i din opgave") men at opgaven som helhed har unødvendige gentagelser. Læreren vurderer opgaven til "lidt over middel". Feedbacken kan forstås således, at læreren anerkender Veronika som en faglig skriver i faget, men at læreren ikke anerkender de brud på den faglige diskurs og den faglige stemme, som Veronika foretager i opgavens indledning og i opgavens afslutning.

9.6.4 Interview

Teksten er genstand for samtale i det interview, som jeg har gennemført med Veronika. Interviewet finder sted ca. et år efter Veronika har skrevet "Oktobernat", og samtalen om teksten er derfor ikke detaljeret. Opgaven er en af de to gymnasieopgaver i danskfaget, som hun har valgt at medbringe ved interviewet. I interviewet peger Veronika på opgavens analyse som et afsnit, som hun er særligt glad for:

"Lige i den der tekst, der var det om personerne ... analysen ... og det var også mit fokus i selve opgaven ... når man har en litterær artikel, så synes jeg, at det er fedt, hvis man har ét fokus og virkelig går i dybden med det fokus og det var så det, jeg gjorde her. Men det er også det med at man har et begreb og man virkelig sætter sig ind i det og så bruger det i en anden sammenhæng, det var det, jeg synes var fedest."

I interviewsituationen positionerer Veronika sig som en skriver, der med et analytisk fokus deltager i faget gennem "deep participation". Denne position ligger ikke nødvendigvis i forlængelse af analysen af deltagerteksten ovenfor, men det synes ikke desto mindre at være den position, som Veronika i interviewet identificerer sig med, muligvis informeret af, at hun ved tidspunktet for samtalen allerede befinder sig i en transition mellem gymnasiet og universitetet.

Et andet aspekt, som Veronika fremhæver i samtalen om opgaven er skrivesituationens kommunikationsforhold: "[...] det jeg skriver skal jo også kunne forstås af en, som ikke har læst den, fx med fagbegreber, der skriver jeg til en modtager, som ikke ved hvad det betyder." Her fremhæver Veronika, at

hun skriver til en ikke-ekspert, og her lægger hun sig i interviewet i forlængelse af såvel styredokumentets bestemmelse af modtageren for den litterære artikel som af opgaven, sådan som den er analyseret ovenfor.

Analyserne ovenfor viser, at Veronika i både ”Digterliv” og i ”Oktobernat” anvender en faglig stemme og trækker på en tydelig faglig diskurs, ligesom analyserne tyder på, at hun i begge opgaver kommunikerer til en lærer og igennem opgaven gerne vil demonstrere, at hun har tilegnet sig et fagligt indhold, som underviseren forventer, samt at hun deltager i den faglige kultur. Men analyserne viser også, at Veronika i ”Oktobernat” i højere grad end i ”Digterliv” vil lade sig høre og læse som en engegeret litteraturlæser, der formår at trække almene erfaringer ud af teksterne. Her affilierer Veronika sig ikke med ”personal growth literacy” på den måde, som hun gjorde i sin DHO: der er ikke tale om, at Veronika i ”Oktobernat” belyser det faglige indhold gennem personlige erfaringer, der giver mening til analyserne. Der er snarere tale om, at Veronika forsøger at almengøre temaer i de analyserede tekster og herigennem at positionere sig som oplevende og formidlende deltager i faget. Man kan argumentere for, at en sådan position ligger inden for de selvheder, som eleverne blev tilbudt i læreplanen, sådan som den er analyseret ovenfor i afhandlingens kapitel om overgangen i institutionelt perspektiv. Endvidere viser analyserne, at Veronika i højere grad i ”Oktobernat” tager autoritet over det faglige indhold, hvilket kan iagttages igennem brugen af ekspansioner, der ikke primært forklarer og oversætter de anvendte faglige begreber men som i højere grad end i den tidligere opgave knytter faglige begreber og iagttagelser og tolkninger sammen.

9.7 Analyse af ”Ungdom som ideal”

Veronika afleverer opgaven ”Ungdom som ideal” i den 15. februar 2015, dvs. i sidste del af 3.g. Opgaven er den anden af to danskfaglige opgaver, som Veronika valgte at medbringe ved første interview. Data knyttet til opgaven er skriveordre, deltagertekst, feedback og interview. Analysen af opgaven viser, at Veronika i denne opgave anvender en upersonlig, faglig stemme, der systematisk og konsekvent trækker på en faglig diskurs. Hun tager tydeligt autoritet over den faglige diskurs og taler med en selvstændig og myndig stemme.

9.7.1 Skriveordre

Skriveordren til opgaven er hentet fra den skriftlige eksamen i dansk (STX) den 1. juni 2012. Dermed er skriveordren ikke formuleret af læreren. Der er tale om eksamensgenren kronik. Skriveordren lyder:

Ungdom som ideal

Skriv en kronik om det ungdommelige som ideal.

Kronikken skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i *Peter Pan-demien* (tekst 5).

Diskuter synspunkterne.

Skriveordren udpeger et tema og en tekst, som genstand for opgaven. Endvidere angiver skriveordren en disposition for elevernes opgave gennem opregningen af skrivehandlingerne redegørelse, karakteristik og diskussion og knytter et indholdselement til hver af disse skrivehandling (synspunkter og

argumentationsform i teksten). Som eksamensopgave lægger skriveorden op til, at eleverne skal demonstrere, at de mestrer de angivne skrivehandlinger og de faglige metoder, der knytter sig hertil, samt at de gennem gymnasiefagets udgave af kronikgenren kan deltage i demokratisk debat. Som en opgave stillet i undervisningen skal opgaven betragtes som social handling træne eksamen: der er tale om en af de sidste opgaver i danskfaget inden den skriftlige eksamen.

9.7.2 Deltagertekst

Veronikas tekst er på 6½ side. Veronika anvender overskriften ”Ungdom som ideal”, sådan som skriveorden fordrer. Endvidere angiver Veronika fag, klasse, navn og dato i opgavens sidehoved. Veronika strukturer indledningen på lignende vis som i de øvrige, analyserede gymnasieopgaver: den har et ”tragtform”, idet den introducerer bredt til temaet og derpå zoomer ind på teksten, der er genstand for analyse, idet hun anvender blandet kobling ved sætningspronominalisering:

”Ungdommen siges i dag at være uansvarlig og rastløs, dog menes det at være nutidens ideal. Dette ideal er blevet et stort **samfundsproblem hos mange**, da normer og værdier bliver udvisket i samfundet. Dette kan eksempelvis være opdragelse samt dannelse. Denne problematik bliver belyst i en artikel af Claus Holm. ”Der er grund til at sukke, hvis du ikke kan passe det tøj, du gik i som ung” (s. 10 - l. 1) siger Claus Holm i artiklen *Peter Pandemien*, som blev bragt i Berlingske Tidende den 4. oktober 2009. Artiklen afspejler problematikken omkring idealet ungdommelighed, der langsomt **fortære** det at være voksen.” (p. 1. Fremhævning med fed er Veronikas)

Gennem denne disponering sætter Veronika – i lighed med indledningen i ”Oktobernat” – temaet i den analyserede tekst ind i en mere almen ramme. I denne opgave etablerer Veronika en samfundsmæssig og politisk kontekst. Efter den brede, tematiske rammesætning introducerer Veronika teksten, hun skal analysere, og i forbindelse hermed giver hun et citat fra teksten. Citatet knytter sig ikke umiddelbart til den indledende ramme, og det bliver ikke uddybet. At Veronika alligevel vælger at give citatet kan skyldes, at hun søger at appellere til læserens nysgerrighed og dermed at hun positionerer sig som en skriver, der er opmærksom på den kommunikationssituation, som hun med kronikken indgår i.

I indledningen lader Veronika sig høre med en upersonlig stemme, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved brugen af sløret agens og passivkonstruktioner (jf. ”siges”, ”menes”). Veronika inddrager ikke personlige erfaringer i fx indledningens ramme, og dette valg bidrager til indtrykket af, at hun vil lade sig høre med en upersonlig stemme. Den upersonlige stemme er tydeligt dominerende i opgaven i øvrigt: Veronika anvender ikke ”jeg” som subjekt i opgaven men foretrækker som i indledningen passivkonstruktioner eller at lade elementer knyttet til den analyserede tekst (forfatteren, analysebegreber) være subjekt. Ligesom det er tilfældet i opgavens indledning, så trækker Veronika i opgavens analyse- og diskussionsafsnit ikke på personlige erfaringer. Der er ikke – som det var tilfældet i de to ovenfor analyserede danskfaglige opgaver – enkeltstående eksempler på, at Veronika i hverken redegørelsen, analysen, diskussionen eller konklusionen bryder med den upersonlige, faglige stemme.

Veronikas fremstilling er karakteriseret ved en tydelig systematik. Dette kan fx iagttages i første afsnit efter indledningen, der besvarer skriveordrens første punkt: redegørelse for hovedsynspunkterne i teksten:

”I artiklen *Peter Pan-demien* giver Claus Holm udtryk for tre hovedsynspunkter. For det første mener Claus Holm, at voksne i dag ihærdigt forsøger at forblive i ungdomslivet. Dette udtrykkes ved en beskrivelse af ”[...]ældre mænd, der sidder og spiller samme type videospil som deres sønner. Ligesom vi møder kvinder, der opfører sig, som om de er jævnaldrende med deres døtre” (s. 10 - l. 7-9).

For det andet siger Claus Holm, at det er problematisk at finde forskel på generationer. Med andre ord siger Claus Holm at ”Vi får masser af ligeværdighed mellem[...]” (s. 10 - l. 21) generationerne.

Claus Holms sidste og tredje hovedsynspunkt giver udtryk for, at der i dag er efterladt et ”[...]opdragelsesmæssigt vakuum”. Her henviser Claus Holm til, at børn i dag mangler opdragelse og dannelse i form af en modningsproces.” (p. 1)

Afsnittet bliver struktureret gennem brug af specificering som kohæsiionsmekanisme: ”tre hovedsynspunkter” – ”For det første” – ”For det andet” – ”sidste og tredje hovedsynspunkt”. Hver af disse specificeringer bliver knyttet til og udfoldet ved citater. Denne dialog med teksten, der analyseres, er karakteristisk for opgaven – Veronika citerer teksten 23 gange i sin opgave. Hermed positionerer Veronika sig som en skriver, der er i tæt dialog med teksten og som grundigt dokumenterer sine iagttagelser.

Den systematiske fremstilling er ikke reserveret til det redegørende afsnit: analysen af argumentationen, der i Veronikas opgave følger umiddelbart efter det citerede afsnit ovenfor, bliver struktureret efter de tre hovedsynspunkter, som hun har redegjort for:

”Claus Holm har i sit første argument en påstand, som omhandler, at nutidens voksnes fortsat lever i deres ungdomsliv. Til denne påstand har Claus Holm et belæg, der henviser til, at voksne forsøger at være ”[...] jævnaldrende venner og veninder med deres børn” (s. 10 - l. 12), da deres ideal er ungdommelighed. Der er dog intet underliggende belæg til denne påstand. Dette argument indeholder dog en rygdækning. Her fortæller Holm om voksne, der kopierer deres børns liv, ved for eksempel ”[...] at shoppe og dele tøj med deres datter” (s. 10 - l. 9-10). Selvom Claus Holms argument ikke anvender et direkte underliggende belæg, gør anvendelsen af denne rygdækning Claus Holms argument stærkere. Dette sker i form af en sammenligning med samfundsproblematikken omkring idealet ungdommelighed. Dette gør at moderen, faderen eller den unge, der selv har erfaring med disse hændelser, kan sammenligne argumentet med sine egne oplevelser, af de voksne der ihærdigt forsøger at forblive i ungdomslivet.

Claus Holm har et andet argument, hvor påstanden lyder, at [...] Dette leder videre til Claus Holms tredje argument, som har påstanden at alle mennesker skal igennem en modningsproces i form af opdragelse og dannelse. Dette [...]” (p. 1f)

Hovedsynspunkterne i artiklen, der behandles, bruger Veronika også til at strukturere diskussionsafsnittet:

”**Til slut vil nogle af de førnævnte hovedsynspunkter diskuteres.** I et af synspunkterne giver Claus Holm udtryk for, at voksentilværelsen ihærdigt forsøger at forblive i ungdomslivet. Dette udtrykkes ved, at de voksne bruger det meste af deres tid på at være jævnaldrende med deres børn. Hermed følger, at de opfører sig umodent og uansvarligt. I det senmoderne samfund ser mange mennesker op til de nutidige kønsideal. Disse viser mænd og kvinder som **værende** slanke, ungdommelige, hæmningsløse, muskuløse samt besiddende

den spontane personlighed. Disse idealer beskriver et ungt menneske. Her bliver hverken **bekrevet** rynkerne, som langsomt fremkommer, brysterne som begynder at hænge eller ølmaven der dækker fortidens six-pack. Dette viser menneskets bedste alder og vil altså medføre, at mange voksne straks panikker, når den første rynke viser sig, da de nu ikke længere kan se sig selv passe til kønsidealene, som vi har i Danmark. Disse idealer bliver for mange et mål, som stræbes efter hele livet. Claus Holms næste synspunkt belyser de efterfølgende konsekvenser.” (p. 5f. Veronikas fremhævninger.)

Med denne nøje gennemførte strukturering får de enkelte afsnit og opgaven som helhed en udpræget grad af kohærens. Det kan tolkes sådan, at Veronika vil lade sig læse som en elev, der arbejder systematisk og som disponerer sin fremstilling efter en orden, der er givet i og med indholdet i den analyserede tekst. Dette bidrager til indtrykket af, at Veronika i sin opgave vil lade sig høre med en upersonlig, faglig stemme.

Den faglige stemme trækker systematisk på en faglig diskurs. I det ovenfor angivne citat fra analysen markeres den faglige stemme med hyppig anvendelse faglige analysebegreber som ”argument”, ”påstand”, ”underliggende belæg”, ”rygdækning”. Den faglige stemme, der trækker på faglige analysebegreber, er dominerende i opgaven som helhed, jf. den gentagne brug af begreberne ”gendrivelse”, ”styrkemarkører”, ”nedtoning”, ”optoning”, ”appelform”, ”etos”, ”patos”, ”logos”, ”kvalitetsargument”, ”kvantitetsargument”, ”mængdeargument”, ”anafor”, ”alliteration” og ”assonans” på side 2 til 5.

Der er eksempler på, at Veronika benytter ekspansioner, der forklarer eller oversætter disse faglige begreber – eksempler herpå er side 3, hvor appelformerne etos, logos og patos forklares (jf. ”Holm bruger her appelformen etos, som betyder, at [...]” p. 3) samt side 5, hvor betydningen af retoriske analysebegreber gengives (jf. ”Claus Holm anvender anaforer, som er startgentagelser [...], p. 5). Men Veronika benytter samtidig ekspansioner med et specificerende sigte til disse faglige analysebegreber. Disse specificeringer uddyber, konkretiserer og forankrer analysebegreberne i teksten, og Veronika bruger dem til at pege på funktioner og betydninger af begreberne. Dette ses mange steder i teksten, jf.

”Claus Holm anvender en lang rygdækning til argumentet. Rygdækningen beskriver eventyrfiguren Peter Pan, som [...] Rygdækningen om Peter Pan bliver et symbol på [...]” (p. 2)

”I artiklen anvendes gendrivelse i form af stillede spørgsmål, som Claus Holm efterfølgende besvarer [...] Ved at imødekomme den kritik som Claus Holm argumenter bliver stillet over for, vises det, han har indsigt i [...]” (ib.)

”Her i Holms argument anvendes styrkemarkøren ”desperat”, som forstærker argumentet, da påstanden fortæller [...]” (p. 3)

”I denne argumentation nedtoner styrkemarkøren argumentet, da [...]” (ib.)

”Anaforen bliver brugt af Claus Holm for at skabe en sammenhæng [...]” (p. 5)

Med denne brug af ekspansioner markerer Veronika sig med agens i analyseprocessen, og hun tager autoritet over brugen af fagbegreberne, dvs. hun positionerer sig med et forfatterselv, der placerer autoriteten for indholdet hos Veronika selv.

Også i opgavens diskussionsafsnit og konklusion anvender Veronika en stemme, der positionerer sig med en vis autoritet som deltager i en offentlig debat, jf.:

”Problemet er, at når de voksne forsøger at tilpasse sig nutidens ungdomskulture, skabes der samtidig et opdragelsesmæssigt vakuum, da de benægter ansvaret omkring modning og opdragelse.

Mange voksne som dyrker ungdomsidealet, fralægger sig ansvaret, der ligger i at være voksen. Det medfører [...]” (p. 6)

”På den anden side viser det senmoderne samfund, at mennesket i dag stræber efter viden og succes. Kvinden i dag stræber efter karriere, hvormed elementer som familie og børn får en anden betydning. Dette gør, at de voksne ikke fralægger sig ansvaret, men påtager sig ekstra ansvar, som senere hen kan have betydning for en masse mennesker. Samtidig viser [...]” (ib.)

”Det danske samfund har brug for en befolkning, som kan tage ansvar og som er modne, så begreber som myndighed ikke udviskes. Derudover skal ungdommen også have nogle grænser, som skal [...]” (p. 7)

I disse passager tager Veronika agens i diskussionen og taler med en stemme, der kommunikerer holdninger og værdier, og som udtrykker sig reflekteret og nuanceret, jf. fx anvendelsen af den alternative sætningskobling (”På den anden side”), der ved ekspansion af indholdet fungerer som et tillæg. Med denne stemme positionerer Veronika sig gennem danskfagets udgave af kronikken som en deltager med integritet i en demokratisk debat.

Som i opgaven i øvrigt trækker Veronika heller ikke her på erfaringer, som hun henter fra sin egen privatsfære men derimod fra en offentlig sfære. Men selvom Veronika her positionerer sig med en stemme, der kan kaldes myndig, for så vidt som hun udtrykker tydelige holdninger og værdier med en vis autoritet, så er der alligevel tale om stemme, der ligger relativt tæt op ad artiklen, hun analyserer: således tager hun i sin diskussion holdninger og pointer op fra denne artikel, ligesom hun flere steder trækker på begreber herfra, fx ”opdragelsesmæssigt vakuum” (side 6).

Betragtet som social handling ligger Veronika sig i denne opgave i forlængelse af de opgaver, der tidligere er analyseret: hun imødegår den selvhed, som hun bliver stillet til rådighed i skriveordren, nemlig som en skriver, der vil demonstrere, at hun har tilegnet sig fagligt indhold fra undervisningen og kan anvende det. I ”Ungdom som ideal” vil Veronika vise, at hun behersker et bredt spektrum af faglige analyseredskaber og at hun nøje kan følge en given struktur og i diskussionen indtage et standpunkt, der tager afsæt i faglige analyser.

9.7.3 Feedback

Lærerens feedback til opgaven udgøres af 16 løbende kommentarer samt en afsluttende kommentar med karakter efter 7-trinsskalaen. De løbende kommentarer adresserer primært indhold og struktur (12 af de 16 kommentarer), mens de øvrige kommentarer er rettet mod sætnings og ordvalgsniveau. Kommentarerne, der

er rettet mod indhold og struktur efterspørger blandt andet uddybning af Veronikas tekstiaftagelser og analytiske pointer. Den afsluttende kommentar består af tre linjer, der giver feedback på hvert af opgavens tre hoveddele: redegørelsen, analysen og diskussionen. Læreren anerkender Veronikas grundighed og systematik, og opgaven vurderes til karakteren 10. Dermed kan læreren siges at anerkende Veronikas deltagelse i faget igennem opgaven.

9.7.4 Interview

I første interview spørger jeg indledningsvist, om Veronika kan pege på en eller flere gode skriveoplevelser i gymnasiet:

”Veronika: Ja, i gymnasiet var jeg meget til kronikken. Det var den jeg valgte, og det var mest fordi jeg så havde en diskussion jeg kunne gå efter. Det var også egentlig det, der gjorde, at jeg rykkede mig, ligesom ved at finde en retning jeg kunne gå efter ... når jeg skulle skrive en opgave ... ting jeg skulle nå igennem og tage en ting ad gangen.

Søren: Altså noget med struktur?

Veronika: Ja. Og så havde vi meget det, at vi tog en ... kan man sige ... et emne ad gangen, og så først havde vi så indledningen, så havde vi et fokus på den, så vi ligesom tog den først, så vi var 100% sikker på, det her kan vi lære, eller det kan vi nu, og nu går vi så videre til den næste del i opgaven. Så det ... det synes jeg også var det, der rykkede mig, at jeg ligesom havde styr på de enkelte dele inden at jeg bare skulle fokusere på det hele.” (Interview den 22. oktober 2015)

I sit svar på spørgsmålet peger Veronika på kronikgenren og på to forhold heri: dels muligheden for at deltage i diskussionen som skrivehandling, og dels muligheden for at arbejde struktureret: kronikkens faste disposition med redegørelse for synspunkter, analyse af argumentation og en afsluttende diskussion giver Veronika et fast skema, som hun kan bruge til at strukturere sin arbejdsproces og sin tekst efter. Dette ligger i forlængelse af analysen på tekstuel niveau af Veronikas opgave ovenfor. I sin uddybning af svaret peger Veronika også på didaktiseringen af undervisningen i opgavegenren: også denne er stramt struktureret, jf. ”så først havde vi så indledningen [...]” osv. I undervisningen synes kronikken at blive introduceret og trænet i mindre stykker, og eleverne synes at blive positioneret som skrivere, der skal mestre en opgavegenre med fast struktur og som kan tilegne sig genren igennem mindre dele, der tilegnes bid for bid. Veronikas ordvalg i slutningen af den citerede passage fra interviewet er interessant: ”at jeg ligesom havde styr på de enkelte dele inden at jeg bare skulle fokusere på det hele”. Her taler Veronika som en elev, der gerne vil tilegne sig indholdet i faget og som gerne vil gøre det, hun skal. Også denne position ligger i forlængelse af analysen af Veronikas opgave ovenfor. Lidt senere i samme interview kommer Veronika ind på, at hun af samme grund så vidt muligt undgik at skrive i essay-genren i danskfaget:

”Søren: Jeg ville have spurgt dig, hvilken opgavetype du foretrak i gymnasiet, men det har du allerede svaret på ...

Veronika: Ja, det er jo kronikken. Jeg prøvede også lidt af det andet ... essayet var lidt bandlyst ...

Søren: Hvordan?

Veronika: Altså man var meget usikker på, hvordan det skulle være i gymnasiet ... og der var forskellige vinkler for, hvad der var et godt essay, så ... [...] Det kan godt være at det var fordi det var så frit ... at det var ... der kunne man gå helt ... at tankegangen bare førte videre og videre og videre ... og det var måske ikke lige så meget mig, jeg var mere til struktur og ... at jeg vidste, at det her skal jeg kunne efter en opgave, og det her skal jeg kigge efter.” (Interview den 15. oktober 2015)

Den faste struktur, som Veronika foretrækker, indbefatter også et systematisk arbejde med faglige begreber i opgaven:

”Søren: Du anvender en hel del fagbegreber både i den og i den anden, du har sendt ... har du en liste som du gerne vil igennem eller er det nogle, der dukker op, når du læser teksten?

Veronika: Altså lige med kronikken, så er det ... der er det mest en liste, jeg skal igennem, men ved litterær artikel, så er det meget, hvad handler teksten om og hvad for nogle begreber passer så til den her tekst. Så der er det lidt mere frit, hvad jeg vælger der. (ib.)

Her positionerer Veronika sig som en elev, der arbejder bevidst med at deltage i ”specialised literacy”: hun tilegner sig og reproducerer fagets indhold gennem tekster, som skal være anerkendelsesværdige i lærerens perspektiv.

I interviewet spørger jeg Veronika, om hun kan pege på en passage eller et afsnit i opgaven, som hun er særligt tilfreds med:

Søren: Der er jo typisk forskellige afsnit i en kronik ... hvad for en af delene har du det bedst med at skrive?

Veronika: Jeg kan bedst lide at skrive om argumenterne, altså påstand, belæg og underlæggende belæg og ... så det er nok analyse, hvor man ligesom fordyber sig mere og mere jo længere man kommer ned i det, det har jeg altid syntes, og det synes jeg også stadigvæk er det ...” (Interview den 15. oktober 2015)

Veronika fremhæver her analyseafsnittet, hvilket kan forstås i forlængelse af Veronikas målrettede arbejde med at tage del i faget gennem tilegnelse og anvendelse af fagets redskaber: det er måske især i kronikkens analyseafsnit, at det er tydeligt, hvad der forventes af hende, og hvor hun kan demonstrere, at hun deltager i faget; det er her, at den faglige diskurs er mest eksplicit.

Samtalen om ”Ungdom som ideal” viser, at Veronika – i al fald på det tidspunkt, hvor interviewet er gennemført, og det vil sige i tilbageblik – identificerer sig med en skriver, der vil deltage i faget ved at tilegne sig og bruge de redskaber, som hun bliver stillet til rådighed i undervisningen, og som gør, hvad hun mener, læreren forventer. Dette gør hun ved at foretrække en genre med en transparent struktur, som hun kan tilegne sig ét element ad gangen, og hvor hun kan anvende et relativt fast begrebsrepertoire.

9.8 Veronikas skriver- og skriveudviklinger i de tre faglige opgaver i gymnasiet

Analyserne af Veronikas tre danskfaglige opgaver i gymnasiet viser, at hun i alle opgaver overvejende taler med en upersonlig, faglig stemme. Endvidere viser analyserne, at Veronika i alle tre opgaver identificerer sig med en position som en skriver i faget, der gerne vil imødegå de krav, som skriveordrer og læreren stiller. Men analyserne viser også, at en faglig diskurs og Veronikas autoritet i forhold til den faglige diskurs bliver mere fremtrædende, samt at der er en tendens til, at brudene på en faglig stemme bliver færre. Samtidig viser analyserne, at Veronika i alle opgaver gør brug af ekspansion af faglige begreber men også, at der er tendens til, at ekspansionerne i højere grad i de senere opgaver også bliver tillæg, der udfolder og udvider begreber og analytiske iagttagelser. Denne udvikling kan tolkes både som en skriverudvikling og en skriveudvikling: Veronika identificerer sig i de senere opgave i højere grad med en position som faglig skriver, der tager autoritet over de redskaber, som hun bliver tilbudt, og hun anvender disse redskaber mere konsekvent og med større autoritet i de senere opgaver. Veronikas skrivebane gennem de tre faglige opgaver viser en bevægelse ind i ”specialised literacy”: hun tilegner sig væsentlige redskaber i faget, reproducerer viden og metoder fra undervisningen og producerer tekster, der i de to første opgaver i nogen grad og i den senere opgave i højere grad anerkendes af læreren. Veronika bevæger sig i de analyserede opgaver ikke ind i ”critical literacy”, hvor hun forholder sig kritisk-reflekterende til de faglige diskurser, metoder eller de øvrige faglige redskaber (fx genrer), hun trækker på og gør brug af.

Kapitel 10 - Analyser af Veronikas skriftlige opgaver på første år af danskstudiet på bacheloruddannelsen

Veronika har skrevet og afleveret ni individuelle opgaver på første år af bachelorstudiet. Tre af disse er portfolioopgaver skrevet på studiets første semester i disciplinen *Tekstproduktion 1*. To af de ni opgaver er eksamensopgaver i henholdsvis *Historisk læsning* og *Sproglig metode og analyse* og er skrevet og afleveret i slutning af studiets andet semester. De sidste fire opgaver er skrevet i disciplinen *Litterær metode og teori*. Af disse fire er de tre skriveøvelser, mens den fjerde og sidste er eksamensopgave i disciplinen. Opgaverne i *Tekstproduktion* har delvist karakter af kommentarer til tekster, og de indeholder derfor i mindre grad end de øvrige opgaver længere, selvstændige tekstpassager. I interviews peger Veronika på skriveøvelserne i *Litterær metode og teori* som væsentlige elementer i hendes bevægelse ind i skriftlighed i faget på universitetet, og derfor er de fire opgaver, hun skriver i denne disciplin igennem det første år valgt som centrale analysegenstande i undersøgelserne.

Analyserne af Veronikas fire opgaver i disciplinen *Litterær metode og teori* på første år af bacheloruddannelsen viser, at Veronika positionerer sig som en skriver, der gerne vil læses som en studerende, der arbejder med at tilegne sig de redskaber og søger at nærme sig de positioner, som hun bliver tilbudt i undervisningen og i skriveordrerne knyttet til opgaverne. Analyserne viser, at Veronika i sin skrivebane igennem opgaverne bevæger sig fra at indtage en ”mellemposition” eller en ”transitionsposition” i den første opgave, hvor hun dels trækker på skriverressourcer fra gymnasiet og dels inddrager skriverressourcer fra undervisningen på bacheloruddannelsen og i nogen grad identificerer sig med en skriverposition, som hun kender fra sin gymnasieskrivning – og til at identificere sig med en kritisk og metodisk skriverposition i den sidste opgave, hvor hun positionerer sig med et stærkt autoritativt forfatterselv, og hvor hun kritisk og reflekteret inddrager fagets metoder og teorier og tager autoritet over sin brug af de faglige analysebegreber. Der synes ikke at være tale om en dramatisk skriver- eller skriveudvikling. Analyserne peger på, at Veronikas identifikation med faget og med en metodisk undersøgende position og feedback fra underviser er væsentlige elementer i hendes udvikling.

10.1 Analyse af ”Al deres snak om kærlighed af Klaus Rifbjerg”

Opgaven *Al deres snak om kærlighed af Klaus Rifbjerg* er Veronikas første afleveringsopgave i disciplinen *Litterær metode og teori*. Hun skriver opgaven i efterårsferien i 2015, og hun afleverer opgaven den 19. oktober 2015. Data knyttet til opgaven udgøres af en kort skriveordre uden yderligere instruktion, deltagerteksten, samtale om opgaven i andet interview fra den 17. december 2015, kort samtale om opgave i fjerde interview fra den 16. juni 2016 samt observation af individuel, mundtlig feedback fra underviser på opgaven den 5. november 2015.

Analysen af Veronikas første opgave i *Litterær metode og teori* viser, at hun positionerer sig med en sammensat stemme, der både er præget af en tydelig analytisk fagdiskurs og som taler ud fra en position som

opmærksom og sensitiv tekstlæser. Den faglige diskurs trækker både på redskaber tilegnet i gymnasiet og på redskaber fra universitetet, som er ved at blive tilegnet. Redskaberne fra gymnasiet består dels i analysebegreber men også i genre og i stemme: Veronika strukturerer sin opgave i lighed med gymnasiets eksamensgenre *den litterære artikel*, der indledes med en bred introduktion til forfatterskab og tema og afsluttes med en ligeledes bred tolkning, med en bredt formidlende stemme, der kommunikerer til modtagere, der ikke er eksperter. Redskaberne fra universitetet består i anvendelsen af nye analysebegreber. Veronika knytter ofte ekspansion med en forklarende og oversættende funktion til disse begreber. Dermed benytter Veronika i denne opgave en dobbeltstrategi, hvor hun trækker på tidligere tilegnede skriveerfaringer og samtidig søger at tilegne sig nye redskaber. Således læst er Veronikas første opgave udtryk for et transitionsarbejde. For så vidt kan man sige, at Veronika her er på vej til at identificere sig med en socialt tilgængelig mulighed for selvhed, som hun tilbydes i disciplinen og i skriveordren med de tilhørende dokumenter.

10.1.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven lyder: ”Fortælleren i Klaus Rifbjergs ”Al deres snak om skønhed””. Opgaven er stillet på den digitale kommunikationsplatform, der benyttes i disciplinen, og den er formuleret af underviseren. På denne platform er opgaven angivet som ”1. skriveøvelse”. Herved markeres, at opgaven indgår i en række af opgaver, der skal træne faglige elementer i disciplinen. I skriveordren markerer underviseren et analytisk fokus (på fortælleren), men derudover angives ingen fokuspunkter for de studerendes opgave.

I tilknytning til skriveordren er der på samme platform lavet en mappe, hvor der er givet tre dokumenter: ”Novelle/prosa analyse”, ”Fortælleforhold – overordnet” samt ”Typografvejledning”. I mappen er der ikke yderligere uddybning af skriveordren. De tre dokumenter har generisk karakter og er således ikke knyttet konkret til skriveordren.

Dokumenterne ”Novelle/prosa analyse” og ”Fortælleforhold – overordnet” er oversigter over analysebegreber, og dokumentet ”Novelle/prosa analyse” angiver gennem otte punkter samtidig et forslag til en struktur på en analyse. Denne struktur indeholder blandt andet indledning, hvor der angives to punkter: ”Opgavebeskrivelse” og ”Evt. problemformulering”. Hermed peger dokumentet på en stram, fokuseret og problemorienteret indledning i den opgave, der skal skrives. Strukturen indeholder blandt andet også et punkt om ”Tema”, der i dokumentet fremstilles som en analysekategori, der har at gøre med tekstinterne forhold, ikke med teksteksterne relationer:

”Kortlæg tekstens tematiske struktur og opstil den binært.

- Er der tale om konfligerende tematikker? Har centrale karakterer alternative temastrukturer ifht. tekstens overordnede struktur
- Hvordan manifesterer temaerne sig i teksten? Er de fordelt blandt karaktererne
- Saml temaerne i modeller (aktant, butterfly, ’zig-zag’, ’ligkiste’)

- Fortolk modellerne: Udtrykker de en ideologi? Er der elementer, som modarbejder dem?"

Her peger underviseren på, at fokus i opgaven er analysegenstanden som tekstlig konstruktion og ikke primært tekstens placering i et alment-kulturelt perspektiv. Som det ses af analyserne nedenfor, så tolker Veronika i sin opgave netop dette punkt som en *tekstestern* kategori. Endvidere bliver skriveren i dokumentet tilbudt en kritisk og distanceret analyseposition i forhold til teksten som diskursiv konstruktion, idet skriveren opfordres til at "gå bag om" teksten og læse eventuelle ideologier og indre, eventuelt skjulte modsætninger i teksten frem.

Analysebegreberne i dokumentet genkendes i en vis udstrækning fra litterære analyser i gymnasiet ("Genre", "Komposition", "Karakteranalyse" osv.), men underviseren introducerer i dokumentet også analysebegreber, der ikke nødvendigvis anvendes i gymnasiekontekst, men som er introduceret i undervisningen i *Litterær metode og teori* op til opgaven, og som kan formodes at være nye for Veronika. Dette gælder fx begrebet "intertekstualitet", der knyttes til genre, forholdet mellem "fabula" og "sjuzet" og den teoretiske fundering af analysebegreberne (Jakobson), inddragelse af sociokulturel og tekstlige profiler i karakteranalysen mm. For så vidt etablerer underviseren med dette dokument en diskurs, der ligger sig i forlængelse af en analytisk diskurs fra gymnasieskrivningen i faget samtidig med at hun udvider den, dels ved at føje flere analytiske begreber til, dels ved at øge abstraktionsniveauet og forankre analysebegreberne teoretisk.

Dokumentet tilbyder en socialt tilgængelig mulighed for selvhed, der er præget af en reflekteret, begrebsligt og teoretisk forankret analyseposition: skriveren positioneres i denne opgave som en deltager i faget, der bygger videre på en faglig position fra gymnasiet og som udvider denne gennem stringent brug af fagbegreber, der er introduceret i undervisningen på bacheloruddannelsen. Med dokumentets generiske karakter er det op til Veronika selv at applicere begreberne på den konkrete analysegenstand. Dermed bliver Veronika positioneret som en selvstændigt reflekteret skriver, der ud fra egne, faglige vurderinger skal udvælge, anvende og reflektere over de begreber, der er relevante for hendes læsning. På dette punkt ligger positioneringen af Veronika i opgaven sig i forlængelse af positioner, som blev fundet i studieordningen for disciplinen i analyserne af overgangen i institutionelt perspektiv.

Dokumentet "Typografvejledning" angiver retningslinjer for opgavens layout og for tekstuelle valg, herunder angivelse af citation og brug af præcis litteraturangivelse. Med dette dokument formidles akademiske normer for opgaven, hvorved opgavens karakter af introduktion til akademiske genrer bliver understreget.

Samlet set kan underviseren i disse to dokumenter siges at positionere Veronika som begrebsligt og tekstligt fokuseret undersøger i en akademisk genre. Skriveordrens relativt åbne karakter synes at understrege den undersøgende skriverposition. Dermed er der tale om en skriverposition, der i nogen grad adskiller sig fra de

positioner, som var dominerende i Veronikas gymnasieskrivning; her var positionen som alment-kulturelt formidlende skriver til en ikke-ekspert dominerende, og det var også sådan Veronika positionerede sig i blandt andet indledningerne til sine gymnasieopgaver.

10.1.2 Deltagertekst

På et *tekstuelt niveau* ses det, at Veronika markerer, at der er tale om en tekst, der forstås i en uddannelseskontekst, idet hun i sidehovedet angiver navn, dato, uddannelsesinstitution og hold. Opgaven er på fire sider og består tekstuelt af opgavetitel, tre hovedafsnit i brødteksten samt litteraturliste med fire punkter: teksten, der er genstand for analysen i opgaven, en grundbog i tekstanalyse samt to internetsider: forfatterweb.dk samt bibliografi.dk.

Opgavens titel er ”Al deres snak om kærlighed af Klaus Rifbjerg”.¹⁹ Titlen gengiver således – i let ændret form – analysegenstandens titel og forfatternavn. I skriveordren er der ikke stillet krav til opgavetitlen, og det må derfor antages, at det er Veronikas eget valg. Med titlen angiver Veronika, at der er tale om en opgave, der har fokus på *teksten*, der analyseres.

De tre hovedafsnit i opgavens brødtekst bærer ikke afsnitoverskrifter, men de viser en tydelig struktur: indledning – analyse – tolkning/diskussion. Indledningen er grafisk delt i to dele: en første del, der introducerer novellen og placerer den tematisk i forhold til Rifbjergs øvrige forfatterskab samt en anden del, der udgør en disposition for opgaven. Hermed giver Veronika sin indledning en tragtform, hvor hun mod slutningen zoomer ind på indholdet i sin opgave:

”Klaus Rifbjerg skrev i 1964 novellen *Al deres snak om skønhed*, som er hentet fra novelledebuten *Og andre historier*. Klaus Rifbjerg har tidligere skrevet litteratur, som omhandler billedsprog. Her udstillede han den splittede verden, som var oversvømmet af uforståelighed. Dette ses også i novellen *Al deres snak om skønhed*, som handler om en fattig dreng, som langsomt bliver trukket ind i den rige verden. Her handler alting om æstetik. Dette fortælles af en mand, som ligger i sit soveværelse med kvinden Corinna.

I denne opgave vil jeg gøre rede for fortællerens rolle i Klaus Rifbjergs novelle *Al deres snak om skønhed*. Jeg vil dernæst fokusere på fortællerens forhold til det fortalte og kigge på hvordan fortælleren forholder sig som en troværdig fortæller.” (p. 1)

Veronika sætter i starten af sin indledning teksten, hun skal analysere, ind i en bredere ramme. Hermed vil hun formentlig lade sig høre med en stemme, der kommunikerer til en bred modtagergruppe. Dette kan have flere formål: dels kan det skyldes, at Veronika forstår genren sådan, at hun skal give en bred introduktion til teksten. Dette ville være i tråd med Veronikas indledninger til sine gymnasieopgaver. Dels – og i forlængelse heraf – kan det skyldes, at hun søger at tilskrive betydning til den analyserede tekst: hun forstår

¹⁹ Veronika laver formentlig en ikke-intenderet skrivefejl, idet hun erstatter novelletitlens ”skønhed” med ”kærlighed”.

den i lyset af temaer, der genkendes fra Rifbjergs forfatterskab. Endelig kan det skyldes, at Veronika gerne vil demonstrere, at hun har et bredere kendskab til forfatteren og gerne vil læses som en deltager i faget.

I indledningens første del har novellens forfatter, forfatterskabet og novellen agens. Her trækker Veronika ikke kun på en fagligt analytisk diskurs men også på, hvad man kan kalde en ”indholdsdiskurs” med vægt på tekstens indhold, jf. ”som handler om en fattig dreng”, ”Her handler alting om” og ”Dette fortælles af”.

I indledningens anden del vil Veronika snarere lade sig høre med en stemme, der tager autoritet over sin fremstilling, jf. brugen af ”jeg vil” (to gange). Her udpeger Veronika fortælleren som analytisk fokus, og knytter en ekspansion til, der fungerer som et tillæg: hun vil i forlængelse af analysen af fortælleren undersøge forholdet mellem fortæller og det fortalte samt på fortællerens troværdighed. Med angivelsen af dette fokus kan man sige, at hun vil lade sig læse som en skriver, der imødegår skriveordren og påtager sig en vis autoritet i forhold til indholdet, for så vidt som hun gennem ekspansion udpeger yderligere aspekter af sin undersøgelse af tekstens fortællerforhold.

I opgavens analyseafsnit taler Veronika med en tydelig faglig stemme, der trækker på faglige analysebegreber, og som ikke inddrager personlige erfaringer; der er dermed tale om en upersonlig, faglig stemme. Dette ses fx i starten af analysen:

”Novellen *Al deres snak om skønhed* er delt op i tre afsnit. Disse er markeret ved tidsskift. Først skrives fortællingen i nutid: ”Tak Corinna, gamle skræv, siger jeg og letter mig fra hendes langthenglidende legeme” (s. 122 - l. 1-2). Herefter skrives fortællingen i datid: ”De gik også i hver sin skole, og hendes var meget finere end hans” (s. 123 - l. 9-10). Til sidst bliver fortællingen skrevet i nutid igen: ”Og her standser jeg så og ser Corinna gennem mit dynehul” (s. 130 - l. 22-23). Selvom den grammatiske tid ikke nødvendigvis beskriver synsvinklen og forholdet mellem medsyn og bagudsyn, er det dog tilfældet i Klaus Rifbjergs novelle. Med andre ord er selve historien i *Al deres snak om skønhed* skrevet i bagudsyn, når fortælleren får et tilbageblik til hans ungdom. Dog er forordet og afslutningen skrevet i medsyn, når fortælleren befinder sig i soveværelset. Synsvinklen kommer også til syne i forhold til indvendigt og udvendigt syn. I Klaus Rifbjergs novelle er der indvendigt syn i forordet af teksten.” (p. 1)

Veronika markerer den faglige stemme med begreber som ”grammatisk tid”, ”synsvinkel”, ”medsyn”, ”bagudsyn” og ”udvendigt syn”. Det er en stemme, der trækker på et relativt smalt sæt af analysebegreber, der metodisk og indholdsmæssigt er tæt forbundne, og som Veronika formodes at kende fra sin gymnasieskrivning, men som også kan findes i oversigten, der er givet med skriveordren. Det er en stemme, der er i dialog med den litterære tekst, som Veronika analyserer, og som tydeliggør denne dialog med hyppige citater, der blandt andet ved brug af referentkoblinger er vævet sammen med Veronikas kommentarer og iagttagelser.

Endvidere er det karakteristisk i opgavens analyseafsnit, at Veronika i udstrakt grad bruger ekspansion knyttet til fagbegreber. Et eksempel på brug af ekspansionsformerne tillæg og specificering ses på opgavens første side, hvor Veronika specificerer og nuancerer begrebet synsvinkel (min kursivering):

”I Klaus Rifbjergs novelle er der indvendigt syn i forordet af teksten. *Dette ses her* i eksemplet, hvor [...] *Her* har fortælleren adgang til [...] *Dette ses*, når fortælleren [...] *Dog* er der udvendigt syn [...].”

Her anvender Veronika analysebegreberne konkret på teksten, og hun anvender dem nuanceret i forhold til analysegenstanden (jf. brugen af adverbiet ”dog”, der markerer ekspansionsformen tillæg i form af kontrast). Med denne brug af ekspansion bruger Veronika begreber til at tilskrive betydning til teksten, og for så vidt positionerer Veronika sig som en skriver, der har autoritet over det faglige indhold i sin tekst.

Opgavens analyseafsnit bærer imidlertid mange eksempler på ekspansionsformen udvikling i form af forklaringer og omformuleringer. Et eksempel herpå kan ses på opgavens side 2, hvor de mere komplekse analytiske begreber ”eksplicit jegfortæller” og ”eksplicit tredjepersonfortæller” forklares umiddelbart efter citaterne og begrebet ”personbundet fortæller” forklares med den eksplicite ”forklaringsmarkør” (min kursivering): ”Det vil sige, at [...].” Dette greb ses mange steder i opgaven, således også i nedenstående citat, der ligeledes er hentet fra opgavens side 2, hvor begreberne ”udvendigt syn”, ”panoramisk fremstilling” og ”fortællertempo” udfoldes og forklares (min kursivering):

”Det udvendige syn i forhold til pigen underbygger usikkerheden og spændingen omkring hende som karakter. *Fortælleren kan altså* kun betragte pigen udefra og kan ikke redegøre for hendes tanker eller følelser. Fortælleren sammenfatter et længere tidsforløb, om hvordan han forlod den skønne og tvetydige verden. *Fortællingen har altså* en panoramisk fremstilling. Fortælleren formidler hele den femtenårige drengs identitetsdannelse, som bringer fortællingen fremad i en fart. *Hermed har fortællingen også* et højt fortællertempo i bagudsynet.” (p. 2)

Når Veronika anvender ekspansionsformen udvikling, så ligger udviklingerne og begreberne semantisk meget tæt på hinanden, og de får karakter af oversættelser mellem akademisk-videnskabeligt sprog og et (fag-)sprog, som Veronika allerede har tilegnet sig. Dette er formentlig ikke ”kun” et retorisk træk men kan også forstås som tegn på, at Veronika foretager et begrebsarbejde: der er tale om et møde mellem de faglige diskurser og begreber, som Veronika bringer med sig fra tidligere skrivererfaringer, og de nye begreber, som hun tilbydes i den akademiske skrivekultur, hun er på vej ind i: de forklarende skrivehandlinger viser Veronikas arbejde med at appropriere nye faglige analysebegreber. Veronika trækker på allerede tilegnede redskaber men søger også – langsomt – at tilegne sig nye redskaber, som hun tilbydes i den akademiske skrivekultur. Her kan man se Veronikas konkrete transitionsarbejde.

I opgavens sidste afsnit på side tre dominerer den fagligt-begrebslige diskurs fra analyseafsnittet ikke. I stedet er en eksistentiel diskurs skrevet frem, idet Veronika fokuserer på, hvad teksten indholdsmæssigt og

betydningsmæssigt peger på uden for tekstverdenen: hvad teksten i Veronikas perspektiv fortæller om at være menneske i en fysisk verden:

”Her vises at facaden og æstetikken er alt. Hvorimod identitet og dannelse ikke er relevante. Der sker dog en form for udvikling i fortællingen i form af idealer og identitet. Den femtenårige bliver forventet til, at æstetik er det eneste, som har værdi. Han indser at personlighed, utvetydighed, sikkerhed med mere, er nødvendige i et forhold og ikke mindst bare for at være tryk. Derfor lever den rige pige ikke op til hans forventninger. Derfor ironiserer fortælleren hverdagens tabuiserede emner, som for eksempel at slå en prut i forordet. Han er altså gået fra en verden, hvor alt drejede sig om æstetik. Til en verden hvor alle accepteres. Man kan altså være, hvem man er. Fortællingen fokuserer derfor på udviklingen fra barn til voksen. Med andre ord er temaet i *Al deres snak om skønhed* at finde sin identitet samt værdikriser.” (p.3)

Veronika kan her siges at trække på en faglig diskurs, som hun kender fra gymnasiet: en diskurs, hvor det litterære værks betydning sættes ind i en bredere kontekst. I denne afslutning bruger Veronika også ekspansion, men til forskel fra analyseafsnittet er der her ikke tale om ekspansion af fagligt-analytiske begreber men derimod af almenmenneskelige kategorier. Ekspansionerne er blandt andet kausal specificering, jf. den anaforiske brug af ”Derfor”. Der er tale om brug af stærk modalitet, jf. ”Man kan altså være, hvem man er” og ”Med andre ord er temaet [...] at finde sin identitet samt værdikriser”. Herved synes Veronika i opgavens afslutning at positionere sig med en stemme, der udtrykker sig med forholdsvis stærk affinitet et indhold, der ikke primært er analytisk og metodologisk funderet – stemmen er snarere præget af et eksistentielt engagement. Hermed synes Veronika at affiliere sig med en position, der ligger tæt positioner, der blev udpeget i afhandlingens analyser af læreplanen i dansk på STX: en position som læser, der bringer erfaringer med ind i faget og som kombinerer oplevelse med analyse og fortolkning. Disse erfaringer henter Veronika her i livsverdenen, og de formuleres på et generisk niveau og i mere eller mindre faste vendinger. Veronikas læsning af novellen munder altså ud i et ikke-tekstanalytiske perspektiv; den eksistentielle ramme bliver et sigtepunkt for analysen, og teksten synes dermed i Veronikas optik (også) at få tilskrevet mening og betydning som medium for genkendelig og almenmenneskelig erfaringsdannelse.

Opgavens sidste element er en litteraturliste. Med litteraturlisten imødegår Veronika et krav fra et af de tre dokumenter, der supplerer skriveordren, og som markerer et genreelement i en akademisk opgave, som hun allerede i sin gymnasieskrivning er blevet introduceret til gennem de store opgaver. For så vidt imødegår Veronika hermed en position, som hun blev tilbudt i konteksten til opgaven. De to internetadresser, der er angivet på litteraturlisten, antyder en skriverposition, der er bredt og alment kommunikerende: det er sider, der henvender sig til en modtagergruppe, der spænder vidt og som ikke retter sig specifikt mod academia. Med dette valg positionerer Veronika sig i forlængelse af første del af opgavens indledning med en stemme, der præsenterer og analyserer teksten med udgangspunkt i et almen-kulturelt perspektiv.

Ovenstående analyser af det tekstuelle og fagligt diskursive niveau i teksten tyder på, at Veronika i sin første opgave overvejende trækker på skriverpositioner, som hun har tilegnet sig i sin gymnasieskrivning: hun positionerer sig i indledning og afslutning som en bredt formidlende skriver, der forstår analysegenstanden i brede, kulturelle rammer, og hun positionerer sig i analyseafsnittet som en med faglig og analytisk stemme, der er tæt på teksten. Analyserne viser også, at Veronika bruger ekspansion af faglige analysebegreber til forklare og oversætte vanskelige fagbegreber. Dermed kan opgaven betraget som *social handling* forstås som en tekst med flere formål og som en tekst, hvori Veronika indtager flere positioner i forhold til modtageren: hun positionerer sig som en fagligt funderet skriver, men hun gør det ved at skrive fra en mellemposition eller rettere: en transitionsposition, hvor hun i høj grad aktiverer tidligere skriveerfaringer.

De mange ekspansioner i opgavens analyseafsnit viser en skriver, der arbejder med at tilegne sig fagets indhold og gør det ved at aktivere tidligere erfaringer fra det selvbiografiske selv. Ekspansionerne tyder også på, at der er mere end én modtager til opgaven: Veronika skriver ikke blot til sin underviser i disciplinen men også til sig selv, sådan som hun selv reflekterer over i det fjerde og sidste interview foretaget ca. otte måneder efter opgaven er skrevet og afleveret. Herved kan opgaven forstås som en kommunikativ handling (Berge 1988), hvis mål både er at kommunikere *meningen* med den novelle, der analyseres og at komme til en forståelse af delvist nye, vanskeligt tilgængelige faglige begreber. Opgaven har naturligvis også et rituelt formål: den er kategoriseret som en *skriveøvelse* og skal som sådan træne deltagelse i faget. Dette rituelle formål drejer Veronika i sin opgave over mod et kommunikativt formål, hvor hun også selv er modtager.

10.1.3 Feedback

Der er givet individuel, mundtlig feedback på opgaven, og denne feedback er blevet observeret og noteret. Feedback'en bevæger sig på alle niveauer af teksttrekanten, men her vil tre punkter blive fremhævet. Det første fokuspunkt i underviserens feedback er rettet mod Veronikas indledning:

” [...] du indleder med hvor Rifbjerg har publiceret novellen og andre generelle betragtninger [...] pas på med at gøre det, det handler om tekstanalyse, og vi fralægger os forforståelse af teksten.”

Her peger underviseren på en socialt tilgængelig mulighed for selvhed i den fagkultur, som Veronika er ved at tilegne sig: en position som undersøgende, tekstfokuseret skriver. Samtidig udpeger underviseren en positionen som bredt formidlende skriver, som hun finder i Veronikas tekst, og som hun ikke møder med anerkendelse.

Det andet fokuspunkt i underviserfeedback'en, der bliver fremhævet her, er rettet mod starten af Veronikas analyseafsnit:

”Andet afsnit, hvor du inddeler novellen ... det virker opremsende. Her kunne du godt metakommunikere. Her kan du præcisere, hvad du gør, motivere, hvorfor du gør det, du gør. Det vil styrke din fremstilling.”

Dette punkt adresserer det autoritative forfatterselv i opgaven og peger på et underskud af autoritet i skriverens forhold til indholdet i denne passage; i underviserens optik bør Veronika i højere grad positionere sig som en skriver, der ikke blot anvender analysebegreber rituelt, men som også anlægger et kommunikativt sigte.

Det tredje og sidste fokuspunkt i underviserens feedback, som bliver fremhævet her, drejer sig som respons på Veronikas analytiske iagttagelser i opgaven:

”Du har gode pointer på første to sider. Du har en fin forståelse for teksten, og man kan se du har en sensibilitet for hvad teksten gør, fx det med tapetet først som rødt og senere som grønt, det siger noget om fortællerens troværdighed. Det er selvfølgelig noget subjektivt hos fortælleren. Det kunne du være gået ind i, men du har fat i det.”

Her anerkender underviseren Veronikas positionering af sig selv i opgaven som en tekstnær og detaljefokuseret læser, samtidig med at det bliver påpeget, at Veronika i højere grad kunne have udfoldet og reflekteret disse iagttagelser.

Sammenholdt med analysen af opgaven ovenfor viser nedslagene i feedback'en, at i underviserens perspektiv er der her tale om en skriver, der er på vej ind i faget, men som (endnu) ikke på en systematisk måde har taget autoritet over det faglige indhold og som (endnu) ikke konsekvent positionerer sig som åbent undersøgende i forhold til analysegenstanden.

10.1.4 Interview

Opgaven inddrages i to interviews med Veronika: det andet interview og det fjerde interview, der også er det sidste, der er gennemført. I det andet interview, der er foretaget ca. to måneder efter opgaven er afleveret, introducerer Veronika opgaven således:

”Jamen forløbet, det var meget stille og roligt. Vi havde jo ferie, så ferien gik egentlig bare med at skrive opgave. Det var os selv, der skulle finde frem til hvad den handlede om. Det var meget nyt. Altså jeg havde det sådan, at jeg bruger ligesom mine gymnasietræk, for det er ligesom det, jeg kender til. Jeg synes ... det der var rart, det var ... man vidste egentlig godt hvordan man skrev det. Fordi man havde det jo med fra gymnasiet [...]”

Veronika opfatter den position, som hun tilbydes i opgavens kontekst, som en åben, undersøgende position, jf. ”Det var os selv, der skulle finde frem til hvad den handlede om. Det var meget nyt”. Denne opfattelse af den tilbudte position ligger i forlængelse af den position, som er blevet analyseret frem i forbindelse med skriveordren ovenfor. På den ene side opfatter Veronika denne position som anderledes end de positioner, hun blev tilbudt i gymnasieskrivningen. Men det er påfaldende, at Veronika reagerer på denne nye position ved at positionere sig med udgangspunkt i det velkendte og ved at aktivere erfaringer fra det selvbiografiske selv, jf. ”jeg bruger ligesom mine gymnasietræk”. For så vidt positionerer Veronika sig her kun delvist som en novice (Sommers & Saltz 2004) i faget: hun registrerer, at hun bliver tilbudt en ny position, men hun reagerer ved at reaktualisere en allerede velkendt position.

Denne positionering ligger i nogen grad i tråd med analyserne af opgaven ovenfor – kun i nogen grad, fordi analyserne også viser, at Veronika også gør noget mere i sin opgave, nemlig at arbejde med at tilegne sig et delvist nyt, fagligt indhold. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at Veronika her – i interviewet – ikke positionerer sig som en skriver, der er tydeligt reflekteret over eventuelle forskelle mellem de to skrivekulturer, hun er ved at bevæge sig imellem: ud over konstateringen af, at det er nyt, at der ikke gives anvisninger for opgaven, så er der her ingen italesættelse af eventuelle udfordringer ved at anvende tidligere skriveerfaringer. Da hun lidt senere i interviewet bliver spurgt om det vigtigste i den mundtlige feedback fra underviseren, svarer hun:

”Det var nok med hensyn til min indledning. I gymnasiet, der har vi fået den der ... tragten eller pyramiden ... og det skal vi ikke her. Her der skal vi bare fortælle, hvad vi egentlig vil i opgaven. På den ene side synes jeg, det er lidt træls, for det er fedt at skrive sådan nogle indledninger. Det var nok sådan det vigtigste, jeg kunne tage med.”

Her fremhæver Veronika det første punkt i feedback'en og indtager med Kron-Cederholms (2009) begreber en position, der er karakteriseret ved forståelse og (mild grad af) protest, som kan tolkes som et udtryk for, at hun her på bacheloruddannelsen ikke får anerkendelse for anvendelse af en skriveressource, som hun har tilegnet sig i gymnasiekontekst. Der kan dog godt sås tvivl om Veronikas forståelse af dette punkt i feedback'en: hun forstår det ikke som et spørgsmål om at indtage en åben og undersøgende position men snarere, at hun blot skal have skrive et skarpere fokus frem i sin indledning, jf. ”Her der skal vi bare fortælle, hvad vi egentlig vil i opgaven”.

I interviewet bliver Veronika spurgt til den største udfordring i forbindelse med opgaven, og her udpeger hun forståelsen og anvendelsen af det analytiske begreb ”upålidelig fortæller”

”Søren: Hvad var sværest ved opgaven?”

Veronika: Det var begrebet upålidelighed. Og skrive om det, for der er så mange vinkler inden for det, og der er så mange forskellige måder man kan tackle det på. Jeg fik at vide, at jeg diskuterede meget til sidst, hvor vi i stedet skulle have fortolket lidt, og det var fint nok, men det skulle jeg lige kigge på til næste opgave. Men jeg følte bare, at det var et begreb, der var nødt til at blive diskuteret. Man kunne både se det som upålidelighed og man kunne også det som en del af teksten. Det var nok det sværeste.”

Veronika udpeger her videnskabelige begreber som et væsentligt element i overgangen til skriftlighed på universitetet. I denne interviewpassage indtager Veronika en position i forhold til underviserens feedback, der er præget af forståelse men også af mild grad af protest, jf. sætningen, der gennem en adversativ sætningskobling får karakter af en indvending og et forsvar: ”Men jeg følte bare, at [...]”. Som i interviewpassagen ovenfor er der tilsyneladende tale om en vis ambivalens i forhold til novicerollen: hun er bevidst om, at hun tilbydes en ny skriverposition, men i interviewet synes hun ikke entydigt at identificere sig med denne position. Analysen af deltagerteksten viser dog ikke en ambivalens men snarere en transitionsposition.

10.2 Analyse af ”Charlotte Weitze ”Biller””

Opgaven ”Charlotte Weitze ”Biller” er Veronikas anden skriveøvelse i disciplinen *Litterær metode og teori*. Hun afleverer opgaven den 30. november 2015. Data knyttet til teksten er skriveordre, Veronikas noter fra underviserens kollektive feedback på holdets opgaver samt talk-around-the-text.

På tekstniveau viser analysen, at Veronika i denne opgave vil læses som en studerende, der tager imod den socialt tilgængelige mulighed for selvhed: hun vil gerne læses som en studerende, der gør det, der forventes af hende. På et fagligt-diskursivt niveau taler Veronika med en tydelig faglig stemme, der trækker på faglige analysebegreber, som hun i højere grad end i den første opgave henter fra undervisningen i disciplinen *Litterær metode og teori*. Der er tale om et forfatterselv i teksten, der overvejende tillægger Veronika autoritet over det fremstillede indhold. Endvidere viser analysen, at Veronika også i denne opgave anvender ekspansion i form af omformuleringer og forklaringer knyttet til faglige begreber. I et socialt handlingsperspektiv viser analysen af opgaven, at Veronika placerer sig i en position, hvor hun vil vise, at hun er i gang med at tilegne sig fagets begreber samtidig med at hun også anvender faglige redskaber, som hun også anvender i sine gymnasieopgaver, og som hun har tilegnet sig før. Hermed synes Veronika på et niveau for social handling at positionere sig som en skriver, der skriver sig ind i diskursen og er ved at bevæge sig ind i faget som en deltager på noviceniveau og som en studerende, der skriver en opgave, som indgår i en faglig bedømmelse, og som positionerer sig strategisk i forhold til dette.

10.2.1 Skriveordre og deltagertekst

Skriveordren knyttet til opgaven lyder: ”Der ønskes en analyse og fortolkning af Charlotte Weitzes ”Biller” i henhold til den opgivne faglitteratur”. Der er tale om en mere åben opgave end den første skriveøvelse, hvor skriveordren markerede et fokus på fortællerforhold. Det er i denne anden opgave op til Veronika selv at udpege eventuelt særlige analytiske fokuspunkter.

På tekstniveau er Veronikas opgave på fem sider inklusiv en litteraturfortegnelse. Veronika har ikke lavet en forside men i stedet placeret opgavens overskrift umiddelbart før indledningen. Overskriften lyder ”Charlotte Weitze ”Biller”, og den efterfølges af underoverskriften ”2. skriveøvelse”. Veronika har endvidere angivet fulde navn, eksamensnummer, antal anslag, uddannelsesinstitution, studie og disciplin samt dato i sidehovedet, hvorved opgavens karakter af officiel tekst til brug i uddannelseskontekst understreges. Opgavens brødtekst udgøres af to hoveddele: en indledning på 4½ linje samt en analyse, der munder ud i afslutning. Afslutningen markeres ikke ved et selvstændigt afsnit. I lighed med første skriveøvelse anvender Veronika her ikke afsnitoverskrifter.

Indledningen er koncis: den består af 4½ linje: i første sætning gengiver Veronika skriveordren: ”I denne opgave vil jeg lave en analyse og fortolkning af Charlotte Weitzes novelle ”Biller fra samlingen *Skifting* (1996)”. I resten af indledningens 3½ linje udpeger Veronika de analytiske fokuspunkter, hun har valgt og angiver samtidig en disposition for sin opgave: ”Jeg vil først lave en analyse af novellens handling,

synsvinkel og fortællerens rolle. Herefter vil jeg analysere, hvordan karaktererne etableres i ”Biller”, og hvorvidt karaktererne har interne relationer. Jeg vil til sidst fortolke billedsproget og temaet i novellen, og se om novellen er i dialog med andre tekster.”

Veronika strukturerer dispositionen for opgaven gennem brug af temporale sætningskoblinger (”først”, ”Herefter” og ”til sidst”). I indledningen gør hun brug af et eksplicit skriverjeg, der hver gang (fire i alt) kobles med verbet ”vil”. Gennem den tydelige styring af opgavens struktur og gennem det eksplicite skriverjeg, der har agens, kan man læse indledningen således, at Veronika gerne vil lade sig høre med en aktiv, selvstændig og fagligt fokuseret stemme, der tydeligt strukturerer indholdet i opgaven, og som påtager sig autoritet over opgavens indhold; Veronika positionerer sig altså med et stærkt autoritativt forfatterselv i opgavens indledning og vil herigennem vise modtageren, at hun har forstået, hvad der forventes: at hun ”gør det rigtige” (Iversen 2016: 210). I forlængelse heraf skriver Veronika i denne opgave ikke længere en bred, introducerende indledning til sin analyse, sådan som hun gjorde i første skriveøvelse, og hun også gjorde i sine litterære artikler i gymnasiet, jf. analyserne ovenfor. Dette tyder på, at Veronika her i mindre grad end i første opgave trækker på redskaber, som hun har tilegnet sig i gymnasiet.

I opgavens analyseafsnit bruger Veronika ikke et eksplicit skriverjeg. I stedet anvender hun hyppigt passivkonstruktioner eller tildeler faglige begreber og tekstelementer – fx novellens karakterer eller fortæller – agens, jf. fx de første linjer af analysen:

”Novellen ”Biller” er en lineær fortælling. Dette ses ved, at begivenhederne og beskrivelserne følges ad, og novellen har en scenisk fremstilling, da handlingen udspiller sig på et sted. Den starter altså med, at Katrine holder ude foran Bakkesens hus ...” (p. 1)

Dette valg kan forstås på den måde, at Veronika i opgavens analyseafsnit gerne vil lade sig høre med en akademisk-faglig stemme, hvilket understreges af Veronikas udbredte brug af faglige begreber, som hun henter fra undervisningen i disciplinen og formentlig også fra undervisningen i danskfaget i gymnasiet. Særlig i starten af analysen (på opgavens side 1) trækker Veronika på faglige begreber, sådan at hendes tekst her fremstår som stærkt fagligt funderet, jf. blandt andet begreberne ”lineær fortælling”, ”scenisk fremstilling”, ”cirkelfortælling”, ”eksplicit fortæller”, centralperspektivisk fortæller”, ”heterodiegetisk fortæller”, ”indre fokalisering” (p. 1).

Den faglige diskurs i opgaven er dermed tydelig; gennem en faglig stemme og udbredt brug af faglige begreber påtager Veronika sig autoritet over indholdet i opgaven. I lighed med første skriveøvelse i disciplinen ekspanderer Veronika også i denne anden skriveøvelse ofte de faglige begreber, hun anvender. I analysen af første skriveøvelse blev det vist, hvordan Veronika ofte bruger ekspansion ved omformulering og forklaring, og det blev tolket som et tegn på Veronikas arbejde med at tilegne sig de faglige begreber. Denne ekspansionsform kan også iagttages i den anden skriveøvelse, hvor den ofte markeres med brug af adverbierne ”dermed”, ”altså” eller ”også” jf. fx:

”Novellen har dermed samme position som i starten. Fortællingen kan dermed også ses som en cirkelfortælling, da den slutter, hvor den startede. Der er altså elementer fra starten, som gentages i slutningen” (p. 1)

”... novellen arbejder med en personbunden fortæller, da fortællerens synsvinkel kun ligger hos Katrine. Derfor er fortælleren også centralperspektivisk, da synsvinklen ikke skifter.” (p. 1)

”Det vil også sige, at fortælleren i ”Biller” er en heterodiegetisk fortæller med indre fokalisering, da fortælleren ikke er en del af historiens karakterer, men er en fortæller som præsenterer Katrines oplevelser og tanker.” (p. 1)

”Dermed er Susannes karakter også en modsætning af Katrines karakter. Susanne og Katrine er altså kontrastpersoner. Det vil sige, at de tydeliggør hinandens egenskaber og udvikling.” (p. 2).

Som i første skriveøvelse ligger ekspansionerne i ovenstående eksempler semantisk ofte ret tæt på de begreber, Veronika trækker på. De bliver dermed en art oversættelser, der giver fremstillingen en vis redundant karakter. Dette kan tjene et dobbelt formål: dels kan disse ekspansioner være rettet mod Veronikas egen forståelse og tilegnelse – jf. hendes retrospektive kommentar i fjerde og sidste interview om, at hun også skrev til sig selv i de første opgaver på bachelorstudiet – og dels kan ekspansionerne være rettet mod den intenderede læser af teksten: hun vil (formentlig også) overfor denne læser vise, at hun har tilegnet sig og forstår de faglige begreber. Hermed synes Veronika på et niveau for social handling at positionere sig som en novice, der skriver sig ind i diskursen, som er ved at bevæge sig ind i faget som en deltager og også som en studerende, der skriver en opgave, som indgår i en faglig bedømmelse, og som positionerer sig strategisk i forhold til dette. Der er dog væsentligt færre eksempler på denne brug af ekspansion i forbindelse med faglige begreber end i første skriveøvelse.

Veronika benytter også – og oftere end i første opgave – ekspansion i form af specificering og tillæg i sin anden skriveøvelse. Gennem disse ekspansionsformer kobler hun de faglige begreber til konkrete tekststeder i novellen og kommenterer på dem, jf. fx:

””Biller har en tredjepersons fortæller, som derfor er eksplicit: ”Det ligner ikke Susanne, tænker Katrine” (Weitze, 1996: s. 30). I citatet ses det yderligere, at novellen arbejder med ...” (p. 1)

”Et eksempel på dette ses i Katrines subjektive beskrivelse af Susanne: ”Hun har frisk humør, klare øjne og langt, lyst hår” (Weitze, 1996: s. 30). Her får man både vist ...” (p. 1)

”Dette ses ved Katrines handlinger. Et eksempel på dette er hvor Katrines ydre karakter beskrives: ”Katrine har kolde hænder og flakkende øjne” (Weitze 1996: s. 30). Et andet eksempel er hvor ...” (p. 2)

”Her giver Katrine udtryk for, at hun ikke bryder sig om, hvad hun arbejder med til dagligt.” (p. 2)

”Her gives en direkte personkarakteristik af Susanne. Hun beskrives som en ...” (p. 2)

”Her fremstilles Bakkesen som en fin ældre herre.” (p. 3)

Disse ekspansioners funktion er ikke at oversætte faglige begreber men at knytte Veronikas egen tekst sammen med novellen. Her taler Veronika med en faglig stemme som ikke blot anvender faglige analysebegreber, men som også er i tæt dialog med den analyserede tekst. Med denne stemme positionerer Veronika sig som en engageret og sensitiv tekstlæser, der omhyggeligt dokumenterer sine analytiske iagttagelser og som selvstændigt udpeger relevante passager i teksten.

I et socialt handlingsperspektiv søger Veronika i denne anden skriveøvelse at identificere sig med den socialt tilgængelige mulighed for selvhed, som hun tilbydes: hun vil læses som en fagligt fokuseret skriver, der udvælger og benytter faglige analysebegreber, som er tilegnet i undervisningen. Veronika gør dette ved at påtage sig autoritet i forhold til det faglige indhold i opgaven og positionere sig med et stærkt, autoritativt forfatterselv. Dette forhold peger i retning af, at Veronika her – i et skriverudviklingsperspektiv - i mindre grad end i første skriveøvelse forstår sig novicedeltager i faget men som stadig er på vej ind i faget.

10.2.2 Feedback

Til forskel fra den første skriveøvelse i disciplinen får Veronika ikke individuel feedback på denne opgave. I stedet giver underviseren overordnet, kollektiv feedback til holdet. Jeg observerede ikke denne feedback, men Veronika tog noter til den kollektive feedback, og disse noter har jeg adgang til:

”Skriveøvelse 2 – respons

- Formalia/sprog
 - o Større sproglig variation – lug ud af gentagelser (både i indhold og sprog)
 - o Få styr på kommatering
 - o Undgå redundans (overflod): ”den fiktive novellefortælling” – anvend bare novelle eller fortælling
 - o Brug opslagsværker (håndbog i nudansk)
- Fortælleren i ”Biller”
 - o Det er en tredjepersonsfortæller, derfor ikke en upålidelighed < > pålidelighed (fortælleren står her udenfor)
 - o Det er en personundenfortæller
- Genren
 - o Det er ikke en cirkelfortælling, da personen går ind i et hus, går ud igen forandret – ikke en cirkel, men en karakters bevægelse i rum – der sker en udvikling (fortælling bevæger sig ikke, det er karaktererne) ”

Som det fremgår, så har Veronika udvalgt elementer fra den kollektive feedback, som hun har fundet relevant i forhold til sin egen opgave. Den feedback, som hun har udvalgt, fokuserer dels på sproglige og grammatiske forhold, dels på anvendelse af faglige begreber. Udpegningen af redundans som relevant feedback kan have at gøre med tendensen til omformuleringer og forklaringer, der ligger tæt på fagbegreber, jf. analysen ovenfor. Det sidste fokus ligger i forlængelse af Veronikas udpegning på et indeksikalsk niveau (Lillis 2008) i interviewet. Dermed synes også Veronikas noter at pege på, at hun opfatter sig som en novice

i faget: hun er åben for respons, og hun er bevidst om, at der er redskaber, hun endnu ikke mestrer, men som hun ønsker at tilegne sig. Dette kunne tyde på, at skriverudviklingen driver skriveudviklingen frem hos Veronika.

10.2.3 Interview

I analysen af Veronikas deltagertekst ovenfor blev det vist, at Veronika i indledningen til sin første skriveøvelse i disciplinen positionerede sig som en alment formidlende skriver, blandt andet ved at introducere novellen og tema i forfatterskabet. Dette blev tolket sådan, at Veronika placerer sig i en overgangsposition, hvor hun trækker på skriveridentiteter fra såvel gymnasiet som fra universitetet. I den anden skriveøvelse, der her analyseres, placerer Veronika sig ikke på samme måde i en mellemposition, idet hun i såvel indledning, analyse som afslutning fastholder et fokus på analysegenstanden. I tredje interview fra den 16. marts 2016 taler jeg med Veronika om den anden skriveøvelse, og her bemærker hun, at hun har foretaget et bevidst og strategisk valg:

”jeg kiggede jo lidt på de kommentarer hun havde givet, da jeg var til samtale med hende [underviseren, snd]... efterfølgende ... og prøvede at fokusere på at lade være med de ting, som hun sagde ikke var så gode men blive ved med det som så virkede. Så ... fx med indledningen, der prøvede jeg at lade være med at komme ind på noget med forfatter men bare fokuserede på min problemformulering. Så ... lidt af det.” (Interview den 16. marts 2016)

Interviewet finder sted længe efter at opgaven er skrevet. Derfor er samtalen om teksten ikke detaljeret. I interviewet fremhæver Veronika argumentationen gennem citater fra teksten, som integreres i den samlede fremstilling som et formmæssigt redskab, hun er særligt tilfreds med ved opgaven. Endvidere fremhæver hun, at hun har arbejdet bevidst med at anvende faglige analysebegreber, samt at brugen af disse kommer lettere og mere naturligt til hende end tidligere:

Veronika: ”Altså jeg bliver tilfreds, hvis jeg har en god argumentation, hvis jeg har ... altså jeg starter med et udsagn og så kommer jeg med et citat, og så bagefter fortolker på det og så går videre til det næste, og det er vel ligesom det.

Søren: Er det primært sådan du laver din argumentation?

Veronika: Ja [...] Jeg kan huske, at vi havde lidt om det i gymnasiet ... med sådan nogle ord, som vi skulle bruge med altså og derfor og ... det prøver jeg også at bruge som en afslutning ... med fortolkning på citatet ... så jeg ligesom har noget rygdækning for det, jeg skriver [...] Det er noget jeg var meget bevidst om, at jeg skulle bruge [dvs. bruge fagbegreber, snd]. Jeg har det der hand-out, og sidste semester, det var jo bare fagbegreber som ... vi skulle bruge på en analyse. Så har jeg altid haft det der med at man skal altid bruge fagbegreber. Så det gør jeg meget bevidst ... Det er sådan lidt, når man læser en tekst og har haft den i timerne så sidder det lidt fast og så er det de ord, man bruger ... når man ser noget, som lige præcis beskriver det, så bruger man det. Så det synes jeg bare fungerede ...

Søren: Er det nogle begreber du henter fra dine egne noter, fra handout, fra undervisningen eller kan du bare huske, at de er blevet brugt...

Veronika: Altså jeg henter dem mest fra mine egne noter ... men ... hun [underviseren, snd] har gjort meget i, at de skal sidde fast ... fagbegreberne ... så vil jeg også sige, at mange af dem bare sidder der ... hvor jeg så ikke kigger på noget, men ... men de kommer bare. Men hvis jeg ligesom kan se, at det her har jeg hørt om før eller det har jeg set i analysen af en anden novelle, så går jeg lige ind og tjekker mine noter, og hvis jeg så ikke kan finde det der, så de prezi, som A [underviseren i *Litterær metode og teori*] har lagt op.

Søren Har det ændret sig?

Veronika: Jeg synes, at det er naturligt nu. I starten, det var ikke helt nyt med alle de fagbegreber, men det var stadig noget andet ... øhm ... hvor at nu, der er det bare naturligt, at det skal med ... altså nu, der skriver man en opgave, hvor de er en del af det. Hvor førhen, der kunne man tage det med. Så synes jeg i hvert fald det er blevet mere naturligt.” (Interview den 16. marts 2016)

I interviewet taler Veronika med en engageret studerendes stemme: hun er optaget af det faglige indhold, som uddannelsen tilbyder, og hun er optaget af sine egne udviklinger som studerende: hun vil gerne tilegne sig indholdet i uddannelsen og bevæge sig ind i en anerkendelsesværdig deltagelsesmåde i faget. Den tætte dialog med novellen og den udstrakte brug af fagbegreber, som analysen af deltagerteksten ovenfor udpegede som karakteristisk, fremhæves altså i interviewet af Veronika som et bevidst, formmæssigt valg, der tjener til at hun i sin tekst kan tale med faglig autoritet. Hvor analysen af deltagerteksten påpegede, at Veronika også i denne anden skriveøvelse gør brug af forklarende ekspansioner i forbindelse med fagbegreber (om end ikke så udbredt som i første skriveøvelse), så taler hun i interviewet om en mere naturlig og selvfølkelig brug af disse redskaber. Heri kan der ligge en diskrepans, der måske kan forklares ved, at interviewet fandt sted flere måneder efter opgaven (og der kan således være tale om en udvikling i Veronikas brug af begreber i mellemtiden). Der kan også være tale om, at jeg mere eller mindre eksplicit i interviewet positionerer Veronika som en studerende, der er reflekteret over sin skrivning, og at dette er en position, som Veronika orienterer sig imod i interviewet, jf. Lillis’ performative eller relationelle niveau (Lillis 2008: 366).

Veronika bemærker i interviewet, at novellen indgik i gymnasieundervisningen. Noterne fra denne undervisning har karakter af stikord, men det fremgår, at tre af de fem overskrifter i noterne går igen som indholdsmæssige fokuspunkter i skriveøvelsen: personkarakteristik, billedsprog (som Veronika i interviewet fremhæver som særligt interessant i arbejdet med novellen) samt intertekstualitet (med reference til Grimmeventyret om Hans og Grethe), som Veronika vælger at afslutte sin opgave med:

Charlotte Weitze: "Biller" fra 1996 fra *Skiftning*

Weitzes tekster: Forvirrende, labyrintisk (løsning + blinde veje) og mørk

- Symboler i teksten passer sammen med strukturerne
- Formen i teksten passer sammen med indholdet

1) Personkarakteristik:

a. Dame:

- Katrine sætter Katrine >< Susanne
Kold Varm, sød, sund, too good to be true?
(karikeret)
- Katrine lukker (fysisk set) øjnene → billedsprog. (v/Baggesen spiser grimt, når Katrine og Nikolaj elsker, da Baggesen kvæler sig selv) → når hun ser på mændene.
- Susanne beskriver kort/præcist (alt andet er detaljeret beskrevet) → hun er en karikatur.
 - en ønskeperson for Katrine? Hun er modsætning (men Baggesen siger, at i hovedet er de den samme)

b. Mænd:

- Katrine beskriver Nikolaj via gentagelser → overbeviser sig selv om forholdets kvalitet
- "ikke komme for sent igen"
- Bakkesen: "hvalsmil", Katrine "kamelsmil"
- Bakkesen + Nikolaj = mange ens beskrivelser → Parallelpersoner

2) Billedsprog

- Dyr
- Spise/elske parallel
- Start vs. slut
- Sort vs. hvid (både som reelle farve + som humør/tanker/etc)
- Vanvids-ord
- Normalverden vs. verden i Baggesens hus
 - Bakkesens hus:
 - I stykker
 - I skuldre (se punkter herover)
 - Forladt, gået i stå, hjælpeløs (><farlig)

3) Slutningen

- Hun smider billerne ud (symbol på samvittighed) >< bekymret for Nikolaj

- Giver slip på dårlig samvittighed eller nægter at forholde sig til den?

4) Selvmord

- Bakkesen = latterligt forsøg → Nikolajs forsøg på opmærksomhed → Katrine udvikles → ingen ansvar

5) Psykologisk novelle?

- Kannibalisme antydes, men gås aldrig i detaljer
- Personernes indre kamp (fx selvmord, afhængighed af andre, forholdskriser)

6) Intertekstualitet?

- Eventyr - Hans og Grethe (setting, farligt hus med kannibal i)
- Gyserfilm/tekst - antydninger
- Susannes digt → break

Således trækker Veronika indholdsmæssigt på redskaber fra gymnasiet:

"Veronika: Altså vi snakkede om billedsproget, fx, og der kunne jeg se, at jeg kunne bruge mange af de noter, jeg havde skrevet i gymnasiet. Selvfølgelig er det jo ikke ... det er jo ikke noter, som siger så meget, men jeg kan sætte dem ind i ... en større sammenhæng nu, kan man sige. Fx havde vi det med Katrine og Susanne [to personer i novellen, snd], hvor der var nogle paralleller mellem de to, som jeg brugte i min opgave, kan jeg huske. Og så tog jeg det så videre med Baggesen og Nikolaj [to andre personer i novellen, snd], hvor jeg også lavede lidt det samme på dem, som jeg lavede med Katrine og Susanne ... i min opgave. Så jeg brugte da noget af det.

Søren: Var der også noget af det, som du ikke kunne bruge?

Veronika: Ja, der var nogle ting, fx her med billedsproget, men dyr og med farver, det brugte jeg ikke rigtigt. Nogle af de ting, som jeg har skrevet her [peger på gymnasienoterne] føler jeg også er lidt overfortolkning ... ehm ... som jeg ikke ville have med.

Søren Hvorfor ikke?

Veronika: For mig er at gå ud over det, som man kan argumentere for. Og hvis jeg ligesom ikke kan argumentere for det, så skal det ikke med. Fordi så ... så kan jeg ikke underbygge, at det er rigtigt. Ehm ... også ... hvis det var, at jeg skrev noget, så ville jeg også gerne NU have set det i teksten, så jeg ikke bare tog det fra mine noter. Så jeg ville ligesom gerne finde det igen, så jeg kunne få den samme ... hvad hedder det ... oplevelse af teksten.

Søren: Et hypotetisk spørgsmål: hvordan tror du, at du ville have skrevet opgaven i gymnasiet?

Veronika: Det ville nok have været mere ... altså for det første ikke så mange begreber, og så havde det nok været ud fra det her med en personkarakteristik og ... billedsprog, og så ville det have været det ... hvor jeg nok sådan mere ville have skrevet om, hvad det handlede om.”
(Interview den 16. marts 2016)

I interviewet taler Veronika om, hvordan hun tilskriver mening til det at skrive en litterær analyse, og hun påpeger i denne forbindelse forskellen mellem gymnasiet og universitetet i hendes perspektiv: systematisk argumentation gennem dokumentationen af iagttagelser og pointer samt omfanget af faglige begreber. Veronika synes i den citerede passage fra interviewet at positionere sig som en studerende, der affilierer sig med ”deep participation” i faget, og som identificerer sig med den stillede opgave: hun har fokus på detaljerede undersøgelser i teksten og vil kunne dokumentere dem. I interviewet positionerer jeg Veronika som en studerende, der er på en vis afstand af gymnasiet, og i samtalen indtager hun også en sådan position og taler med en vis distance til gymnasiet, samtidig med at hun reflekterer trækker på indholdet herfra.

Analysen af den anden skriveøvelse viser, at Veronikas opgave på et tekstniveau og på et fagligt-diskursivt niveau positionerer sig som en studerende, der tager imod den selvhed, hun bliver tilbudt: gennem et diskursivt selv og et autoritativt forfatterselv vil hun læses som en studerende, der identificerer sig med den tilgængelige selvhed i kulturen: en fagligt fokuseret skriver, der med en tydelig faglig diskurs analyserer teksten i detaljer og som formidler til en indforstået læser. Dermed er der tale om en vis bevægelse fra den første til den anden opgave: det er ikke en dramatisk men snarere en gradvis udvikling. Interviewet viser, at Veronika aktiverer tidligere skriveerfaringer i sit arbejde med opgaven, samt at hun gør det kritisk og reflekteret. Man kan sige, at hun herved også placerer sig i en mellemposition mellem de to uddannelseskontekster, men hun gør det mere kritisk og reflekteret end i første skriveøvelse: hun er i denne anden skriveøvelse bevidst om, hvilke tidligere ressource hun kan trække på, og hun gør ud fra en position, hvor hun identificerer sig med at være studerende på bacheloruddannelsen. Veronika er her klar over, at hun er novice, og denne identifikation har betydning for hendes skriveudvikling. I denne opgave har Veronika tydeligt bevæget sig ind i specialiseret literacy, hvor hun arbejder med at tilegne sig og at anvende redskaber

og ressourcer, som hun er blevet introduceret til i faget. Veronikas brug af ekspansioner af faglige begreber i opgaven tyder også på en udvikling i forhold til første skriveøvelse: der er hyppige eksempler på, at Veronika i denne anden opgave oversætter og forklarer faglige analysebegreber, men der er også – og hyppigere end i første opgave – tale om at hun bruger ekspansion til at tillægge begreberne betydning og konkret indhold. Samtidig viser hun i interviewet en refleksiv omgang med sine tidligere tilegnede redskaber fra gymnasiets undervisning. Også heri synes der at ligge en udvikling, hvor Veronika formentlig i lyset af sin identifikation med en position som skriver på bacheloruddannelsen vurderer tidligere tilegnede redskaber anderledes end hun gjorde i gymnasiet. Disse forhold tyder på, at Veronika i denne anden skriveøvelse gennemgår såvel en skriverudvikling, hvor hun i højere grad end i første skriveøvelse identificerer sig med den stillede opgave, og hvor hun også i højere grad tager autoritet over de anvendte analysebegreber.

10.3 Analyse af ”Nykritisk læsning af Klaus Rifbjerg: ”Peter Plys””

Opgaven ”Nykritisk læsning af Klaus Rifbjerg: ”Peter Plys”” er den tredje skriveøvelse i disciplinen *Litterær metode og teori*. Veronika afleverer opgaven den 1. april 2016. Data knyttet til teksten er skriveordre og stillads til opgaven, observation af individuel, mundtlig feedback fra underviseren. Skriveøvelsen har ikke været inddraget i et interview.

Analysen viser, at Veronika på et fagligt-diskursivt niveau i denne opgave taler med en eksplicit faglig stemme gennem en tydelig fagdiskurs. Også i denne opgave benytter Veronika ekspansioner knyttet til faglige begreber, og de fungerer ofte også som oversættelser af fagbegreber. Analysen af den tredje skriveøvelse viser, at der er flere faglige stemmer på spil: dels skriver Veronika med en tydelig objektiv og faglig stemme, der formodes at ligge tæt på en lærebogs stemme og som trækker på et tydeligt teoretisk og metodisk grundlag, og dels taler hun i sin opgave med en litterært-engageret stemme, der er opmærksom på detaljer i teksten og som er i tæt dialog med genstanden for analysen. Analysen viser, at Veronika i nogen grad lader disse to stemmer stå ved siden af hinanden. Betraget som social handling synes Veronika i opgaven dels at ville vise, at hun har tilegnet sig det teoretisk-metodiske stof, dels at vise, at hun er en engageret og sensitiv tekstlæser. I et skriveudviklingsperspektiv viser analysen, at Veronika i denne opgave i højere grad end i de to første skriveøvelser arbejder med at tilegne sig disciplinens teoretiske og metodiske værktøj. Analysen viser dog også, at dette værktøj (endnu) ikke er helt integreret i og har gennemslag i Veronikas analytiske læsning af teksten. Med andre ord viser analysen, at Veronika i denne opgave stadig befinder sig i en transition i forhold til studiet.

10.3.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven lyder: ”Med udgangspunkt i nykritikken ønskes en analyse og fortolkning af Klaus Rifbjergs: ”Peter Plys” (1964)”. Med skriveordren markerer underviseren en specifik metodisk analysetilgang, hvorved den adskiller sig fra skriveordren knyttet til de to første skriveøvelser. Skriveordren indgår i et dokument på to sider, hvor underviseren i form af et stillads også opstiller detaljerede

retningslinjer for opgavens besvarelse. Stilladset har to afsnitsoverskrifter, og den første overskrift lyder: ”Før skrivearbejdet”, hvor der foreslås at gennemlæse novellen flere gange, notere undervejs og bruge den nykritiske metodes niveauer i før-skrivearbejdet. Under den anden afsnitsoverskrift: ”Forslag til disposition af skriveøvelsen i LMA 2”, foreslår underviseren fem afsnit i de studerendes opgave (indledning, metoderedegørelse, analyse af teksten, metodediskussion samt konklusion), og hun angiver endvidere forslag til omfang af hvert afsnit samt i kort form indholdsmæssige fokuseringer. Den foreslåede disposition ligner dermed en klassisk IMRaD-struktur. Stilladset tilbyder de studerende en skriverposition, der er metodisk informeret, som reflekteret benytter metoden i forhold til analysegenstanden og som forholder sig kritisk i forhold til den anvendte metode. Dette kan man iagttage i forslaget til de tre midterste afsnit i skriveøvelsen:

- 1) METODEREDEGØRELSE (2,5 side)
 - a) Redegørelse for metodes centrale grundbegreber, antagelser og metodiske grundprincipper.
 - b) Metoderedegørelsen bør være motiveret i forhold til den analytiske tekst, som I arbejder med => undgå METODE-DISSONANS (at I gør noget andet analytisk set, end I hævder at gøre i jeres metodeafsnit).
 - c) Forsøg at begrunde, hvorfor jeres metode(valg) er relevant i forhold til analyseteksten! Har teksten særlige karakteristika, der gør jeres metodevalg oplagt.

- 2) ANALYSE AF TEKSTEN => FORTOLKNING (ca. 5,5- 6 sider)
 - a) Med afsæt i den metodiske redegørelse gives der en **metodisk reflekteret** karakteristik og analyse af tekstens gennemæssige, kompositoriske, fortællemæssige, stilistiske og tematiske forhold.

- 3) METODEDISKUSSION (0,5 – 1 side) / KONKLUSION
 - a) Er der særlige metodiske problemstillinger forbundet med det analytiske arbejde med teksten? Hvori består metodens henholdsvis styrker og svagheder i forhold til arbejdet med den konkrete tekst?
 - b) Er der perspektiver ved teksten, som metoden ikke formår at afdække gennem sit begrebsapparat? Har det derfor været nødvendigt at bryde med nogle af metodens grundprincipper (fx autonomidogmet)?
 - c) Hvilke andre metodiske tilgange ville have været relevante at ty til for at få afdækket de særligt fremtrædende perspektiver ved teksten, som den valgte metode ikke formåede at afdække?

På konstellationsmodellens tekstniveau benytter stilladset spørgsmål i en systematisk punktopstilling med nummerering. Herved etablerer teksten en underviser-studerende-relation, hvor underviseren engagerer den studerende gennem aktiverende spørgsmål rettet mod hendes analysearbejde og refleksion over metoden. Relationen er ikke overraskende asymmetrisk, hvilket understreges af brugen af modalitet (”Metoderedegørelsen bør være ...”). Teksten får karakter af en oversigt og en fremgangsmåde, hvorved Veronika og de øvrige studerende positioneres som novicer (og ikke som individer men som hold), der skal introduceres til og trænes i at analysere nykritisk og reflektere over metoden og deres brug af den. Der er tale om en kraftigt stilladseret positionering af de studerende som deltagere i faget, hvor underviseren også forventer, at de studerende har akademiske kompetencer. På et fagligt-diskursivt niveau bemærkes det, at der er en tydelig fagdiskurs tilstede i teksten, hvor de faglige begreber formentlig er introduceret i

undervisningen men hvor nogle også forklares i teksten. Som social handling positionerer teksten den studerende som en studerende, der deltager i et undervisningsfag, og som er på vej ind i faget som novicedeltager, der skal trænes i reflekteret brug af metoden; det er denne socialt tilgængelige selvhed, som hun tilbydes i skriveordren.

Gennem skriveordren og det tilknyttede stillads markerer underviseren en progression i forhold til skriveordren til de første skriveøvelser i disciplinen: i første omgang gennem skriveordrens krav om et metodisk udgangspunkt for analysen og i anden omgang i den socialt tilgængelige mulighed for selvhed, der ligger i stilladsets forslag til en disposition: muligheden for at skriveren kan identificere sig med en position som kritisk-metodisk deltager i det akademiske fag.

10.3.2 Deltagertekst

På et tekstuel niveau består Veronikas opgave af en forside og ni siders brødtekst samt en litteraturfortegnelse. Tekstens forside har overskriften ”Skriveøvelse” og underoverskriften ”Nykritisk læsning af Klaus Rifbjergs: ”Peter Plys” (1964)”. Endvidere er uddannelsesinstitutionen, Veronikas fulde navn, dato samt underviserens fulde navn angivet. Hermed markerer Veronika, at der er tale om en institutionelt forankret tekst, men hun positionerer sig muligvis også som elev. Angivelsen af teksttypen ”skriveøvelse” stemmer med den, der er givet i undervisningen og på den digitale platform, der er knyttet til undervisningen i disciplinen. Med underoverskriften markerer Veronika, at hun anlægger en specifik teoretisk og metodisk tilgang til tekstillæsningen, og således lægger hun sig i forlængelse af indholdet i disciplinen på andet semester, hvor netop det teoretiske indhold er fremhævet, jf. analysen af studieordningen i afhandlingens kapitel om overgangen i institutionelt perspektiv. Veronika placerer også en overskrift efter forsiden og som indledning til opgavens brødtekst, umiddelbart over denne. Denne ”anden overskrift” markerer ikke den metodiske analysetilgang, som skriveordren foreskriver men lyder blot: ”Klaus Rifbjerg: ”Peter Plys””. Årsagen til denne forskel er uklar, men den kan muligvis indikere, at den teoretiske tilgang, som de studerende ifølge skriveordren skal anlægge på analysegenstanden, ikke helt har slået igennem i Veronikas arbejde. Som analysen nedenfor viser, så er der flere forhold ved Veronikas tekst, der peger i denne retning.

Indledningen består af ét afsnit men falder i tre dele. I første del tager Veronika skriveordren op og udpeger fire analysebegreber:

”I denne opgave vil jeg analysere og fortolke Klaus Rifbjergs novelle ”Peter Plys” ud fra en nykritisk læsning. Jeg vil analysere novellen med fokus på komposition, fortæller, synsvinkel og karakter og dermed finde novellens overordnede tema.” (p. 1)

I denne passage positionerer Veronika sig som en skriver, der tager skriveordren op og selv udpeger de faglige analysebegreber, hun vil bruge i sin analyse. Hun parafraserer skriveordren og vil – formentlig – gerne lade sig læse som en studerende, der ”gør det rigtige”, jf. analysen af anden skriveøvelse. Hun taler her

med en faglig stemme, der er fokuseret. I indledningens anden del leverer Veronika grundlæggende bibliografisk information om novellen, og hun fokuserer på novellens tema:

”Klaus Rifbjergs ”Peter Plys” stammer fra novellesamlingen *Og andre historier* som udkom i 1964. ”Peter Plys” handler om den første seksuelle handling i barndommen, som i dette tilfælde har paralleller til fortællingen om Peter Plys.” (p. 1)

Udpegningen af tema (jf. ”handler om”) minder om Veronikas indledning til den første skriveøvelse, men her – i den tredje skriveøvelse og i modsætning til den første skriveøvelse – er der ikke tale om, at der sluttes fra generelle temaer i forfatterskabet til tolkningen af den aktuelle analysegenstand: Veronika holder undersøgelsen åben. Tredje og sidste del af indledningen fylder lige så meget som de to første dele, og heri orienterer Veronika sig imod den teoretiske analyseramme, som er givet med skriveordren:

”Novellen udkommer i nykritikkens danske efterspil, hvor det gjorde sig gældende, at teksten skulle have en sproglig åbning og ikke bære på historisk viden, forfatterens biografi eller andre ydre kræfter. Nærlæsningsmetoden blev dermed en anvendt tilgang for de modernistiske lyrikere, heriblandt Klaus Rifbjerg (Larsen, 2008, 2. 77-97). Nykritikken kendetegnes ved arbejdet med tekstens helhed i form af dens mening. Derfor finder jeg det relevant at lave en analyse af Klaus Rifbjergs novelle med fokus på den nykritiske nærlæsning. I opgaven vil jeg have fokus på Johan Fjord Jensens tolkning af den nykritiske metode, som udtrykkes i ”Den ny kritik” fra 1962.” (p. 1)

I denne relativt lange passage positionerer Veronika sig som en metodisk informeret skriver men også som en novice-studerende, der ikke blot gør det, der forventes, men som også *viser*, at hun gør det. Med omfanget af denne passage synes Veronika at tillægge det metodiske særlig vægt. Dermed affilierer hun sig med den selvhed, som hun i skriveordren og i det tilhørende stillads blev tilbudt. Hvor Veronika i indledningens første afsnit til en vis grad taler med en faglig stemme, der er selvstændig og personlig i den forstand, at hun markerer sig med et skriverjeg, der foretager selvstændige valg, så er der her i indledningens sidste del i højere grad tale om en faglig men upersonlig stemme, der tildeler teksten og analyseredskaber agens (jf. ”Novellen udkommer”) eller der skjuler agens (jf. ”hvor det gjorde sig gældende, at”, ”Nærlæsningsmetoden blev dermed”, ”Nykritikken kendetegnes ved”). Det er en faglig stemme, der synes at trække på lærebøger og undervisningsmaterialer. Veronika justerer den upersonlige stemme i indledningens afslutning, hvor hun genindfører et eksplicit skriverjeg, idet hun knytter det sammen med verber, der indikerer handling, jf. ”Derfor finder jeg” og ”I opgaven vil jeg have”. Den kausale sætningskobling (”Derfor”) signalerer en logisk argumentation, men det er vanskeligt at finde en tæt indholdsmæssig, logisk sammenhæng mellem argumentationens elementer. Argumentationen bliver yderligere uklar, idet Veronika tilsyneladende sammenblander metodologi knyttet til tekstlæsning og tekstproduktion (jf. ”Nærlæsningsmetoden blev dermed en anvendt tilgang for de modernistiske lyrikere, heriblandt Klaus Rifbjerg”). Dette forhold kan muligvis skyldes, at det metodiske perspektiv allerede er fastlagt i skriveordren og ikke er et egentligt selvstændigt valg hos Veronika. Den uklare argumentation kan pege i retning af, at Veronika fortsat er ved at

tilegne sig det teoretiske indhold og her fortsat arbejder med at knytte det sammen med den konkrete tekstlæsning.

I indledningen taler Veronika med to faglige stemmer: én faglig stemme, hvormed hun positionerer sig som en selvstændig studerende gennem valg af analysebegreber, og en anden faglig stemme, der ikke er personlig, men som tilsyneladende trækker på stemmer fra undervisningsmaterialer. I indledningen bliver disse to stemmer ikke rigtigt harmoniseret: netop hvor de – i indledningens afslutning – synes at blive blandet, så markeres det med en argumentmarkør (”Derfor”), der kun på overfladen knytter det teoretiske indhold sammen med Veronikas selvstændige valg. Dette forhold kan muligvis pege på, at Veronika i et skriver- og skriveudviklingsperspektiv her (stadig) arbejder på at skrive sig ind i fagets diskurs og på at gøre den faglige diskurs til ”sin egen”. En lignende to-stemmighed genfindes i opgavens redegørelses- og analyseafsnit: i redegørelsesafsnittet, der strækker sig over halvanden side fra side 1 til side 2, taler Veronika med en upersonlig, faglig stemme, der ligger i forlængelse af indledningens tredje del, mens hun i analyseafsnittet, der strækker sig over seks sider fra side 3 til side 8, primært taler med en personlig, faglig stemme. I begge tilfælde er der dog tale om stemmer, der i udstrakt grad benytter sig af faglige analysebegreber.

I redegørelsesafsnittet taler Veronika med en stemme, der synes at ligge tæt op ad en lærebog: stemmen er upersonlig og anvender i vid udstrækning på faglige begreber med et højt abstraktionsniveau. Veronika benytter her et forfatterjeg, der i høj grad tillægger teorien og de tilhørende begreber agens, jf. fx starten af redegørelsesafsnittet:

”Nykritikken fokuserer på nærlæsningen, som sætter skarpt på teksten igennem en lang række begreber. Nykritikkens doktrin rummer to overordnede teorier: autonomi- og strukturteorien. *Autonomiteorien* er kort sagt en teori om værkets selvgyldige eksistens. Den bygger på tanken om, at værket studeres og erkendes som en selvfsluttet helhed [...] *Strukturteorien* bygger på, hvorledes autonomiteoriens opfattelse af værkets helhed er systematisk opbygget, som et ”kompliceret system af spændinger og relationer mellem planer, attituder og enkeltdele” (Jensen, 1962: s. 102)”. (p. 1f.)

Afsnittet er præget af en stram, hierarkisk struktur gennem tæt leksikalsk kohæsi on, som Veronika etablerer gennem brug af hyponymi (som i citatet ovenfor) eller gennem brug repetition og temporale sætningskoblinger:

”Modellen begynder på [...] Dernæst kommer [...] Det tredje lag er [...] Det fjerde lag er [...] Det femte lag er [...] Efterfølgende kommer det sjette lag [...] Det syvende lag er [...] Det sidste og ottende lag er [...]” (p. 2).

Her lader Veronika sig høre med en stemme, der er fagligt funderet og som samvittighedsfuldt redegør for det teoretiske indhold uden at blande sig selv ind i fremstillingen. Fremstillingen er i høj grad styret af modellens logik og struktur, og Veronika gør ikke brug af særlige markeringer i fremstillingen eller af

kommentarer og specificeringer, der tillægger begreberne yderligere betydning. Dermed har hun i mindre grad agens i denne passage, og Veronika synes at trække på et forfatterselv, der placerer autoriteten for det fremstillede indhold uden for sig selv. Dette kan måske skyldes, at det metodiske stof – den nykritiske teori – er et indhold, som Veronika her stadig arbejder med at tilegne sig.

Som det er vist i analyserne af de to første skriveøvelser, så anvender Veronika også her i redegørelsesafsnittet hyppigt ekspansion, der tjener en funktion som forklaring og omformulering, og som i de to første skriveøvelser er det især fagbegreber, der kan antages for at være nye for Veronika. Begreber, der ekspanderes på denne måde, bliver ofte kursiveret, jf. fx på første side:

”*Autonomiteorien* er kort sagt en teori om [...] Det betyder, at nykritikken ikke går ind for at ...” (p. 1)

”Et led i autonomiteorien er *impersonalismen*. Herunder ser man på...” (p. 1)

”En udvikling af *impersonalismen* er Elliots ide om *det objektive korrelat*. Det objektive korrelat betegner en objektivisering af ...” (p. 1)

Positionen som reflekteret bruger af teorien, som underviseren i stilladset knyttet til opgavens skriveordre tilbyder, tager Veronika kun op i moderat grad: hun fremstiller i sit redegørelsesafsnit samvittighedsfuldt teorien, men hun knytter ikke selvstændige overvejelser over relevansen af den valgte metode og de udvalgte analysebegreber i forhold til novellen. Det er ikke en fagligt-personlig stemme, Veronika her taler med men snarere en stemme fra lærebogen. Det er et forfatterselv, der placerer autoriteteten for det fremstillede indhold uden for Veronika selv.

I analyseafsnittet trækker Veronika ligeledes på en tydelig faglig diskurs gennem omfattende brug af analysebegreber, jf. fx ”rammefortælling”, ”eksplicit 1. personsfortæller”, ”metakommunikerer”, ”panoramisk fremstilling”, ”ydre komposition”, ”homodiegetisk fortæller”, ”tekstverdenen”, ”autodiegetisk fortæller”, ”narratee” (p. 3), ”centralperspektivisk fortæller”, ”indre fokualisering” med udvendigt syn” (p. 4). Denne faglig stemme trækker ikke nødvendigvis på den teoretiske ramme, som Veronika har redegjort for – eksempelvis følger analysen ikke den struktur, som hun i afsnittet forinden har udlagt og anvender heller ikke konsekvent de introducerede, faglige analysebegreber fra den nykritiske teori. Den faglige stemme, som Veronika her taler med bliver dermed ikke tydeligt påvirket af den nykritiske teori. I stedet trækker Veronika i analyseafsnittet på en engageret stemme, der gennem systematiske specificeringer integrerer, udfolder og kommenterer teksten og dermed er i tæt dialog med novellen. En længere passage fra opgavens side 4f illustrerer dette:

”Fortælleren bruger også flashbacksne til at samle opmærksomheden på de vigtigste begivenheder, som han udtrykker ved at sige: ”Det bliver nødvendigt at opsøge et par konkrete situationer, der måske ikke vil vise sig at repræsentere omveje, sådan som de måske kunne se ud, men være selve vejen” (Rifbjerg, 1964: 81). Her giver fortælleren udtryk for, at de episoder, som bliver præsenteret ’konkret’ beskriver helheden i fortællingen, og giver

billedet på, hvad der er hændt ham. Derudover forsøger fortælleren også at aflede læseren, men også sig selv, ved at drive sine tanker væk og skifte emne. Dette kan man se, når fortælleren skal forklare traumet om søsterens seksuelle misbrug af ham. Fortælleren starter med at beskrive episoden, hvorledes han skifter til beskrivelser af hendes kønsbehåring for at fortrænge det tragiske:

”De var næsten modsat farve i forhold til håret på hendes hoved, lyse, mens hendes krøller var meget mørke, og de syntes i den grad geometrisk afskåret i modsætning til frisuren, der var ganske løs og måske en lille smule vild efter datidens begreber. Skulle jeg karakterisere hårbevoksningen helt nøjagtigt, vil jeg sige, at det så ud, som om min søster var maskinklippet i skødet. Hårene sad meget tæt, næsten som en børstes, men gav mig på afstand ikke noget indtryk af at være strittende eller ubehagelige, snarere indbydende som den karseklippede runding på en lille drengs nakke” (Rifbjerg, 1964: 82).

Fortælleren fortrænger altså de tragiske øjeblikke og bestemmer suverænt, hvad læseren skal vide og hvornår. I citatet bliver der lavet en præcis beskrivelse af søsterens kønsbehåring, hvor ord som ’geometrisk’, ’afskåret’, ’vild’, ’maskinklippet’, ’karseklippede’ bliver brugt. Disse beskrivelser giver en semantisk betydning af en blød pels. Ikke en trussel, men noget rart, som fortælleren også beskriver med ord som ’indbydende’. Disse beskrivelser er altså positive, som markerer, at fortælleren forsøger at fortrænge det tragiske og i stedet beskrive dem som noget behageligt, som i dette tilfælde er søsterens kønsbehåring.” (p. 4f)

Veronika taler her med en faglig stemme, der anlægger et analytisk perspektiv på teksten, jf. fx iagttagelserne i starten af sidste afsnit omkring tekstens fortæller. Men Veronika taler også med en stemme, der er engageret, sansende, op- og indlevende i forhold til novellen – jf. ”I citatet bliver der lavet en præcis beskrivelse af søsterens kønsbehåring, hvor ord som [...]” osv. Her er der tale om en faglig identifikation: Veronika identificerer sig både med en position som analyserende og som oplevende.

På skriveøvelsens sidste side følger Veronika underviserens forslag (i stilladset knyttet til skriveordren) om at reflektere kritisk over sin brug af metoden. Her kan der iagttages endnu et skifte i brugen af stemme: her, mod slutningen, taler Veronika med et tydeligt jeg og i formuleringer, hvor affiniteten til det udsagte er klar og entydig:

”Ved at arbejde med den nykritiske metode på Klaus Rifbjergs ”Peter Plys” har jeg fundet tekstens mening [...] Svagheden ved at bruge den nykritiske metode har været, at den ikke fokuserer på at finde forfatterens intention med teksten eller miljøet som den er skrevet i, og dermed ikke kunne sætte det overfor tekstens mening, da den nykritiske metode kun forholder sig til teksten. [...] Den nykritiske metode viste altså novellen mening ved at arbejde med de enkelte tekstdele og efterfølgende samle disse iagttagelser til et overordnet princip for ”Peter Plys”. Metoden viste, at novellen gemte svar dybt nede i det syntaktiske niveau, som for eksempel fortælleren upålidelighed.” (p. 9)

Det er imidlertid påfaldende, at det entydige udsagn (” jeg [har] fundet tekstens mening”) synes at blive modsagt i skriveøvelsens sidste sætning: ”Den nykritiske metode har dermed kun vist én ud af mange sider af novellens budskaber” (ib.), samt at Veronika ikke i sit analyseafsnit har koblet fortælleren upålidelighed

med en analyse på et syntaktisk niveau. Det virker som om Veronika her taler med en stemme, der ikke er ”sikker” og ikke er i tydelig dialog med den stemme, hun taler med i opgavens lange analyseafsnit, og Veronika markerer ikke med denne stemme et tydeligt standpunkt.

I et socialt handlingsperspektiv forsøger Veronika i denne opgave at affiliere sig med den selvhed, hun bliver tilbudt: hun tilbydes i skriveordren og i det tilhørende stillads som en metodisk kritisk reflekteret skriver på et noviceniveau. Veronika skriver det metodiske frem i sin indledning og vil hermed – samt med det redegørende afsnit – læses af underviseren som en metodisk bevidst skriver. Men den metodiske refleksion smitter kun i ringe grad af på den analyse, Veronika foretager.

10.3.3 Feedback

Til skriveøvelsen er der givet individuel, mundtlig feedback fra underviseren. Denne feedback blev givet på underviserens kontor den 21. april 2016, og den har jeg observeret. Feedbacken inddrager Veronikas arbejdsform, opgavens sprog, struktur samt Veronikas brug af fagbegreber. Underviseren fremhæver, at der i Veronikas tekst ofte er eksempel på knudrede sætninger og forsøg på et sprogligt stilleje, der sigter over det niveau, som Veronika behersker. Dette kan tolkes sådan, at underviseren forstår Veronikas position på den måde, at Veronika stadig er ved at tilegne sig disciplinens redskaber men endnu ikke er sikker i denne proces. Endvidere korrigerer underviseren Veronikas anvendelse af enkelte fagbegreber (blandt andet brugen af analysebegrebet ”stream of consciousness”), og hun anfører, at Veronika overforklarer visse begreber samt Veronika med fordel kan anvende afsnitoverskrifter for at få en klarere struktur i sin fremstilling:

”Underviseren: [...] ”formuler dig så præcist som muligt. Du kan komprimere din tekst, der er ingen grund til at forklare en jegfortæller. Så får du også en mere stram fremstilling. Man kommer til at signalere en ubeslutsomhed. Ved eksamensopgave bør du lave flere afsnit evt. med overskrifter. Det er vigtigt, at du signalerer, at du har en klar struktur. I din metoderedegørelse får de fremstillet metoden fint. I eksamensopgaven bør du arbejde med at motivere dit metodeafsnit, ellers kan det godt blive to afsnit, der står hver for sig. ””
(Interview den 21. april 2016)

Disse ”overforklaringer” adresserer muligvis de forklarende ekspansioner, som blev fremhævet i analysen ovenfor. Sidst i den citerede passage adresserer underviseren det forhold, at Veronika i sit metodeafsnit ikke har koblet det fremstillede, teoretiske indhold til analysen og analysegenstanden, sådan som der blev lagt op til i stilladset knyttet til skriveøvelsen, jf. analysen ovenfor. Endvidere bemærker underviseren, at Veronika med fordel kan udfolde sine egne analytiske iagttagelser mere. Disse forhold peger på, at underviseren vurderer, at Veronika i højere grad kan positionere sig med et forfatterselv, der i højere grad tager autoritet over fremstillingen. Hermed synes feedbacken at markere, at Veronika i denne skriveøvelse er på vej ind i disciplinen. I forlængelse heraf positionerer Veronika sig i feedbacksituationen som en novice, der er på vej ind i deltagelse i faget og som er åben over for underviserens feedback, jf. fx samtalens indledning og afslutning:

”Underviseren: Vil du lægge ud?

Veronika: Ja, jeg var lidt i tvivl om metoden, om jeg kom helt i dybden med den?”

”Veronika: Er der noget, jeg kan gøre?

Underviseren: Ja, du stiller spørgsmål: hvorfor er det relevant at bruge den her metode, hvad kan metoden gøre? Så er det ikke bare et ritual, men der er formål. Så kommer du også til at virke metodisk mere reflekteret [...] Er der noget, du vil spørge om? Har det været svært?

Veronika: Ja, fx diskussionen. Det er lidt svært at se, hvordan man bruger de andre metoder end nykritikken [...] Hvor ligger den sådan ca. henne?

Underviseren: Det har jeg ikke lige tænkt over. Men du er ikke i fare for at dumpe, du kan tage det stille og roligt.”

Her positionerer Veronika sig som en studerende, der – med et vist besvær – arbejder sig ind i faget, som i nogen grad er i tvivl om sin deltagelse i faget, og som er engageret i arbejdet med at bevæge sig ind i faget. Underviseren lader Veronika udfolde sig på det niveau, hun er på og mod det niveau, hun er på vej til.

På et tekstniveau viser analysen, at Veronika vil lade sig høre med objektiv stemme, der redegør for teorien, der er præsenteret i undervisningen, og som analyserer med opmærksomhed på detaljer i teksten. På et fagligt-diskursivt niveau viser analysen, at Veronika anvender en tydelig og gennemført faglig diskurs og at hun – når der er tale om analyse af novellen – tilskriver sig selv autoritet i forhold til indholdet men også, at hun i mindre grad påtager sig autoritet over det teoretisk-metodiske indhold. På et socialt handlingsniveau tyder analysen på, at Veronika i opgaven søger vise, at hun har tilegnet sig det teoretisk-metodiske stof, dels at vise, at hun er en engageret og sensitiv tekstlæser, men de stemmer, Veronika anvender, er ikke i tæt dialog.

I et udviklingsperspektiv viser analysen, at Veronika i den tredje skriveøvelse er på vej ind i disciplinen: hun arbejder med at tilegne sig og anvende teoretiske og analytiske redskaber på analysegenstanden og reflektere kritisk over den. Dermed viser analysen, at der er en vis bevægelse i Veronikas skriveudvikling mellem denne tredje og de to første skriveøvelser i disciplinen. Analysen viser også, at Veronika taler med forskellige stemmer i denne skriveøvelse: dels taler hun med en objektiv stemme, der ligger tæt på lærebogen, og dels taler hun med en stemme, der oplevende og sansende i forhold til analysegenstanden. I forlængelse heraf viser analysen, at Veronika stadig er i transitionsposition i denne opgave: det teoretiske indhold og stemmen, der er knyttet hertil, er ikke helt integreret med den stemme, hun benytter i analysen, og hun tager ikke konsekvent autoritet over indholdet. Skriveordren positionerer Veronika som en skriver, der skal tage autoritet over sine metodiske valg og som skal reflektere kritisk over disse valg. I opgaven gør Veronika kunne dette i moderat grad: hun argumenterer ikke tydeligt for koblingen mellem den nykritiske metode og analysegenstanden, og den afsluttende refleksion over metodens begrænsninger er ikke præget af nuancering og bliver ikke koblet med fx ekspansioner, der knytter diskussionen tæt til det analyserede

indhold eller som udvider betydningen af analyserne. Med skriveordren bliver de studerende positioneret som deltagere i en ”specialised literacy”, hvor de skal reproducere analytiske redskaber og viden fra undervisningen i faget, men de bliver også inviteret ind i (perifer) deltagelse i ”critical literacy”, der skal forholde sig kritisk til den anvendte metode, og Veronika synes ikke i denne opgave fuldt ud at deltage i dette refleksive domæne.

10.4 Analyse af ”En nykritisk læsning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)”

Opgaven *En nykritisk læsning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)* er Veronikas afsluttende opgave i *Litterær metode og teori* på andet semester. Der er tale om eksamensopgave, som hun afleverer den 10. juni 2016. Data knyttet til opgaven udgøres af en skriveordre, en underviserproduceret powerpoint med titlen ”Opgaveseminar”, hvor blandt andet ”kvalitetskriterier” for opgaven præsenteres, deltagertekst og samtale om opgaven i fjerde interview fra den 16. juni 2016. Der er kun adgang til underviserfeedback på opgaven i form af eksamenskarakter efter 7-trinsskalaen.

10.4.1 Skriveordre

Skriveordren til eksamensopgaven lyder: ”En analyse og fortolkning af Jan Sonnergaard: ”Lotte” fra *Radiator* (1997) i henhold til det opgivne teoretiske og metodiske materiale”. Underviseren formulerer skriveordren som en relativt åben opgave, hvor Veronika selv skal udpege et analytisk fokus og en teoretisk ramme. Herved markerer skriveordren en progression i forhold til skriveordren til den tredje skriveøvelse i disciplinen, der er analyseret ovenfor. Skriveordren positionerer dermed Veronika som selvstændig undersøger, der forventes at udvælge og anvende indholdet, der er præsenteret i undervisningen.

Sidste undervisningslektion i disciplinen bliver afviklet den 13. maj 2016 og har overskriften ”Opgaveseminar”. Lektionen er oplæg til eksamensopgaven og i tilknytning hertil producerer underviseren en powerpointpræsentation, hvor blandt andet studieordningens mål for disciplinen, eksempler på eksamensopgaveformuleringer, kvalitetskriterier for eksamensopgaven samt eksempel på eksamensopgave behandles. I powerpointen præsenteres kvalitetskriterier for eksamensopgaven over to slides:

INDHOLDSKRITERIER 1)

Den gode opgave:

- Viser åbenlys selvstændighed
- Indeholder brug, ikke blot referat af viden (jf. Blooms taksonomi)
- Demonstrer (omfattende) viden og overblik
- Begrunder sine valg
- Viser faglig iagttagelsesevne
- Sandsynliggør sine iagttagelser
- Analyserer, fortolker, argumenterer, diskuterer, reflekterer og vurderer.

INDHOLDSKRITERIER 2)

Den gode opgave:

- Fokuserer
- Har fagligt velvalgt problemformulering
- Bruger relevant(e) metod(er) og teori(er)
- Bruger relevante og præcise begreber
- Bruger kun relevant litteratur
- Demonstrer evne til at selektere i stoffet >< restløs opregning af analyseiagttagelser

I tilknytning til de to slides om indholdskriterier gives der i powerpointpræsentationen også to slides, der fokuserer på videnskabsteoretiske kriterier, hvor blandt andet krav om logisk struktur og klart ræsonnement anføres. I denne præsentation positioneres Veronika som en selvstændig undersøger, der har tilegnet sig og anvender fagligt-videnskabelige begreber, metoder og teorier på en systematisk og reflekteret måde. Det er denne socialt tilgængelige mulighed for selvhed, som Veronika tilbydes som skriver i denne eksamensopgave.

10.4.2 Deltagertekst

I eksamensopgaven ”En nykritisk læsning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)” lader Veronika sig høre med en selvstændigt undersøgende, analytisk stemme, der er tydeligt fagligt og begrebsligt funderet, og som er metodisk reflekteret. Veronika affilierer sig her med en skriveridentitet, der er båret af et stærkt autoritativt forfatterselv, der har agens og påtager sig ansvar i forhold til det faglige indhold.

På et *tekstuel* niveau indeholder opgaven forside, indholdsfortegnelse, brødtekst samt litteraturliste og er på 16 sider. På opgavens forside anvender Veronika en teksttærskel, der markerer, at der er tale om en officiel eksamenstekst, idet uddannelsesinstitution placeres øverst på siden, efterfulgt af opgavens titel med stor skriftstørrelse, disciplin, navn, cpr-nummer, hovedfag, dato, underviser samt antal typeenheder. Opgavens titel angiver Veronika som ”En nykritisk læsning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)”. I udformningen af opgavetiteln foretager Veronika hermed et diskret men væsentligt valg i forhold til skriveordren, idet hun transformerer skriveordrens ”analyse og fortolkning” til ”En nykritisk læsning”. Herved markerer Veronika diskursivt helt ud sin opgavetitel, at hun forankrer sin analyse og fortolkning af teksten i en bestemt metodisk og teoretisk position og således kobler til ”det opgivne teoretiske og metodiske materiale” i disciplinen, sådan som skriveordren foreskriver. Men hun markerer ikke blot, at hun affilierer sig med skriveordren: med anvendelsen af den ubestemte artikel i opgavetiteln signalerer Veronika, at hun anvender den valgte metodiske og teoretiske position reflekteret: der er tale om én læsning, og andre er mulige. Veronika markerer med andre ord ved dette tekstuelle valg en metodisk og teoretisk perspektivisme: hun signalerer, at hun er bevidst om, at der ikke er tale om naturaliseret læsning og at andre analytiske tilgange til teksten er mulige. For så vidt kan man sige, at Veronika allerede i opgavens titel positionerer sig som metodisk og teoretisk reflekteret deltager i faget, der her vil levere et bidrag til og være i dialog med et vidensproducerende, akademisk fællesskab.²⁰ Disse diskursive valg peger i retning af en stemme, der gerne vil lade sig høre som en skriver, der deltager i det faglige fællesskab, som hun tilbydes i disciplinen.

Opgavens brødtekst består af fem hoveddele: en indledning, to afsnit, der udgår en metodisk og teoretisk ramme: ”En nykritisk læsestrategi” og ”Tzvetan Todorovs teori om det fantastiske”, et analyseafsnit med overskriften ”En analyse og fortolkning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)”, der er underinddelt i fem dele og som samlet udgør henved halvdelen af opgavens omfang og en konklusion. Opgavens makrostruktur lægger sig dermed op ad en klassisk akademisk IMRaD-struktur. Den metodiske og teoretiske ramme, som Veronika anvender i denne opgave, markerer en tydelig forskel til den første opgave i disciplinen, der er analyseret ovenfor. En anden og tydelig forskel på et tekstuel niveau er afsnitoverskrifterne, der ikke blev anvendt i den første opgave. Her – i eksamensopgaven – bruger Veronika dem til at signalere, hvilken plads de indtager i den overordnede struktur, jf. ”læsestrategi”, ”teori om det fantastiske”, ”analyse og fortolkning” osv. Men hun indikerer ikke blot, hvilket genrelement, der er tale om: afsnitoverskrifterne peger også indad mod indholdet i afsnittet, og i underafsnittene til analyseafsnittet peger de mod Veronikas tolkning af teksten. Af overskrifterne til analyseafsnittets underafsnit signalerer Veronika endvidere en systematisk bevægelse i sin læsning: fra detaljefokus på fortælleren (”En arrogant, usympatisk og tøvende fortæller”) og ud til en genretolkning (”En spøgelseshistorie”).

²⁰ Umiddelbart før opgavens indledning (side 2) gentager Veronika opgavens titel, men denne gang anvender hun dog ikke den ubestemte artikel.

Brugen af den ubestemte artikel i opgavetitlen på opgavens forside går igen i to hovedafsnit i opgaven: i første del af den metodiske og teoretiske ramme: ”En nykritisk læsestrategi” og i analyseafsnittet: ”En analyse og fortolkning af Jan Sonnergaards ”Lotte” (1997)”. Herved markerer Veronika igen en reflektiv position: der er tale om én blandt flere mulige læsestrategier og en blandt flere mulige analyser og fortolkninger. Veronikas anvendelse af begrebet ”læsestrategi” hentes ikke fra en gymnasiekontekst og kan indikere, at hun positionerer sig som deltager i academia. Begrebet konnoterer et subjekt, der anvender en bevidst valgt tilgang til sin analysegenstand: med en læsestrategi vil hun noget med teksten. Disse diskursive valg peger frem mod den faglige diskurs i opgaven og på, at Veronika i denne opgave positionerer sig med en stemme, der tager autoritet over det faglige indhold i opgaven.

Opgavens indledning (side 2) er grafisk delt op i tre dele. I første del udpeger Veronika analysegenstanden, den teoretiske ramme (Todorov) samt de centrale analysebegreber. Der er ikke – som i første opgave i disciplinen – en almen og bred introduktion til forfatterskabet, og opgavens analysegenstand læses ikke på forhånd ind i et allerede udpeget, overordnet tema. Anden del, der er den mest omfangsrige del i indledningen, er en begrundelse for valg af metodisk og teoretisk ramme, og i tredje og sidste metakommunikerende del præsenterer Veronika opgavens disposition gennem:

Indledning

I denne opgave vil jeg analysere og fortolke Jan Sonnergaards novelle ”Lotte” ud fra en nykritisk læsning tilkoblet Tzvetan Todorovs teori om den fantastiske litteratur. Jeg vil analysere novellen med fokus på komposition, fortæller, synsvinkel og karakterer og dermed finde novellens overordnede tema. Jan Sonnergaards novelle ”Lotte” er oprindeligt fra novellesamlingen *Radiator* fra 1997. Novellen handler om en alkoholiseret bartender, der i sin rutineprægede hverdag pludselig møder sin drømmekvinde Lotte.

Jeg har valgt den nykritiske nærlæsning, da tekstens strukturmønstre er afgørende for en mulig forståelse af tekstens helhed ud fra tekstiagttagelserne. Hertil vil jeg anvende Johan Fjord Jensens *Den ny kritik* fra 1962. Ydermere vil jeg inddrage Tzvetan Todorovs teori om den fantastiske fortælling på grund af fortællingens overnaturlige elementer samt fortællere-ns tydelige tøven til hændelsesforløbet i novellen. Jeg har valgt at supplere med teorien om det fantastiske, da jeg ved hjælp af en analyse på flere tekstniveauer, vil komme frem til iagttagelser, som vil påvise det mulige og umulige, som eksplicit udtrykkes i novellen. Dette vil også foregå på det sproglige analytiske niveau, hvor jeg her vil anvende Finn Brandt-Petersens lagmodel. Her vil jeg specielt have fokus på *betydningshedernes lag*, for at kigge på tekstens ordvalg, og hvad de betyder for teksten.

Jeg vil indledende skitsere mit metodevalg, og hvilke overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse hertil. Herefter vil jeg komme ind på fortælsituationen samt fortællerens karakter. Herunder fortællerens pålidelighed og den fantastiske tøven. Det vil lede videre til synsvinklen og det kompositoriske aspekt af novellen, hvor jeg vil komme ind på tekstens struktur. Efterfølgende vil jeg skitsere de øvrige karakterer i teksten, som vil lede videre til en forklaring af fortællingens tvetydighed. Ydermere vil jeg foretage en diskussion af mit metodevalg og skitsere hvilke andre metode, som kunne være gældende for denne teksttype. Til slut vil jeg konkluderende samle op på tekstens analytiske hovedpointer og resultatet af min analyse og fortolkning.

I indledningen taler Veronika med en upersonlig, faglig stemme, der konsekvent trækker på en faglig-analytisk diskurs, og hvor hun i udstrakt grad gør brug af faglige begreber ("nykritisk læsning", "den fantastiske litteratur", "komposition", "fortæller", "synsvinkel", "karakterer", "strukturmønstre", "fortællerens tøven", "tekstniveauer", "betydningsenhedernes lag", "fortællesituationen", "fortællerens pålidelighed").

Veronika anvender i indledningen et eksplicit jeg, som hun kobler med verber, der konnoterer aktivitet og styring. Denne styring signalerer Veronika i indledningens andet afsnit i forhold til valg af metode og i udpegning af indholdsmæssige og analytiske fokuspunkter ("Jeg har valgt den nykritiske læsning [...] Herefter vil jeg anvende [...] Jeg har valgt at supplere [...] osv.). Her positionerer Veronika sig med et forfatterselv, der placerer autoriteten i forhold til indholdet hos sig selv. Veronika taler her i en faglig diskurs, der argumenterer for sine valg med udgangspunkt i analysegenstanden og de valgte redskaber, og hun markerer eksplicit sin argumentation i ordvalget, jf. kausalkoblingerne ("da teksten strukturmønstre er afgørende", "da jeg ved hjælp af en analyse på flere tekstniveauer", min kursivering). Man kan betragte disse greb som ekspansioner, hvor Veronika aktivt og med autoritet knytter fagligt-videnskabelige begreber, metoder og teorier til sine egne, selvstændige undersøgelsesprocesser. Herved affilierer Veronika sig med en position, som hun blev tilbudt i oplægget til eksamensopgaven i powerpointpræsentationen "Skriveseminar": som en skriver, der ikke blot refererer viden, men som aktivt anvender fagets redskaber. Ekspansionerne er forholdsvis omfattende, og hele andet afsnit i indledningen kan opfattes som et kompleks af en sammenhængende udvidelse med tillæg og specificeringer.

Veronika markerer også autoritet i forhold til sin disponering af opgaven i indledningens tredje afsnit ("Jeg vil indledende skitsere [...] Herefter vil jeg komme ind på [...] osv.). I sin fremstilling af opgavens disposition markerer Veronika tydeligt sammenhæng og bevægelse ("Herefter vil jeg", "Det vil lede videre til", "Efterfølgende vil jeg", "som vil lede videre til"). Herved kan Veronika siges at ville fremstille sin opgave som en logisk sammenhængende fremstilling, hvor bevægelsen mellem de enkelte led synes at ske i et samarbejde mellem Veronika, teksten og de analyseredskaber, hun har valgt.

I indledningen er der dermed tale om et diskursivt selv, der affilierer sig med en position, som blev stillet til rådighed i disciplinen: en metodisk og teoretisk reflekteret deltager i faget, der aktivt og selvstændigt anvender tilgængelige, faglige ressourcer; det er den stemme, Veronika gerne vil lade sig høre med i indledningen.

Dette diskursive selv genfindes i opgavens øvrige afsnit, hvor Veronika gør brug af ekspansion på lignende vis og herved positionerer hun sig med en aktiv, selvstændig, faglig stemme i teksten. Dette ses mange steder i opgaven, eksempelvis i første underafsnit i analysen "En arrogant, usympatisk og tøvende fortæller" (side 6ff, min kursivering):

”Fortælleren føler sig *altså* hævet over [...] Det bunder *mest* i fortællerens kedsomhed, *men også* hans sindsstemning og sociale arrogance, som eksempelvis ses, når [...] *Derudover* tilbringer Martin [...] Fortælleren har *altså* trang til at flygte [...] *En anden måde*, fortælleren indirekte karakteriseres, er ved hans sprog og stil. Martin har en høj sprogkode [...] *Derudover* kender fortælleren også [...] *Dette er eksempelvis*, når han [...] *Men ikke nok med det*, så kan han *også* [...] *Dette* skyldes enten [...] Martin er dermed en upålidelig fortæller på grund af [...] *Derudover* er fortællingen beskrevet af [...] Fortælleren subjektivitet svækker *altså* pålideligheden, *men dette er ikke det eneste*, som [...] Det er *altså også* igennem tekstlige indikatorer, at læseren [...] *Det er både ud fra* eksplicitte [...] og glidninger i brugen af personlige pronominer, når [...] *Et andet eksempel* på fortælleren upålidelige er [...] *Her* udtrykker fortælleren *altså* [...]”.

Her kan det iagttages, at Veronika systematisk knytter de enkelte iagttagelser og analysebegreber sammen gennem brug af ekspansioner, der indholdsmæssigt udvider indholdet af det fremstillede, jf. kursiveringerne i citatet. Der er ikke tale om, at ekspansionerne skal mediere mellem en faglig diskurs og en hverdagsdiskurs eller mellem en fagligt-akademisk diskurs og en fagligt-gymnasial diskurs. Veronika bevæger sig i stedet inden for en akademisk-analytisk diskurs.

Betragtes opgaven i et *fagligt-diskursivt perspektiv*, så ses det, at der er tale om en tydelig og gennemført anvendelse af et sammenhængende kompleks af fagbegreber. Gennem jeg’ets aktive kobling af fagbegreberne og de faglige undersøgelsesprocesser er der tale om en stemme, der trækker på en tydelig fagdiskurs; der bliver dermed tale om et autoritativt forfatterselv, der etablerer autoritet over anvendelsen af de faglige ressourcer i teksten. Som vist ovenfor er det karakteristisk, at der i teksten sker en kobling mellem et aktivt jeg, undersøgelsesprocesser og faglige begreber. Dette ses eksempelvis i starten af afsnittet om ”Tzvetan Todorovs teori om det fantastiske” (side 5) (min kursivering):

”I forhold til *tekstens strukturmønster*, henvisninger og *tøven* fra både tekst og fortæller *finder jeg det relevant* at tilkoble Todorovs teori om *den fantastiske fortælling* til *den strukturalistiske metode*. *Jeg vil altså påvise*, at der er *strukturelt* mellem *den fantastiske fortællings tøven* og *tekstens strukturering af forløbet*, findes en indbyrdes sammenhæng.”

Denne brug af fagbegreber er ligeledes karakteristisk i analyseafsnittene, ligesom det er karakteristisk, at de anvendte analysebegreber ikke primært hentes fra en gymnasiekontekst, sådan som det var tilfældet i den første opgave. I de første linjer i analyseafsnittet side 6 introduceres begreberne ”homodiegetisk”, ”autodiegetisk”, ”centralperspektivisk fortæller” og ”deskriptiv fortæller”. Det er en dermed ikke blot en faglig stemme men en akademisk faglig stemme, der trækker på ressourcer fra indholdet i disciplinen. Den faglige stemme bliver fokuseret gennem sammenhængende brug af fagbegreber, der hentes fra den teoretiske og metodiske ramme, som Veronika har valgt (Todorov og nykritisk læsning).

Denne faglige stemme er dominerende igennem hele opgaven, også i slutningen af analysen, hvor analysegenstandens tema indkredses. Hvor Veronika i sin første opgave i udpegningen af tekstens tema primært inddrog erfaringer fra det almenmenneskelige domæne, så fastholder Veronika her i den sene opgave en fagligt funderet stemme og et analytisk og tekstteoretisk fokus:

”Ud fra tekstiagttagelserne peger enkeltdelele henimod et overordnet tema. I ”Lotte” fokuseres der på temaet om den gennemgående tvivl og usikkerhed. Tvivlen omkring det illusoriske og det imaginære og dens tilknytning til fortællerens perception og sansning af verdenen omkring ham. Med andre ord er det tvivlen om en overnaturlig fortælling eller blot et sansebedrag. Det bliver dermed et spørgsmål om det vidunderlige eller det uhyggelige. Sker der en accept af det overnaturlige eller findes der en rationelforklaring? ”Lotte” må derfor siges at være en spøgelseshistorie.”

Læsningen af novellen bliver dermed informeret af den teoretiske ramme, som Veronika har valgt; sigtepunktet for analysen. Dermed positionerer Veronika sig hele vejen igennem sin opgave i forlængelse af en position, som hun bliver tilbudt i disciplinen: som kritisk og reflekteret tekstlæser. Hermed kan der spores en udvikling fra den tredje opgave i disciplinen og til denne sidste.

Veronika gør flere steder brug af spørgsmål, der henvender sig til, inddrager og engagerer læseren. Det ses i ovenstående citat, og det ses eksempelvis også i starten af afsnittet ”En spøgelseshistorie”:

”Martins usikkerhed omkring det fortalte underbygges igennem detaljer fra de forskellige tekstniveauer. Det problematiske er dog hvilken betragtning, der er den rigtige. Er det blot en hallucination på grund af stoffer og alkohol? Eller har Martin slået Lotte ihjel?”

Spørgsmålene er muligvis ikke ”kun” udtryk for et retorisk stemmegreb, der skal engagere læseren, men måske også udtryk for en åben og undersøgende tilgang til analysegenstanden. En sådan tolkning kan underbygges ved henvisning til samtalen med Veronika om opgaven i fjerde interview, som inddrages i analysen nedenfor, hvor hun netop understreger sin vanskelighed med at forstå det fortaltes status i novellen og samtidig identificerer sig med en åben og undersøgende position i faget.

Analyserne af opgaven i et tekst- og fagligt diskursivt perspektiv peger på, at i et *socialt handlingsperspektiv* positionerer Veronika sig i denne opgave som en skriver, der i vid udstrækning identificerer sig med de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, som hun er blevet tilbudt på bacheloruddannelsen: hun identificerer sig med en deltager i faget, der selvstændigt udvælger og anvender ressourcer i faget, og hun gør det ved samtidig at indtage en undersøgende og kritisk position. Der er her tale om et selvbiografisk selv, hvor Veronika der i høj grad trækker på erfaringer skriftlighed på bacheloruddannelsen.

10.4.3 Feedback og interview

Der er ikke givet mundtlig eller skriftlig underviserfeedback på opgaven, men der er givet karakter efter 7-trinsskalaen – opgaven fik 12 ved ekstern censur. Denne vurdering må tolkes på den måde, at Veronika i sin opgave imødegår de mål, der er opstillet i studieordningen, og at hun har demonstreret opfyldelse af disciplinens mål. Opgaven er sammen med flere øvrige opgaver genstand for det fjerde og sidste interview, der er gennemført med Veronika. Dette interview er foretaget seks dage efter opgaven er afleveret, og Veronika har ikke på dette tidspunkt viden om opgavens bedømmelse.

I interviewet fremstiller Veronika arbejdet med opgaven som udfordrende:

”Søren: Og den opgave her, kan du fortælle om den?”

Veronika: Ja, jeg synes, at det var en meget svær opgave. For det første fordi det var en rigtig lang novelle. Vi er vant til fem sider og så kom der lige 50, så det ... i starten var det meget overordnet, hvor jeg bare kiggede på den, hvad siger den og hvad er sådan det vigtige. Og så var jeg inde og kigge på ... hvad hedder det ... de powerpoint, som vores lærer havde lagt ud, med de forskellige metoder, hvor jeg kiggede lidt på, hvad kan jeg bruge her, og så når jeg så frem til at der var noget overnaturligt i fortællingen. Det var i teksten, man ligesom fandt svarene på det. Så det gav jo så lidt sig selv, hvad min metode så skulle være. Øhm og så ... gik jeg bare i gang. Jeg startede så med at læse meget op på ’det fantastiske’, for det var ikke noget, jeg sådan havde gået i dybden med før, så det var ret nyt for mig.”

I samtalen fremhæver Veronika de indledende processer knyttet til opgaven og peger her på to udfordringer: dels på analysegenstandens omfang og dels på tilegnelsen af et relativt nyt teoretisk indhold (”det fantastiske”). I passagen positionerer Veronika sig dels som en studerende, der bevidst undersøger og anvender relevant, fagligt indhold. Herved affilierer hun sig med en position, som hun blev tilbudt i skriveordren. Der kan være et strategisk aspekt i denne positionering, men et kommunikativt aspekt træder også frem, hvor det er undersøgelsen af genstanden og formidlingen heraf, der er i fokus, jf. ”Det var i teksten, man ligesom fandt svarene på det” og uddybningen lidt senere i interviewet, hvor hun bliver spurgt, hvad det mest spændende ved opgaven har været:

”Det har været ’det fantastiske’, for det har været noget andet ... og det var spændende at se, at det passede ind [...] Og så at teorierne hang så godt sammen, at de komplementerede hinanden, så at de ... egentlig fortalte det samme, det synes jeg også var ret spændende.”

I denne passage positionerer Veronika sig som en fagligt engageret undersøger, der deltager i faglige fordybelses- og udforskningsprocesser, og som identificerer sig med deltagelse i disse processer. Det er netop undersøgelsesprocessen, hun lægger vægt på som det centrale, ikke blot i denne opgave og i denne disciplin men også i andre discipliner:

”[...] det er jo måden at komme derhen på, som er spændende i LMA, hvor det lidt er ligesom i Sprog og kommunikation, hvor jeg skal finde vejen derhen ... Og lige med den her opgave, jeg synes, den var rigtig svær at finde ud af ... hvad den egentlig ... hvad dens formål var, så der havde jeg ikke dens resultat for mig i starten. Det kom hen ad vejen. Det var rigtigt spændende.”

De processer, som Veronika her italesætter, er åbne, og det er netop deres åbne karakter, hun fremhæver som ikke blot udfordrende men også som tiltrækkende. Da hun i samme interview bliver spurgt om en særlig opgave fra det første år af studiet, så udpeger hun eksamensopgaven i *Litterær metode og teori* og begrundet det således: ”Også fordi den kan jeg også analysere på anden måde og komme frem til noget andet ...” Hermed positionerer Veronika sig ikke blot som deltager i disciplinen, der selvstændigt anvender fagets begreber, metoder og teorier men også som en deltager i faget, der forholder sig reflekteret og perspektivisk til sin brug af disciplinens redskaber: som hun signalerede i opgavetitlen ved hun, at hendes valg af metodisk

og teoretisk perspektiv har visse muligheder og begrænsninger, at andre perspektiver på analysegenstanden er mulige, og hun identificerer sig som deltager i nye, åbne, faglige undersøgelsesprocesser.

Herved kan der i dette interview iagttages en markant ændring i Veronikas selvbiografiske selv i forhold til andet interview, hvor den første opgave i disciplinen var genstand for samtalen, og hvor Veronika snarere identificerede sig med en position, der tog afsæt i og trak på en position fra gymnasiet, og hvor Veronika med en vis ambivalens nærmede sig en socialt tilgængelig mulighed for selvhed, som hun blev tilbudt på universitetet.

10.5 Veronikas skriver- og skriveudviklinger i de fire opgaver i *Litterær metode og teori* på bacheloruddannelsen

I sine fire opgaver i disciplinen *Litterær metode og teori* lader Veronika sig høre med en upersonlig, faglig stemme. Analyserne peger på, at hun gerne vil lade sig læse som en skriver, der imødegår de socialt tilgængelige selvheder, som skriveordrerne tilbyder og dermed som en skriver, der tilegner sig det faglige indhold i undervisningen og anvender det i sine opgaver. Hermed peger analyserne på en kontinuitet på tværs af Veronikas transition mellem gymnasiet og universitetet. Analyserne af de fire opgaver på bacheloruddannelsen viser også, at Veronika langsomt og gradvist nærmer sig og tilegner sig en position som analytisk fokuseret, metodisk reflekteret skriver i academia, og at hun i sidste opgave og i sidste interview identificerer sig med en position som undersøgende skriver. Man kan dermed sige, at hun bevæger sig fra at orientere sig mod både et gymnasiefagligt specialiseret domæne og et akademisk specialiseret domæne over mod at orientere sig mod det sidste. I lighed med, hvad analyserne af Veronikas gymnasieopgaver viste, så er der dog heller ikke her tale om, at Veronika fx dekonstruerer og rekonstruerer skriverpositioner i den akademiske kultur: hun gør så at sige stadig, som det forventes, og den kritisk-metodiske refleksion, som hun demonstrerer i sin sidste opgave er inden for rammerne af det indhold, hun forventes at have tilegnet sig. Men der er ikke desto mindre tale om, at Veronika i disse fire opgaver fra bacheloruddannelsen gennemgår både en tydelig skriver- og skriveudvikling: hun bevæger sig fra at identificere sig med en position mellem en skriver i gymnasiets danskfag og en skriver på bacheloruddannelsen til – i den sidste opgave – at identificere sig med en metodisk reflekteret og undersøgende skriverposition, der hører academia til. Samtidig med denne skriverudvikling tilegner Veronika sig også faglige redskaber: analytiske begreber, evnen til at anvende teorier i analyserne samt en faglig diskurs. Analyserne er ikke i stand til at pege på en entydig relation mellem Veronikas skriver- og skriveudvikling: der er ikke belæg for at sige, at det er Veronikas udvikling i skriveridentifikation, der driver udviklingen af hendes skriverressourcer frem eller omvendt. Det er snarere sandsynligt, at der er tale om komplekse, gensidige påvirkninger.

Kapitel 11 - Veronikas skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet

Skriveordrerne i danskfaglige opgaver i gymnasiet og på første år af bachelorstudiet tilbyder Veronika muligheder for selvhed, der adskiller sig tydeligt fra hinanden: i sine danskfaglige gymnasieopgaver positioneres Veronika som en skriver, der både skal trække på en faglig analytisk diskurs og som skal formidle og kontekstualisere analysegenstand og analyser til en modtager, der ikke er ekspert. I sine opgaver i disciplinen *Litterær metode og teori* på første år af bachelorstudiet bliver Veronika positioneret som en fokuseret, metodisk reflekteret faglig skriver, der formidler til en modtager, der befinder sig i academia. I sammenhæng med denne ændring sker der også en ændring i de genrer, som Veronika skal skrive i: der er i transitionen et genreskrifte fra litterær artikel og kronik, der skal ses i lyset af formålet med gymnasiets danskfag og med gymnasiets almindendende formål over mod en akademisk opgavegenre, der kan forstås som et proxyrum for en videnskabelig artikel.

Analyserne tyder på, at Veronika i sine opgaver i begge uddannelseskontekster gerne vil lade sig læse som en skriver, der imødegår de selvheder, som skriveordrerne tilbyder; Veronika identificerer sig i de fleste tilfælde med disse selvheder, og i transitionen mellem gymnasiet og universitetet gennemgår Veronika dermed en skriverudvikling i dialog med ændringerne i skriveordrenes socialt tilgængelige muligheder for selvhed.

Skriverudviklingen er dog ikke helt jævn: i første interview udtrykker Veronika en dobbeltstrategi i forhold til overgangen: hun trækker dels på redskaber, som hun har tilegnet sig i gymnasiet og på skriveridentiteter, som hun affilerede sig med i sin gymnasieskrivning, og hun arbejder dels med at tilegne sig nye redskaber, som hun bliver tilbudt på bachelorstudiet. I sidste interview (og i sidste opgave) identificerer Veronika sig imidlertid tydeligt med den akademiske skriveridentitet, hun får stillet til rådighed.

Hen over transitionen gennemgår Veronika også en skriveudvikling, der er knyttet til udvikling af bredere et repertoire af analysebegreber og teorier. Denne udvikling er både rettet mod tilegnelse af begreber og teorier og mod et refleksivt forhold til anvendelsen af dem.

Transitionen er måske ikke dramatisk for Veronika, men den er heller ikke uden udfordringer: sammenlignes fx Veronikas sidste danskfaglige gymnasieopgave, der her er analyseret, med hendes første opgave på bachelorstudiet, så viser analyserne, at Veronika i gymnasieopgaven positionerer sig med tydeligere autoritet i forhold til indholdet, end hun gør i opgaven på bachelorstudiet. Dette er ikke overraskende: i den sidste gymnasieopgave har hun tilegnet sig det faglige indhold, kan anvende det, og hun identificerer sig med den tilbudte skriveridentitet. I den første opgave på bachelorstudiet befinder Veronika sig i en transitionsposition, hvor hun er startet på at tilegne sig de nye redskaber: nye begreber, nye teorier, nye genrer, nye skriverpositioner. I transitionen skal Veronika til en vis grad genlære eller gentilgøre fagligt medierende

redskaber i en ny kontekst, og transitionen kan i det lys ses som en bevægelse fra en ekspertposition (i gymnasiet) til en noviceposition (i starten af bachelorstudiet). I transitionen bruger Veronika indledningsvist de i gymnasiet allerede tilegnede redskaber, og dette ser ud til at være en vigtig transitionsstrategi for hende: at trække på allerede tilegnede redskaber og bringe dem i dialog med de nye. En lignende struktur kan muligvis iagttages i Veronikas første opgaver på gymnasiet – fx DHO'en – hvor en dialog mellem en gymnasiefaglig diskurs og en hverdagsdiskurs er tydelig, og som Veronika bruger til at tilegne sig og give mening til det nye indhold, hun her er ved at tilegne sig. Med andre ord har relationen mellem hverdagsbegreber og videnskabelige begreber, mellem hverdagsdiskurser og faglige diskurser og mellem hverdagsdomæne og specialiseret domæne i de tidlige opgaver i gymnasiet en vis funktionel lighed med relationen mellem gymnasiefaglige begreber, diskurser og teorier og begreber, diskurser og teorier, som Veronika møder på universitet. Veronikas forståelse af gymnasiefaglige begreber og diskurser ser ud til at ændre sig i og med at hun tilegner sig begreber og diskurser fra bachelorstudiet: de bliver redskaber, der ikke har universel gyldighed men som "hører til" bestemte kontekster og er redskaber, der kan bruges i arbejdet med at tilegne sig nye redskaber.

Analyserne af skrivebanen gennem opgaverne på bachelorstudiet, talk-around-the-text-interviews viser, at Veronika engagerer sig i arbejdet med sin udvikling og reflekterer den nye kontekst og de identifikationsmuligheder, som hun her tilbydes, og disse faktorer synes at have væsentlig betydning for hendes skriver- og skriveudvikling. Det er sandsynligt, at Veronikas refleksion over den nye kontekst bliver hjulpet på vej af underviserens refleksion over den transitionssituation, som Veronika befinder sig i, og som kommer til udtryk i de mundtlige feedbackhændelser.

Kapitel 12 - Analyser af Andreas' skriftlige opgaver i gymnasiet

Analyserne af Andreas' opgaver i gymnasiet fokuserer på de tre store opgaver: Mini-SRP, SRP og "Eksamensprojekt". I alle tre opgaver indgår fysikfaget: i Mini-SRP'en og i SRP'en indgår fysik sammen med matematik, og i "Eksamensprojekt", der er den sidste store opgave, Andreas skriver i gymnasiet, indgår kun fysik. Der er flere grunde til dette fokus på de store opgaver: det er i disse opgaver, at Andreas formulerer sig mest sammenhængende og omfattende i skrift i faget, og således er det her lettest at iagttage, hvilke skriveridentifikationer, han affilierer sig med, ligesom der her bringes et større spektrum af skriverressourcer i spil. Herved bliver det muligt at analysere, hvilke skriver- og skriveudviklinger Andreas gennemgår i gymnasiet. Endvidere er der til disse tekster tilgængelig underviserfeedback samt grundigere interviewdata, hvorved konstellationsanalyser bliver mulige. Som supplement til analyserne af de store opgaver inddrages analyser af tre traditionelle fysikopgaver: to opgaver fra 2. g samt én opgave fra 3.g.

Analyserne af Andreas' opgaver i gymnasiet er i lighed med analysen af Veronikas opgaver struktureret efter konstellationsmodellen og inddrager Andreas' brug af stemme i opgavernes verbalsproglige tekstpassager (Burton og Morgan 2000) samt hans anvendelse af faglige begreber og faglige diskurser.

Analyserne af Andreas' skrivebane gennem de store skriftlige opgaver i gymnasiet viser, at han bevæger sig fra i den første store opgave kun delvist at identificere sig med de socialt tilgængelige muligheder for selvhed til i den sidste store opgave i gymnasiet i langt højere grad at identificere sig med disse selvheder. Analyserne viser, at Andreas taler med en faglig stemme i alle tre store opgaver, men at han i de to sidste og særligt i den sidste tager autoritet over det fremstillede indhold og positionerer sig som en faglig skriver, der også er personligt engageret i det faglige indhold. Analyserne af Andreas' tre traditionelle fysikopgaver fra gymnasiet peger på, at Andreas i disse opgaver i stigende grad tager autoritet over det fremstillede indhold og over fremstillingen, samt at han i stigende grad integrerer den verbalsproglige tekst og den algebraiske tekst. Heri synes der at ligge en skriveudvikling. Analyser af interview tyder på, at Andreas hen over tid bevæger sig mod at identificere sig med en dygtig elev i faget og med en dygtig formidler i faget. Herved peger analyserne på, at Andreas gennemgår en skriverudvikling i disse opgaver.

12.1 Analyse af "Mini-SRP"

Andreas skriver sin "Mini-SRP" i fagene fysik og matematik, og han afleverer opgaven den 2. maj 2014. Data knyttet til opgaven er deltagertekst, underviserfeedback samt interview. Analysen af opgaven viser, at redegørende skrivehandlinger dominerer, og at Andreas i disse redegørende skrivehandlinger taler med en stemme, der ligger tæt op ad en lærebog, og som er upersonlig, som oftest gør brug af det kollektive subjekt "vi", og som i vid udstrækning anvender illustrationer af fysiske og matematiske objekter samt boxe til algebraiske udtryk.

12.1.1 Deltagertekst

På et tekstuel niveau består opgaven af ti sider, hvoraf den første er en forside, hvor Andreas angiver opgavens titel: ”Magnetfelt fra elektrisk leder” samt et engelsksproget abstract, og den sidste side er en kildeangivelse. Andreas laver ikke en indholdsfortegnelse, men han anvender afsnitsoverskrifter til opgavens seks afsnit i brødteksten: ”Indledning”, ”Redegørelse for elektromagnetiske med henblik på Biot-Savarts lov”, ”Vektorer i den tredje dimension og krydsproduktet”, ”Udled formlen for det magnetiske felt fra en lang lige leder eller i centrum af en cirkulær leder”, ”Udfør passende forsøg til at eftervise den udledte formel og analyse af resultater” samt ”Elektromagnetisme anvendes i praksis mange forskellige steder. Perspektiver med nogle af disse praktiske anvendelser og uddyb”. Afsnitsoverskrifternes kommunikationsform indikerer, at Andreas her bruger den lærerproducerede skriveordre til at strukturere sin opgave efter. Hvis dette er tilfældet, så viser det, at Andreas ikke konsekvent omformulerer skriveordrens enkelte spørgsmål, jf. det forhold, at de tre sidste afsnitsoverskrifter (stadig?) har karakter af skriveordre. Herved kan Andreas ville vise, at han besvarer skriveordren og bruge skriveordren til at strukturere sin opgave.

Opgavens indledning lyder:

Indledning: I denne opgave vil jeg komme ind på hvad magnetisme og elektromagnetisme er, jeg vil redegøre for Biot og Savarts love og senere udlede dem. Jeg vil redegøre for vektorer i rummet og for krydsproduktet. Herefter vil jeg eftervise Biot og Savarts lov for magnetfeltet i centrum af en elektrisk leder via nogle forsøg udført i fysik laboratoriet. Til sidst vil jeg perspektivere elektromagnetismen til min egen hverdag, og hvor jeg synes at den er vigtigst

Her gengiver Andreas således igen de enkelte punkter, som han benytter i sine afsnitsoverskrifter. Andreas benytter dog omformuleringer, hvorved han transformerer den formodede skriveordre til en slags selvinstruks og disposition for opgaven, jf. brugen af subjektet ”jeg”, der knyttes sammen med verballeddet ”vil”. Omformuleringerne ligger i de fleste tilfælde tæt på afsnitsoverskrifterne, men til det første og især til det sidste punkt markerer Andreas en vis forskel: til det første punkt transformerer han overskriftens redegørende skrivehandling til ”komme ind på”. Herved synes Andreas at trække på diskurs, der ikke så meget hører til et ”skole-domæne” som til et ”hverdags-domæne”. Til det sidste punkt transformerer Andreas overskriften ”Elektromagnetisme anvendes i praksis mange forskellige steder. Perspektiver med nogle af disse praktiske anvendelser og uddyb” til ”perspektivere [...] til min egen hverdag, og hvor jeg synes at den er vigtigst”. Herved kan Andreas siges at tilskrive det faglige indhold betydning ved at koble det til sin egen livsverden.

I indledningen lægger Andreas sig tæt op ad, hvad der formodes at være opgavens skriveordre. Ved at benytte et eksplicit skriverjeg og koble det med verber, der konnoterer aktivitet positionerer Andreas sig i

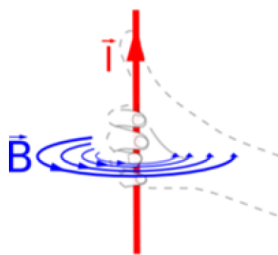
nogen grad som en skriver, der tager ansvar for opgavens disposition og som – i præsentationen af den perspektiverende skrivehandling – en skriver, der tillægger det faglige indhold en vis personlig betydning.

I opgavens redegørende afsnit taler Andreas med en stemme, der synes at ligge tæt op ad en lærebogs. Et eksempel herpå ses på opgavens side 2, hvor Andreas også bruger en illustrerende figur, som han henter fra sin lærebog:

Hvis vi har en strøm der går i I 's retning, kan vi med højre hånd gribe om ledningen og sætte tommelfingeren i strømmens retning. Den vej resten af vores fingre peger vil angive retningen af magnetfeltet (angivet med blå streger på tegningen).

Hvis vi nu laver en cirkulær leder og sender strøm igennem, vil vi igen kunne placere vores hånd om ledningen og sætte tommelfingeren i strømmens retning. Resten af vores fingre vil nu angive magnetfeltets retning.

Vi kan også bestemme størrelsen af disse magnetfelter ved hjælp af Biot og Savarts love, udledningen af disse love kan findes senere i dokumentet. Biot og Savarts love blev formuleret af Laplace året efter Ørstedes opdagelse om elektricitet og magnetisme. Lovudtrykkene gør brug af det såkaldte krydsproduktet.



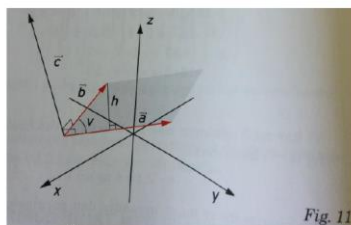
I Kilde: Grundlæggende fysik 2

Andreas benytter her ”vi” som subjektet, hvorved han kan siges at trække på en genrekonvention, der knytter sig til matematiske og naturfaglige tekster (Iversen 2016). Med denne genrekonvention indikerer Andreas, at der er tale om erkendelsesprocesser, der ikke kun er individuelle og subjektive, men som har en almengyldig status: fremstillingen trækker på fagligt anerkendte og reproducerbare processer, der er konsensus omkring. Fremstillingen har karakter af logisk argumentation med strukturen: ”hvis vi har [...] så gælder der” og af instruktion, der inviterer læseren ind i erkendelsesprocessen, jf. ”Hvis vi har en strøm der går i I 's retning, kan vi med højre hånd gribe om ledningen [...] Hvis vi nu laver en cirkulær leder og sender strøm igennem, vil vi [...]. De faglige processer, som Andreas her beskriver i verbalsproglig tekst, er snarere materielle end mentale (Halliday & Martin 2003): Andreas beskriver forhold og elementer, som man kan håndtere fysisk (jf. fx ”Hvis vi har en strøm [...]” og ”Hvis vi nu laver en cirkulær leder [...]”) I disse processer er handling og erkendelse ikke adskilte men tværtimod intimt forbundne (Dewey 2000a; Halliday & Martin 2003). Samtidig med at læseren inviteres ind i disse processer bliver hun også instrueret igennem den verbalsproglige tekst: det er Andreas’ skriverjeg i teksten, der har agens i de beskrevne processer og handlinger, og som driver processerne videre.

Også i de matematikfaglige afsnit synes Andreas at tale med en stemme, der ligger tæt op ad en lærebog, jf. fx side 3:

Vi beskriver krydsproduktet af to vektorer \vec{a} og \vec{b} , som en ny vektor \vec{c} , som har en længde. Denne længde er svarende af arealet af det parallelogram som \vec{a} og \vec{b} danner. Også gælder det at \vec{c} står vinkelret på parallelogrammets areal. Vi får derfor at $\vec{c} = \vec{a} \times \vec{b}$ et eksempel på krydsproduktet er vist på figur 11 hvor at vi kan se \vec{a} og \vec{b} , som danner et parallelogram, ud fra \vec{a} og \vec{b} . Formlen for krydsproduktet er som følgende

$$\vec{a} \times \vec{b} = \begin{bmatrix} a_2 \cdot b_3 - a_3 \cdot b_2 \\ -(a_3 \cdot b_1 - a_1 \cdot b_3) \\ a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1 \end{bmatrix}$$



Kilde: Mat A Systeme

I lighed med passagen ovenfor benytter Andreas også her en figur, som han henter fra sin lærebog (denne gang i matematik). Stemmen er også her faglig og upersonlig – der er ingen eksempler i de redegørende afsnit på, at Andreas foretager faglige vurderinger eller af han ekspanderer begreberne gennem selvproducerede eksempler og han inddrager ikke erfaringer, der hentes uden for faget. I lighed med passagen fra fysikafsnittet citeret ovenfor gør han også i det matematikfaglige afsnit brug af et kollektivt subjekt. Der er dog en vis forskel: hvor passagen fra fysikafsnittet ovenfor inviterer læseren ind som en aktiv del af en kognitiv proces, så er der her i matematikafsnittet snarere tale om, at de matematiske objekter har agens, jf. fx ”Denne længde er svarende af arealet af det parallelogram, som \vec{a} og \vec{b} danner. Også gælder det at \vec{c} står vinkelret på parallelogrammets areal. Vi får derfor [...]”.

Andreas trækker i opgaven på flere modaliteter: hans konsekvente brug af figurer, der illustrerer matematiske og fysiske objekter i de redegørende afsnit bidrager til det indtryk, at han på et tekstuel (layoutmæssigt) niveau ønsker at lægge sig i forlængelse af lærebøgers fremstillinger (Kress 1997, 2010, Kress, Jewett, Ogborn & Tsatsarelis 2001).

På et fagdiskursivt niveau synes Andreas i hovedparten af opgaven kun i nogen grad at tilskrive sig selv autoritet over det fremstillede indhold: han tildeler snarere de lærebøger, som han låner stemme fra, autoritet. En illustration af dette ses på side 2, hvor Andreas gør rede for elektromagnetismen:

Den første lov er loven for magnetfeltet (B) i et punkt (P), med afstanden (r) fra et stykke af en leder (Δs) hvori der løber en strøm (I). Afstanden (r) og lederen (Δs) har mellem sig vinklen (ϕ), ud fra disse variable og naturkonstanten μ_0 kan vi bestemme størrelsen på magnetfeltet i punktet P.

$$\Delta B = \frac{\mu_0 I \cdot \Delta s \cdot \sin \phi}{4\pi r^2}$$

Vi kan også bruge krydsproduktet i ovenstående formel ved hjælp af dette vil vi få den rummelige retning for magnetfeltet og dens størrelse:

$$\Delta B = \frac{\mu_0 I \cdot |\Delta s \times r|}{4\pi r^3}$$

Hvis vi så vil have magnetfeltet for hele denne ledning skal vi bruge en ny variabel, den kortest muligt afstand fra punktet (P) til lederen (s), denne betegnes med R

Hvis vi vil finde størrelsen af magnetfeltet i midten af en cirkulær leder kan vi bruge formlen til højre. Vi kan finde retningen af magnetfeltet ved hjælp af højrehåndsreglen

$$B = \frac{I \cdot \mu_0}{2r}$$

For at finde størrelsen af magnetfeltet i midten af en cirkulær leder med N vindinger skal vi bruge følgende formel

$$B = \frac{\mu_0 \cdot N \cdot I}{2r}$$

Har vi en spole med N vindinger og L længde og vil finde størrelsen af magnetfeltet i centrum af spolen skal vi bruge følgende formel¹

$$B = \frac{\mu_0 \cdot I \cdot N}{L}$$

I den verbalsproglige tekst kobler Andreas til de formler, der anføres i de farvede bokse på to måder: dels ved at introducere dem ("Den første lov er loven om [...]"), "Vi kan også bruge krydsproduktet i ovenforstående formel [...]", "For at finde størrelsen af magnetfeltet [...] kan vi bruge følgende formel" osv.) og dels ved at oversætte de algebraiske formlers symboler til ord ("punktet (P)", "lederen (s)", "N vindinger" osv.).

Disse oversættelser fungerer som en slags ekspansioner af de algebraiske symboler. Der er i citatet flere eksempler på ekspansionsformen tillæg, fx adverbiet "også": "Vi kan også bruge krydsproduktet i ovenstående formel ved hjælp af dette vil vi få den rummelige retning for magnetfeltet og dens størrelse". Det er imidlertid karakteristisk, at Andreas kun i begrænset omfang knytter en faglig argumentation til disse ekspansioner: i stedet for at argumentere fagligt for udformningen og valget af de algebraiske udtryk gennem verbalsprogligt formidlet faglig diskurs, så fremstiller han formlerne som allerede givet og markerer kilden til formlen i en note. I forlængelse heraf er det i dette afsnit karakteristisk, at de algebraiske udtryk står isolerede. Dette er i første omgang et layoutmæssigt, tekstuel forhold, men det synes også at pege på et indholdsmæssigt, faglig-diskursivt forhold i den forstand, at Andreas ikke giver sammenhængende kæder af algebraiske udtryk i form af udledninger.

Dette valg på et fagligt-diskursivt niveau kan ligge inden for, hvad der forventes af Andreas, men Andreas positionerer sig her ikke med autoritet i forhold til det faglige indhold, han fremstiller.

I opgaven er der dog visse eksempler på undtagelser herfra, jf. fx side 3:

$$|\vec{a} \times \vec{b}| = |\vec{a}| |\vec{b}| \sin(\nu)$$

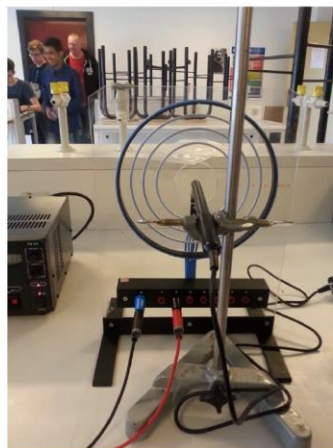
For at finde længden af krydsproduktet kan vi bruge sætningen: Altså hvis vi kender længden af vektor a og vektor b og vinklen imellem dem, kan vi få længden af krydsproduktet imellem dem, det som vi egentlig finder er størrelsen af parallelogrammet mellem vektor a og vektor b. Skal vinklen imellem 2 vektorer findes skal man dog bruge skalarproduktet, dette har noget at gøre med at sinus giver 2 vinkler, hvortil at cosinus kun giver en (der bruges cosinus i skalarproduktet) ¹¹

Her vælger Andreas ganske vist ikke faglig argumentation i form af en matematisk udledning af udtrykket, men han giver en udviklende ekspansion i den verbalsproglige tekst, der knytter sig til den matematiske formel: ”Altså hvis vi kender [...]”. Her oversætter Andreas det algebraiske udtryk og peger på, hvad den kan bruges til at beregne. Endvidere udvider Andreas formelen gennem et tillæg: ”Skal vinklen imellem 2 vektorer findes skal man dog bruge skalarproduktet, dette har noget at gøre med at sinus giver 2 vinkler”. I den sidstnævnte ekspansion (tillægget) synes Andreas at tale med en stemme, der afviger fra en anerkendt, faglig stemme, der er karakteriseret af præcision, jf. ”dette har noget at gøre med at”. Her trækker Andreas snarere på sine praktiske og konkrete erfaringer fra beregninger i faget og mindre på en strengt argumenterende, faglig diskurs.

I afsnittet om de forsøg, som Andreas har lavet, giver han indledningsvist en introduktion, hvor han beskriver, hvad de har lavet og hvorfor, og han dokumenterer arbejdet med et foto fra forsøgsopstillingen. Her synes Andreas i højere grad end i de teoretiske afsnit at påtage sig autoritet over det fremstillede indhold, hvilket kan skyldes det åbenlyse forhold, at han selv har deltaget aktivt i den praksis, som han her dokumenterer og analyserer:

Udfør passende forsøg til at eftervise den udledte formel og analyse af resultater.

Vi har i fysik udført et forsøg hvor vi brugte en flad spole, og et måleapparat, der kunne måle magnetfelter, for at måle magnetfeltet i midten af cirklen ved forskellige radier, strømstyrker og vindinger (den flade spole og måleapparatet er vist på billedet til venstre)
Vi vil ud fra disse data finde magnetfeltet og herefter prøve at udregne magnetfeltet og se om vi kan ramme det samme som det vi har målt (eller tilnærmelsesvis det samme, da der kan være en lille afledning, da det kan være svært at ramme præcis i centrum af cirklen).

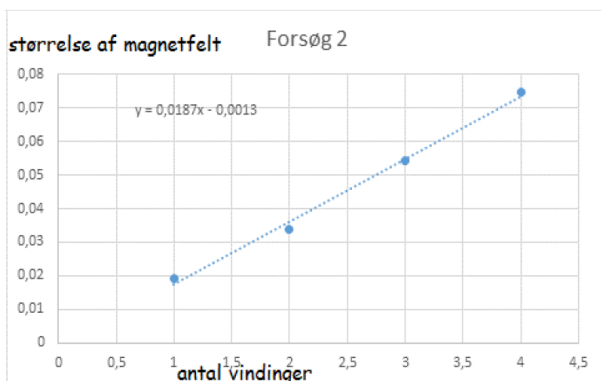


Andreas benytter stadig et kollektivt subjekt, men her henviser han til den elevgruppe, han er en del af, og som han har lavet forsøget med. Han placerer agens hos dette ”vi”: ”Vi har i fysik udført et forsøg [...] Vi vil ud fra disse data finde [...]”

I analyserne af data fra forsøget gengiver Andreas beregninger uden forklaringer og finder derefter en matematisk sammenhæng, hvor han dels gengiver en graf, og dels knytter en verbalsproglig kommentar til, jf. fx side 7:

Afbildet i et koordinatsystem ser det således ud

Vi leder her efter en lineær funktion. Hvis vi igen ser på biot og savarts lov $\frac{\mu_0 NI}{2r}$ kan vi se at vi har en masse ting som er konstante, og så har vi N som er variabel. Hvis vi laver en forskrift får vi forskriften: $f(x)=0.0187x-0.0013$ igen er $f(x)$ det samme som størrelsen af magnetfeltet



I den verbalsproglige kommentar positionerer Andreas sig (med et kollektivt subjekt) som en aktivt handlende, der handler med matematiske og fysiske objekter, som havde de en materiel karakter, jf. ”Vi leder her efter en lineær funktion [...] Hvis vi laver en forskrift får vi [...]”. I disse verbalsproglige kommentarer er der – jf. eksemplet ovenfor fra opgavens side 3 – spor af en diskurs, der ikke nødvendigvis er fagligt præcis, jf. ”vi har en masse ting som er konstante”. Her mødes en faglig diskurs med en diskurs, der trækker på formuleringer uden for fagets domæne. Dette kan tolkes sådan, at Andreas på dette tidspunkt endnu er på vej ind i deltagelse i den faglige diskurs.

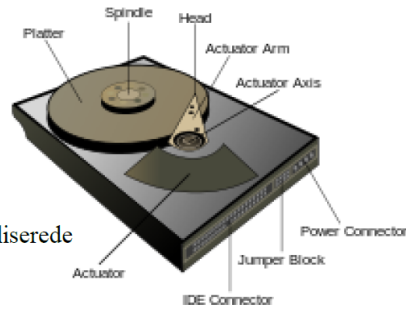
I opgavens indledning positionerede Andreas sig med en vis selvstændighed i præsentationen af opgavens afsluttende, perspektiverende afsnit, men i det konkrete afsnit taler Andreas ikke med en personlig stemme (skønt han antyder det i brødtekstens første linje: ”men i mine øjne [...]”), der trækker på eller kobler indholdet til privatsfæren, sådan som han indikerede i indledningen, og han placerer ikke autoritet over indholdet hos sig selv. Andreas indleder opgavens perspektiverende afsnit på side 9 således:

Elektromagnetisme anvendes i praksis mange forskellige steder. Perspektiver med nogle af disse praktiske anvendelser og uddyb:

HDD – Hard Disk Drive

Elektromagneter har som sagt mange forskellige udnyttelser, men i mine øjne er den mest vigtige dens vigtigste plads i en harddisk. Harddisken er tingene som gør at vi kan gemme noget på computere, det er den der gør det muligt for os at køre styresystemer.

Harddiske er bygget op som billedet til venstre viser. Harddisken er bygget op af 'platteren' eller disken, som bliver spundet rundt med mange tusinde omdrejninger i minuttet, disken er belagt med et meget tyndt lag ferromagnetisk materiale (ca. 10-15 nm dybt). Dette ferromagnetiske består af nanometer store regioner, som bliver brugt til at indkode enkelte binære tal, regionerne skaber også magnetiske poler, polerne danner skaber derefter et lokaliseret magnetfelt. Skrivehovedet kører herefter over det lokaliserede magnetfelt, og dataene bliver gemt på disken. Læsningen af harddiskene foregår ved hjælp af elektromagnetisk induktion.



Normale harddiske er forseglede for at forhindre støv og andet til at komme ind til disken eller det andet. Harddiskene er dog ikke helt lufttætte idet at der sidder et meget fint filter, som gør det muligt for luft at komme ind og køle den ned. På grund af disse luftveje skaber disken et sug som tvinger alle partikler til at samledes ved luftfilteret og skaber en luftpude, der gør at hovederne ikke rammer disken.

Andreas angiver en kilde til dette afsnit (Wikipedia), og en sammenligning viser, at hans formuleringer mange steder ligger ganske tæt op ad denne kilde. Hermed positionerer Andreas sig ikke her med autoritet i forhold indholdet men låner stemme fra et forlæg.

I et socialt handlingsperspektiv kan man sige, at Andreas med sin eksplicitte gengivelse af den formodede skriveordre i opgavens afsnitoverskrifter kan formodes at ville blive læst af lærerne som en elev, der besvarer den stillede opgave: at han gør, hvad han skal. At han i opgaven mange steder lægger sig tæt op ad stemmer, der ligner lærebøgernes, kan forstås i forlængelse af dette. Dette kunne indikere, at Andreas orienterer sig mod deltagelsesmåden ”procedural display”. Et par steder i sin opgave kommenterer Andreas på forhold, som han ikke har beskæftiget sig med i sin opgave, jf. henholdsvis side 3 og 4:

2-D koordinater bliver beskrevet med en x- og y-koordinat

3-D koordinater bliver beskrevet med en x-, y- og z-koordinat, til 3-D koordinater tilhører også vektorer. Vektorer er et geometrisk objekt, som har en retning og en størrelse. Det som gør er at det kan beskrive flere ting på en gang (fx fart og retning af et objekt). Vi bruger vektorer til flere ting i fysikkens verden og vi kunne også have brugt dem i denne opgave brugt dem til at bestemme størrelsen og retningen af et magnetfelt, dette har jeg dog undgået da jeg ikke har lavet det rigtige forsøg til dette. Vektorer skrives

Enheden for magnetfelt (B) er tesla (T) og grunden til at der bruges tesla bevises i beviset for lagranges lov, samt hvorfor at μ_0 har den størrelse den har. Dette har jeg desværre ikke tid til at sætte mig ind i.

Disse kommentarer peger snarere i retning af deltagelsesmåden ”passing”: han gør det i opgaven, han vurderer, er nødvendigt og ikke mere.

12.1.2 Feedback

Der er givet skriftlige kommentarer fra underviserne samt karakter efter 7-trinsskalaen for henholdsvis den matematikfaglige og den fysikfaglige del af opgaven. Kommentarerne er rettet mod ”forbedringsmuligheder”:

Tre af disse kommentarer anfører, at Andreas ikke angiver kilder. Dette kan forstås som kommentarer, der retter sig mod den akademiske genre, som han med opgaven er ved at blive introduceret til. I forlængelse af en kommentar til den faglige genre kan disse kommentarer også rette sig mod en etos, der hører til fagene, hvor kravene til transparens er centrale. To af kommentarerne adresserer (manglende) tekstelementer i Andreas’ opgave: indholdsfortegnelse og konklusion, og også disse kan forstås som kommentarer, der retter sig mod en akademisk genre. To kommentarer adresserer indholdsmæssige valg, og en kommentar adresserer strukturen: ”Analysen af dataene er for rodet. Det er svært at se, hvad du egentlig konkluderer på. Der skal ikke copy/pastes fra Maple.” Denne kommentar kan forstås som en vurdering af, at Andreas ikke tager tydeligt autoritet over det fremstillede indhold i analysen.

Såvel den matematikfaglige del som den fysikfaglige del af opgaven vurderes til 4-7. Lærernes feedback kan forstås som en moderat anerkendelse af, at Andreas i sin opgave imødegår skriveordrens fordringer til indhold og form.

12.1.3 Interview

Opgaven inddrages kort i første interview, der fokuserer på Andreas’ gymnasieskrivning. Til interviewet har Andreas medbragt de store, skriftlige opgaver samt et mindre antal traditionelle afleveringsopgaver i fysik. Samtalen om ”Mini-SRP” er ikke detaljeret. Andreas gør kort rede for forløbet op til opgaven og adspurgt, om der er noget ved opgaven, som han er særligt tilfreds med, nævner han kort teoriafsnittet men fokuserer derefter på mere tekniske aspekter af skrivningen (problemer med konvertering til pdf og brug af skriveprogram):

”Søren: Er der elementer fra den opgave, som du var særligt tilfreds med og nogle, du var mindre tilfreds med?

Andreas: Jeg tror egentlig ikke ... måske starten af teorien, hvor jeg føler at jeg kommer godt ind på det ... så er der gået noget galt i konverteringen ... der bruger jeg jo ikke latex endnu ... der er gået noget galt i konverteringen fra word til PDF, der er simpelthen én af mine formler der er sort, og sådan var det ikke i dokumentet, og der ved jeg ikke helt, hvad der er gået galt i konverteringen. Men ellers var jeg egentlig meget glad for den udledning af loven ... men ellers synes jeg ... matematikken var jeg ikke helt tilfreds med og ... resultatbehandlingen kunne jeg selvfølgelig godt have lavet lidt grundigere og i slutningen følte jeg også ... arhhh ... der blev jeg lidt gråhåret ...” (Interview den 26. oktober 2015)

Andreas uddyber ikke umiddelbart, hvad han mener med ”jeg kommer godt ind på det”, men efterfølgende fremhæver han i samtalen et forhold, der kan have med dette at gøre:

”Andreas: Ja, det er det her med, at jeg godt kan lide, at man kan illustrere det og det, at man vise det ... det er nok det, jeg har tænkt.

Søren: Du har selv nævnt tidligere, at du er en pædagogisk skriver ...

Andreas: Ja, lige præcis, og læser ved ... hvorfor den formel står dér ...” (Ibid.)

Her udpeger Andreas et tekstuel niveau i sin opgave, og han tilskriver sin opgave en funktion i et socialt handlingsperspektiv: han bruger systematisk figurer, der illustrerer en indholdsmæssig pointe, og denne brug tjener et kommunikativt formål, men tilsyneladende ikke (primært) et erkendelsesmæssigt formål. I Andreas’ perspektiv er den intenderede læser vigtig: han vil gerne formidle det faglige indhold til en læser, sådan at det fremstår logisk sammenhængende. Denne skriverposition fremhæver Andreas flere gange i interviewet, og det er også en position, som kan findes i hans øvrige store, skriftlige opgaver. Her synes der at være en tydelig identifikation på spil i Andreas’ gymnasieskrivning: identifikationen med en formidlende skriverposition. Analysens påpejning af, at Andreas i disse passager i opgaven taler med en stemme, der synes at ligge tæt på lærebogens, er ikke et forhold, som Andreas i interviewet kommenterer på. Det kan eventuelt skyldes, at han ikke er opmærksom på det eller at han ikke anser det for at være et bemærkelsesværdigt eller problematisk forhold.

12.2 Analyse af SRP

Andreas afleverer sine SRP den 17. december 2014. Han skriver opgaven i fysik og matematik. Opgaven er af et mindre omfang end SRP’en hos Veronika (STX): Andreas (HTX) har en uge (mod to uger på STX) til at skrive opgaven, og omfanget af opgaven er ca. 10 sider (mod 15-20 sider på STX). Data knyttet til opgaven er skriveordre, deltageropgave, underviserfeedback i form af karakter efter 7-trinsskalaen samt talk-around-the-text-interview.

Analysen viser, at Andreas i denne opgave taler med en upersonlig, faglig og formidlende stemme, der ofte synes at ligge tæt op ad en lærebogs stemme. Andreas trækker på en tydelig faglig diskurs, men han placerer ikke den primære autoritet for det fremstillede indhold hos sig selv.

12.2.1 Skriveordre

Skriveordren til opgaven består af en titel: ”Den specielle relativitetsteori” samt seks spørgsmål, der er opstillet i punktform:

Projektets titel:	Den specielle relativitetsteori
Opgaveformulering:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gør kort rede for den specielle relativitetsteori og forskellen på Galileitransformationen og Lorentztransformationen. • Diskuter konsekvenserne af den specielle relativitetsteori for vores forståelse af begreberne tid og rum. • Giv en kort introduktion til det matematiske begreb matricer. Konstruer i den forbindelse selv eksempler på matrix-matrix produkter og matrix-vektor produkter. • Analyser Lorentztransformationen i termer af matricer, idet du inddrager Minkowskis 4-vektorer. • Vurder anvendeligheden af Minkowskis 4-vektor-fortolkning af den specielle relativitetsteori, f.eks. i forbindelse med beskrivelsen af begreberne "tidslige" (eng. "time-like") og "rumlige" (eng. "space-like") begivenhedsintervaller. • Perspektiver eventuelt ved at inddrage den generelle relativitetsteori. 	

De enkelte spørgsmål har alle imperativisk form, og i de fleste tilfælde udpeger de specifikke skrivehandlinger: redegørelse, diskussion, konstruktion, analyse, vurdering og perspektivering. Fagdiskursen er – ikke overraskende – meget tydelig i skriveordren: således trækker den i høj grad på faglige begreber og teorier fra matematik (matricer, matrix-matrix-produkt, matrix-vektor-produkt, Minkowskis 4-vektor-fortolkning) og fra fysik (den specielle relativitetsteori, Galilei- og Lorentztransformationen, tid og rum, den generelle relativitetsteori). De to første delspørgsmål er fysikfaglige, det tredje er matematikfagligt, mens det fjerde og femte inddrager begge fag, idet Andreas her skal anvende matematikfaglig teori (matricer og Minkowskis 4-vektor-fortolkning) på et fysikfagligt indhold.

Andreas skal ifølge skriveordren introducere til en række faglige og videnskabelige begreber og teorier (jf. første og tredje spørgsmål), og hvor han dels skal anvende faglige begreber og metoder til give analyser på tværs af fagene (fjerde spørgsmål), og hvor han afslutningsvist skal diskutere og vurdere betydningen af det teoretiske stof (andet spørgsmål) og give en fagligt-teoretisk intern vurdering af koblingen mellem de teoretiske redskaber fra de to fag. Skriveordren fordrer dermed både ekspositoriske og evaluative skrivehandlinger (Togeby 2015). Samlet set tilbyder skriveordren Andreas en socialt tilgængelig selvhed, hvor han deltager som undersøger og formidler i fysik som didaktiseret videnskabsfag, ved på noviceniveau at skulle redegøre for og benytte videnskabelige metoder og teorier til analyse, men hvor han også mere selvstændigt skal vurdere videnskabelige metoders anvendelse og diskutere deres betydning for forståelsen af centrale begreber.

12.2.2 Deltagertekst

På et tekstuel niveau er Andreas' SRP på 13 sider inklusiv forside med engelsk abstract, indholdsfortegnelse samt litteraturfortegnelse. På opgavens forside placerer Andreas ud over institution, titel, vejledere, eget navn (betitlet med "Forfatter") også et engelsksproget abstract:

This paper gives a basic introduction to the theory of special relativity, made by Albert Einstein in 1905. This is shown by the explanation of reference frames and inertial frames. From these we can use the Galilei-transformation and the Lorentz-transformation, then point out the differences between the two transformations. Then the paper explains the consequences the theory of special relativity had on our understanding of space and time. The paper will then give an introduction to the mathematical term Matrices, matrix-matrix products and vector-matrix products. It will then continue with Minkowski space, a combination of matrices and the Lorentz-transformation. The paper then ends with a really short introduction to the theory of general relativity.

Abstractet er disponeret efter skriveordrens seks delspørgsmål, hvilket peger i retning af, at Andreas her gerne vil vise, at han besvarer en stillet opgave og imødegår den selvhed, som skriveordren tilbyder. Andreas synes gennem sit ordvalg i abstractet at positionere sig som en novicedeltager i didaktiserede videnskabsfag, der skal forklare, redegøre osv., og han synes at placere sig i en position både som elev og som studerende i fagene - ordvalget peger i den retning: på den ene side taler Andreas om ”basic introduction” og ”really short introduction”, og på den anden side benævner Andreas sin opgave som et ”paper”, der indikerer, at der er tale om akademisk genre.

Også i opgavens indholdsfortegnelse affilierer Andreas sig med skriveordren: de enkelte overskrifter til opgavens afsnit mellem indledning og konklusion svarer til skriveordrens seks delspørgsmål, jf. ”Redegørelse for den specielle relativitetsteori”, ”Konsekvenserne af den specielle relativitetsteori for vores forståelse af begreberne tid og rum”, ”kort introduktion til Matricer og matrix produkter”, ”Analyse af Lorentztrans-formationen, matricer og Minkowski 4-vektorer”, ”Anvendelighed af Minkowski 4-vektorer” samt ”Perspektivering til den generelle relativitetsteori”. Herved kan Andreas siges at positionere sig som en skriver, der gerne vil demonstrere, at han besvarer den stillede opgave.

Opgavens indledning (side 2) falder indholdsmæssigt i to dele: første del – de to første linjer – introducerer til opgavens emne, placerer det historisk og peger på teoriens videnskabshistoriske betydning. Anden del præsenterer opgavens disposition:

Den specielle relativitetsteori blev i 1905 udgivet af Albert Einstein. Denne teori opklarer forskellige spørgsmål den klassiske mekanik ikke kan svare på. Denne opgave er delt op i tre dele. I den første del vil jeg kort gøre rede for den specielle relativitetsteori, Galilei- og Lorentz-transformationen. Herefter vil jeg gøre rede for forskellene mellem Galilei- og Lorentz-transformationen og diskutere hvilken indflydelse på vores forståelse af tid og rum, den specielle relativitetsteori havde. Jeg vil herefter give en kort introduktion til det matematiske begreb matricer, og i den forbindelse give eksempler på matrix-matrix produkter og matrix-vektor produkter.

Jeg vil derefter i den sidste del kombinere matricer og Lorentz-transformationen og indrage Minkowski 4-vektor og til sidst vurdere dens anvendelighed hvorefter jeg vil relatere den til den generelle relativitetsteori.

I indledningens anden del anvender Andreas et eksplicit jeg, hvorved han kan siges at ville positionere sig med en vis autoritet over opgaven og dens opbygning. Den præsenterede disposition for opgaven følger nøje skriveordrens enkelte punkter, ikke blot i rækkefølge og indhold, men også i sproglig form. Således ligger Andreas' formuleringer ganske tæt op ad vejledernes. Dette kan tolkes sådan, at Andreas gerne vil læses som en elev, der omhyggeligt og præcist besvarer en opgave, der er stillet af hans lærere: at han forstår skriveordren som en instruks, der skal følges nøje, eventuelt ligesom en lærerproduceret fremgangsmåde til en naturvidenskabelig rapport, hvor afvigelser formentlig ikke vil blive anerkendt af lærerne.

I lighed med ”Mini-SRP” så anvender Andreas her hyppigt indsatte figurer og – naturligvis – algebraisk skrift. I modsætning til den forrige, store opgave, så er formlerne her i SRP'en ikke indsat i bokse, isoleret fra den øvrige tekst, men er i højere grad integreret i fremstillingen, jf. fx side 2, hvor Andreas redegør for den specielle relativitetsteori:

Det som kendetegner Albert Einsteins specielle relativitetsteori fra 1905 er, at den er grundlæggende af al forståelse for tid og rum sammen med hans genrelle relativitetsteori. Newtons 3 love grundlægger den klassiske mekanik, hans første lov (inertiens lov er givet under.

Newton's første lov: Et legeme, som ikke påvirkes af nogen kraft, bevæger sig med konstant hastighed

$$\vec{F} = \vec{0} \Rightarrow \vec{v} = \textit{konstant}$$

Newton's anden lov: Et legemes acceleration $\vec{a} = m \frac{d\vec{v}}{dt}$ er proportional med kraften \vec{F} der virker på legemet.

$$\vec{F} = m \frac{d\vec{u}}{dt}$$

Andreas taler her med en stemme, der er upersonlig og faglig: han trækker ikke på erfaringer fra livsverdenen isoleret fra faget og skolen, han giver ingen personlige vurderinger og markerer ingen holdninger, men trækker på en tydelig faglig diskurs. Endvidere benytter han ikke et ”jeg” som subjekt men i stedet et kollektivt ”vi”, sådan som han også gjorde i sin ”Mini-SRP”. Herved kan han indikere – i lighed med forrige opgave – at der ikke er tale om personlige erfaringer, men derimod sagsforhold og ræsonnementer, der har en almengyldig status, og han kan indikere, at taler ind i en faglig diskurs, hvor objektivitet i fremstillingen er norm. Og som i forrige opgave er der tale om et ”vi”, der inddrager læseren i en handlings- og forståelsesproces, jf. fx side 2:

Fysiske størrelser er oftest fastlagt i koordinatsystemer. Dette er gjort så vi kan fastlægge en stedvektors størrelse i forhold til et andet objekt. Et sådant objekt og dens udbredelse kaldes for et *referencesystem*. Til vores referencesystem kan vi ligge et koordinatsystem, dette koordinatsystem skal være retvinklet hvorefter vi må konkludere at Pythagoras' læresætning gælder

Denne inddragelse af læseren i kollektive processer ses konsekvent i opgaven, således også side 3:

Hvis vi på figur 1 ser på referencesystemerne S og S' kan vi bemærke at de bevæger sig med jævn hastighed, v , relativt til hinanden. De to systemer er begge orienteret så der kun er forskel på deres x-koordinat, man kalder to inertialsystemer som er sat op på den måde sammenfaldne.

Hvis vi kigger på begivenheden fra figur 1 antager vi at den måde have koordinaterne (x,y,z,t) i S og (x',y',z',t') i S'. Forholdet mellem koordinaterne givet ved *Galilei-transformationen*

Her henviser Andreas til en figur, der er placeret ovenfor på samme side. Figuren indgår sammen med den verbalsproglige kommentar i en samarbejdende meningsproduktion, idet de anvendte modaliteter supplerer hinanden. Som i forrige opgave er de faglige processer snarere fysisk-materielle end mentale (Halliday & Martin 1993).

I disse passager – og mange andre steder i opgaven – taler Andreas med en stemme, der kan formodes at ligge tæt på en lærebogs stemme: det er en faglig stemme, der er bevidst om at formidle indholdet gennem fremstilling af aktive processer, der giver indtryk af, at viden bliver konstrueret (jf. ”Til vores referencesystem kan vi fastlægge [...]” og ”Hvis vi kigger på begivenheden fra figur 1 antager vi at [...]). Man kan nuancere karakteristikken af den stemme, Andreas taler med: det er en upersonlig, faglig og formidlende eller pædagogisk stemme. Ved at bruge denne stemme positionerer Andreas sig som en skriver, der er opmærksom på, at han skal formidle til en modtager, der skal kunne forstå indholdet. Det ser ud til, at det i højere grad er dette, Andreas vægter frem for fx en mere udforskende stemme.

Betragtes opgaven på et fagligt-diskursivt niveau ses det – i forlængelse af analysen på det tekstuelle niveau – at Andreas i opgaven trækker på en tydelig og gennemført faglig diskurs. Den faglige diskurs kan iagttages i alle de modaliteter, som Andreas anvender: i den verbalsproglige tekst, i den algebraiske tekst samt i figurerne. Alle figurerer, som han anvender, har en fagligt-formidlende funktion, ligesom den verbalsproglige tekst i høj grad trækker på faglige begreber og kommenterer, introducerer og forklarer den algebraiske tekst. Et eksempel herpå ses på side 4:

Lorentz-transformationen er givet ved

$$\begin{aligned}x' &= \gamma(x - vt) \\y' &= y \\z' &= z \\t' &= \gamma\left(t - \frac{vx}{c^2}\right)\end{aligned}$$

hvor at $\gamma = \frac{1}{1 - \frac{v^2}{c^2}}$, som også er kaldt Lorentz-faktoren, og v igen er hastigheden af S' i forhold til S .

Til Lorentz-transformationen er der givet 3 egenskaber

1. *Relativiteten af samtidighed*: hvor at $t' = t$ ved Galilei-transformationen er dette ikke tilfældet ved Lorentz-transformationen hvor at t ikke i almindelighed tilsvare begivenheder i t' altså samtidighed er et relativt begreb
2. *symmetri i x og ct* : Ser vi på Lorentz-transformationen er den ikke kun symmetrisk i y og z men også i x og ct .
3. *Den Newtonske grænse*: Hvis vi i $\gamma = \frac{1}{1 - \frac{v^2}{c^2}}$ lader $v \ll c$ altså at v er meget mindre end c bliver $\frac{v^2}{c^2} \approx 1$ og Lorentz-transformationen bliver derfor til Galilei-transformationen. Eller sagt mere simpelt, hvis vi har med lave hastigheder (set i forhold til lysets) kan man lige så godt bruge Galilei-transformationen.

Her er brugen af faglige begreber konsekvent (Lorentz-transformationen nævnes fem gange i passagen, Galilei-transformationen tre gange, hvortil der kommer en mængde andre fysikfaglige begreber). I verbalsproglig tekst indleder Andreas med at benævne formlerne ("Lorentz-transformationerne"), og han oversætter enkelte variable (γ og v). Derudover giver Andreas, hvad der kan forstås som en ekspansion af formlerne, idet han udfolder tre egenskaber ved formlerne, hvor han primært bruger verbalsproglig skrift men også inddrager algebraisk skrift. Sidst i disse "ekspansioner" laver han en oversættelse, hvor han peger på en praktisk konsekvens: "Eller sagt mere simpelt, hvis vi har lave hastigheder [...]". Ekspansionerne "som også er kaldt Lorentz-faktoren" og "altså at v er meget mindre end c " kan begge betragtes som tillæg men fungerer i praksis også som oversættelser fra algebraisk skrift til verbalsproglig skrift. Der er ikke tale om oversættelse fra en faglig diskurs til hverdagsdiskurs: diskursen, der trækkes på i den verbalsproglige skrift kan stadig siges at være fysikfaglig i gymnasial kontekst.

Eksemplet viser også, at Andreas ikke knytter argumentation (verbalsprogligt eller algebraisk formidlet) til de tre formler, som han indledningsvist i den citerede passage opstiller. Det er ikke klart, om en sådan argumentation forventes af lærerne, men sådan som Andreas her præsenterer formlerne, er de allerede på forhånd givet uden argumentation, og han placerer ikke autoritet over det fremstillede indhold gennem en sammenhængende, logisk udledning.

Opgavens afsnit 6 skal besvare skriveordrens delspørgsmål, der adresserer vurdering af anvendeligheden af den matematikfaglige metode i forhold til relativitetsteorien. I dette afsnit lyder Andreas' svar:

6 Anvendelighed af Minkowskis 4-vektor

Vi kan ud fra *Eksempel 4* se at Minkowskis 4-vektorer forklarer begivenheder i rumtidsdiagrammer, dette er nok også grunden til at den bruges i en af Einsteins ligninger i hans generelle relativitetsteori, hvor en metrisk tensor tager form som Minkowskis 4-vektor og man kan her forestille sig at Einstein har "lånt" Minkowskis 4-vektor. [4]

Her lader Andreas de matematiske og fysiske elementer handle og lade "vi'et" være passivt observerende, jf. på den ene side synsmetaforen i "Vi kan ud fra *Eksempel 4* se" og på den anden side de aktive verber i "Minkowskis 4-vektorer forklarer begivenheder" og "en metrisk tensor tager form som". Herved kan Andreas siges at formulere sig inden for en udbredt og anerkendt faglig konvention (Österholm & Bergqvist 2013), men han kan også siges at positionere sig som en skriver, der tillægger autoritet ikke til sin egen fremstilling og argumentation men til kilder uden for ham selv. Eksemplet, som han i første linje refererer, har han hentet fra en Wikipedia-side, hvilken kan pege i samme retning. Også Andreas' brug af modalitet synes at indikere, at han ikke konsekvent tager autoritet over det fremstillede indhold: i sit svar markerer Andreas et vist forbehold overfor indholdet, jf. "dette er nok også grunden til [...]" og "man kan her forestille sig".

I opgavens konklusion kan der siges at være et lignende forhold på spil vedrørende det autoritative forfatterselv, som Andreas positionerer sig med: i stedet for her at fremstille resultater af sine faglige undersøgelser, hvorved en markering af autoritet over indholdet var mulig, så gengiver han næsten ordret indledningens disposition, dog nu med et kollektivt subjekt i stedet for indledningens "jeg":

Vi har vist forskellen på Lorentz- og Galilei-transformationerne, og i den sammenhæng givet en kort introduktion til den specielle relativitetsteori. Herefter har vi kigget på konsekvenserne den specielle relativitetsteori havde på begreberne rum og tid. Herefter har vi beskrevet det matematiske begreb matricer hvor vi i den sammenhæng har konstrueret eksempler på matrix-matrix produkter og matrix-vektorprodukter. Til sidst har vi sammensat Lorentz-transformationen og matricer og i den sammenhæng indraget Minkowski-diagrammer og Minkowskis 4-vektorer. Herefter har vi vurderet anvendeligheden af Minkowskis 4-vektorer og kort kommet ind på den generelle relativitetsteori.

Betragtet som social handling tyder analysen på, at Andreas i denne opgave gerne vil vise, at han besvarer den stillede opgave: hans brug af strukturen og de sproglige formuleringer fra skriveordren i abstract, ved afsnitsoverskrifter, i indledning og i konklusion tyder på dette. Endvidere tyder analysen på, at han med den gennemførte anvendelse af en upersonlig, faglig og formidlende stemme, der formodes at ligge tæt op ad lærebøger, gerne vil vise, at han deltager i den faglige diskurs. Han tager i mindre grad selvstændig autoritet over det fremstillede indhold og affilierer sig dermed med deltagelsesformen procedural display.

12.2.3 Feedback og interview

Undervisernes feedback på opgaven består af karakter efter 7-trinsskalaen. Andreas tildeles karakteren 7. Denne karakter kan tolkes som en anerkendelse af Andreas' deltagelse i faget gennem sin opgave, men med visse forbehold.

I interview den 26. oktober 2015 giver Andreas tydeligt og gentagne gange udtryk for, at han ikke var eller er tilfreds med sin SRP:

Andreas: [...] jeg følte ikke helt at jeg havde sat mig ordentligt ind i teorien ved SRP'en ... og jeg var utrolig ked af det over at jeg skulle aflevere den ... og ... ja altså ... havde alle tanker om den ... altså jeg var bange for at dumpe ... jeg var ... altså ... det kunne måske også være ... jeg fik så 7, men jeg var ikke helt tilfreds fordi ... jeg kom fra en gymnasieklasse ... vi var ubestridt den bedste klasse på årgangen ... vi havde landets højeste snit i matematik ... altså der var bare en masse ting, som var godt ved den så ... det der med lige pludselig at skulle have et 7-tal det var ... det var som sådan ikke helt dårligt, det var ikke bundskraber, men det var heller ikke godt ... jeg har altid gerne villet være god [med tryk på god, SND] så ... det var ... jeg var ikke helt tilfreds [...]” (Interview den 26. oktober 2015)

Andreas peger på, at han var usikker på og ikke havde sat sig tilstrækkeligt ind i det teoretiske stof. I interviewet identificerer Andreas sig stærkt med en elev, der er dygtig i faget og som hører til en gymnasieklasse, der er fagligt dygtig. Men i Andreas' perspektiv er hans præstation i denne opgave et anslag mod denne forståelse, og der er dermed et sammenstød mellem de identifikationer, han ellers i et selvbiografisk perspektiv affilierer sig med og den vurdering, han giver sin præstation i opgaven.

Den usikkerhed i forhold til opgavens indhold, som Andreas fremhæver, sætter sig i hans egen forståelse spor i de sproglige ressourcer, han anvender. Lidt senere i interviewet beder jeg ham sammenligne indledningen i SRP'en og i ”Eksamensprojekt” der er den efterfølgende og sidste store opgave, han skriver i gymnasiet:

”Søren: Når man sammenligner de to opgaver [SRP'en og ”Eksamensprojekt”, snd] så ... så kan man godt se ... indledningen fx er ret forskellig i de to ...

Andreas: Ja, jeg kan godt lide at sådan nogle sjove indledninger ... det har jeg det sjovt med ...

Søren: Men det gør du ikke i din SRP?

Andreas: Nej, det er rigtig ... og det er måske også det der med, at jeg har hele tiden haft det der med, at jeg har haft den følelse, at jeg har måske ikke helt forstået dit og måske dat, og så har jeg ikke lagt så meget ... så fik jeg ikke lavet så god indledning i den [SRP'en, snd] ... øhm så der kan man se, at jeg har ikke kun haft ... jeg har måske været usikker på nogle andre ting og så har jeg måske tænkt at så må jeg nok hellere skrive det sådan her ... så blev det egentlig ikke lige så godt som hvis man bare har styr på det ... så kan jeg måske godt skrive lidt sjovt her ... det der med en rejse ... det er jo noget som er sjovt ... det er på en måde noget der fanger læseren ... det er jo det som indledninger er til for ... og det føler jeg måske lidt ... det kan jeg ikke helt lige ... der [peger på SRP'en, snd] er det bare sådan kedelige tekstbogsseksempler ... det er ikke så sjovt ... det er ikke ... det der med også ligesom at have

sit personlige touch på det ... her er det måske lidt for meget tekstbogsagtigt, hvor det andet der kommer der et personligt touch ... det tror jeg ikke man er i tvivl om det er mig, der skrevet det, dem der kender mig som person

Søren: Hvis vi nu tager SRP'en ... var det noget ... tænkte du over at du ville et sådan en bestemt ... tone ... altså at den skulle være mere tekstbogagtig, som du nævner?

Andreas: Nej, men det er den bare kommet til at blive fordi jeg har været usikker på nogle ting ... så jeg tror bare at den er blevet lidt mere tekstbogsagtig og kedelig hvor den anden den er sådan lidt mere livlig ... til tider." (Interview den 26. oktober 2015)

I interviewet peger Andreas altså på, at usikkerheden i forhold til det faglige indhold har bevirket, at han lægger sig tættere op ad lærebøgerne, og at han i forlængelse heraf skriver mindre personligt: i Andreas' perspektiv hænger hans forståelse af det faglige indhold sammen med en personlig fremstilling: er forståelsen og den faglige fordybelse ikke tilstede, så positionerer han sig heller ikke med en personlig stemme og et forfatterselv, der påtager sig autoritet over fremstillingen.

SRP'en markerer for Andreas – også i hans eget perspektiv – en vigtig begivenhed i et skriverudviklingsperspektiv: den får betydning i et skriverudviklingsperspektiv, fordi den markerer et midlertidigt brud med hans forståelse af sig selv som en dygtig elev, der tilhører en gruppe af dygtige elever. Men den får også betydning fremadrettet, fordi Andreas bruger dette midlertidige brud med identifikationen med en dygtig elev i faget til at ville gøre det bedre i den næste – og sidste – store skriftlige opgave i gymnasiet, "Eksamensprojektet". Som analyserne nedenfor viser, så trækker Andreas i den næste store opgave delvist på andre, skriftlige ressourcer end i de to tidligere store opgaver, herunder en mere personlig stemme og et layout, der ligger tættere på fagprofessionelle tekster. Dermed får SRP'en fremadrettet også betydning i Andreas' skriveudvikling.

Sammenlignes Mini-SRP'en og SRP'en er bruddet måske mindre tydeligt: i begge opgaver lader Andreas sig høre med en stemme, der ofte ligger tæt op ad lærebøgers (eller som formodes at gøre dette), og i begge opgaver påtager Andreas sig ikke konsekvent autoritet over det fremstillede indhold. Der kan spores en udvikling i Andreas' deltagelsesmåde mellem de to opgaver, og dermed i hvilken grad han affilierer sig med de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, som han tilbydes i skriveordrerne, der knytter sig til de to opgaver: i den tidlige store opgave affilierer Andreas sig overvejende med deltagelsesmåden passing, mens han i den senere opgave i højere grad affilierer sig med deltagelsesmåden procedural display. Analyserne viser, at dette ikke er entydigt, men de viser også, at der er en tendens. Dette peger i retning af, at Andreas faktisk gennemgår en skriverudvikling mellem de to opgaver, hvor han bevæger sig hen imod i højere grad at identificere sig med en fagligt dygtig elev, der gerne vil vise, at han er dygtig.

12.3 Analyse af "Eksamensprojekt"

"Eksamensprojekt" er den sidste store skriftlige opgave, som Andreas skriver i gymnasiet. Andreas skriver opgaven i fysik, og han afleverer opgaven den 27. april 2015. Til forskel fra Mini-SRP'en og SRP'en ligger

der i forlængelse af ”Eksamensprojekt” en mundtlig eksamen, hvor Andreas fremlægger sit arbejde. Data knyttet til opgaven er skriveordre, deltagertekst, feedback fra underviser samt interview.

Analysen viser, at Andreas i denne afsluttende store opgave taler med en upersonlig, faglig stemme, men at den flere steder iblandes en personlig og engageret stemme, som han ikke benytter i de to tidligere, store skriftlige opgaver. Endvidere viser analysen, at Andreas i højere grad end i de to foregående store opgaver påtager sig autoritet over det fremstillede indhold.

12.3.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven udgøres af dokumentet ”Eksamens projekt – projektbeskrivelse”:

Emne:

Tvungen svingning (Forced Oscillation)

Teori

- Hvad er en tvungen svingning
- Forskellige slags tvungne svingninger
- Hvordan kan de forskellige tvungne svingninger beskrives rent matematisk
- Eftervisning af eksperiment

Eksperimentelt

- Ved hjælp af Logger Pro bestemme afstande til forskellige resonanser
- Tage billeder og videoer af forsøget da dette er svært at finde på nettet
- **Hvad vil jeg undersøge?:**
 - Hvad sker der ved forøgelse af amplitude af resonansen
 - Hvad sker der ved forøgelse af frekvensen af resonansen
 - Hvad sker der ved forøgelse af amplituden af svingningen
 - Hvad sker der ved forøgelse af frekvens af svingningen
 - Hvad sker der ved forøgelse af fjederkonstanten
 - Hvad sker der ved forøgelse af massen af loddet
- **Hvad vil jeg måle?**
 - Amplituden af svingningen
 - Amplituden af resonansen
 - Svingningstiden

Diskussion og Konklusion

- Hvad bruges dette til?
- Kan dette tages videre rent teoretisk?
-

Skriveordren angiver det overordnede emne – tvungen svingning – og tre overskrifter: ”Teori”, ”Eksperimentelt” samt ”Diskussion og Konklusion”. Under hver af de tre overskrifter er der angivet enkelte punkter, der er formuleret som spørgsmål. Skriveordren angiver en struktur, der ligner genren naturvidenskabelig rapport, hvilket ikke er overraskende, eftersom der her er tale om undersøgelse, hvor laboratorieforsøg er en væsentlig praksisform. De enkelte punkter under overskriften ”Eksperimentelt” er i forlængelse heraf i første omgang rettet mod forsøget, som Andreas skal udføre. Dermed adresserer disse

spørgsmål ikke nødvendigvis i første omgang en skrivehændelse men en forsøgspraksis, og skrivehændelsen kan eventuelt tolkes som en fæstelse i tegn af resultater fra denne praksis.

De enkelte spørgsmål, der retter sig mod teori, har eksplanativ karakter og udpeger redegørende skrivehandlinger (fx ”Hvad er en tvungen svingning?”), men også skrivehandlinger, der både kan have en redegørende og en analyserende form (”Hvordan kan de forskellige tvungne svingninger beskrives rent matematisk?”). Spørgsmålene til den eksperimentelle del har i et enkelt tilfælde karakter af instruktion (fx ”Tage billeder og videoer af forsøget [...]”), men hovedparten af disse spørgsmål er eksplanative. De to spørgsmål, der er rettet mod diskussion og konklusion, kan siges at have eksplanativ og evaluativ karakter.

Der er tale om en eksplicit faglig diskurs, der – måske med undtagelse af spørgsmålet ”Hvad bruges dette til?” – konsekvent knytter fysikfaglige begreber til de enkelte spørgsmål. Skriveordren tilbyder dermed Andreas en skriverposition som en undersøger og som en deltager i en didaktiseret udgave af videnskabsfaget, der skal undersøge et fysisk fænomen i praksis og teori, reflektere over det samt dokumentere og formidle dette arbejde gennem sin opgave.

12.3.2 Deltagertekst

På et tekstuel niveau udgøres opgaven af 14 sider inklusiv forside, indholdsfortegnelse, brødtekst, litteraturfortegnelse samt bilag med forsøgsdata. På forsiden placerer Andreas institutionens navn øverst, opgavegenre (”Fysik ”Eksamensprojekt””), titel (”Tvungen svingning”), eget navn (med titlen ”Forfatter”), vejlederens navn samt dato for aflevering. Der er ingen illustrationer på forsiden. Indholdsfortegnelsen opregner 11 afsnit, og heraf fremgår det, at Andreas i al fald i nogen grad lægger sig op ad forsøgsrapporten som genre: således placerer han efter indledningen ”Formål”, efterfulgt af tre afsnit, der kan siges at udgøre et teoretisk kapitel, ”Materialeliste”, ”Fremgangsmåde”, ”Forsøg og resultater” samt ”Diskussion”, ”Konklusion” og ”Bilag”.

I lighed med SRP'en gør Andreas i denne opgave brug af flere modaliteter: verbalsproglig skrift, algebraisk skrift, grafer, figurer og fotos fra forsøgsopstilling. I lighed med SRP'en placerer Andreas også i denne opgave de forskellige modale udtryk i en sammenhængende fremstilling – der er altså ikke tale om, at fx den algebraiske skrift er grafisk isoleret fra den verbalsproglige skrift gennem brug af bokse, sådan som det var tilfældet i Mini-SRP'en.

Til forskel fra de to forrige, store opgaver nummererer Andreas i sit ”Eksamensprojekt” formlerne. Dette har dels en praktisk funktion: han kan herved hurtigt og ubesværet referere til formlerne i den verbalsproglige tekst, hvorved en sammenknytning mellem de to modaliteter lettes. Samtidig signalerer denne nummerering systematik, og – som han bemærker i talk-around-the-text-interviewet – så får hans fremstilling herved et layout, der ligner akademiske tekster i faget. I forlængelse heraf benytter Andreas nu også programmet Latex til at skrive i, et program, der også benyttes af studerende i naturvidenskab på universitetet samt af

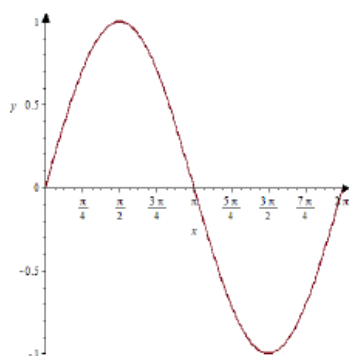
undervisere og forskere.²¹ Dette kan tolkes sådan, at Andreas i denne opgave gerne vil lade sig høre med en stemme, der banker på til deltagelse i faget, og som gerne vil læses som ”professionel skriver” i faget.

Andreas taler i opgaven med en faglig stemme, der overvejende er upersonlig: han anvender her hyppigt et kollektivt subjekt, sådan som han også gør i de to forrige, store opgaver, han anvender også ofte passivkonstruktioner og ”jeg” som subjekt, og han trækker i høj grad på en faglig diskurs. Et eksempel herpå kan ses i starten af tredje afsnit på side 2:

3 Den harmoniske svingning

Ser vi på en harmonisk svingning kan denne beskrives ved en sinus kurve. Vi har i figuren under tegnet grafen for funktionen

$$f(x) = \sin(x) \quad (1)$$



Figur 1: En periode i en sinus kurve med definitionsmængden $x=0$ til 2π

Dette kun en periode for en sinus kurve, ændrede vi definitionsmængden til noget højere ville denne svingning fortsætte med intervallet $2\pi p$. Med denne information kan vi altså beskrive vores funktion som

$$f(x) = \sin(x + 2\pi p), p \in \mathbb{Z} \quad (2)$$

Vi kan ændre på tiden, som det tager for en periode, ved at øge perioderne pr. svingning. I figuren under har jeg tegnet 2 funktioner, den ene med forskriften $f(x) = \sin(x)$, og den anden med forskriften $g(x) = (2x)$

Som i de to tidligere, store skriftlige opgaver inviterer Andreas med brugen af det kollektive subjekt læseren ind i en fælles konstruktion af indholdet. Andreas trækker her ikke på erfaringer uden for faget, og han giver ikke subjektive vurderinger af det fremstillede indhold. Herved lægger han sig i forlængelse af en faglig

²¹ I første interview fra den 26. oktober 2015 nævner Andreas, at han har læst artikler, der benytter denne nummerering: ”[...] jeg har læst artikler ... noget der var skrevet af en der hedder Mogens Dam over fra DTU ... der kunne jeg se, at han gjorde også det samme med nummereringerne så der synes jeg, at det var egentlig ret bekvemt og så kunne jeg også ... altså hvis det ser godt ud og ser smart ud, så ville jeg også godt selv gøre det, så ... det er altså fordi det er bekvemt ... jeg kunne se det gode i det, det er ikke bare fordi jeg synes det ser smart ud ... det er altså fordi jeg kan se, at det kan bruges til det her.”

stemme, der anerkendes i faget. I ovenstående passage bryder han en enkelt gang med brugen af det kollektive subjekt, idet han i næstsidste linje anvender ”jeg” som subjekt og kobler det til sin egen produktion af grafer; der er ikke tale om et ”personligt jeg” men et ”matematik-jeg”, der udfører en veldefineret handling, der hører til en anerkendt, faglig praksis. Denne brug af ”jeg” som subjekt er dog en undtagelse i de afsnit, der fremstiller teoretisk indhold.

I opgavens indledning på side 2 afviger Andreas imidlertid fra den upersonlige stemme, der dominerer i det teoretiske afsnit:

1 Indledning

Dette projekt vil tage dig på en rejse igennem svingningers verden. Den vil starte ud med den harmoniske svingning, derefter gå videre til den dæmpede harmoniske svingning, og til sidst slutte ved den tvungne svingning. Dette vil blive fuldt op af forsøg og målinger lavet af forfatteren, og slutte med en kort diskussion og konklusion.

Stemmen er her for så vidt stadig faglig, idet den trækker på centrale, faglige begreber, der anvendes og undersøges i opgaven (”harmonisk svingning”, ”dæmpede harmonisk svingning”, ”tvungne svingning”), men Andreas bruger her en form for narrativ stemme, der metaforisk fremstiller opgaven som en rejse, hvor det faglige indhold er rejsemålet, Andreas er rejseguiden, og læseren er den rejsende. Med rejsemetaforen synes Andreas at positionere sig som en skriver, der er bevidst om formidlingen, og som værdsætter det faglige indhold.

I konklusionen vælger Andreas at lave en variation af indledningen, idet han i en rekapitulation over opgaven genbruger rejsemetaforen fra indledningen:

10 Konklusion

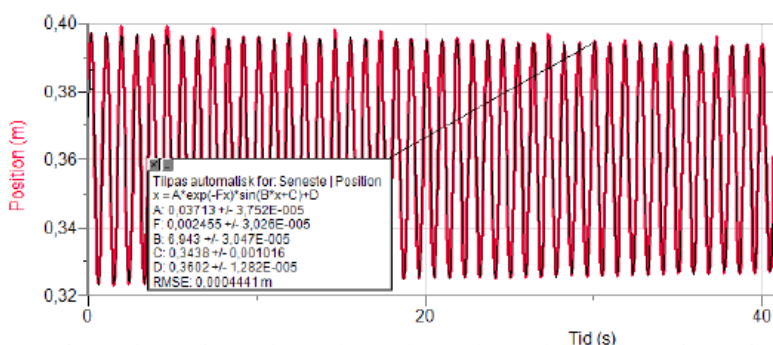
Projektet har for mig været en rejse igennem svingningernes verden, hvor jeg har startet ud med at kravle ved at lære om den harmoniske svingning. Derefter er jeg begyndt at gå over til den dæmpede harmoniske svingning, og har sluttet af med at lave forsøg med tvungne svingninger. Til disse er der lavet en masse målinger og forsøg, og ved hjælp af regressionsværktøjer er der lavet funktioner, og bestemt konstanter til de dæmpede svingninger.

Andreas foretager imidlertid et perspektivskifte fra i indledningen at have fokus på læseren til i konklusionen at have fokus på sig selv – han bliver så at sige selv den rejsende turist. Det er ikke sådan, at Andreas trækker på erfaringer fra en hverdagsdiskurs for at tilskrive det faglige indhold betydning, sådan som Veronika gjorde i sin DHO; Andreas foretager på et retorisk niveau snarere den modsatte bevægelse: det faglige

indhold giver betydning til hans livsverden. Heri kan Andreas siges at positionere sig retorisk og diskursivt som en deltager i faget.

I de afsnit, hvor Andreas fremstiller det eksperimentelle indhold bruger han indimellem også det kollektive subjekt, som dominerer i de teoretiske afsnit. Men i fremstillingen af forsøgene dominerer ”jeg” som subjekt, jf. fx side 8:

Herefter kunne jeg ved hjælp af logger pro's regressionsanalyse, og min egen viden om hvordan et forskriften burde se ud, lave funktioner for de forskellige målinger. Jeg brugte formel 14. Under (figur 6) er givet et eksempel hvor jeg ved hjælp af logger pro har tilpasset en funktion til målingen Jeg har her



Figur 6: En måling af en dæmpet svingning med tilpasset forskrift

selv bestemt formen for forskriften, herefter har logger pro fundet konstanterne A-F for mig, jeg kunne her have udregnet nogle disse konstanter, og lave min egen formel, men dette har jeg ikke fået gjort. Herefter gik jeg videre til at lave tvungne svingninger, som jeg skrev tidligere skal vibratoren, og svingningen ca. have samme frekvens før, at man kan få en rigtig tvungen svingning. Her lå jeg selv oppe i svingninger på over 1000 hertz før jeg kom i tanke om, at vibratoren skulle have samme frekvens som fjedersvingningen, frekvensen fandt jeg ud fra en anden måling. Til sidst kom jeg i mål, jeg har dog ikke lavet en regression for de tvungne svingninger, da logger pro er for simpelt og ikke har differentieringsværktøj. Figur 7 viser en måling af en tvungen svingning

At Andreas her bruger ”jeg” som subjekt overrasker ikke: han beskriver et forsøg, som han selv har lavet (uden deltagelse af klassekammerater); herved placerer han agens hos sig selv, for så vidt som han markerer, at det er ham - med regneværktøjet ”logger pro” som medierende redskab - der får ”tingene til at ske”, jf. fx ”Herefter kunne jeg [...] lave funktioner [...]” og ”Jeg har her selv bestemt formen for forskriften, herefter har logger pro fundet konstanterne A-F for mig” i den citerede passage ovenfor. Dette tyder på, at Andreas på et fagligt diskursivt niveau positionerer sig med et autoritativt forfatterselv, der placerer autoritet over det fremstillede indhold hos Andreas selv.

I ovenstående passage beskriver Andreas undersøgelsesprocessen detaljeret og kommer også ind på eventuelle fejlgreb, han har foretaget undervejs, og som han efterfølgende har rettet og på begrænsninger i de

medierende redskaber, jf. fx ”Her lå jeg selv oppe i svingninger på over 1000 hertz før jeg kom i tanke om [...]” og ”jeg har dog ikke lavet en regression for de tvungne svingninger, da logger pro er for simpelt”. Dette kan umiddelbart læses som en nedtoning af Andreas’ egen autoritet over indholdet, men det kan også læses som en transparent fremstilling af en faglig undersøgelses- og erkendelsesproces, hvor han demonstrerer, at han bliver klogere, og hvor han demonstrerer, at han reflekterer over mulige fejlkilder og begrænsninger i de anvendte redskaber. Læst således kan man sige, at Andreas herved tilskriver sig en form for ”videnskabelig etos”. Andreas’ bemærkning om, at han har ladet ”logger pro” udregne konstanter, men at han ikke selv ved ”håndkraft” har udregnet dem, kan også umiddelbart forstås som en nedtoning af egen autoritet over indholdet, men det er næppe påkrævet at foretage sådanne beregninger uden brug af hjælperedskaber. Man kan dermed også læse bemærkningen sådan, at Andreas her positionerer sig som en reflekteret elev, der er bevidst om denne mulighed.

Også i de teoretiske afsnit synes Andreas at tage autoritet over det fremstillede indhold. Dette kan iagttages i samspillet mellem den algebraiske tekst og den verbalsproglige tekst, fx på side 3:

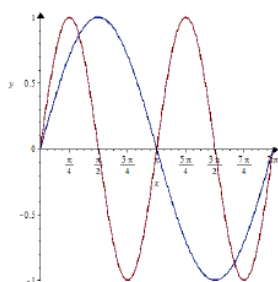
Ser vi på perioden kender vi et udtryk for den. Vi ved fra fysikken $\nu = \frac{1}{T}$, hvor T er perioden altså den tid det tager at udføre 1 svingning. Vi kan nu omskrive frekvensen vi kender følgende formel

$$\omega = 2\pi \cdot \nu \quad (3)$$

Hvis vi nu sammenligner nu vores formel med en sinuskurve. Vi leger nu at perioden (T) er 2π , herved bliver vores frekvens ($\nu = \frac{1}{2\pi}$), og vores vinkelhastighed (ω) bliver 1. Dvs at vi vil få den samme funktion som den, der er givet i figur 1. Sammensætter vi ligning (2) og ligning (3) kan vi lave en ny forskrift for en sinuskurve

$$f(x) = \sin(\omega x) \vee f(x) = \sin\left(\frac{2\pi}{T}x\right) \quad (4)$$

Vi har i figur 2 illustreret hvordan ændring af vinkelhastighed har betydning for svingninger Vi ser altså, at hvis vi fordobler vinkelhastighed bliver antallet af



Figur 2: 2 sinuskurver med forskrifterne $f(x)=\sin(x)$ (blå) og $g(x)=\sin(2\omega x)$ (rød)

svingninger fordoblet, ligeledes havde vi halveret vinkelhastigheden ville der være halvt så mange svingninger osv. Dette stemmer overens med ligning (3), da vi ser at hvis vi fordobler ω , må frekvensen blive halvt så stor (da 2π er en konstant).

Ser vi nu på højden af vores sinuskurve kan denne også ændres. Højden af svingningen (bedre kendt som amplituden), dette gøres blot ved at gange den ønskede værdi på vores udtryk for sinuskurve, vi får nu forskriften

$$f(x) = A \cdot \sin(\omega x) \quad (5)$$

Vi kan også forskyde vores funktion ud af de forskellige koordinatasker. Starter vi med forskydelsen op af y-aksen kan dette udtrykkes, ved at plusse et tal bag på vores funktion, ligesom man gør ved en ret linje. Vi kan altså opstille et nyt funktionsudtryk.

$$f(x) = A \cdot \sin(\omega x) + C \quad (6)$$

Et karakteristisk træk ved opgaven er Andreas' brug af forskellige former for ekspansion af faglige begreber, og dette kan også iagttages i ovenstående passage. Andreas anvender meget hyppigt tidsmæssig specificering gennem adverbiet "nu" ("Vi kan nu omskrive frekvensen [...]", "Vi leger nu at perioden [...]", "Ser vi nu på højden af vores sinuskurve [...]", "Vi får nu forskriften [...]"). Med denne ekspansion knytter Andreas faglige, argumenterende processer til begreberne, der herved kommer "i spil" med Andreas som drivkraft: han bruger og udvikler dem. Disse specificeringer suppleres med tillæg, der markeres med adverbierne "altså", "ligeledes" og "også" (jf. fx "Vi ser altså, at hvis vi fordobler vinkelfrekvens bliver antallet af svingninger fordoblet, ligeledes havde vi halveret vinkelhastigheden [...]", "Vi kan også forskyde vores funktion ud af de forskellige koordinataksler", "Vi kan altså opstille et nyt funktionsudtryk"). Gennem disse ekspansioner føjer Andreas nye faglige indholdsaspekter til begreberne.

Den verbalsproglige tekst og den algebraiske tekst er her i tæt dialog med hinanden: Andreas bruger den verbalsproglige tekst til at forberede og argumentere for formlerne, til at udlægge detaljer i formlerne og til at beskrive udviklingen mellem de forskellige algebraiske udtryk, jf. fx passagen "Vi ser nu at hvis vi fordobler vinkelfrekvens bliver antallet af svingninger fordoblet [...] Dette stemmer overens med ligning (3), da vi ser at hvis [...]". Herved tager Andreas autoritet over det teoretisk-faglige indhold ved aktivt at knytte det sammen gennem verbalsproglig tekst, der er båret af en faglig diskurs. De faglige processer, som Andreas fremstiller i den verbalsproglige tekst, er orienteret mod formidling og forståelse, men de er også – som det er set i hans øvrige store opgaver – beskrivelser af materielle processer (Halliday & Martin 1993), hvor det kollektive subjekt i teksten ("vi'et") handler med det faglige indhold, som om det er materielle objekter med fysiske egenskaber.

Betragtet som social handling synes Andreas i denne opgave at ville demonstrere, at han ikke blot kan besvare den stillede opgave men også vil anerkendes som deltager i faget – analyserne af opgavens tekstuelle og fagligt-diskursive niveau peger i den retning: formmæssigt ønsker han at lægge sig op ad "professionelle tekster" i faget, og indholdsmæssigt tager han autoritet over fremstillingen af såvel den teoretiske som den praktisk-eksperimentelle del af opgaven.

12.3.3 Feedback

Underviserens feedback er givet skriftligt og består af syv linjer. Feedbacken adresserer indhold og den eksperimentelle praksis i forsøgene, men den berører ikke skrivesituation, struktur, sætninger, ordvalg eller retskrivning/fejl i den algebraiske tekst. Da opgaven følges op af en mundtlig eksamen gives der ikke en endelig karakter for rapporten, men den vurderes af underviseren i den skriftlige kommentar til "at ligge omkring 10". Dette er også den endelige karakter, som Andreas efter den mundtlige eksamen får.

I sin feedback på opgaven anerkender underviseren Andreas' arbejde: opgaven vurderes som et "Fint og selvstændigt projekt". Underviseren fremhæver opgavens teoretiske afsnit men peger på, at flere

sammenlignende forsøg havde været at foretrække. Den sidstnævnte underviserkommentar adresserer praksis knyttet til de eksperimenter, som Andreas har udført i forbindelse med sine undersøgelser.

12.3.4 Interview

I det første interview med Andreas, der gennemføres i midten af hans første semester på bacheloruddannelsen, beder jeg ham om at pege på en særlig god skriveoplevelse fra gymnasiet. Andreas fremhæver ”Eksamensprojekt”:

Søren: [...] allerførst så kunne jeg godt tænke mig at spørge ... hvis du nu skulle vælge én god skriveoplevelse fra gymnasiet, noget, som du synes har været godt ... hvad vil du så vælge?

Andreas: Det skulle helt klart være min afsluttende opgave i fysik, den om penduler, fordi at ... det er den første opgave, hvor jeg som sådan var ... rigtig tilfreds med det teoriafsnit, som jeg fik skrevet, og jeg fik også rigtig god respons på det fra min lærer faktisk, øhm ... men at det var ligesom den første, hvor jeg følte at ... det var noget, som jeg kunne være tilfreds med. Der var mange opgaver, hvor jeg tænkte ... det er jeg bare ikke helt tilfreds med ... eller det gjorde jeg ikke helt godt nok ...

Søren: Hvad er det særlig ved opgaven, som du er glad for og tilfreds med?

Andreas: Det er det at ... øhm ... det var også det ... det var første gang, at jeg havde noget ... altså det her med at have et system, hvor jeg kunne beskrive det og så se, at det opførte sig på samme måde i virkeligheden ... altså ligesom det her med at kunne anvende fysikken på noget i virkeligheden ... og det var ... det ved jeg ikke ... det synes jeg bare var supergodt ... og ... jeg synes også bare, at jeg fik det hele rigtig godt ind i teorien ... også selvom min lærer sagde, at det var noget af det sværeste teori, der var i alle de projekter der ... at der synes jeg, at jeg fik sat mig rigtig godt ind i teorien og ... så blev det bare en bedre oplevelse, når man føler at man har gjort et rigtig godt stykke arbejde.” (Interview den 26. oktober 2015)

I samtalen om SRP'en identificerede Andreas sig med en fagligt dygtig elev, og SRP'en markerede for Andreas et midlertidigt brud med denne identifikation. I samtalen om ”Eksamensprojekt” er denne identifikation også italesat, jf. ”det var ligesom den første, hvor jeg som sådan var ... rigtig tilfreds [...] Der var mange opgaver, hvor jeg tænkte ... det er jeg bare ikke helt tilfreds med ... eller det gjorde jeg ikke helt godt nok ...” Det fremgår også, at anerkendelsen fra underviseren er væsentlig (jf. ”og jeg fik også rigtig god respons på det fra min lærer” og ”selvom min lærer sagde, at det var noget af det sværeste teori”).

Analysen af deltagerteksten ovenfor pegede på, at Andreas i opgaven identificerer sig som deltager i faget. Denne identifikation kan også ses i samtalen om teksten: da jeg beder ham præcisere, hvad han i særlig grad er tilfreds med i sin opgave, så synes det at være hans deltagelse i faget, jf. ”det var første gang, at jeg havde noget ... altså det her med at have et system, hvor jeg kunne beskrive det og så se, at det opførte sig på samme måde i virkeligheden ... altså ligesom det her med at kunne anvende fysikken på noget i virkeligheden”. Her udtrykker Andreas et markant og konkret engagement i faget: der er tale om deep participation, og han vil ikke blot gøre som det forventes af ham, og han vil slet ikke bare bestå. Han

positionerer sig som en deltager, der undersøger og kobler fagets teori og metoder med fagets genstandsfelt og affilierer sig hermed den givne skriveordre.

Lidt senere i interviewet spørger jeg Andreas, hvilket indtryk af sig selv han ønsker at give læseren af sine opgaver:

”Søren: Hvis vi nu igen tager dit ”Eksamensprojekt” ... når du så sidder og skriver der ... er du så bevidst om hvilket indtryk du vil give læseren ... af dig ... det behøver ikke at være dig personligt men ... dig som fysikskriver ... tænker du over det?”

Andreas: Nej, det er ikke noget af det jeg lægger mest vægt i, det ... det som jeg føler ... det som jeg prøver på at give læseren et indtryk af det er næsten altid det der med at man har styr på stoffet, at man kan det ... det tror jeg ... det er den optimale indfaldsvinkel ... eller udfaldsvinkel ... eller hvad man nu skal kalde det ... som man prøver på at give læseren ... altså at det er som der kender stoffet ... og så ... tror jeg ... jeg ved ikke om det kan variere fra person til person, men altså det ... det bliver i hvert fald bedre hvis personen forstår det ... men også det at det måske ligner hinanden, at man kan se at der er nogle personlige vendinger ... nogle vendinger jeg bruger mere end andre ...” (Interview den 26. oktober 2015)

Andreas adresserer her det autoritative forfatterselv: han vil gerne læses som en skriver, der først og fremmest har styr på det fremstillede indhold og som – sekundært – også taler med en personlig stemme. Andreas positionerer sig altså her – i interviewet – som en faglig skriver, der gerne vil påtage sig autoritet over fremstillingen af indholdet: det er sådan, at han ønsker at blive læst.

I samtalen om SRP'en kom Andreas ind på, hvordan manglende identifikation med opgaven kan sætte sig spor i en opgave. Her – i samtalen om ”Eksamensprojekt” – berører han en lignende sammenhæng, blot i et positivt lys:

”Andreas: Det kom ligesom af sig selv ... det er det der med at ... har man ligesom lidt mere selvtillid, så ... kommer det også ... så bliver det lidt sjovere at skrive opgaver, så bliver det lidt mere livligt, så sætter man sig lidt mere ind i stoffet, så brænder man lidt mere for det ... Og man kan jo læse sådan en opgave ... hvis der er en elev der har lavet ... måske bare har været et eller andet de skulle lave og så hvis de har brændt for det ... og der er helt klart forskel ... og det har jeg også kunnet mærke i andre fag, at hvis der er ... hvis det jeg har skrevet altså hvis det virkelig har været et sjovt emne fx i dansk så har jeg sat mig ind i tingene og skrevet bedre så ... opgaverne bliver bedre ... sådan er det jo bare. Så det er nok bare fordi det er en opgave hvor jeg føler at jeg har brændt lidt mere for det.” (Interview den 26. oktober 2015)

I Andreas' perspektiv synes der at være en form for cirkulær kobling mellem hvad man kan tolke som en følelse af ”at høre til” og blive anerkendt som deltager i faget (”selvtillid”), de stemmer, man lader sig høre med og som udtrykker engagement (”så bliver det lidt mere livligt”), det faglige dybdarbejde (”så sætter man sig lidt mere ind i stoffet”) og så igen identifikationen med deltagelse i faget (”så brænder man lidt mere for det”). Man kan tolke Andreas udsagn som et udtryk for en opfattelse af, at skriverudvikling og skriveudvikling er komplekst og gensidigt forbundne: udviklinger i identifikationer og udvikling af ressourcer, der bruges i skriftligheden virker ind på hinanden.

Men der imidlertid også passager i samtalen, der tyder på, at identifikation er en central drivkraft for Andreas. På et tidspunkt i samtalen spørger jeg Andreas, om han havde oplevelsen fra SRP'en i tankerne, da han skrev sit "Eksamensprojekt". Herved positionerer jeg ham som en skriver, der identificerer sig med faget og med at være en dygtig elev i faget, der udvikler sig. Denne identifikation tager han op:

"Søren: Da du skrev opgaven, havde du da SRP'en i tankerne? At du gerne ville gøre det bedre eller gøre det anderledes?"

Andreas: Ja, det tror jeg faktisk, jeg havde godt lidt tænkt over at øh ... det her var jo ligesom en lidt større opgave så jeg tænkte ... jeg har altid gerne ville slå den sidste ... det skal altid være lidt bedre ... det havde jeg egentlig også følelsen af ... den skulle lige være lidt bedre end SRP'en ... jeg havde det også superdårligt med SRP'en øhm og var heller ikke tilfreds med karakteren som sagt, så jeg ville gerne gøre det bedre ... sådan får jeg det sikkert også her på universitetet og hvis jeg laver en opgave som jeg ikke er rigtig tilfreds med så skal den næste være bedre i hvert fald ... og hvis jeg så har lavet en god én så kan det være at den næste ... så kan jeg måske lige forbedre dét eller så kan man måske lige inddrage noget lidt sværere teori ... det er sådan noget som jeg prøver at tænke over ... det er det der med at motivere mig selv hele tiden og ligesom ... men ... der har jeg så den personlighed, at ligeså snart det bare er lidt svært, når der er nogle udfordringer, så bliver jeg bare motiveret ... jeg giver ikke op, når det er besværligt, det er næsten der, hvor jeg ... altså der sker næsten det omvendte ... jeg har ikke prøvet at se på noget og så "det her det giver altså bare ingen mening" ... det er ikke sket endnu i hvert fald." (Interview den 26. oktober 2016)

Men de to synspunkter, som Andreas i interviewet anlægger: at der i hans perspektiv er en gensidig kobling mellem skriver- og skrive-udvikling, samt at identifikation med deltagelse i faget, med faglige udfordringer er afgørende, udelukker ikke nødvendigvis hinanden: det engagement i faget, som Andreas beskriver i citatet ovenfor, kan sagtens blive katalyseret af og måske endda også være betinget af anerkendelse, faglig selvtilid osv.

12.4 Andreas' skriver- og skriveudviklinger igennem de tre store, skriftlige opgaver i gymnasiet

Analysen af Andreas' skrivebane gennem de tre store opgaver i gymnasiet: Mini-SRP, SRP og "Eksamensprojekt" viser på, at han gennemgår en mindre udvikling mellem de to første opgaver samt at han gennemgår en større udvikling mellem de to sidste opgaver. Analyserne peger på en udvikling i det diskursive selv, som Andreas anvender: i alle tre opgaver taler han med en faglig, upersonlig stemme, men i "Eksamensprojekt" tilføjer Andreas en personlig stemme i visse afsnit, hvilket han lægger en vis vægt på: i Andreas' optik er denne stemme udtryk for et fagligt engagement og identifikation med deltager i faget. I den sidste opgave positionerer Andreas sig med en stemme, der på et tekstuel niveau markerer (gennem brug af skriveprogrammer og opsætning af algebraiske udtryk), at han gerne vil læses som en deltager i faget. Denne bevægelse kan også spores i det autoritative forfatterselv, som han anvender: der er i alle opgaver tegn på, at Andreas tilskriver autoritet over det fremstillede indhold til sig selv, men dette forhold bliver mere tydeligt i den sidste opgave, hvor han i højere grad end tidligere positionerer sig som aktiv deltager i faglige processer ved at trække på faglig argumentation og ræsonnement i fremstillingen af det

teoretiske indhold. I analyserne argumenteres der for, at i de to tidligere store opgaver ligger den dominerende stemme, Andreas benytter, tæt op ad lærebøgernes. Dette kan forstås som en udvikling af skriveressourcer og dermed som en skriveudvikling.

Parallelt med denne skriveudvikling synes Andreas også i den sidste opgave tydeligt at identificere sig med deltagelse i faget - tydeligere end i de første store opgaver, og specielt tydeligere end i "Mini-SRP'en". Hermed tyder analysen af Andreas' skrivebane gennem de tre store opgaver også på en skriverudvikling. Den må formodes, at Andreas tillægger "Eksamensprojekt" betydning som en væsentlig skriveoplevelse, der indgår som en vigtig erfaring i hans selvbiografiske selv.

Andreas' skrivebane gennem de store opgaver i gymnasiet viser ikke – som Veronikas skrivebane gennem sine tre store opgaver i gymnasiet – en udvikling fra at trække på personal growth literacy til specialised literacy: i ingen af de store opgaver trækker Andreas på eller forstå det faglige indhold i lyset af personlige erfaringer. Der er snarere tale om, at Andreas udvikler sig inden for et specialised literacy-domæne: han tilegner sig og reproducerer i alle tre opgaver indhold fra undervisning i faget, men han gør det med større selvstændighed i den sidste opgave.

12.5 Analyse af "Bold acceleration og bord", "Afleveringsopgaver i 2.b" samt "Opgaver i rotationsdynamik"

I det følgende bliver tre af Andreas' fysikfaglige gymnasieopgaver analyseret. Data knyttet til disse opgaver er mindre komplette end til de store, skriftlige opgaver, der er analyseret ovenfor: der er kun tilgængelig skriveordre til to af de tre opgaver og ingen tilgængelig underviserfeedback. Det er dermed ikke muligt at gennemføre hele konstellationsanalyser af disse fysikfaglige opgaver. De tre opgaver er udvalgt, fordi de er de eneste blandt Andreas' traditionelle, fysikfaglige gymnasieopgaver, hvor der er andre tilgængelige data end blot deltagerteksten.

Analyserne af de tre traditionelle fysikfaglige gymnasieopgaver tyder på, at Andreas her gennemgår en skriveudvikling, hvor den verbalsproglige skrift, der knytter sig til den algebraiske skrift, bliver mere omfattende; således benytter Andreas i de senere fysikfaglige opgaver i højere grad end i de tidligere opgaver verbalsproglig tekst til at introducere opgavens kontekst og til at give forklaringer på algebraiske processer. Analysen af interview peger på, at denne udvikling af skriveressourcer sker i samspil med en udvikling i Andreas' identifikation med deltagelse som dygtig gymnasieelev i fysikfaget.

Andreas afleverer opgaven "Bold acceleration og bord" den 30. september 2013, dvs. i starten af 2.g. Tilgængelige data er deltagertekst og interview, hvor opgaven dog kun ganske kort bliver berørt.

På et tekstuel niveau gør Andreas her – som i alle sine gymnasieopgaver i fysik – brug af flere modaliteter: verbalsproglig tekst, algebraisk tekst og grafer (men ingen illustrationer af de situationer, han skal behandle). Deltagerteksten fylder seks sider og Andreas besvarer tre delopgaver.

Analysen nedenfor koncentrerer sig om Andreas' besvarelse af første opgave. Besvarelsen lyder:

1 vi har her vores gennemsnitstid for kuglen og lænden af bordet

a. gennemsnitstid over bordet med kuglen: 2.188s
længde af bord: 134 cm

Vi regner herefter boldens acceleration og dens hastighed ud, dette sker ved formlerne $s = \frac{1}{2} * a * t^2$,
formlen slutter her da vores $V_0 = 0$ og ligeledes med vore S_0 , for at finde V bruger vi formlen $V = a * t$

$$\text{solve}\left(1.34 \text{ m} = \frac{1}{2} \cdot x \cdot (2.19 \text{ s})^2, x\right)$$

$$\frac{0.5587873481 \text{ m}}{\text{s}^2}$$

$$\frac{0.5587873481 \text{ m}}{\text{s}^2} \cdot 2.19 \text{ s}$$

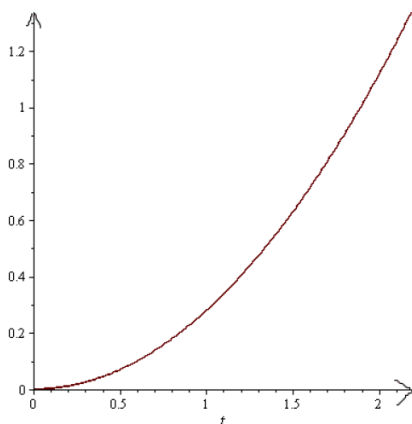
$$\frac{1.223744292 \text{ m}}{\text{s}}$$

- b. Vi kan nu begynde at plote formlerne for $s(t)$ og $v(t)$, hvor som det er givet i navnet, er t ud af x i begge og hhv. s og v op af y akserne, vi bruger her de tal vi fandt tidligere
- c. b og c har jeg lavet i samme opgave da jeg har angivet for hvilke x -værdier (t) vi vil have i de forskellige koordinatsystemer

$$s(t) := \frac{1}{2} \cdot 0.5587873481 \text{ m} \cdot t^2$$

$$t \rightarrow \frac{1}{2} \cdot 0.5587873481 \text{ m} \cdot t^2$$

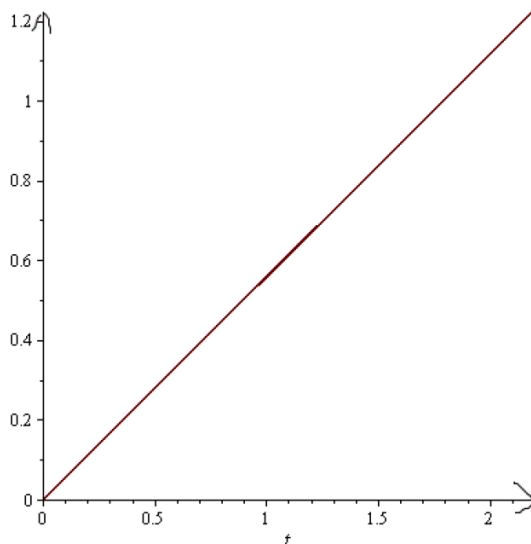
plot($s(t)$, $t = 0 \dots 2.188$)



> $v(t) := 0.5587873481 \cdot t$

$t \rightarrow 0.5587873481 t$

plot(v(t), t=0..2.188)



d. dette finder vi ud af ved at tage vores hastighed og sætte den lig det punkt hvor kuglen forlader rampen, altså den tid det tager at når fra start til slut, som vi havde målt.

$v(2.188)$

1.222626718

Andreas indleder sin opgave med en verbalsproglig sætning, der med et deiktisk ”her” enten refererer til skriveordren eller til sin egen specificering i det efterfølgende tekstafsnit (”vi har her vores gennemsnitshastighed for kuglen og længden af bordet”). I den efterfølgende passage uddyber Andreas opgavens kontekst, idet han knytter numeriske størrelser til hastigheden og til længden. Med linjerne ”Vi regner herefter boldens acceleration og dens hastighed ud, dette sker ved formlerne [...]” foretager Andreas – igen i verbalsproglig tekst – en beskrivelse af de processer, som han udfører i algebraisk tekst: den verbalsproglige tekst beskriver således de symbolmanipulationer, som den algebraiske tekst dokumenterer. Andreas benytter en upersonlig, faglig stemme her: han anvender et kollektivt ”vi” som subjekt, inddrager ikke personlige erfaringer eller vurderinger, trækker på faglige begreber og positionerer sig som en beregner

(Rotman 1988), der foretager materielle processer: han *bruger* formler, *finder* variable osv. Svaret på det første spørgsmål giver Andreas numerisk uden at levere en verbalsproglig formulering heraf, sådan som han gør det i sine senere, faglige opgaver.

I Andreas' besvarelse af de to næste spørgsmål er der en løsere kobling mellem den verbalsproglige tekst, graferne og den algebraiske tekst: de er grafisk isoleret fra hinanden, og det er ikke entydigt hvilke grafer og hvilke beregninger, der hører til hvilket spørgsmål. Den verbalsproglige tekst, som Andreas giver ved besvarelsen af spørgsmål c angiver ikke, hvad han skal beregne men anfører blot i en slags metatekst eller læserinstruks, at han har besvaret spørgsmålet i punkt b.

I sin verbalsproglige tekst til spørgsmål d angiver Andreas heller ikke, hvad han skal beregne, men starter in medias res: ”dette finder vi ud af ved at tage vores hastighed og sætte den lig det punkt hvor kuglen forlader rampen, altså den tid det tager at nå fra start til slut, som vi havde målt.” Her synes fremstillingen på et fagligt-diskursivt niveau at være mindre klar, idet Andreas sammenblander tre forskellige men relaterede, fysiske størrelser (hastighed, position og tid). Dette kan læses sådan, at den autoritet, som Andreas gennem sin faglige stemme formentlig gerne vil lade sig høre med, bliver svækket. Indtrykket bliver forstærket af, at passagen rummer elementer af en diskurs, der har visse træk fra hverdagsprog – jf. ”dette finder vi ud af ved at tage [...]”. Dette kan tyde på, at Andreas på dette tidspunkt – i starten af 2.g. – endnu ikke helt har overtaget en faglig stemme som sin egen.

Betragtet som social handling synes Andreas i denne opgave at ville vise, at han besvarer en stillet opgave: han positionerer sig med en faglig stemme og som beregner, men han positionerer sig ikke som en skriver, der fordyber sig i opgaven eller som en skriver, der omhyggeligt formidler opgaverne til en læser. Dette peger på, at Andreas her indtager deltagelsesmåden passing: han gør det, der er nødvendigt og som fordres af ham.

Ved det første interview har jeg bedt Andreas om at medbringe typiske eksempler på traditionelle fysikfaglige opgaver fra gymnasiet, og han vælger at medbringe ”Bold acceleration og bord”. Han går ikke i dybden med opgaven, men i den korte samtale om opgaven fremhæves kontrasten mellem de store opgaver, hvor han har mulighed for at fordybe sig og på den anden side traditionelle opgaver:

”Søren: Den sidste opgave, det var den med boldacceleration ...

Andreas: Ja, det var sådan en lille opgave hvor vi lavede vores forsøg i en fysiktime, og så skulle vi så skrive lidt teori og jeg havde nogle opgaver omkring det ... [...] Her har vi bare haft noget teori og så skulle vi vise at vi kunne bruge det på nogle forsøg og så har vi så haft en lille opgave omkring det ... så der er ikke meget teori, det er egentlig bare ... resultatbehandling i det her.

Søren: Hvad for en type opgave kan du bedst lide? Det er jo to meget forskellige måder at skrive opgaver på [de store, skriftlige opgaver og de traditionelle fagopgaver, snd]... hvad for en af de to opgavetyper passer dig bedst?

Andreas: Det er helt klart den første, den hvor man ligesom skal opstille teori afsnit ... det er nogle lidt dybdegående opgaver ... det som ... det med at lære noget nyt og det er også ... altså jeg kan godt lide at lære noget nyt ... det er helt sikkert ... det kan jeg godt lide, det her med at skulle sætte sig ind i noget og gå i dybden med det ... det kan jeg godt lide.” (Interview den 26. oktober 2015)

I interviewet opstiller jeg en dikotomi mellem de store opgaver og traditionelle fysikfaglige opgaver, og denne dikotomi tager Andreas op og uddyber: han forstår det i interviewet som en modsætning mellem mulighed for fordybelse i faglig teori og på den anden side ”resultatbehandling”. Det sidste uddyber han ikke, men det kan formentlig forstås som en socialt tilgængelig selvhed som ”beregner”, der skal sætte givne tal ind i givne formler. I interviewet giver Andreas udtryk for, at han foretrækker de store opgaver, hvor han har mulighed for ”at lære noget nyt”. Han identificerer sig altså med deltagelse i et fagligt dybdarbejde. Denne identificering kan muligvis bidrage til at forstå den deltagelsesmåde, som analysen af Andreas’ opgave ovenfor foreslår: passing.

Andreas afleverer opgaven ”Afleveringsopgaver i 2.b” den 19. januar 2014, dvs. ca. et halvt år efter ”Bold acceleration og bord”. Skriveordren består af fire opgaver, hver med delspørgsmål opstillet i punktform. Hver af de fire opgaver har en overskrift, der enten skal beskæftige sig med (”Mercedes 600 SL”, ”Amerikansk fodbold”, ”Hangarskib”) eller et specifikt fagligt emne (”Acceleration af bil”).

Skriveordren følger samme struktur på et tekstuel niveau på alle opgaver: der gives indledningsvist i verbalsproglig tekst en kontekstualisering og evt. et foto af den genstand, der skal behandles, hvorefter eventuelle data (fx i tabelform) gives. Derefter giver skriveordren et antal konkrete spørgsmål til eleverne i imperativisk form, jf. fx den første af de fire opgaver:



1. Mercedes 600 SL

Ved en test af en bil undersøgte man, hvor godt den kan accelerere på en lige, vandret vejstrækning. Man målte følgende sammenhørende værdier af tiden t og bilens fart v :

t	s	0	1,36	2,23	3,28	4,59	6,29	8,44	10,93	13,64	17,30
v	m/s	0	10	15	20	25	30	35	40	45	50

- Bestem, hvor lang tid det tager, før bilens fart er 100 km/h.
- Bestem accelerationen, når farten er 40 m/s.
- Vurdér, eksempelvis ved hjælp af en (t, v) -graf, hvor langt bilen har kørt de første 10 sekunder.

De to første spørgsmål i opgaven tilbyder eleverne en selvhed som beregnere (Rotman 1988, Iversen 2014): her fordres eksplanative fremstillingsformer, hvor eleverne skal benytte data, som præsenteres i tabellen, der er givet i skriveordren efter den verbalsproglige introduktion, og de skal aktivere formler og metoder, som de kender fra undervisningen. Denne tilbudte selvhed dominerer i de fire opgaver. Det tredje og sidste spørgsmål i opgave 1 synes at positionere eleverne lidt anderledes: her fordres tilsyneladende en evaluativ fremstillingsform, hvor eleverne skal foretage en faglig vurdering, og der foreslås et redskab hertil: en graf, der viser sammenhængen mellem tid (t) og hastighed (v). Det kan dog diskuteres, om der ikke også her er tale om en eksplanativ fremstillingsform, på trods af ordvalget i skriveordren: den kan besvares med udgangspunkt i en beregning af et bestemt integral. At skriveordren foreslår et redskab kan antyde, at der er flere muligheder, som eleverne skal vælge imellem. Skriveordrens ”vurdering” synes at indikere, at eleverne skal foretage en faglig refleksion på baggrund af beregninger og tegning af graf.

Skriveordren applicerer et fagligt domæne på et hverdagsdomæne. Dette sker gennem brugen af forskellige modaliteter: foto af genstanden, som eleverne kender fra erfaringer uden for skolen og faget, og den verbalsproglige introduktion, der kobler genstanden med en faglig diskurs. Den faglige diskurs er dominerende.

I det følgende analyseres Andreas’ besvarelse af det første spørgsmål til den første opgave, der er stillet i skriveordren – denne del af besvarelsen er repræsentativ for besvarelsen som helhed i forhold til brug af modaliteter, stemme og skriveridentifikationer.

Opgaven har et omfang på tre sider. På et tekstuel niveau ses det, at Andreas i sin besvarelse af opgaven – som i sine fysikopgaver i øvrigt – kombinerer flere modaliteter: verbalsproglig skrift, algebraisk skrift, numeriske tabeller og grafer. Herved spejler han skriveordrens brug af modaliteter. I den indledende verbalsproglige tekst kobler Andreas til skriveordren ved kort at gengive opgavens genstand (”Vi har fået nogle oplysninger om en Mercedes 600 SL”) og den faglige opgave, der er stillet i skriveordren (”ud fra disse skal vi bestemme fart og acceleration af bilen”):

1.

- a. Vi har fået nogle oplysninger om en Mercedes 600 SL, ud fra disse skal vi bestemme fart og acceleration af bilen.

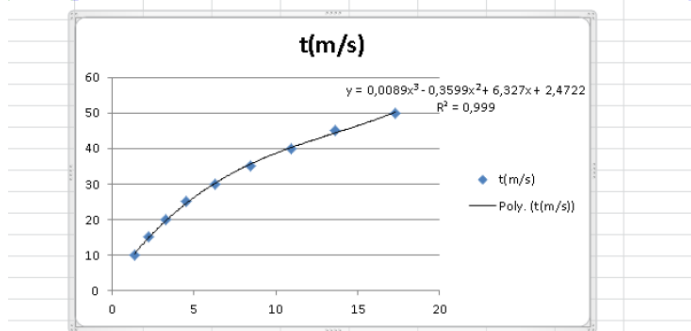
Vi skal bestemme hvor lang tid det tager for bilen at nå 100 km/t, for dette regner vi første 100 km/t om til

$$m/s > \frac{100}{3.6} \left(\frac{m}{s} \right)$$

$$\frac{27.77777778 m}{s}$$

Herefter finder vi via vores oplysninger en (t,v)-graf, som ser således ud

t(s)	1,36	2,23	3,28	4,49	6,29	8,44	10,93	13,64	17,3
t(m/s)	10	15	20	25	30	35	40	45	50



Jeg har nu en forskrift for accelerationen af bilen, og for at finde tiden skal vi indsætte den fart, som vi vil finde tiden for, ind på y's plads og herefter isolere x

$$\text{solve}(27.7777 = 0.0089 t^3 - 0.3599 t^2 + 6.327 t + 2.4722, t) = 5.472729843$$

Resultatet vi får er i sek.

Efter den indledende verbalsproglige introduktion giver Andreas en selvinstruktion ("Vi skal bestemme hvor lang tid det tager [...]") samt en verbalsproglig beskrivelse af den matematiske proces, der følger ("for dette regner vi [...]"). Den øvrige verbalsproglige tekst i opgaven har en lignende funktion: den forklarer matematisk-fysiske processer, som Andreas foretager og binder således besvarelsen sammen til et sammenhængende, fagligt argument. Grafen, som Andreas placerer i sin opgave viser ikke, hvorledes denne proces er foregået (den indeholder fx ikke en beskrivelse af, hvordan grafen er fremkommet eller hvordan funktionsforskriften er lavet), og den synes dermed snarere at dokumentere disse processer og at give et algebraisk udtryk, som han efterfølgende skal bruge. Denne brug formidler Andreas igen i verbalsproglig tekst ("Jeg har nu en forskrift for accelerationen af bilen, og for at finde tiden skal vi indsætte [...]"), hvor han – i lighed med de store, skriftlige opgaver – knytter en ekspansion i form af tidslig specificering (markeret ved adverbiet "nu"). Afslutningsvist i besvarelsen af skriveordrens første spørgsmål kommenterer Andreas i verbalsproglig tekst på enheden for det numeriske resultat ("Resultatet får vi i sek.").

Stemmen, som Andreas anvender i besvarelsen er faglig og upersonlig: han trækker ikke på erfaringer uden for faget, og han foretager ingen digressioner. Ved at anvende faglige begreber ("t,v)-graf", "acceleration") og ved at benytte fagligt anerkendte modaliteter trækker han på en faglig diskurs. I forlængelse heraf benytter Andreas primært et kollektivt subjekt, sådan som han også overvejende gør i sine store, skriftlige opgaver. Og som i disse tekster kan dette forstås som en markering af, at der ikke er tale om subjektive men almengyldige processer, som han og læseren begge tager del i: læseren inviteres ind i disse processer, samtidig med at hun bliver informeret om dem. Det er Andreas selv, der har agens i sin tekst: verberne, der

er knyttet til subjektet konnoterer handling og proces, og det er Andreas, der foretager disse processer og som er subjekt for handlingerne, hvilket den citerede passages brud med det kollektive subjekt understreger: ”Jeg har nu en forskrift for accelerationen af bilen”.

I sin besvarelse tager Andreas imod den selvhed, som han bliver tilbudt af skriveordren: han er en beregner, der foretager faglige processer. Disse processer er snarere fremstillet som materielle end mentale (Halliday & Martin 1993), jf. ”Jeg har nu en forskrift for accelerationen af bilen, og for at finde tiden skal vi indsætte den fart [...]”. Han formidler processerne i verbalsproglig skrift og dokumenterer dem i algebraisk skrift, og i et fagligt-diskursivt perspektiv placerer han autoriteten for det fremstillede indhold hos sig selv. Der er en tættere sammenhæng mellem de verbalsproglige forklaringer og de algebraiske udtryk end i ”Bold acceleration og bord”, sådan som den er analyseret ovenfor: i ”Afleveringsopgaver i 2.b” formulerer Andreas mere tydeligt opgavens kontekst og knytter forklaringer mere direkte til sine beregninger.

Dette kan også iagttages i Andreas’ besvarelse af skriveordrens anden opgave:

2.

Vi får at vide en spillers slutfart og finder hans acceleration ved at dividere fart med t

$$a. \frac{\frac{9.5 m}{s}}{2 s}$$

$$\frac{4.750000000 m}{s^2}$$

Football spilleren sparker nu bolden i en vinkel af 29 grader, 38m hen af banen og vi skal finde ud af hvor lang tid at det tager for bolden at nå de 38m

b.

$$\text{solve} \left(38 m = \frac{23 m}{s} \cdot \cos(29) \cdot t, t \right)$$

$$1.889019765 s$$

Herefter skal vi finde ud af hvor højt over jorden at bolden er efter de 38 m (er bolden over 3.05 så der er fieldgoal?!)

$$-\frac{1}{2} \cdot \frac{9.82 m}{s^2} \cdot (1.889019765 s)^2 + \frac{23 m}{s} \cdot \sin(29) \cdot 1.889019765 s$$

$$3.54292122 m$$

Bolden er altså 3.54 m oppe i luften efter 38m, hvilket giver et fieldgoal!

I lighed med besvarelsen af første opgave giver Andreas her indledningsvist i en verbalsproglig formulering konteksten for opgaven og gengiver, hvad han beregner i det algebraiske udtryk. Han slutter besvarelsen med en verbalsproglig oversættelse og en tolkning af det fysikfaglige resultat (en ekspansion i form af et tillæg eller en kausal specificering markeret ved adverbiet ”altså”) af det numeriske resultat fra beregningen.

I besvarelsen af den tredje opgave placerer Andreas en verbalsproglig kommentar umiddelbart efter et screen shot af graf og beregning fra det regneprogram, han benytter:

som det kan ses har jeg lavet en funktion ud fra vores punkter, jeg har valgt 0.0 som et tredje punkt så vi sikrer os at bilen starter ved 0 km/t, ud af x-aksen har vi tid i sekunder og op af y-aksen har vi hastighed i m/s

b. vi kan nu tage og integrere formelen for at finde den kørte distance, vores afgrænsninger er start tidspunkt (0 s) og sluttidspunkt (5.8 s) $\text{int}(h(x), x=0..5.8)$

$$76.37401333$$

Resultatet vi får er i m, og vores billist har derfor kørt 76.37 m på 5.8 sekunder

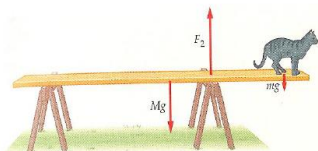
Andreas veksler her – som han ofte gør – mellem ”jeg” og ”vi” som subjekt, idet han knytter jeg’et til sit arbejde med beregningsværktøjet, og vi’et er knyttet til de formelle symbolmanipulationer. I begge tilfælde er det dog Andreas, der har agens: det er ham, der styrer processen. Også her positionerer Andreas sig med et forfatterselv, der placerer autoritet over det faglige indhold hos Andreas selv, jf. ”har jeg lavet en funktion” og ”jeg har valgt”.

Analysen tyder på, at Andreas også i denne opgave i et socialt handlingsperspektiv gerne vil læses som en elev, der besvarer en stillet opgave. Men den tyder også på, at Andreas i højere grad har tilegnet sig en faglig stemme og i højere grad påtager sig autoritet over fremstillingen og over indholdet, end det var tilfældet i ”Bold acceleration og bord”.

Andreas afleverer ”Opgaver i rotationsdynamik” den 19. november 2014, altså i efteråret i 3.g Data knyttet til deltagerteksten er skriveordre og deltagertekst. Skriveordren er udformet af underviseren og består af fire opgaver. Til hver opgave er der mellem et og tre delspørgsmål. På et tekstuel niveau benytter underviseren forskellige modaliteter i sin skriveordre: verbalsproglig tekst, numeriske størrelser, som eleverne skal bruge i besvarelsen samt illustrationer af de situationer, som eleverne skal undersøge. En faglig diskurs dominerer ikke overraskende, men alle fire opgaver bliver indledt med små, humoristiske narrativer:

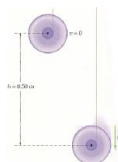
Opgaver i rotationsmekanik.

1. Katten Kisser går rundt på en 4,0 meter lang planke, som er understøttet af to bukke, den ene 44 cm fra venstre kant og den anden 1,5 m fra højre kant. Planken vejer 7,0 kg. Da Kisser når helt ud til højre (og står på bagben ude på selve kanten ☹), begynder planken lige præcis at vippe.



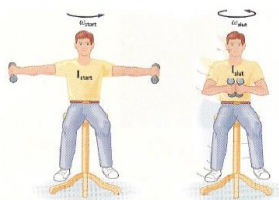
- a. Hvor meget vejer Kisser?
2. En baseball-spiller (pitcheren) vil lave en skrue-bold, så den bliver svær at ramme. Han sender bolden afsted med en vinkelhastighed på 36,0 radianer / sek. Det lykkes, og da catcherens handske fanger bolden 0,595 sekunder senere er vinkelhastigheden pga. luftmodstand reduceret til 34,2 radianer / sek.
- a. Hvad er vinkelaccelerationen (vi antager, den er konstant)?
 b. Hvor mange omgange roterer bolden inden den bliver grebet?
 c. Hvis bolden havde fået lov til at svæve, indtil rotationen var stoppet, hvor lang tid ville den så have været i luften?

3. Lille henrivende Yvonne har en yoyo. Hun lader den rulle ned (50 cm), mens hun holder snoren fast i enden. Yoyo'en har en masse m på 56 g og et inertimoment I på $2,9 \times 10^{-5} \text{ kg}\cdot\text{m}^2$. Radius af den akse, snoren er viklet om er 6,4 mm.



- a. Opskriv energiforholdene i starten og efter 50 cm.
 b. Hvad bliver yoyo'ens fart efter 50 cm?

4. Dan sidder på en kontorstol og snurrer rundt med to håndvægte ud i strakt arm. Omløbstiden er 1,7 sekunder. Hans inertimoment er $I_{\text{start}} = 5,33 \text{ kg}\cdot\text{m}^2$. Nu trækker han armene ind, så inertimomentet bliver $I_{\text{ind}} = 1,60 \text{ kg}\cdot\text{m}^2$.

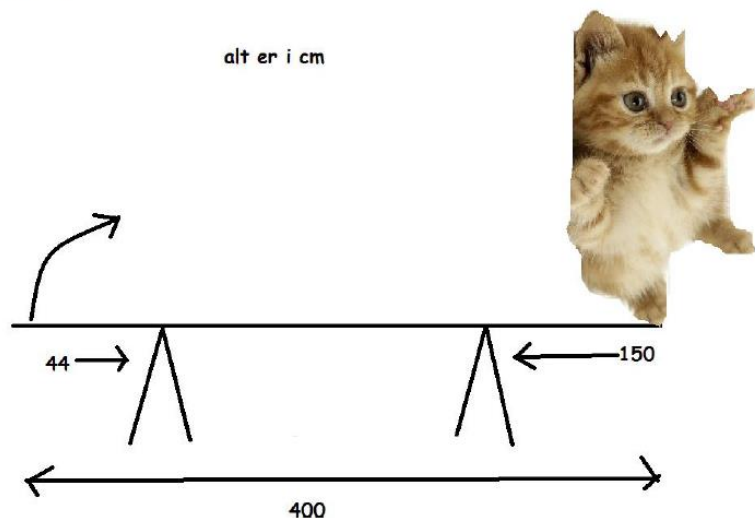


- a. Hvad er omløbstiden nu?

Delspørgsmålene fordrer eksplanative fremstillingsformer (faglige ræsonnementer og analyser), og eleverne tilbydes en selvbedømmelse som beregner, der på baggrund af de givne informationer og med benyttelse af formler kendt fra undervisningen skal foretage talmanipulationer.

Andreas' besvarelse fylder tre sider. På et tekstuel niveau dominerer verbalsproglig og algebraisk skrift, men Andreas benytter også en enkelt illustration i sin besvarelse af første opgave:

Opgave 1



Vi får ud over nogle længder at vide at planken vejer 7.0kg og skal nu finde ud af hvor meget at kisser vejer (planken begynder først at vippe når kisser når enden af planken)

Vi kan hurtigt regne ud at plankens massemidtpunkt må ligge i midten altså 2m inde

Herefter kan vi sige at $M_1 + M_2 = 0$ vi ved at $M = r * F$ og $F = m * g$

Herefter kan vi opstille en ligning

$$r_1 \cdot m_1 \cdot g = r_2 \cdot m_2 \cdot g$$

Vi isolerer m_2

$$\frac{r_1 \cdot m_1 \cdot g}{r_2 \cdot g} = m_2$$

g udligner nu sig selv

$$\frac{r_1 \cdot m_1}{r_2} = m_2$$

Vi sætter de kendte værdier ind (højre buk er rotationsmidtpunkt og vi tager derfor r ud fra den)

$$m_2 = \frac{0.5 \text{ m} \cdot 7 \text{ kg}}{1.5 \text{ m}} = m_2 = 2.333333333 \text{ kg}$$

Ud fra dette kan vi se at Kisser må veje 2.33 kg (eller 1 gram mere da de 2.33kg er ved ligevægt)

Andreas indleder sin besvarelse med verbalsproglige tekst, der sammen med illustrationen angiver de informationer, som han skal bruge, og som i en selvinstruks formidler, hvad skal han i opgaven. I den resterende del af besvarelsen af opgave 1 fletter Andreas verbalsproglige forklaringer og algebraiske symbolmanipulationer sammen: hver manipulation bliver introduceret med en verbalsproglig beskrivelse af de beregningsprocesser, han gennemfører. Disse beregningsprocesser fremstilles som materielle, jf. brugen af verberne "opstille", "isolere" og "tage". Afslutningsvist oversætter Andreas resultatet fra den numeriske beregning i verbalsproglig tekst, hvorved konteksten genetableres.

Andreas benytter konsekvent et kollektivt subjekt i sin besvarelse af denne opgave og i besvarelsen som helhed. Som i Andreas' øvrige besvarelser, hvor han anvender dette subjekt kan man sige, at han herved inviterer læseren med ind i de faglige processer, men ikke desto mindre er det Andreas' skriverjeg, der styrer disse processer. Dette skriverjeg er ikke et personligt jeg, der trækker på erfaringer eller diskurser uden for faget eller som tillægger det faglige indhold en personlig betydning: det er et fagligt skriverjeg, der deltager i faget, og som har tilegnet sig en faglig stemme, og som konsekvent benytter en faglig diskurs. Dermed positionerer Andreas sig i opgaven på et fagligt-diskursivt niveau med et forfatterselv, der tilskriver autoritet til Andreas selv.

Den konsekvente sammenfletning af verbalsproglig tekst, der forklarer de faglige processer og de algebraiske manipulationer er konsekvent gennemført i besvarelsen, ligesom anvendelsen af den faglige diskurs og forfatterselvet, der placerer autoriteten for de faglige processer hos Andreas selv er det. Dette kan fx iagttages i besvarelsen af opgave 3:

Opgave 3.

- a. I det at yoyoen står stille til at starte med, kan vi bruge formelen $E_{pot} = m \cdot g \cdot h$ til at finde ud af den potentielle energi
Efter de 50cm er der energibevarelse så alt dens potentielle energi er blevet omdannet til rotationsenergi $E_{rot} = \frac{1}{2} I \cdot \omega^2$, vi kan nu sætte lig formelen for potentiel energi. $E_{pot} = E_{rot}$

- b. Vi skal nu regne dens fart efter 50cm, hertil vil vi bruge ovenstående formel og de oplysninger vi har i opgaven:

$$M_{yoyo} = 0.056 \text{ kg}$$

$$I_{yoyo} = 2.9 \cdot 10^{-5}$$

$$r = 0.0064 \text{ m}$$

$$h = 0.5 \text{ m}$$

$$\text{Hertil skal det tilføjes at } \omega = \frac{v}{r}$$

Idet vi får en lang formel med mere end et v bruger vi CAS til at finde hvad v er for os

$$\text{solve}\left(\frac{0.056 \text{ kg} \cdot 9.82 \text{ m}}{s^2} \cdot 0.5 \text{ m} = \frac{1}{2} \cdot 2.9 \cdot 10^{-5} \text{ kg} \cdot \text{m}^2 \cdot \left(\frac{v}{0.006 \text{ m}}\right)^2, v\right) = \frac{-0.8262319952 \text{ m}}{s}, \frac{0.8262319952 \text{ m}}{s}$$

Altså er rotationen for yoyoen altså 0.83m/s når den er nået 50 cm ned

I denne passage benytter Andreas – som ofte i sine store opgaver – ekspansion ved specificering markeret ved adverbiet ”nu”: herved markerer han bevægelse i materielle, faglige processer. Igen er det Andreas, der driver denne bevægelse frem. Han positionerer sig som en beregner, der styrer de faglige processer, og som systematisk fører læseren igennem disse processer. Således kan man sige, at Andreas i denne opgave positionerer sig som en faglig og formidlende skriver.

Analyserne af opgaven tyder på, at Andreas på et socialt handlingsniveau gerne vil læses som en elev, der imødegår den selvhed, han bliver tilbudt i skriveordren: en faglig beregner. Men analysen tyder også på, at han i sin opgave gerne vil læses som en elev, der deltager i den faglige diskurs, og som er bevidst om sin fremstilling og om kommunikationssituationen, som opgaven indgår i.

12.6 Andreas' skriver- og skriveudvikling i de faglige opgaver i gymnasiet

De tre opgaver, der her er analyseret udgør et forholdsvis spinkelt grundlag for at analysere Andreas' skriver- og skriveudvikling gennem de traditionelle, faglige fysikopgaver, dels på grund af de tilgængelige data – i

ingen af tilfældene har det været muligt at give en komplet konstellationsanalyse – dels fordi opgaveegenren lægger op til, at skriveren ikke formulerer sig i lige så lange tekstpassager, som det er tilfældet i de store, skriftlige opgaver. Ikke desto mindre synes analyserne af de tre opgaver at vise nogle mønstre i Andreas' udvikling. I alle tre opgaver benytter Andreas flere modaliteter, han taler med en stemme, der er faglig og upersonlig i den verbalsproglige tekst, der knytter sig den algebraiske tekst, og i alle tre opgaver fungerer den verbalsproglige tekst som forklaringer, oversættelser og fremstillinger af faglige processer. Men analyserne tyder på, at Andreas knytter den verbalsproglige tekst og den algebraiske tekst tættere sammen i de senere opgaver og – i forlængelse heraf – at de verbalsproglige fremstillinger af de faglige processer bliver stadigt mere detaljerede. Dette kan opfattes som en udvikling af skriveressourcer: i de senere opgaver bruger Andreas eksplanative fremstillingsformer til at formidle den faglige argumentation med større grundighed. Denne skriveudvikling tyder også på, at Andreas i de senere opgaver i højere grad tager autoritet over det fremstillede indhold og – ikke mindst – over selve formidlingen.

I første interview fra den 26. oktober 2015 kommer Andreas selv ind på denne udvikling:

Søren: Nu har vi snakket om flere af dine opgaver ... hvis du skulle prøve at sætte nogle ord den udvikling, du har gennemgået igennem din gymnasietid som skriver i fysik ...

Andreas: Ja, altså, min udvikling det har helt klart været det her med, at jeg er blevet bedre til at gå ned i teori, og jeg er blevet mere pædagogisk, og så er det jo så der her med, at jeg prøver at gøre det lettere for læseren, det her med formlerne og latex og sådan. Jeg prøver at gøre det så let som muligt for læseren, for det ved jeg altså, det tænkte jeg ikke så meget på i starten af gymnasiet, der var det mere bare med at få lavet opgaven.

Søren: Har det noget at gøre med de større opgaver, hvor der er et formidlingselement eller kommer det uafhængig af det?

Andreas: Nej, det har måske at gøre med de større opgaver, men jeg tror mere, at det kommer af en personlig ting med, at jeg har måske ikke følt, at jeg har ydet max på den og den opgave, og så har jeg gået med en lidt dårlig følelse, og så har jeg måske læst lærerens kommentar og så har tænkt, hvad kan jeg så gøre bedre i min næste opgave, og så er det step for step blev bedre, ikke, igennem gymnasiet.” (Interview den 26. oktober 2015)

I denne interviewpassage peger Andreas på to konkrete forhold i sin udvikling i gymnasiet: for det første, at han ”er blevet bedre til at gå ned i teori”. Dette kan man opfatte som udvikling henimod større engagement i det faglige indhold og mod fordybelse, jf. Andreas' orienterende metafor ”gå ned i”. For det andet nævner Andreas, at han er blevet en mere pædagogisk skriver, hvilket kan opfattes som en udvikling henimod større bevidsthed om form- og formidlingsaspekter i skrivningen, men det kan også forstås som en udvikling henimod tydeligere identifikation med en dygtig, faglig skriver i gymnasiet, hvor det er væsentligt at kunne kommunikere det faglige indhold til en læser. Det er en identifikation med den dygtige elev – som Andreas selv peger på til sidst i den citerede passage fra interviewet – som den væsentlige drivkraft i hans udvikling. Dette tyder på, at i Andreas' perspektiv er skriverudviklingen et afgørende element i hans udvikling i hans

faglige skrivning. Et lignende forhold syntes at gøre sig gældende i Andreas' udvikling gennem de store, skriftlige gymnasieopgaver.

Kapitel 13 - Analyser af Andreas' skriftlige opgaver på første år af fysikstudiet på bacheloruddannelsen

Andreas' opgaver på første år af bacheloruddannelsen, som har været tilgængelige for analyse, falder i tre typer: dels er der afleveringsopgaver, som er stillet af forelæseren i disciplinen, som der er knyttet øvelsestimer til, og som kommenteres af en instruktør. Disse opgaver er individuelle og udgør kvantitativt den største del af Andreas' opgaver på første år af bacheloruddannelsen. Dels er der fysikrapporter, som Andreas udformer i grupper. Endelig er der en større skriftlig opgave – ”Eksamensprojekt” på første år (ikke at forveksle med Andreas ”Eksamensprojekt” i gymnasiet) – som er individuel, og som Andreas afleverer mod slutningen af andet semester. Dette er den eneste individuelle, større skriftlige opgave, som Andreas skriver og afleverer på første år af sin bacheloruddannelse.²²

Som det er beskrevet i afhandlingens kapitel om skrivepraktikker, så spiller den kollaborative skrivning en væsentlig rolle i transitionen til skriftlighed på universitetet i fysikstudiet. Det har imidlertid været vanskeligt at udpege præcist hvilke afsnit af fysikrapporterne, som Andreas har været ansvarlig for. Dette har gjort det problematisk at benytte disse tekster med henblik på analyse af Andreas' skriver- og skriveudvikling, og derfor koncentrerer analyserne sig om den første type opgaver samt om ”Eksamensprojekt” på bacheloruddannelsen. Til disse opgaver er tilgængelige data skriveordre, deltagertekst, feedback fra instruktør eller underviser samt interview.

Analyserne afleveringsopgaverne viser, at Andreas trækker på en upersonlig, faglig stemme, og at han formulerer sig kortfattet og uden at trække på diskurser uden for faget. Analyserne viser ikke en dramatisk skriver- og skriveudvikling hos Andreas igennem det første år af bachelorstudiet: der er en tendens til, at Andreas i de første afleveringsopgaver trækker på skriverressourcer, som han har tilegnet sig og anvendt i sin gymnasieskrivning. Dette gælder især funktionen af den verbalsproglige skrift som introduktion til opgaven og som oversættelse af algebraisk skrift. Analyserne viser, at denne brug af verbalsproglig skrift aftager igennem det første år af bacheloruddannelsen samt at den algebraiske skrift bliver mere dominerende, specielt i de to sidste afleveringsopgaver på første år.

Selvom analyserne ikke peger på en markant skriver- og skriveudvikling igennem Andreas' skrivning af afleveringsopgaver på første år af bacheloruddannelsen, så viser analyserne af disse opgaver, at Andreas gennemgår en tydelig skriveudvikling hen over transitionen mellem gymnasiet og universitetet: Andreas bevæger sig fra i gymnasiet i sine traditionelle afleveringsopgaver at skrive og aflevere digitalt (og i de sidste

²² På tredje semester, hvor jeg også fulgte Andreas, skrev han ingen individuelle, større skriftlige opgaver.

afleveringsopgaver også at benytte det mere eller mindre professionelle skriveprogram Latex) til i sine afleveringsopgaver på bacheloruddannelsen at skrive og aflevere sin opgaver i analog skrift. Analyserne viser også, at Andreas i sine gymnasieopgaver i højere grad gør brug af verbalsproglig skrift end han efter få måneder gør i sine afleveringsopgaver på bacheloruddannelsen. Endvidere viser analyser af deltagertekster og interviews, at Andreas i langt højere grad end i gymnasiet bruger andre modaliteter end verbalsproglig skrift (tegninger og algebraisk skrift) til at fremstille faglige processer.

Analysen af "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen viser, at Andreas her reaktiverer en række skriveressourcer, som han har tilegnet sig og udviklet i sine større skriftlige opgaver i gymnasiet. Han anvender her verbalsproglig skrift til at introducere og forklare algebraiske udtryk i langt højere grad end i sine afleveringsopgaver på bacheloruddannelsen, ligesom han her skriver i Latex og nummererer de væsentligste formler, han bruger. I et transitionsperspektiv, hvor Andreas' "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen sammenlignes med de store skriftlige opgaver i gymnasiet, tyder analyserne på, at Andreas gennemgår en skriverudvikling: i den store skriftlige opgave på bacheloruddannelsen positioner Andreas sig som en skriver, der tager eksplicit udgangspunkt i en fælles, erhvervet viden, og som bruger den til sine selvstændige, faglige analyser. Med andre ord identificerer Andreas sig i "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen med en position som novicedeltager i et akademisk videns- og praksisfællesskab.

13.1 Analyse af "Afløring 1"

Andreas skriver sin første afleveringsopgave i fysik på bachelorstudiet midt i september 2015. Data knyttet til opgaven er skriveordre, deltagertekst, skriftlig feedback fra instruktoren, der er knyttet til disciplinens øvelsestimer samt talk-around-the-text-interview. Analysen viser, at Andreas i denne opgave taler med en fokuseret faglig stemme, der trækker på en faglig diskurs og ikke inddrager diskurser uden for faget. Der er tale om en faglig stemme, der er specialiseret. Andreas lader i denne opgave i højere grad end i gymnasiet faglige processer blive fremstillet i algebraisk skrift, og han formidler dem i mindre grad end i gymnasiet i verbalsproglig skrift.

13.1.1 Skriveordre

Skriveordren er formuleret af forelæseren, der er knyttet til disciplinen og stillet som opgave den 12. september 2015. Skriveordren fylder to sider og gør brug af flere modaliteter: en verbalsproglig tekst, der introducerer opgaven og giver information, som Andreas skal bruge i besvarelsen, og en algebraisk skrift, der er integreret i den verbalsproglige tekst samt en figur på skriveordrens side to. Skriveordrens første side ser således ud:

Afleveringsopgave fysik 1

Afleveringsopgave til uge 38: Flyvehop

En stuntman kører en bil med masse $M = 2$ ton op ad en rampe med en hældning på $\alpha = 45^\circ$ i forhold til vandret. Hældningen går et sted brat over til at være vandret, og bilen fortsætter fra dette punkt sin bevægelse ud i luften. Det øjeblik hvor bilen forlader rampen, svarer til tiden $t = 0$. Bilens fart er da $V_0 = 80$ km i timen. I opgaven betragter vi bilen som en punktmasse, og ser derfor bort fra luftmodstanden. Vi anvender desuden et koordinatsystem hvor x og y betegner den vandrette henholdsvis lodrette komponent af bilens bevægelse.

- Indtegn koordinatsystemet, og beregn bilens hastighedskomponenter, V_{x0} og V_{y0} , til $t = 0$.
- Hvor længe varer bilens 'flyvetur', og hvor langt hen kan bilen nå inden den rammer den vandrette del af rampen?
- Hvad er bilens lodrette hastighedskomponent V_y lige i øjeblikket før rampen rammes igen?
- Bilens lodrette hastighed nedbremses til nul af bilens affjedring, når bilen rammer rampen. Nedbremsningen sker over en tid $\Delta t = 0,14$ s. Estimer hvor stor en gennemsnitlig lodret reaktionskraft fra rampen bilen er udsat for under nedbremsningen.

Tip om betydende cifre: Det vil blive talt som en fejl hvis man angiver et for stort antal betydende cifre i svaret, da det angiver en præcision som ikke er gældende. I stedet skal man afstemme antallet af betydende cifre med det antal cifre som er opgivet for de tal, der er benyttet i den tilsvarende udregning.

Skriveordren trækker ikke overraskende på en tydelig faglig diskurs og benytter en upersonlig, faglig stemme, der som subjekt benytter et kollektivt og upersonligt ”vi”, der kan siges at invitere læseren med ind i et fagligt fællesskab, hvor et fagligt problem skal løses.

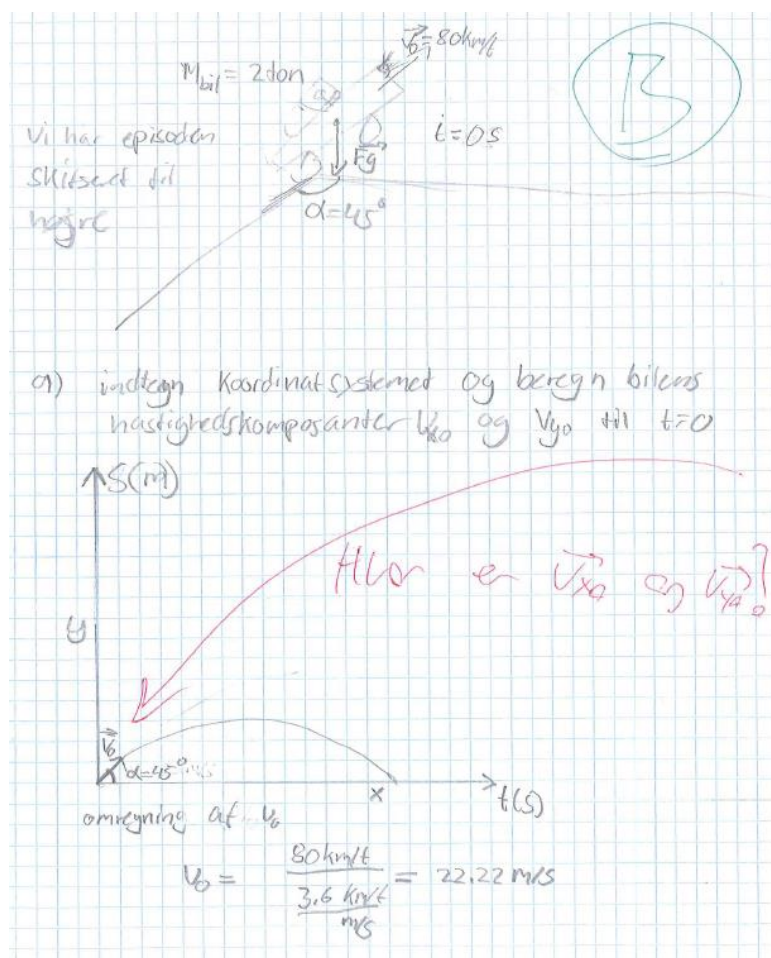
I skriveordren er der givet fire delspørgsmål opstillet i punktform, nummereret med bogstaver. De fire delspørgsmål fordrer eksplanative skrivehandlinger, hvor Andreas skal tegne en graf, beregne hastigheds-, tids- og stedvariable samt – i fjerde og sidste delspørgsmål – give en vurdering (af en kraft på bilen) på baggrund af en beregning. Med andre ord tilbyder skriveordren Andreas en selvhed som beregner i faget.

Kommentaren, der er givet efter skriveordrens sidste delspørgsmål adresserer et fagligt vurderingskriterium (antallet af betydende cifre). Med denne kommentar markerer underviseren, der har udformet skriveordren, at der er tale om en opgave, der indgår i en bedømmelsessituation, og i forlængelse heraf markerer underviseren, at Andreas og de øvrige studerende bliver tilbudt en position som studerende, der bliver bedømt. Kommentaren peger på et indhold, der er væsentligt i disciplinen: en fagligt anerkendt praksis, hvor der skal være overensstemmelse mellem den præcision, som de givne oplysninger har, og den præcision som deltagerne i disciplinen formulerer sig med. Man kan sige, at kommentaren markerer en praksis, som de studerende skal benytte for at kunne blive anerkendt som deltagere i det faglige fællesskab.

13.1.2 Deltagertekst

Andreas' besvarelse fylder fire sider og er skrevet med analog skrift (blyant på kvadreret papir). På et tekstuel niveau bemærkes det, at Andreas her som i de øvrige afleveringsopgaver i fysik på bacheloruddannelsen gør brug af flere modaliteter: tegning af situationen, algebraisk og verbalsproglig skrift

og graf. Andreas placerer tegning af den situation, han skal regne på først og kombinerer den med en kort tekst, der til venstre for tegningen annoncerer tegningen:



Ved at placere tegningen først synes Andreas at give denne en vis forrang: den giver et overblik over problemstillingen, og igennem tegningen indfører Andreas variable, symboler og kvantitative informationer, som skriveordren har givet ham. Alternativt kan placeringen skyldes, at dispositionen i opgaven afspejler Andreas' skriveproces: at han startede med tegningen, og derpå opstillede de algebraiske udtryk. Selve situationen beskriver Andreas ikke i verbalsproglig tekst – man kan sige, at tegningen af situationen spiller samme rolle, som en verbalsproglig introduktion i besvarelsen ville gøre. Eller måske rettere: tegningen, som Andreas laver, bliver en slags kondenseret fremstilling eller oversættelse af den verbalsproglige tekst, som skriveordren introducerer opgaven med. Ved at vælge denne fremstilling kan Andreas siges at positionere sig anderledes i forhold til læseren, end hvis han havde givet en udførlig, verbalsproglig fremstilling af situationen: ved Andreas' valg synes han at ville kommunikere til en læser, der ikke først skal introduceres til opgaven, men som derimod allerede kender den og ikke forventer en sådan formidling. Med andre ord skriver han ikke til en modtager uden for faget men til en indforstået deltager i disciplinen og i den kommunikationssituation, som skriveordren og besvarelsen indgår i.

Umiddelbart under tegningen gengiver Andreas (ordret) skriveordrens første delspørgsmål samt sin besvarelse af dette delspørgsmål:

Udregning af v_{x0} og v_{y0} til $t=0$

tegning af sammenhæng mellem v_0 og v_{x0} og v_{y0}

$$v_{x0} = \cos(\alpha) \cdot v_0$$

$$v_{y0} = \sin(\alpha) \cdot v_0$$

$$v_{x0} = 15,71 \text{ m/s}$$

$$v_{y0} = 15,71 \text{ m/s}$$

Andreas skriver her i verbalsproglig tekst, hvad han beregner, men han giver ingen verbalsproglig formulering af det numeriske svar. Også i denne besvarelse spiller tegningen en væsentlig rolle og den sidestilles grafisk med beregningen.

Her – og i besvarelsen af denne første afleveringsopgave på bachelorstudiet i det hele taget – synes den verbalsproglige skrift at indtage en mindre fremtrædende rolle end i Andreas' gymnasieopgaver: dels er der kvantitativt mindre af den end i gymnasieopgaverne, dels er der længere, sammenhængende algebraiske passager, hvortil Andreas ikke knytter forklaringer i verbalsproglig skrift. Dette kan fx iagttages i besvarelsen af andet delspørgsmål:

b) hvor længe varer bilens flyvetur og hvor langt flyver bilen?

vi kan finde den halve tid ved formlen

$$v_y = v_{y0} - gt$$

da vi ved at bilen i toppunktet har $v_y = 0$

vi får nu $0 = v_{y0} - gt \Rightarrow gt = v_{y0} \Rightarrow \frac{1}{2}t = \frac{v_{y0}}{g}$

$$t = 2 \cdot \frac{v_{y0}}{g} = 2 \cdot \frac{15,71 \text{ m/s}}{9,82 \text{ m/s}^2} = 3,205$$

Også her gengiver Andreas skriveordrens delspørgsmål, og han formulerer kort, hvad han indledningsvist finder. Ligeledes anvender han en ekspansion i form af en tidsmæssig specificering markeret ved adverbiet ”nu”, sådan som han også ofte gjorde i sine gymnasieopgaver. Men størstedelen af de faglige processer foregår i og demonstreres ved algebraisk skrift i de to sidste linjer. Andreas bruger her – til forskel fra sine

fysikopgaver i gymnasiet – logiske implikationspile (\Rightarrow), der kan opfattes som kondenserede, symbolske udtryk for den verbalsproglige sætning ”dette medfører, at”. Med dette valg kan Andreas siges at affiliere sig med en stærkt specialiseret faglig diskurs og trække på et stærkt specialiseret (matematisk-naturvidenskabeligt) domæne. Hvorvidt dette valg skyldes, at Andreas blot foretrækker en hurtig og pladsbesparende fremstilling eller om han hermed ønsker at blive læst som en skriver, der deltager i et specialiseret domæne (eller eventuelt begge dele) er vanskeligt at sige ud fra data. Under alle omstændigheder tyder dette valg på, at Andreas i denne opgave taler med en upersonlig, faglig stemme, der er specialiseret. De faglige processer, som han foretager, bliver fremstillet som abstrakt symbolmanipulation, og de bliver i mindre grad end i gymnasieopgaverne formidlet (introduceret, kommenteret og oversat) i verbalsproglig tekst. Herved kan Andreas siges at positionere sig med en tydelig faglig diskurs og som beregner inden for et specialiseret domæne, snarere end som formidler af disse processer.

I den verbalsproglige tekst bruger Andreas oftest et kollektivt subjekt og undlader helt brugen af ”jeg”. Flere steder udelader Andreas subjekt og bruger i stedet nominaliseringer af verber (”omregning”, ”udregning”) og passivkonstruktioner. Men autoriteten over det fremstillede indhold placerer Andreas alligevel implicit hos sig selv i den forstand, at det er ham, der er placeret bag det kollektive ”vi”, der tegner og beregner.

I et socialt handlingsperspektiv affilierer Andreas sig med skriveordrens tilbudte selvhed som beregner: han taler med en specialiseret, faglig stemme, der ikke trækker på subjektive vurderinger og erfaringer, men som viser de faglige processer, som han deltager i, gennem symbolmanipulationer.

13.1.3 Feedback

Der er givet skriftlig feedback på opgaven fra Andreas’ instruktør (der ikke er identisk med underviseren, der forelæser i disciplinen og som formulerer skriveordrene). Feedback’en består dels af løbende kommentarer til Andreas’ besvarelse, dels af bedømmelsen ”B”, der indikerer, at besvarelsen er bestået og opfattet som en anerkendelsesværdig, faglig tekst.

Til de løbende kommentarer benytter instruktøren to forskellige farver: grøn til markering af korrekte svar og rød til kommentarer, der korrigerer eller stiller spørgsmål til Andreas’ svar. Begge typer kommentarer adresserer i denne opgave alle indholdsmæssige forhold, fx manglende detaljer i tegningerne, forslag til brug af alternative formler eller antal betydende cifre i Andreas’ besvarelse, jf. kommentaren i skriveordren. At kommentarerne også adresserer Andreas’ tegninger synes at indikere, at disse også spiller en væsentlig rolle i besvarelsen. Der er i feedback’en til denne opgave ingen eksempler på, at kommunikationssituationen eller opgavens struktur kommenteres.

13.1.4 Interview

Opgaven er genstand for samtale ved andet interview med Andreas, som gennemføres den 9. december 2015. Ved samtalen introducerer Andreas selv opgaven:

”Søren: Du har sendt nogle forskellige opgaver ... vil du fortælle lidt om dem?

Andreas: Ja, altså vi har en her, det er standard skråt kast, det er aflevering 1. Og den første opgave, det er egentlig bare noget med at regne på en bil, der kører over en bakke. Så skal man så regne med, hvor langt den flyver. Øhm, til at starte med, så er det meget illustrationsopgaver eller at sætte de rigtige formler op, og så til sidst, så kommer der lidt flere udregninger og sådan noget. Og, ja, i min opgave, på side 3, der laver jeg så nogle forkerte antagelser, og ... så har min instruktør, han slår meget ned på, at der skal være et rigtigt antal betydende cifre, alt efter hvor mange cifre, der bliver opgivet i opgaven. Fx kan man se, at massen af bilen er 2 ton, og det er taget direkte fra opgaven, og den har en hastighed på 80 km i timen, og det er det her med, at der er to betydende cifre, og lægger meget tryk på ... i gymnasiet, der lærte jeg bare, at det var to betydende cifre, altså to decimaler, undskyld, med mindre det var et meget stort tal, selvfølgelig. Hvor at han har det med, at hvis der står 80 km i timen, så skal der være to. Altså hvis man fx får 50 meter, så er det ikke 50,29 så er det altså 50 fordi vi opgiver det med to. Og det slog han lidt ned på, at det skulle jeg blive bedre til, det var noget af det, vi snakkede om i den time, vi fik den opgave tilbage. Den anden, den er her, det var om energibevarelse, hvor vi har nogle kugler, der triller ned, og så har vi noget potentiel energi, der bliver omsat til kinetisk energi. Igen, vi ser til at starte med, det er også noget, vi har fået anbefalet, tegn en tegning, så giver det en bedre forståelse for opgaven.” (Interview den 9. december 2015)

I sin introduktion til opgaven fokuserer Andreas i første omgang på opgavens indhold: han beskriver, hvad opgaven handler om, og hvad han skal finde ud af. Men han kommer også ind på, hvilke fremstillingsformer, han bruger: tegning, opstilling af formler og beregning. Her – som i sin besvarelse - positionerer Andreas sig som en beregner, jf. ”det er egentlig bare noget med at regne på en bil [...] så skal man regne med [...]” Men i hovedparten af præsentation fokuserer Andreas på instruktorens feedback, som han møder med forståelse og accept (Kronholm-Cederberg 2009), og som han i sin uddybning i samtalen relaterer til praksis i gymnasiets faglige skrivning.

I slutningen af den citerede passage fra interviewet ovenfor peger Andreas på funktionen af tegningen: han er blevet ansporet af underviserne (instruktoren?) til at bruge tegninger, tilsyneladende ikke så meget fordi den har en formidlingsmæssig betydning for læseren af opgaven, men fordi den har en funktion som et redskab for den studerende til at forstå og løse den faglige problemstilling. Dette forslag affilierer Andreas sig med og fremhæver det som ovenfor bemærket i sin besvarelse: ved at placere tegningen i besvarelsen af første delspørgsmål først synes besvarelsen også at afspejle Andreas’ arbejdsproces og ikke kun formidle den til modtageren. Det kan tyde på, at Andreas i lige så høj grad som at dokumentere tilegnelsen af det faglige indhold også opfatter afleveringsopgavens formål som et redskab til at forstå og løse et fagligt problem. Man kan sige, at Andreas her i interviewet snarere trækker en kommunikativ handlingstype frem i forgrunden end en strategisk (Berge 1988).

Brugen af tegningen som et redskab til analyse af et fagligt problem peger også på, at Andreas i disse opgaver deltager i en praksis, der ikke så meget er karakteriseret ved faglige reproduktion, som det var tilfældet i hans gymnasieskrivning, jf. hans kommentar lidt senere i samme interview:

”Andreas: Ja, for jeg føler mange gange, at her, der er i hvert fald lige i de første opgaver, der skal man vise, at man forstår opgaverne og forstår emnet, og det var der måske ikke så meget med i gym, der var der mere sådan bare regn, regn, regn. Hvor her, der er det forklar, tegn et eller andet ... på en eller anden måde vis, at du kan stoffet, og så bagefter regn en opgave eller to ... der kan jeg godt se, at der er klar forskel på det, at man skal vise så meget mere her.

Søren: Har den forskel været en udfordring?

Andreas: Jeg føler, at det noget, der er kommet let til mig, men jeg tror, at det kan være en omvæltning for nogen, hvis man måske ikke er den, der er vant til at nørde lidt med tingene eller sætte sig ordentligt ind tingene ... bare sådan tage det lidt for givet ... så tror jeg der kan det være lidt af en omvæltning. Men for mig, jeg har altid kunnet lide at ... jeg kan godt lide at læse lidt ekstra på det, og så forstår man det lige ...

Søren: Hvad for nogle opgaver kan du bedst lide?

Andreas: Jeg kan faktisk godt lide at man lige som her, det der med at man skal have forståelse og ikke kun formlerne ... der har jeg faktisk en ven, altså han er ikke supergod til fysik, men han kan bare matematik, og så blev man også god til fysik, for fysik i gym det var bare næsten bare at regne med de rette formler. Det føler jeg ikke, at det er her, altså her kan man godt være god til matematik uden egentlig at være så god til fysik ... det handler meget mere om forståelse her.” (Interview den 9. december 2015)

Andreas skelner her mellem, hvad der i hans optik er et overfladeniveau eller et ”instrumentelt” niveau, hvor det er tilstrækkeligt blot at kunne anvende de korrekte formler og som fokuserer på færdigheder (Lea & Street 2010), og så et dybdeniveau, hvor det handler om en forståelse ”bagved” formlerne. I Andreas’ optik tillægges det instrumentelle niveau mindre værdi end dybdeniveauet, som han i interviewet affilierer sig med. Med denne skelnen kan Andreas siges at identificere sig med deep participation i faget.

13.2 Analyse af ”Aflevering 2”

Andreas skriver sin Aflevering 2 i fysik i oktober 2015. Data knyttet til denne aflevering er skriveordre, deltagertekst, feedback fra instruktør samt interview. Analysen viser, at Andreas i denne opgave på et tekstuel niveau ligger sig i forlængelse af den første aflevering på bacheloruddannelsen, hvor tegning spiller en væsentlig rolle i fremstillingen som et redskab til at løse opgaven, og hvor han anvender en faglig, upersonlig stemme, der konsekvent trækker på en specialiseret, faglig diskurs præget af brug af fagligt-videnskabelige begreber og argumentation formidlet i algebraisk skrift.

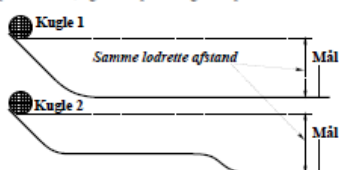
13.2.1 Skriveordre

Skriveordren knyttet til opgaven fylder en side, hvorpå der er stillet to opgaver, hver med to delspørgsmål:

Afleveringsopgave fysik 2

Opgave 1 (kvalitativ opgave - ingen beregninger kræves)

Kuglebanerne på figuren nedenfor er set fra siden. Kugle 1 starter i samme højde over deres respektive mål, og hele opsætningen er placeret i et lufttomt kammer.



- De to ens kugler frigives samtidig og begynder derefter at rulle. Hvordan vil kuglernes hastighed være i forhold til hinanden ved målstregen?
- Hvilken kugle når først frem til mål?

Opgave 2

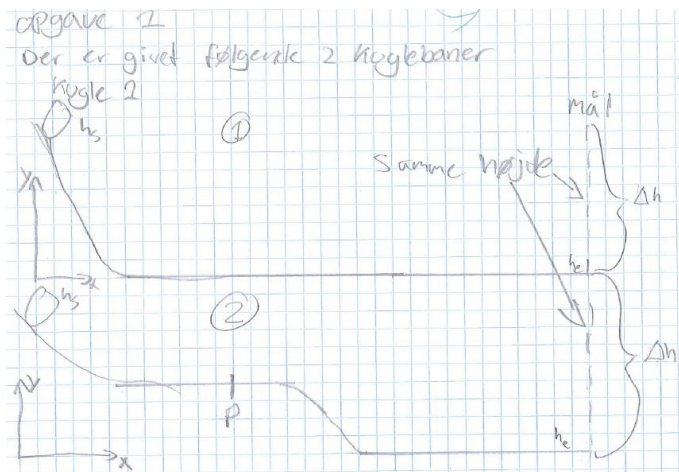
En person trækker en kasse langs gulvet ved hjælp af en snor. Vinklen mellem snoren og gulvets plan er $\theta = 30$ grader. Kassens masse er $M = 10,0$ kg og snorkraften $T = 90$ N er konstant. Den kinetiske friktionskoefficient er $\mu_k = 0,50$.

- Opskriv hvilke kræfter, der virker på kassen, både vinkelret på og langs bevægelsesretningen.
- Find den acceleration som kassen undergår.

På et tekstuel niveau ses det, at skriveordren gør brug af såvel verbalsproglig tekst med information formuleret i algebraisk og numerisk tekst samt en tegning til den første opgave. Begge opgaver introduceres med en verbalsproglig tekst på henholdsvis to og tre linjer. Den første opgave fordrer en faglig argumentation uden kvantitative beregninger og tilbyder Andreas en selvhed som tænker (Rotman 1988), der skal løse et fagligt problem og argumentere for løsningen i andre modaliteter end algebraisk tekst. Herved afviger opgaven fra dem, der blev stillet i skriveordren til Andreas' første skriveordre på bacheloruddannelsen. Den anden opgave ligger i højere grad i forlængelse af opgaverne fra den første skriveordre, og i andet delspørgsmål til anden opgave tilbydes Andreas således en selvhed som beregner. I første delspørgsmål skal Andreas opskrive, hvilke kræfter, der virker på genstanden, som opgaven drejer sig om: her er der ikke tale om, at Andreas skal benytte en given formel til beregning men snarere, at han skal analysere og fortolke den givne problemstilling. Skriveordren angiver ikke, hvilke modaliteter besvarelsen skal gøre brug af, men opskrivningen kan formodes at benytte tegning og algebraiske og numeriske symboler.

13.2.2 Deltagertekst

Andreas' besvarelse er på fem sider. Som i første afleveringsopgave på bacheloruddannelsen bruger Andreas også her analog skrift. I sin besvarelse af den første opgave indleder Andreas med en kort, verbalsproglig tekst, der ligger tæt op ad skriveordren, og hvor konteksten for opgaven ridses op. Dernæst gengiver han tegningen fra skriveordren:



Som det ses, så tilføjer Andreas en række variable formuleret i algebraiske symboler til skriveordrens tegning: han indlægger et todimensionelt koordinatsystem i hver af de to situationer, som tegningen gengiver (i venstre side), han indfører symbolerne h_s , h_e og Δh , der betegner variable i situationen, og han tilføjer kommentaren "samme højde" med pile – en kommentar, der spiller en rolle i hans verbalsproglige argumentation, der følger efter tegningen. Således tager Andreas i sin besvarelse afsæt i en given tegning og bruger den selvstændigt som et fagligt redskab: Andreas' brug af tegningen bliver dels et redskab til at analysere det faglige problem, som skriveordren stiller, og den bliver dels led i en faglig argumentation, som han efterfølgende uddyber. Således tolket bruger Andreas ikke blot tegningen som et redskab til at formidle sin løsning men også som problemløsningsredskab, som han bliver tilbudt (i skriveordren) og som han videreudvikler.

Umiddelbart efter tegningen gengiver Andreas i kort form skriveordrens første delspørgsmål, efterfulgt af hans (verbalsproglige) løsning af problemet:

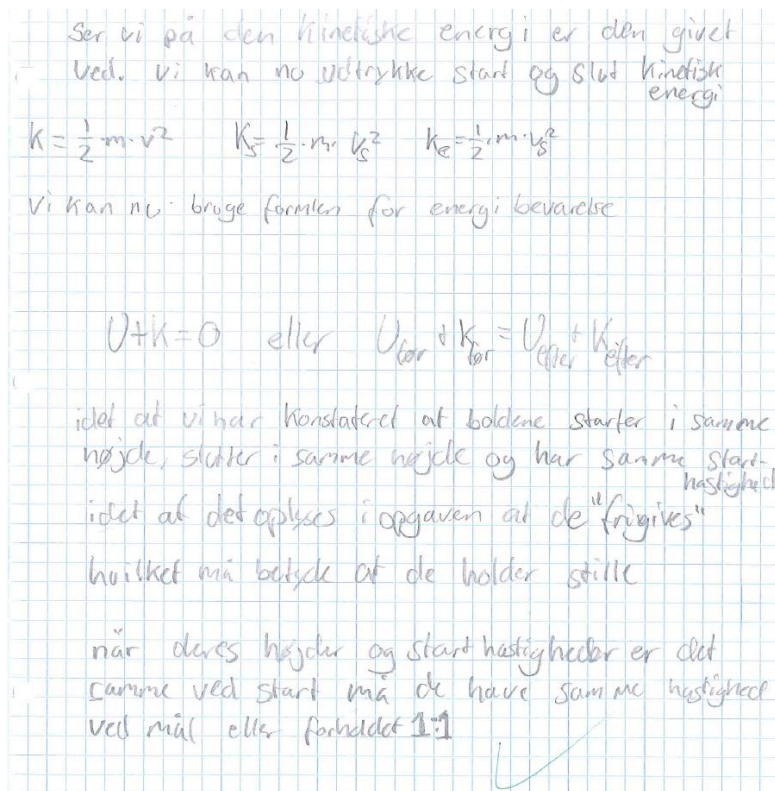
a) hvad vil kuglernes hastighed være ved mål i forhold til hinanden?
 Vi ved at begge kugler får tilføjet deres fart fra den potentielle energi idet at de starter i højden h_s og slutter i højden h_e

$$U_s = m \cdot g \cdot h_s$$

$$U_e = m \cdot g \cdot h_e$$

Som det ses starter vores bold i højden Δh og slutter i 0 vel fra vores koordinatsystem, derfor må $U_e = 0$ da $h_e = 0$

Side 1

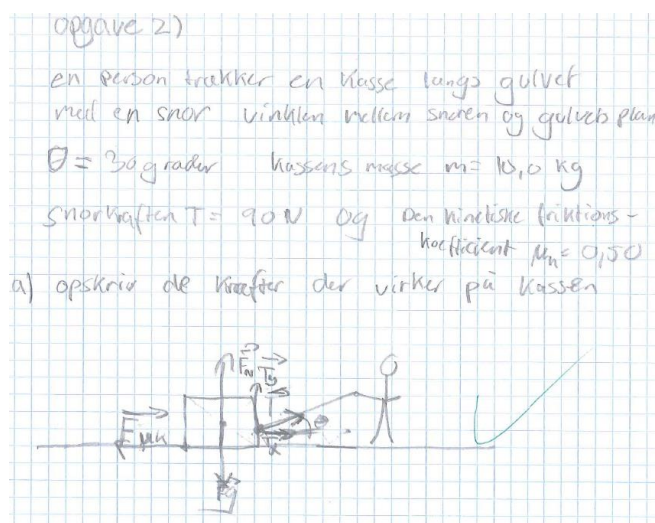


Andreas' verbalsproglige besvarelse er bygget som én, sammenhængende argumentation, hvor brugen af kohæsiionsmekanismer i form af kausalforbindere (Vagle, Sandvik & Svenning 1994) er tydelig (jf. brugen af "idet"), og hvor tegningen, som Andreas producerede, inddrages (jf. "som det ses starter vores bold i højde [...]"). På et tekstuel niveau ses det, at skønt skriveordren fordrede en kvalitativ besvarelse (uden beregninger), så supplerer Andreas den verbalsproglige tekst med algebraisk tekst; han anvender ikke disse til beregninger men opstiller dem og bruger dem som led i den samlede argumentation. Denne argumentation fremstilles som en materiel proces, hvor Andreas "håndterer" de forskellige, faglige og abstrakte størrelser (fysiske begreber og formler), jf. "Ser vi på den kinetiske energi [...]" og "Vi kan nu bruge formlen for energibevarelse". I disse processer er det indledningsvist de fysiske genstande, der får "tingene til at ske" (jf. fx "begge kugler får tilføjet deres fart fra den potentielle energi idet at de begge starter i [...]), hvorefter det er det kollektive subjekt, der har agens og driver processerne frem. Dette sker primært gennem brug af ekspansioner i form af specificering, enten af tidslig art ("Vi kan nu udtrykke start og slut kinetisk energi", "Vi kan nu bruge formlen [...]), eller af kausal art ("Derfor må $v_e = 0$ da $h_e = 0$ ", "idet at vi har konstateret, at [...]", "idet at det oplyses i opgaven at de "frigives" [...]", "når deres højder og starthastigheder er det samme ved start må [...]).

Andreas taler her med en tydelig faglig stemme, der trækker på en stærk faglig diskurs, hvilket understreges af brugen af faglige begreber, af algebraiske udtryk vævet ind i den verbalsproglige argumentation. For så vidt som det hovedsageligt er det kollektive subjekt – og Andreas bag dette subjekt – der styrer de faglige

processer og dermed den faglige argumentation, så positionerer han sig her med et forfatterselv, der placerer autoritet i forhold til indholdet hos Andreas selv.

I besvarelsen af første delspørgsmål i skriveordrens anden opgave gengiver Andreas som i første opgave indledningsvist skriveordren og besvarer dernæst opgaven ved en tegning, hvor han i symbolform indfører de kræfter, der virker på objektet. Han bruger ingen verbalsproglig tekst til besvarelsen, hvilket skriveordren heller ikke fordrede:



Besvarelsen af andet delspørgsmål i skriveordrens anden opgave blander Andreas som ovenfor verbalsproglig og algebraisk tekst på en sådan måde, at de algebraiske udtryk ofte indgår som kondenserede sætninger i den samlede fremstilling. Dette – sammen med den konsekvente brug af fysikfaglige begreber formidlet i verbalsprog (”Normalkraften”, ”den modsatrettede kraft”, ”tyngdekraften”) – giver indtryk af en tydelig faglig stemme, der trækker på en faglig diskurs, og som er helt upersonlig. Som i Afleveringsopgave 1 og ovenfor i besvarelsen af første opgave i Afleveringsopgave 2 bruger Andreas uden undtagelse et kollektivt subjekt, og det er dette subjekt, der fremhæver væsentlige forhold (”Ser vi på kræfterne på kassen er det de horisontale der er de vigtige”), som tillægger de fysiske fænomener symbolske betegnelser og fremsætter sammenhænge mellem dem (”Vi har her \vec{F}_{uk} og \vec{T} [...]”) og som driver processerne frem (”vi kan nu skrive [...]”). Det er med andre ord Andreas, der – som fagligt subjekt bag det kollektive ”vi” i teksten – påtager sig autoritet over fremstillingen af indholdet.

b) find kassens acceleration

Ser vi på kræfterne på kassen er det de horisontale der er de vigtige. Vi har her \vec{F}_{uk} og \vec{T}

$\vec{F}_{uk} = \mu_k \cdot \vec{F}_N$ og $\vec{T} = \vec{a} \cdot m$

normalkraften \vec{F}_N er den modsatte kraft til tyngdekraften og kan udtrykkes ved

$\vec{F}_N = \vec{g} \cdot m$ \vec{F}_{uk} og \vec{T} er modsatte derfor gælder $\vec{F}_{uk} = \vec{T}$

side 4

vi ved at $\vec{T}_x = \cos\theta \cdot \vec{T}$
 vi kan nu skrive

$\mu_k \cdot g \cdot m = \cos\theta \cdot a \cdot m$ vi isolerer a

$\mu_k \cdot g = \cos\theta \cdot a$

$\mu_k \cdot g \cdot \cos\theta = a$

$0,5 \cdot 9,82 \frac{m}{s^2} \cdot \cos(30) = a$, $a = 5,0 \frac{m}{s^2}$ ✓

5.1?

De sidste fire linjer i Andreas' besvarelse er – bortset fra en enkelt verbalsproglig forklaring på de matematiske symbolmanipulationer ("vi isolerer a") – formuleret i algebraisk skrift; der er ingen verbalsproglige oversættelser af de numeriske svar. Her positionerer Andreas sig som en beregner, der skal løse den stillede opgave gennem brug af formler, men som ikke skal formidle svaret for en udenforstående læser.

Betragtet som social handling synes Andreas i Aflevering 2 at imødegå den selvhed, som skriveordren tilbyder: analyserne tyder på, at han gerne vil lade sig høre med en faglig stemme, der besvarer de stillede opgaver, og som positionerer sig som en studerende, der affilierer sig med fagets redskaber og som deltager i faget. Det er ikke primært en position som formidler men snarere som beregner og som argumenterende tænker i faget.

13.2.3 Feedback

Som i Afleveringsopgave 1 er der til denne opgave tilgængelig feedback fra instruktoren i form løbende, skriftlige kommentarer til besvarelsen samt vurderingen "bestået" angivet ved symbolet "B". Den skriftlige feedback udgøres af fem rettetegn ("V"), der med grøn skrift markerer korrekt svar samt en enkelt kommentar til Andreas' sidste opgave: "5.1?", der formentlig angiver, at Andreas' numeriske svar (5.0) er

afrundet. Der er således ingen feedback til skrivesituationen eller til struktur, og der er ingen verbalsproglig feedback til opgaven: instruktorens feedback har et korrekt/fejl-fokus, hvilket kan indikere, at instruktoren opfatter hensigten med opgaven sådan, at den studerende skal demonstrere faglige færdigheder.

13.2.4 Interview

Aflevering 2 indgår i andet interview fra den 9. december 2015 men Andreas kommer kun i begrænset omfang ind på opgaverne. Dette sker i en samtale om Andreas' brug af tegninger i sine opgaver på bacheloruddannelsen:

”Andreas: Det er noget, der ikke blev lagt så meget pres på i gym, at man skulle tegne en tegning, og ... af det som der skete i opgaven ... men her der rigtig meget med, altså tegn en tegning, fordi ... det føler jeg måske, at det er lidt ærgerligt, at der ikke er så meget af det i gym.

Søren: Hvorfor?

Andreas: Fordi det giver den her bedre forståelse af mange af opgaverne, og det er måske noget, som folk tager lidt for givet ... men selvfølgelig lagde de også meget pres på, at man brugte computer i gym og lærer at bruge cas-værktøjer, og det er man lidt gået væk fra her på uni, for her skal man kunne vise, at man også forstår det ... Her kan man se, side 4, opgave 2 i min anden afleveringsopgave, den har jeg helt selv tegnet ... det skal være simpelt og hurtigt, men det skal være forståeligt, og det kan man så også se, der er et lille grønt flueben ... [...] ... man ser meget det her mønster igennem opgaverne, at starten er en tegning af det, og så er det noget med at sætte nogle formler op eller redegøre for et eller andet, og så ser man så ... og regner man noget til sidst.” (Interview den 9. december 2015)

Andreas sammenligner i denne passage brugen af redskaber i faget i gymnasiet og på bacheloruddannelsen, og han fremhæver, at i gymnasiet blev der fra lærerperspektiv lagt mere vægt på brugen af computerregnerredskaber (”cas-værktøjer”), mens der på bacheloruddannelsen lægges mere vægt på brugen af tegninger. Dette kobler Andreas sammen med, at der i fysikfaget på universitetet i hans perspektiv fokuseres mere på faglig forståelse. Andreas ekspliciterer det ikke, men det er muligt, at han implicit etablerer en modsætning til denne vægtning af faglig forståelse på bacheloruddannelsen med en mere instrumentel tilgang til faget i gymnasiet med vægtning af brug af tekniske redskaber. En sådan tolkning underbygges af passagen fra samme interview, som er gengivet i slutningen af analysen af Aflevering 1.

Et andet forhold, som Andreas peger på i den citerede passage ovenfor er, at hans besvarelse af opgaverne har en relativt fast struktur: de indledes (ofte) med en tegning, dernæst opstilles en eller flere formler, som afslutningsvist benyttes til beregninger. Denne struktur kan genfindes i Aflevering 1.

13.3 Analyse af afleveringsopgaver 3-7

I Aflevering 3, 4, 5, 6 og 7 finder vi en struktur på besvarelsene, som ligner den, Andreas peger på i samtalen om Aflevering 2. I disse afleveringer kan der iagttages en relativt begrænset skriver- og skriveudvikling. At der ikke kan iagttages dramatiske udviklinger i disse afleveringer tyder på, at Andreas har tilegnet sig og benytter en relativt stabil form i sine afleveringsopgaver. I dette afsnit vil der blot blive

udpeget et enkelt, iøjnefaldende punkt, hvor udviklinger kan spores, og som både adresserer et tekstuel og et fagligt-diskursivt niveau: Aflevering 6 og 7, som Andreas skriver i henholdsvis februar og marts 2016 viser et skifte i Andreas' brug af skriveressourcer, idet de verbalsproglige introduktioner, som han benyttede i sin gymnasieskrivning, og som han i moderat grad benytter i de første afleveringsopgaver, næsten helt forsvinder. Dette kan iagttages i alle dele af Aflevering 6 og 7, fx i Aflevering 6 på side 1, hvor skriveordren kort gengives, og hvor formelen, der benyttes italesættes verbalsprogligt, hvorefter resten af besvarelsen af spørgsmålet er formidlet i algebraisk skrift:

(B)

2,2 find v_{th} af N_2 molekyler i alle 4 situationer beskrevet i opgaven

vi kender formelen for temperatur og energi ^{molekyler}

$$m\bar{v}^2 = 3kT \quad \text{hvor } k = \text{boltzmann's konstant}$$

$$k = 1,38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K}$$

$$31,7^\circ C = 273 + 31,7 K = 305 K$$

$$-15,3^\circ C = 273 - 15,3 K = 258 K$$

$$v_{89K} = \sqrt{\frac{3kT}{m}} = \sqrt{\frac{1,38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K} \cdot 89K \cdot 3}{2 \cdot 140 \cdot 1,66 \cdot 10^{-27} \frac{kg}{u}}}$$

$$v_{89K} = 282 \frac{m}{s}$$

$$v_{96K} = \sqrt{\frac{1,38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K} \cdot 96K \cdot 3}{2 \cdot 140 \cdot 1,66 \cdot 10^{-27} \frac{kg}{u}}} = 292 \frac{m}{s} \quad \checkmark$$

$$v_{258K} = \sqrt{\frac{1,38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K} \cdot 258K \cdot 3}{2 \cdot 140 \cdot 1,66 \cdot 10^{-27} \frac{kg}{u}}} = 479 \frac{m}{s} \quad \checkmark$$

$$v_{305K} = \sqrt{\frac{1,38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K} \cdot 305K \cdot 3}{2 \cdot 140 \cdot 1,66 \cdot 10^{-27} \frac{kg}{u}}} = 521 \frac{m}{s} \quad \checkmark$$

side 1

I sin besvarelse af anden opgave i Aflevering 6 gengiver Andreas ikke skriveordrens spørgsmål men indleder med et algebraisk udtryk, der ikke introduceres eller forklares, hvorefter der gives en kort verbalsproglig forklaring af de symbolmanipulationer, der følger efter:

21

$$pV = NkT \xrightarrow{\text{isole}} \frac{pV}{kT} = N$$

$N = \frac{m}{M}$ vi kan nu bruge procenterne af de gasser, der er i atmosfæren og

deres molekylære vægt og isotop massen

$nV = \frac{m}{M}$ vi får da i brøken $nR \equiv R$

$$m_{\text{Luft, jord}} = \frac{2 \cdot 0,8 \cdot 14 \frac{\text{g}}{\text{mol}} + 16 \frac{\text{g}}{\text{mol}}}{8,314 \frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}} \cdot 273 \text{ K}} \cdot 1,01 \cdot 10^5 \text{ Pa} \cdot 1 \cdot 10^3 \text{ m}^3$$

enhedsregning:

$$m = \frac{1 \frac{\text{g}}{\text{mol}} \cdot \frac{\text{mol}}{\text{mol}}}{\frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}} \cdot \text{K}} = \frac{1 \text{ mol} \cdot \text{g}}{\text{J}} = \text{g}$$

$$m_{\text{Luft, jord}} = 13 \text{ g}$$

$$M(\text{H}_2) = 16 \text{ u}$$

$$m_{\text{Luft, Titan}} = \frac{(0,95 \cdot 2 \cdot 14 \frac{\text{u}}{\text{mol}} + 0,05 \cdot 16 \frac{\text{u}}{\text{mol}}) \cdot 1,01 \cdot 10^5 \cdot 1,5 \cdot 1 \cdot 10^3 \text{ m}^3}{8,314 \frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}} \cdot 94 \text{ K}}$$

$$m_{\text{Luft, Titan}} = 513 \text{ g}$$

Side 2

Også i Aflevering 7 ses denne tendens til at reducere den introducerende, verbalsproglige tekst for i stedet at lade den algebraiske skrift dominere, fx på første side, hvor Andreas ikke gengiver skriveordren i sin helhed men blot den numeriske information, som skriveordren giver:

2. vi får nu at vide at hvis vandlybden er lille i forhold til bølgelængden kan bølge-
 hastigheden findes ved $v = \sqrt{gh}$ (1)
 hvor $g =$ tyngdeaccelerationen og h vanddybden
 hvilket er 4,3 km. vi får nu at vide at
 bølgelængden er flere hundrede kilometer lang
 hvorefter (1) må gælde.

3. hvis en bølge har en amplitude på
 30 cm og at den kan beskrives
 a. hvad er den maksimale tværlige hastighed
 og acceleration

Hvis dette er tilfældet, at årsagen til ændringen mod reduktion af den verbalsproglige skrift kan føres tilbage til instruktorens feedback, så peger det i retning af, at Andreas i sit arbejde med afleveringsopgaverne positionerer sig med forståelse og accept (Kronholm-Cederberg 2009) i forhold til den feedback, som han får til sine opgaver. Dette kan yderligere tyde på, at Andreas' identifikation med deltagelse i faget er en væsentlig drivkraft i hans skriveudvikling.

13.4 Analyse af "Eksamensprojekt" på første år af bachelorstudiet

Andreas afleverer sit "Eksamensprojekt" på første år af bachelorstudiet den 8. april 2016. Data knyttet til denne opgave er skriveordre, deltagertekst, feedback i form af karakter samt interview. Analysen viser, at Andreas i denne opgave i langt højere grad end i sine afleveringsopgaver supplerer den algebraiske skrift med verbalsproglig skrift. Denne verbalsproglige skrift har flere funktioner: den gengiver ikke skriveorden men indgår i en argumentation, hvor Andreas udpeger og anvender faglig viden, beskriver faglige processer samt fortolker og vurderer numeriske beregninger. Herved positionerer Andreas sig i denne opgave som deltager i et akademisk vidensfællesskab, og han tilskriver autoritet over det faglige indhold til sig selv.

13.4.1 Skriveordre

Skriveordren har et omfang på fire sider, hvor de tre sidste sider formulerer opgaverne, som de studerende skal besvare. Den første side i skriveordren fokuserer på formalia og vurderingskriterier og benytter punktopstilling:

Dette er det afsluttende eksamensprojekt i fysikdelen af FF502. Det skal afleveres på Blackboard senest fredag den 8. april kl 23.00.

- Projektet er personligt og må ikke udarbejdes i samarbejde med andre.
- Husk at anføre dit *eksamensnummer* på besvarelsen.
- Projektet indeholder 13 opgaver der hver giver 10 point. En fuldstændig besvarelse udløser således 130 point, og det kræves at man opnår mindst 65 point for at bestå eksamen.
- Alle sædvanlige hjælpemidler (formelsamlinger, egne noter, afleveringsopgaver, bøger, lommeregner og andre CAS-værktøjer) er tilladt. Det er dog vigtigt, at det fremgår af din løsning, hvordan du er nået frem til svaret. En opgave, besvaret udelukkende ved henvisning til en udregning udført med et CAS-værktøj, vil højst kunne vurderes som 'tilstrækkeligt besvaret' svarende til karakteren 02.
- Vær opmærksom på, at eksamen er digital, og din besvarelse skal derfor være uploadet til Blackboard som en samlet pdf-fil ved eksamens afslutning. Dette kan gøres ved at bruge en digital pen, at indskrive besvarelsen i et tekstbehandlingsprogram eller ved at scanne din besvarelse med en håndscanner.
- Skriv kort og præcist. Husk at angive både opgavenummer og resultater på tydelig vis. Du behøver ikke inkludere en kopi af opgaveteksten i besvarelsen.
- Ved vurderingen af din besvarelse lægges der vægt på, at du har gjort rede for den benyttede metode, for brugte formler eller sætninger, og at mellemregninger fremgår af besvarelsen.

Fokus på formalia og vurderingskriterier på skriveordrens første side understreger opgavens karakter: der er tale om en officiel eksamensopgave. Skriveordren beskriver under tre punkter kriterier, der indgår i vurderingen: "Det er dog vigtigt, at det fremgår af din løsning, hvordan du er nået frem til svaret. En opgave, besvaret udelukkende ved henvisning til en udregning udført med et CAS-værktøj, vil højst kunne vurderes som 'tilstrækkeligt besvaret' svarende til karakteren 02" (fjerde punkt); "Skriv kort og præcist" (sjette punkt); "Ved vurderingen af din besvarelse lægges der vægt på, at du har gjort rede for den benyttede metode, for brugte formler eller sætninger, og at mellemregninger fremgår af besvarelsen" (syvende punkt). Kriterierne, der er anført i tredje og i syvende punkt hænger sammen: redegørelse for benyttede metoder og dokumentation i form af mellemregninger skal bidrage til at demonstrere, hvordan den studerende er nået frem til resultatet. Ifølge skriveordren skal de studerende ikke blot demonstrere i tekst, at de har tilegnet sig bestemte færdigheder (fx anvendelse af formler, brug af tekniske værktøjer), men de skal også og især demonstrere fagligt dybdarbejde gennem transparent formidling af og argumentation for brug af metoder. De studerende forventes altså at trække på en faglig diskurs, der er præget af faglig argumentation, hvor transparent, algebraisk tekst indtager en væsentlig rolle; de studerende tilbydes med andre ord en selvhed, hvor de skal være metodisk reflekterede og formidle denne refleksion igennem en akademisk anerkendt diskurs.

Skriveordren stiller på de tre efterfølgende sider 13 opgaver, der er bundet tematisk sammen ved alle at handle om en af Jupiters måner, Io. Opgaverne, der er stillet i skriveordren, introduceres med en verbalsproglig tekst, hvor grundlæggende information til brug i de enkelte opgaver gives, herunder afstand til Solen, radius mm. De enkelte opgaver er enten formuleret som imperativer ("Vis at [...]") eller som spørgsmål ("Hvor stor en andel af [...]"). I alle opgaver fordres der eksplanative fremstillingsformer:

forklaring, ræsonnement, analyse og fortolkning. Hovedparten af disse opgaver tilbyder selvheden (metodisk reflekteret og argumenterende) beregner. Dette gælder fx opgave 1 og 2:

Io er den inderste af Jupiters store måner, og den fjerde største. Den ligger tilnærmelsesvis i samme afstand fra Solen som Jupiter gør, $R_J = 7.78 \times 10^{11}$ m, og dens radius er $r_{Io} = 1.82 \times 10^6$ m. Solens høje overfladetemperatur er skyld i at den udsender den kraftige varmestråling der giver varme og liv til Jorden, de andre planeter og også måner som Io. Planeterne og månerne udsender også varmestråling, men med behørigt lavere intensitet da de har en meget lavere temperatur. Der opstår således en ligevægt når effekten af den varmestråling et himmellegeme optager fra solen er lig den effekt den selv udsender.

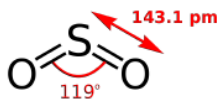
Ios overflade er forholdsvis lys, så den absorberer kun sollys med en absorptions på $\epsilon_{\text{Io, sollys}} = 0.37$, den infrarøde stråling månen selv udsender er dog ikke påvirket af det, så $\epsilon_{\text{Io, infrarød}} = 1.0$. Solen udsender varmestråling med en effekt på $P_{\odot} = 3.83 \times 10^{26}$ W.

1 Vis at ligevægtstemperaturen mellem Solen og Io er 95.2 K.

Vi kan måle at Ios gennemsnitstemperatur er 110 K, men i modsætning til Jorden har Io ikke en tyk atmosfære der kan være ansvarlig for en drivhuseffekt. I stedet kommer den ekstra energi fra tidevandskræfter mellem Io, Jupiter og Jupiters andre store måner.

2 Hvor stor en andel af den samlede effekt udgør tidevandskræfterne?

Atmosfæren på Io er meget tyndere end atmosfæren på Jorden, og består primært af svovldioxid (SO_2 , se figur 1). Vi betragter Ios atmosfære som en ideal gas.



Figur 1. Svovldioxid.

Opgave 4 tilbyder en variant af denne selvhed – hvad man kunne kalde fagligt reflekteret tænker:

4 Den eksperimentelt målte værdi ved Ios overfladetemperatur og -tryk er $C_V(\text{SO}_2) = 21.8 \text{ J mol}^{-1} \text{ K}^{-1}$. Hvad er årsagen til uoverensstemmelsen?

De enkelte opgaver kan i princippet besvares hver for sig, og deri har opgaverne stillet i ”Eksamensprojekt” på første år af bacheloruddannelsen en vis lighed med de opgaver, der er stillet i afleveringsopgaverne, som er analyseret ovenfor. En væsentlig forskel er, at afleveringsopgaverne ikke er eksamensopgaver og rettes af en studerende (instruktoren), mens ”Eksamensprojekt” betragtet som social handling er en officiel eksamensopgave, der vurderes af forelæseren knyttet til disciplinen, og hvor de studerende skal demonstrere, at de har tilegnet sig og kan anvende de faglige redskaber, som de gennem undervisningen er blevet tilbudt og at de opfylder målene i disciplinen, sådan som de fremgår af studieordningen.

13.4.2 Deltagertekst

Andreas’ opgave har et omfang på 11 sider inklusiv forside og indholdsfortegnelse. På et tekstuel niveau angiver Andreas på forsiden institution, titel (”Eksamensprojekt”), navn, eksamensnummer samt afleveringsdato og markerer herved, at der er tale om en officiel, institutionelt forankret eksamensopgave. Andreas angiver også sit fulde navn og opgavetitel på opgavens sidehoved, hvorved opgavens karakter af eksamensopgave understreges.

I opgaven anvender Andreas verbalsproglig og algebraisk tekst men ingen grafer eller illustrationer. I tredje interview, hvor opgaven afslutningsvist er genstand for samtale, bemærker Andreas, at han i lighed med de sidste, store opgaver i gymnasiet men til forskel fra afleveringsopgaverne i fysik på bacheloruddannelsen har skrevet "Eksamensprojekt" på første år af bacheloruddannelsen i programmet Latex, og i lighed med "Eksamensprojekt" i gymnasiet nummererer han også her visse formler; hvor Andreas i gymnasieprojektet gav samtlige algebraisk udtryk et nummer, så reserverer han det i "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen til formler, som han indledningsvist i hver opgave indfører. Denne forskel kan skyldes flere forhold, fx at Andreas har langt mere algebraisk skrift i "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen: i gymnasieprojektet er der 16 algebraiske udtryk, mens der i "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen er 88 algebraiske udtryk uden for verbalsproglig tekst. Omfanget af algebraiske udtryk tyder på, at her foregår de væsentligste, faglige processer. De formler, som Andreas nummerer i "Eksamensprojekt" på bacheloruddannelsen, henter han fra lærebøger, og angiver flere steder eksplicit som alment kendt viden i faget. Ved at nummerere disse gør han det tydeligt og transparent, hvornår han trækker på viden fra faget, og hvornår han selvstændigt anvender og udvikler disse udtryk. Dette forhold kan tolkes sådan, at Andreas i denne afsluttende opgave på andet semester på bacheloruddannelsen positionerer sig som en deltager i fysikfaget på universitetet: han er bevidst om, at han trækker på en faglig viden, der er produceret i et akademisk fællesskab, og han er bevidst om, at han også selv producerer viden. Et eksempel herpå ses i besvarelsen af opgave 1:

1 Opgave 1

Vi bruger i denne opgave stefan boltzmanns lov om varmestendelse.

$$P = \epsilon \sigma AT \quad (1)$$

Vi kan ret hurtigt se at $P_{ind} = P_{ud}$ dvs alt den effekt som lo modtager af solen, går til varmestendelse.

Den effekt, som lo modtager må være fluxen fra solen over den. Det sollys som lo modtager kan vi se som en stor flade. Det sollys, som den modtager er det samme som arealet af en cirkel, og ikke overfladearealet af en kugle som der skal bruges i (1), arealet af en cirkel er det samme som overfladearealet delt med 4. Til udregning af fluxen af solen bruger vi afstandskvadratformlen.

$$\begin{aligned} P_{ud} &= \epsilon_{I_0, infrared} \cdot \sigma A_{I_0} T_{I_0}^4 \\ P_{ind} &= \epsilon_{I_0, sollys} \frac{A_{I_0} F_{sol}}{4} \\ F_{sol} &= \frac{P_{\odot}}{4\pi r_{\oplus}^2} \\ \epsilon_{I_0, infrared} \cdot \sigma A_{I_0} T_{I_0}^4 &= \epsilon_{I_0, sollys} \frac{A_{I_0} P_{\odot}}{4 \cdot 4\pi r_{\oplus}^2} \end{aligned}$$

Vi ser nu at begge overfladearealer går ud, vi kan også slette $\epsilon_{I_0, infrared}$ da den er 1, dividere med σ og tage fjerderoden for at finde temperaturen

$$T_{I_0} = \left(\frac{\epsilon_{I_0, sollys} \cdot P_{\odot}}{16\pi \cdot \sigma r_{\oplus}^2} \right)^{1/4}$$

vi kan nu indsætte de oplyste værdier

$$\begin{aligned} T_{I_0} &= \left(\frac{0.37 \cdot 3.83 \cdot 10^{26} W}{16\pi \cdot (7.78 \cdot 10^{11} m)^2 \cdot 5.67 \cdot 10^{-8} \frac{W}{m^2 \cdot K^4}} \right)^{1/4} \\ T_{I_0} &= 95.2 K \end{aligned}$$

Vi får altså temperaturen som lo har fra fluxen af solen er 95.2 K

Den verbalsproglige tekst, som Andreas formulerer sig i, formidler ikke skriveordren – heri følger Andreas altså den praksis, som han bruger i sine sene afleveringsopgaver, jf. analysen ovenfor. I stedet fokuserer han i sin verbalsproglige tekst på fremstilling af de faglige processer, der er knyttet til hans løsning af opgaven.

Denne tekst er tredelt: først peger Andreas på en fælles, faglig viden og et redskab, som han udpeger: ”Vi bruger i denne opgave stefan-boltzmanns lov [...] ... Til udregning af fluxen bruger vi afstandskvadratformlen”. Dernæst – den verbalsproglige tekst – beskriver Andreas, hvordan disse redskaber benyttes: ”Vi ser nu at begge overfladearealer går ud, vi kan også slette [...] vi kan nu indsætte de oplyste værdier”. Til sidst reformulerer Andreas de numeriske svar, som hans beregninger giver, i verbalsproglig form: ”Vi får altså temperaturen som Io har fra fluxen af solen [...]” Hermed kan den verbalsproglige tekst, som Andreas benytter, siges at indramme den algebraiske tekst: i den verbalsproglige tekst udpeger han de redskaber, som han benytter i algebraisk tekst, og denne brug bliver forklaret og tolket. De centrale, faglige processer foregår i den algebraiske tekst, men i den verbalsproglige tekst taler Andreas med en stemme, der er faglig og som argumenterer for og forklarer de faglige operationer, som han foretager. I den verbalsproglige tekst benytter Andreas konsekvent det kollektive subjekt ”vi” (det gælder i ”Eksamensprojekt” på bacheloruddannelsen som helhed), og med brugen af dette ”vi” skriver Andreas sig dels ind i et akademisk videns- og praksisfællesskab. Dette gør han blandt andet ved at bruge tidlige specificeringer og tillæg, der markerer bevægelser i de faglige processer (jf. (Vi ser nu, at [...])” og ”vi kan nu indsætte [...])”, ”Vi får altså [...]). Det er Andreas, der bag dette kollektive subjekt på et fagligt-diskursivt niveau har autoritet over denne fremstilling: det er ham, der med inddragelse af læseren udpeger redskaberne, som drager slutninger og som manipulerer med de algebraiske udtryk.

Denne struktur for den verbalsproglige tekst går igen i samtlige 13 opgaver i ”Eksamensprojekt” på bacheloruddannelse, således fx opgave 2:

2 Opgave 2

Vi skal nu finde et udtryk for andelen, som tidevandskrafterne fra Jupiter udgør på Io. Vi kan starte med at opsætte udtrykket for andelen af effekterne.

$$\text{Andel}_{\text{tidevand}} = \frac{P_{\text{tidevand}}}{P_{\text{total}}} \cdot 100 \quad (2)$$

Vi ved at Io ikke modtager mere effekt end det fra solen og det fra tidevandet, idet at vi kan opsætte et udtryk for P_{tidevand} og via (1) kan vi nu finde

Andel_{tidevand}

$$P_{\text{tidevand}} = P_{\text{total}} - P_{\odot} = e \cdot \sigma \cdot A \cdot (T_{\text{total}}^4 - T_{\odot}^4)$$

$$\text{Andel}_{\text{tidevand}} = \frac{e \cdot \sigma \cdot A \cdot (T_{\text{total}}^4 - T_{\odot}^4)}{e \cdot \sigma \cdot A \cdot T_{\text{total}}^4} \cdot 100$$

Vi ser nu at konstanterne e , A og σ går ud og at vores andel kun afhænger af temperaturerne vi kan nu indsætte T_{total} temperaturen, som er de 110K vi får opgivet og T_{\odot} , som er den temperatur, som den får fra solen altså de 95.2K

$$\text{Andel}_{\text{tidevand}} = \frac{(T_{\text{total}}^4 - T_{\odot}^4)}{T_{\text{total}}^4} = \frac{(110^4 K^4 - 95.2^4 K^4)}{110^4 K^4} \cdot 100 = 43.9\%$$

Altså udgør tidevandskrafterne for 43.9% af temperaturen

Også her indleder Andreas med i verbalsproglig tekst at fastsætte givet viden (”Vi kan starte med [...] Vi ved at [...]), fortsætter med at forklare algebraiske processer gennem brug af ekspansioner (”Vi ser nu at konstanterne [...]” og slutter af med en oversættelse af den beregnede værdi (”Altså udgør [...]).

I flere opgaver har den afsluttende, verbalsproglige oversættelse en vurderende funktion, fx i opgave 5 ("De $1,44m^3$ stemmer overens med den værdi vi får oplyst i opgaven"), opgave 7 ("Vi får altså entropi ændringen til at være noget $2.78 \cdot 10^{-6} \frac{J}{K}$, hvilket vi også forventede da entropien må stige når temperaturen stiger") og opgave 8 ("Vores gas har udvidet sig til $2.38 m^3$ efter den adiabatisk ekspansion, hvilket var tallet vi også skulle finde").

Også i sin afsluttende kommentar til opgave 9 lader Andreas en verbalsproglig kommentar ledsage sin beregning:

Vi ser at vi får et negativt arbejde, slår vi op i fysikbogen på side 375 kan vi se under arbejdet at et negativt W betyder at systemet (i dette tilfælde gassen) laver arbejde på omgivelserne, idet at opgaveteksten lyder på hvor meget arbejde at gassen udfører på sine omgivelser må vi altså have fået det negative svar af gassens arbejde på omgivelserne. Gassen tilfører altså $1.1 \cdot 10^{-4} J$ til sine omgivelser.

Skriveordren, der er knyttet til denne opgave lyder: "Hvor stort et arbejde udfører gassen på sine omgivelser under den adiabatisk proces?" Her tilbydes Andreas en selvbedømmelse som beregner, der altså skal udregne den numeriske størrelse af gassens arbejde. I sin verbalsproglige kommentar til sin beregning nøjes Andreas ikke med at gengive svaret i ord men giver en fortolkning af fortolkning af det negative fortegn på sit resultat. Herved indtager Andreas en fagligt reflekterende position, der gennem beregning og udlægning placerer autoriteten over det fremstillede indhold hos sig selv.

Også i den efterfølgende opgave 10 positionerer Andreas sig med et autoritativt forfatterselv, der lægger autoriteten hos Andreas selv. Som i de øvrige opgaver indleder han med at pege på, hvilken viden han har fra faget, formulerer denne viden i algebraisk skrift, og derefter argumenterer han i verbalsprog for, hvorledes han kan anvende denne viden til løsning af det konkrete, faglige problem, har han fået, for derefter – i algebraisk skrift – konkret at udføre processen:

10 Opgave 10

Vi kan fra Blundell & Blundell noterne finde udtrykket for Boltzmann fordelingen givet ved

$$e^{-\epsilon/k_B T} \quad (7)$$

Boltzmann fordelingen er en sandsynlighedsfordeling, denne kan vi bruge til at lave et sandsynlighedsudtryk for at en møkkyke med massen m er i højden z i et gravitationsfelt er givet ved

$$P(z) \propto e^{-mgz/k_B T}$$

Vi ser nu at vi har udbyttet ϵ med mgz , dette er udtrykket for potentiel energi i et gravitationsfelt. Vi kan så sige at hvis vi har en partikeldensitet $n(0)$ må partikeldensiteten som funktion af højde være starttilstanden ganget med Boltzmann fordelingen

$$n(z) = n(0) \cdot e^{-mgz/k_B T} \quad (8)$$

Idet at vi vil finde hvornår partikeldensiteten er halvdelen af starttilstanden kan vi sætte $n(0)=1$ og $n(z)=1$ vi kan nu isolere z

$$\begin{aligned} \ln\left(\frac{1}{2}\right) &= \frac{-mgz}{k_B T} \\ \ln\left(\frac{1}{2}\right) &= -\ln(2) \\ z &= \ln(2) \cdot \frac{k_B T}{mg} \end{aligned}$$

Vi kan nu indsætte de oplyste værdier

$$\begin{aligned} z &= \frac{1.38 \cdot 10^{-23} \frac{J}{K} \cdot 110K}{64 \cdot 1.66 \cdot 10^{-27} kg \cdot 1.796 \frac{m}{s^2}} \\ z &= 5.51 \cdot 10^3 m \end{aligned}$$

altså er partikeldensiteten faldet til det halve efter 5.5 km

Her spiller Andreas en aktiv rolle i processen: det er ham, der får processen til at ske, jf. ”Vi kan altså sige at hvis vi har en partikeldensitet $n(0)$ må partikeldensiteten som funktion af højden være starttilstanden ganget med Boltzmann fordelingen [...]”

Det er imidlertid ikke kun i verbalsproglig tekst, at Andreas positionerer sig med et stærkt autoritativt forfatterselv – dette kan også iagttages i den algebraiske skrift, således fx i opgave 7. I denne opgave opstiller Andreas imidlertid ikke den formel, han skal indsætte værdier i men foretager i stedet en længere, selvstændig algebraisk udledning, hvor han kombinerer flere formler og matematiske metoder og regneregler (differentiation, integration og logaritmeregneregler):

7 Opgave 7

Vi ved at entropiændringen er givet ved

$$\Delta S_{12} = \int_1^2 \frac{dQ}{T}$$

Ser at vi har brug for en dQ , og kan derfor differentiere formel (4) mht. T , sætte den ind i integralet.

$$\begin{aligned} \frac{dQ}{dT} &= n \cdot C_p \\ dQ &= n \cdot C_p dT \\ \Delta S_{12} &= \int_1^2 \frac{n \cdot C_p}{T} dT \end{aligned}$$

Vi husker at entropiændringen er en tilstandsfunktion, men da n og C_p begge er konstanter er T den eneste værdi der kan have 2 værdier, n og C_p er altså konstanter og vi kan sætte dem udenfor integralet

$$\Delta S_{12} = n \cdot C_p \int_1^2 \frac{dT}{T}$$

Vi kan nu løse det bestemte integral og bruge logaritmeregelen

$$\ln(x) - \ln(y) = \ln\left(\frac{x}{y}\right)$$

$$\Delta S_{12} = n \cdot C_p \ln(T_2) - \ln(T_1)$$

$$\Delta S_{12} = n \cdot C_p \ln\left(\frac{T_2}{T_1}\right)$$

Vi kan nu sætte vores udtryk for n og C_p ind, som vi brugte i forrige opgave og sætte de kendte værdier ind

$$\begin{aligned} \Delta S_{12} &= \frac{P \cdot V}{n \cdot T} (C_v + R) \ln\left(\frac{T_2}{T_1}\right) \\ \Delta S_{12} &= \frac{1.7 \cdot 10^{-4} \text{ Pa} \cdot 1 \text{ m}^3}{8.314 \frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}} \cdot 90 \text{ K}} \left(24.9 \frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}} + 8.314 \frac{\text{J}}{\text{mol} \cdot \text{K}}\right) \cdot \ln\left(\frac{130 \text{ K}}{90 \text{ K}}\right) \\ \Delta S_{12} &= 2.78 \cdot 10^{-6} \frac{\text{J}}{\text{K}} \end{aligned}$$

Vi får altså entropi ændringen til at være noget $2.78 \cdot 10^{-6} \frac{\text{J}}{\text{K}}$, hvilket vi også forventede da entropien må stige når temperaturen stiger.

I disse udledninger styrer Andreas de faglige processer, og han placerer ikke autoritet over det fremstillede indhold uden for sig selv.²³

I sit ”Eksamensprojekt” på bacheloruddannelsen benytter Andreas i langt højere grad end i afleveringsopgaverne verbalsproglig tekst. Dette kan skyldes, at afleveringsopgaverne har karakter af øvelser og ikke er egentlige eksamensopgaver. Betragtes ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen som social handling så kan analyserne tyde på, at han her gerne vil læses dels som deltager i et akademisk videns- og praksisfællesskab. Dette understreges af Andreas’ eksplicite og systematiske strategi om at tage udgangspunkt i viden fra faget i opgavernes indledning og af hans gennemførte brug af faglig diskurs. Den markante brug af verbalsproglige kommentarer og udlægninger (i forhold til afleveringsopgaverne) kan forstås i sammenhæng hermed: igennem den verbalsproglige tekst kan Andreas formodes at ville læses som en beregner, der er metodisk reflekteret, hvorved han affilierer sig med skriveordren. Andreas’ brug af verbalsproglig tekst i ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen har lighedstræk med brugen af verbalsproglig tekst i de sidste, store opgaver i gymnasiet. Herved kan det formodes, at han også i projektet på bacheloruddannelsen vil læses som en formidlende skriver. Men han positionerer sig ikke helt ens i den verbalsproglige tekst i de to kontekster: i ”Eksamensprojektet” i gymnasiet kobler Andreas afslutningsvist en personlig stemme til det fremstillede indhold – det faglige indhold tilskriver det personlige liv mening – mens Andreas i ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen fastholder en upersonlig, faglig stemme. Endvidere synes analyserne også at vise, at Andreas i det sene projekt indtager en mere metodisk reflekteret position end det er tilfældet i det tidlige projekt.

²³ I tredje interview kommer Andreas selv ind på dette – se afsnittet ”Feedback og interview” nedenfor.

13.4.3 Feedback og interview

Der er givet feedback på opgaven i form af karakter efter 7-trinsskalaen – Andreas' opgave fik tildelt karakteren 12, hvilket må forstås som en anerkendelse af, at Andreas har imødegået skriveordren og tilegnet sig de faglige mål i disciplinen.

Opgaven er genstand for samtale ved det tredje interview, der blev gennemført den 29. april 2016. Andreas havde ikke sendt opgaven til mig før interviewet. Ved samtalen gør Andreas indledningsvist rede for forhold om opgaven den konkrete skriveproces: hvornår han skrev, hvor meget osv., dvs. forhold om opgaven på et referentielt niveau (Lillis 2008). Derefter sammenligner han "Eksamensprojektet" med afleveringsopgaverne (se nedenfor), hvorefter interviewet afsluttes. Imidlertid fortsætter Andreas:

"Andreas: Det var sjovt at fortælle om, det er jo nok fordi det er ens interesse, så lever man sig lidt mere ind i det. Du må godt se projektet ... jeg fik lige at vide i går, at jeg fik 12 i den, så det var rigtig godt.

Søren: Ja? Det var flot.

Andreas: Tak, det var jeg også glad for. Du kan prøve at se her, jeg har den her på computeren, det er skrevet i latex, det er tretten opgaver, og det handler om noget med termodynamik ..." (Interview den 29. april 2016)

Andreas vil gerne fortælle mere om sin opgave, end jeg umiddelbart lægger op til (jeg har på dette tidspunkt endnu ikke læst den), og han identificerer sig tydeligvis med indholdet og med opgaven, og han værdsætter den anerkendende feedback. Denne identifikation synes også at kunne ses i den efterfølgende samtale, hvor Andreas i højere grad end i de to foregående interviews italesætter retoriske valg:

"Søren: Jeg kan se, at du skriver lidt mere til opgaverne, altså for eksempel laver du en konklusion her til sidst ...

Andreas: Ja, det er igen, det er for at vise, at det er det afsluttende ... jeg synes, at det er lidt besværligt at skulle sætte to streger under, og så er det lettere bare lige at lave den her afsluttende kommentar ... øh, det føler jeg mig lidt mere sikker ved ...

Søren: Ja, hvorfor er det vigtigt?

Andreas: Det er jo for at vise læseren, at de her opgaver de slutter, det er ikke bare en mellemregning ... altså det er resultatet, vi har fået her så ... det er derfor ...

Søren: Du skriver konklusionen ud i en sætning, hvorfor er det vigtigt?

Andreas: Det er jo det med at oversætte algebraen til sprog ... det er ligesom at sige, vi har fundet volumen af kassen og volumen er 1 kubikmeter, for eksempel, så ved læseren ok, vi har fundet det her, måske også nå, men han har fundet volumen af kassen, vi bad ham egentlig om at finde trekanten ... så har de en ide om ... ja hvad har man egentlig lavet ...

Søren: Du starter opgaven med at lave en introduktion, for eksempel i opgave tre, der står "vi får givet" og så videre ...

Andreas: Ja, jeg vidste det var en anden der skulle rette opgaven end instruktoren, og så ville jeg gerne ... man prøver at vise så meget som muligt, at man ikke bare har fundet en eller anden formel i bogen og bare sige, jeg har fundet den formel her og regner jeg med den og videre ... men det er ligesom at sige, at der er den her overvejelse ... jeg vil ligesom vise, at jeg overvejer, hvad jeg gør og ikke bare springer hovedkulds ud i tingene ... det er simpelthen derfor, at jeg gået lidt tilbage til det. Og nogle opgaver, fx i opgave fire, det var egentlig også bare en forklaringsopgave, der sætter man ikke bare mellemregninger. Men hvis du ser opgave fem, der springer jeg jo ret meget hovedkulds ud i det, men det er fordi det er den her idealgaslov vi bruger, og den har vi brugt rigtig meget og den regner man med, at man kan huske ... det var en man kendte fra gymnasiet.

Søren: Der skriver du faktisk ikke, hvad opgaven går ud på ...

Andreas: Nej, det gør jeg ikke, det ... det har jeg ... det er bare overflødigt." (Interview den 29. april 2016)

I denne del af samtalen positionerer Andreas sig som en reflekteret skriver, der har foretaget bevidste retoriske valg (fx i brugen af verbalsproglige introduktioner), og som en skriver, der påtager sig autoritet over samtalen om sit projekt: det er således Andreas, der inddrager opgaver, jeg ikke spørger til og som foretager sammenligninger mellem de enkelte opgaver i "Eksamensprojektet". Andreas synes i højere grad end i samtalerne om afleveringsopgaverne i andet interview og i starten af tredje interview her at italesætte retoriske valg og at positionere sig med et stærkt autoritativt forfatterselv.

På et indeksikalsk niveau (Lillis 2008) peger Andreas i denne passage på, at han er bevidst om skrivesituationen: han ved, at han skal kommunikere til en modtager, der ikke kender ham. I interviewet positionerer han sig endvidere som en strategisk skriver, der gerne vil læses som metodisk reflekteret, der påtager sig autoritet over det fremstillede indhold, og som imødegår vurderingskriterierne i skriveordren. Som redskab hertil peger Andreas tilsyneladende på skriveressourcer fra sin gymnasieskrivning, jf. "det er simpelthen derfor, at jeg er gået lidt tilbage til det."

I samtalen fremhæver Andreas selv opgave 7, som han er særligt tilfreds med. Som begrundelse for at fremhæve netop denne opgave peger han på det selvstændige arbejde med at udlede det algebraiske udtryk, som han skal bruge: opgaven er altså betydningsfuld for ham, fordi han her tager autoritet over indholdet og dermed viser forståelse, og fordi han her er i stand til demonstrere denne autoritet og forståelse for læseren:

"Andreas: Opgave syv, den vi kommer til her [bladrer, snd] ... hvor man skal finde noget entropi ... jeg kan huske, at jeg havde rigtig meget besvær med det og ... det var fordi vi har ikke arbejdet særligt meget med entropi, og så gav jeg mig simpelthen til at udlede det ... jeg havde søgt lidt og fundet på Wikipedia det her udtryk som man ser her ... det er halvejs på side fem ... der har jeg fundet det udtryk ... jeg kunne godt se, hvorfor man skulle bruge det udtryk ... men ... man kan ikke bare sige, at så søgte jeg på Wikipedia, og så fandt jeg den her ... og så tænkte jeg, der var ikke nogen udledning på Wikipedia, og så må jeg bare gøre det selv ... så vidste jeg jo godt, hvad det var jeg skulle finde frem til, og så forsøgte jeg på sådan ... så skrev jeg udledningen med i opgaven, for så var det det her med det forståelsesmæssige, at så .. så ved læseren, at jeg har virkelig forstået hvad det er, jeg skal gøre i den opgave her ... hvordan jeg tackler det ... den var jeg rigtig tilfreds med ..." (Interview den 29. april 2016)

I passagen fra interviewet ovenfor synes Andreas både at aktualisere en kommunikativ og en strategisk handlingstype (Berge 1988). I Andreas' perspektiv sker og udtrykkes de faglige processer ikke mindst i den algebraiske skrift, jf. afhandlingens kapitel om skrivepraktikker. Det er i lige så grad her som i den verbalsproglige tekst, at Andreas tager autoritet over indholdet.

Da Andreas i samme interview sammenligner opgaverne i "Eksamensprojektet" på bacheloruddannelsen med afleveringsopgaverne påpeger han, at der er lighed mellem opgaverne i afleveringsopgaverne og opgaverne i "Eksamensprojektet" men at sværhedsgraden og skrivesituationen er forskellig:

"Andreas: Øhm, det var jo lidt anderledes for at mange af opgaverne de er ... altså hvis man plukker de sværeste opgaver ud af dem, så var det bare de tretten ... nogle af dem de var selvfølgelig ikke så svære, men dem som var svære de var så til gengæld rigtig svære ... de var lidt anderledes ... men fremgangsmåden den er helt den samme som dem her ... det er igen det her med, at det man har lært på gymnasiet ... mange af opgaverne har jeg faktisk ikke engang tegnet noget til her, men det har jeg gjort i hånden, men når jeg så skriver det ind, så ... min grafiske evner er måske ikke de bedste, og så har jeg tænkt, at så undlader jeg bare tegningen når jeg afleverer ... det er simpelthen bare for det her overblik skyld, at man tegner den, og man behøves den egentlig ikke ... i det afsluttende ... så ... og det går så igen igennem hele opgaven ... så ... ellers så prøver man bare at forklare sig ud af det ...

Søren: Hvad kan du bedst lide at lave, de der mindre ugeafleveringer eller de store projekter?

Andreas: Der er et eller andet med de projekter der, de rigtig svære, det her med at man ikke lige kan afslutte det på en dag måske, og så skal man tage flere ting til overvejelse og sådan noget, så får man måske noget input fra nogen fra studiet og så kommer man hjem og laver noget og finder måske ud af, hov det de sagde, det var måske ikke helt rigtigt, for det er smartere at gøre sådan her, og så giver man dem noget input, så lige pludselig, så er der måske syv personer, der prøver på at udarbejde hvordan man egentlig laver den opgave her. Jeg kan huske der var en opgave, det var den allersidste, det var en rigtig dræberopgaver ... øh ... vi havde alle sammen resultater, vi kunne ikke sige hvis der var rigtig ... det var noget med et vulkanudbrud på Jupiters ene måne, og det var sådan ... man har ikke nogen intuition til hvad resultatet skulle blive, det var noget med at vi skulle udregne en tid, og det kan være mellem fem sekunder og ti år, så det ... vi har jo ingen ide om, hvad det skal være og det var bare generelt en rigtig svær opgave ... og det var egentlig sjovt at have sådan en rigtig svær opgave, for ... vi kunne ikke rigtig sige, det her var det rigtige og det er sådan her man skal gøre ... jeg har lettest ved dem der [peger på en af ugeopgaverne, snd], men de rigtig svære, dem hvor man rigtig får sved på panden, dem synes jeg er rigtig sjove ... det er simpelthen det her med, at hvis man keder sig, så har man noget ligesom at vende sine tanker hen på og ... hvis man tager toget eller sådan noget, så kan man lige sidde og tænke lidt på den opgave i stedet for at kede sig eller kigge ud af vinduet, det er som regel ikke så spændende at sidde i et tog, så bliver tingene lige pludselig lidt sjovere, hvis man har sådan en opgave i tankerne og ej, vent nu lige lidt hvad nu hvis man gør sådan, så kan man lige og så kan man lige evaluere det i sit hoved ... så det er sjovt at have tankerne på sådan noget." (Interview den 29. april 2016)

Andreas identificerer sig her med deltagelse i faget gennem arbejde med udfordrende opgaver: det synes at være løsninger af faglige problemer og deltagelse i fagets praktik – herunder kollaborative arbejdsprocesser – der er genstand for hans identifikation. Hermed affilierer Andreas sig med deltagelsesmåden deep participation.

Kapitel 14 - Andreas' skriver- og skriveudviklinger i transitionen mellem gymnasium og universitet

I interviewene bemærker Andreas flere gange, at han ikke oplever transitionen mellem gymnasium og universitet som dramatisk. Skriveordrerne knyttet til de analyserede opgaver i de to uddannelseskontekster peger i denne retning: i såvel gymnasiet som på bacheloruddannelsen tilbydes Andreas i skriveordrerne ofte en selvhed som beregner, der gennem eksplanative fremstillingsformer skal demonstrere, at han har tilegnet sig og kan anvende et fagligt stof. De genrer, han skriver sine opgaver i, har også visse ligheder hen over transitionen: ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen er en samling af 13 mindre opgaver, der ligner traditionelle afleveringsopgaver i gymnasiet. Men der er også forskelle med hensyn til genre: Andreas skriver på det første år af bachelorstudiet ingen selvstændige, store opgaver, der umiddelbart kan sammenlignes med fx ”SRP” og ”Eksamensprojekt” i gymnasiet, og de afleveringsopgaver, som han skriver på bacheloruddannelsen har i højere grad end de tilsvarende på gymnasiet karakter af øvelses- og træningsopgaver.

Alligevel gør analyserne det muligt at pege på elementer i Andreas' skriver- og skriveudvikling i overgangen. Således er der en tendens til, at Andreas lader algebraisk skrift fylde mere i opgaver på bacheloruddannelsen end i gymnasiet. Dette er ikke kun et spørgsmål om omfang: der er i opgaverne på bacheloruddannelsen i højere grad tale om faglige processer i form af udledning af formelle udtryk i algebraisk skrift end i Andreas' gymnasieopgaver. Dette kan forstås som en udvikling af skriveressourcer, altså som en skriveudvikling. Brugen af tegninger som redskab til at løse faglige problemer som kan iagttages i Andreas' afleveringsopgaver på bacheloruddannelsen betegner ligeledes et element i en skriveudvikling. Endvidere peger analyserne på, at der også i Andreas' brug af verbalsproglig tekst kan iagttages en ændring hen over transitionen: i opgaverne på bacheloruddannelsen er denne tekst fuldstændig domineret af en upersonlig, faglig stemme og en stærk faglig diskurs. En lignende stemme kan også iagttages i Andreas' gymnasieopgaver, men her er der også eksempler på, at Andreas trækker på en personlig stemme, fx i slutningen af ”Eksamensprojektet” i gymnasiet.

Analyserne peger på, at Andreas i al fald i de afsluttende opgaver i henholdsvis gymnasiet og i ”Eksamensprojektet” på første år af bacheloruddannelsen gerne vil læses som en skriver, der imødegår de selvheder, som skriveordrerne tilbyder ham: som konstellationsanalysen af ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen viser, så identificerer Andreas sig her i høj grad med deltagelse i faget og i den stillede opgave, og den manglende personlige stemme i opgaven kan altså ikke forstås som fravær af identifikation (den personlige stemme findes til gengæld i samtalen om opgaven) men måske snarere som udtryk for, at Andreas her, mod slutningen af første år på bacheloruddannelsen, har approprieret en faglig stemme, der er anerkendelsesværdig i den faglige kultur, han er på vej ind i. Dette forhold kan tyde på en skriverudvikling i transitionen mellem gymnasium og universitet: i de afsluttende opgaver i såvel gymnasiet som på første år af

bacheloruddannelsen identificerer Andreas sig med den tilbudte selvhed fra skriveordren og med deltagelse i faget, men der er tale om delvist forskellige måder at deltage i faget på og dermed også delvist tale om forskellige identifikationer: hvor Andreas i ”Eksamensprojektet” i gymnasiet identificerer sig med en skriver, der gennemfører beregninger og formidler det faglige stof til en bredere modtagergruppe og som også formidler den personlige betydning, som det faglige indhold har, så identificerer han sig i ”Eksamensprojektet” på bacheloruddannelsen med en skriver, der ikke blot gennemfører beregninger, men som også er metodisk reflekteret, og som formidler til en modtager, der allerede befinder sig i et fagligt, akademisk praksisfællesskab. Analyserne af overgangen i skrivepraktikperspektiv viser, at Andreas’ udvikling i transitionen i høj grad også indbefatter appropriering af nye praktikker, herunder kollaborativ skrivning.

Tredje del – Diskussion af resultater og didaktiske implikationer

Kapitel 15 - Konklusion og diskussion af afhandlingens resultater

I dette kapitel opsummerer jeg indledningsvist afhandlingens forskningsspørgsmål samt den teoretiske og metodologiske ramme for afhandlingen. Dernæst opsummerer jeg i kort form resultaterne af analyserne, og der gives en kort diskussion af afhandlingens begreber om overgang og udvikling samt af resultaterne af analyserne. Afslutningsvist udpeger jeg med afsæt i afhandlingens resultater nogle fokuspunkter for en overgangsdidaktik.

15.1 Afhandlingens resultater

Afhandlingen undersøger skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet. Den privilegerer elevs og studerendes perspektiv og er inspireret af en sociokulturel forståelse af skriftlighed samt af New Literacy Studies. Der er tale om et longitudinalt, kvalitativt studie af to skrivere: Veronika, der er danskstuderende, og Andreas, der er fysikstuderende.

Afhandlingen besvarer følgende to forskningsspørgsmål:

- Hvordan kan skriftlighed i overgange mellem gymnasium og universitet beskrives fra et institutionelt perspektiv og fra et skrivepraktikperspektiv?
- Hvilke skriveridentiteter samt hvilke skriver- og skriveudviklinger kan empirisk iagttages i overgange mellem gymnasium og universitet?

For at besvare disse to forskningsspørgsmål afklares i afhandlingens to første kapitler analytiske begreber om overgange mellem uddannelsesniveauer og udvikling. Disse begreber konkretiseres og operationaliseres i afhandlingens kapitler om metode til datagenerering og metode til dataanalyse. Det første forskningsspørgsmål besvares i afhandlingens kapitler om overgange i institutionelt perspektiv og om overgange i skrivepraktikperspektiv. Det andet forskningsspørgsmål besvares i afhandlingens fire kapitler om Veronikas og Andreas' opgaver i gymnasiet og på første år af universitetet.

Overgangsbegrebet er blevet indkredset og bestemt med udgangspunkt i forskningslitteratur. Med inspiration fra blandt andet Sommers og Saltz (2004), Ask (2007), Krogh, Christensen og Elf (2015), Holmegaard, Madsen og Ulriksen (2014a) samt Prior og Bilbro (2012) forstår jeg i denne afhandling overgange mellem uddannelsesniveauer med fokus på skriftlighed som et komplekst begreb, der indbefatter ændringer på institutionelt niveau, ændringer i fagkulturer og faglige praktikker, ændringer i brug af faglige redskaber knyttet til skriftlighed og ændringer i identiteter knyttet til skriftlighed. Samtidig påpeges det også, at overgange mellem to uddannelsesniveauer med hensyn til skriftlighed konkret formes af den faglige

kontekst: hvilke faglige redskaber, der ændrer sig og hvordan, afhængig af det konkrete fag og den måde det aktualiseres på.

Udviklingsbegrebet er indkredset med afsæt i blandt andet Andrews og Smith (2011), Curtis og Herrington (2003), Dewey (1919, 2005), Vygotsky (1974) samt Ivanič (1998). I afhandlingen forstår jeg udvikling knyttet til skriftlighed som individuelle processer, der hænger sammen med individets appropriering og tilpasning af socialt og kulturelt medierede og medierende redskaber. Udvikling finder i denne forståelse sted, når individet tilegner sig og ændrer redskaberne sådan, at det kan løse nye, faglige problemer. Udvikling sker altså, når individet kan tilpasse og udvide tilegnede redskaber, så de kan bruges i nye sammenhænge. Med Ivanič argumenteres der for, at udvikling hænger sammen med identifikation. På denne baggrund og med afsæt i Krogh og Jakobsen (2016) forstår jeg skriverudvikling som udvikling i skriverens identifikationer, og jeg forstår skriveudvikling som udvidelse af skriverens repertoire af medierende redskaber. Endvidere argumenteres der med Vygotsky og Ivanič for, at skriver- og skriveudvikling er tæt forbundne og indvirker på hinanden.

I forlængelse af afhandlingens bestemmelse af overgangsbegrebet er der indsamlet en bred vifte af data. De centrale data i undersøgelsen er deltagerens tekster i begge uddannelseskontekster: det er i disse, at deltagerens tilegnelse af faglige redskaber og deres udvikling af dem søges. Der er ligeledes indsamlet skriveordrer, feedback fra undervisere på deltagerteksterne, styredokumenter, ligesom der er genereret interviewdata og observationsnoter. De centrale data – deltagerteksterne – er analyseret med udgangspunkt i Ivanič' skriveridentitetsbegreb og inddrager stemme, positionering og anvendelse af faglige begreber gennem ekspansion som centrale analysebegreber. Endvidere inddrages Macken-Horariks domæneteorier i analyserne.

Afhandlingens analyser viser, at i et institutionelt perspektiv kan overgangen mellem gymnasium og universitet beskrives som overgange fra uddannelser, der har et dobbelt formål – studieforbereende og almendannende – til uddannelser, hvor den studerende skal bevæge sig ind i en undersøgende deltagelse i et vidensproducerende fællesskab. I afhandlingen argumenteres der for, at gymnasiets almendannende formål fylder mere i læreplanen for danskfaget i gymnasiet (STX) end i læreplanen for fysik i gymnasiet (HTX), mens det studieforbereende formål er mere fremtrædende i læreplanen i fysik. Endvidere argumenteres der for, at det almendannende formåls fremhævede plads i læreplanen i dansk slår igennem i kommunikationssituationen i eksamensgenrerne i dansk, hvor eleven forventes at formulere sig med en faglig diskurs men til en ikke-indforstået modtager. Herved markeres en forskel til skriftlighed i danskfaget på universitetet. Til sammenligning synes der at være større lighed i opgavegenrerne i fysikfaget hen over transitionen.

Ifølge afhandlingens analyser er overgangene fra gymnasium til universitet i et skriverpraktikperspektiv præget af store forskelle i de to fag: i danskfaget kan overgangen til universitetet i et skriverpraktikperspektiv beskrives som en overgang til en skrivning, der er præget af relativt stabile opdelinger af skriverpraktikker og fysiske rum: Veronika skriver primært længere opgaver, og hun skriver dem i private rum, der er adskilt fra institutionelle rum, hvor hun primært skriver selvinitierede noter. Således foretager Veronika overvejende individuel, udforskende skrivning i lange formater. Analyserne viser også, at Veronikas opgaver bliver stilladseret i undervisningen samt at der er en metadiskurs i undervisningen og i feedbacken, der tematiserer overgangen mellem gymnasium og universitet. Andreas skriver en række forskellige opgavetyper i både formelle og uformelle institutionelle rum og i private rum. Ofte skriver han den enkelte opgave på tværs af flere fysiske rum og med inddragelse af kollaborative skriveprocesser. Til gengæld skriver han kun en enkelt selvstændig, længere opgave på det første halvandet år af bachelorstudiet. Analyserne af data viser meget få eksempler på en metadiskurs i overgangen fra gymnasium til universitet, i undervisning og i feedback i fysik på bacheloruddannelsen.

I interviews giver Andreas udtryk for, at overgangen ikke umiddelbart opleves problematisk, mens Veronika peger på overgangen som relativt markant. For så vidt bekræfter deltagerne en tese, der kan stilles på baggrund af analyserne af overgangen i et institutionelt perspektiv: at overgangen i danskfaget sandsynligvis vil opleves som mere markant end i fysikfaget. Det forhold, at undervisningen i fysikfaget ofte er præget af tydelighed i forhold til instruktion og i forhold til de selvheder, som deltagerne forventes at imødegå samt af et relativt fast repertoire af faglige redskaber (fx brug af grafer, tegninger osv.) peger i samme retning.

I overgangen i et skriverpraktikperspektiv tilegner Andreas sig også nye redskaber, som han ikke har approprieret tidligere: de førnævnte kollaborative skriveprocesser og undersøgende, algebraisk skrivning. Disse kan opfattes som medierende redskaber i overgangen til skriftlighed på universitetet i fysikfaget. Det forhold, at Andreas kun skriver meget få opgaver i længere formater på bacheloruddannelsen kan endvidere betyde, at der senere i uddannelsesforløbet vil være tale om flere overgange med hensyn til skriftlighed, som muligvis vil opleves som markante.

Analyserne af Veronikas skriveridentiteter, skriver- og skriveudviklinger i overgangen mellem gymnasium og universitet viser, at hun sine opgaver på begge uddannelsesniveauer gerne vil læses som en skriver, der identificerer sig med de selvheder, hun bliver tilbudt i skriveordrerne. I sine gymnasieopgaver udvikler hun en faglig stemme, der taler med autoritet over for det fremstillede indhold. I sine første opgaver på bachelorstudiet sker der et tab af denne autoritet, men igennem opgaverne på første år af studiet sker der en tydelig skriveudvikling, hvor hun tilegner sig videnskabelige analysebegreber og udvikler en kritisk metoderefleksion og genetablerer en faglig stemme, der taler med autoritet. Samtidig gennemgår Veronika en skriverudvikling på første år af studiet fra delvist at identificere sig med selvheder, hun bliver tilbudt i den nye kontekst til i høj grad at affiliere sig med disse i slutningen af året. Analyser viser endvidere, at Andreas

igennem sine gymnasieopgaver i stadig højere grad identificerer sig med ”dyb deltagelse” i faget, og denne identificering bærer han med ind i overgangen til bacheloruddannelsen. Analyserne af Andreas’ skriveudvikling i overgangen til bacheloruddannelsen inddrager deltagelse i kollaborative skriveprocesser og ændret brug af algebraisk skrift og af tegninger som redskab til løsning af faglige problemer, men også afvikling af en personlig stemme.

Et stærkt forsimplet skema over få, udvalgte fund af undersøgelsen af deltagernes overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed kan se således ud:

	Gymnasium	Universitet
Andreas’ skrivning i fysik	Anvendelse af formler og individuel skrivning. Skriveridentitet: beregner, der demonstrerer beherskelse af formler.	Undersøgende, algebraisk skrivning og kollaborativ skrivning i flere rum. Skriveridentitet: beregner, der fokuserer på undersøgelse og faglig argumentation gennem algebra.
Veronikas skrivning i dansk	Opgaver med fast struktur og et fast repertoire af faglige analysebegreber. Faglig-analytisk diskurs kommunikeret til ikke-eksperter. Skriveridentitet: faglig skriver og myndig deltager i offentlig debat.	Kritisk og undersøgende skrivning, pluralitet af faglige analysebegreber, der er videnskabeligt-metodisk forankrede. Videnskabelig diskurs formidlet til specialister. Skriveridentitet: videnskabelig, metodisk reflekteret skriver og deltager i academia.

I skemaet understreges det, at der for begge deltagere er tale om overgange fra at skrive i relativt faste rammer med hensyn til skriveridentiteter og med hensyn til brug af medierende redskaber til at skrive undersøgende og skrive i et specialiseret domæne.

15.2 Diskussion af afhandlingens resultater

Kompleksiteten i det overgangsbegreb, jeg har indkredset i afhandlingen, risikerer at gøre undersøgelserne diffuse. Denne risiko har jeg forsøgt at imødegå ved at gøre deltagerperspektivet til undersøgelsens omdrejningspunkt. Ved at inddrage flere perspektiver har jeg fået mulighed for at undersøge deltagernes

overgange i en bredere kontekst, og jeg har fået mulighed for at belyse deltageres overgange fra flere, supplerende perspektiver. Men det er klart, at der stadig vil være tale om fravalg af aspekter af overgange. Således er underviserperspektivet underbelyst i afhandlingen, og dette perspektiv er en oplagt, fremtidig undersøgelsesgenstand. En sådan undersøgelse kunne analytisk trække på Ivanič' model for diskurser om skriftlighed i undervisning (Ivanič 2004) og Lea og Streets tre modeller for literacy (Lea & Street 2010).

Afhandlingens forståelse af udviklingsbegrebet knytter an til skriftlighed og til fag, og det er ikke ambitionen, at den skal indfange alle ændringer, som elever og studerende i overgange mellem uddannelsesniveauer oplever. Hermed opererer jeg med et langt snævrere udviklingsbegreb end fx Haswell (1991), der forstår udvikling bredt som blivende ændringer i deltageres livsprocesser, og som blandt andet indbefatter udvikling af færdigheder, fysiologisk og psykisk modning. I forlængelse heraf argumenterer Sternglass (1997: 60ff) for, at longitudinale studier af skrivere inddrager ikke-akademiske faktorer, der kan influere på den akademiske skrivning, fx klassetilhørsforhold, køn og etnicitet. Med et bredere defineret udviklingsbegreb og bredere anlagt undersøgelsesdesign vil det altså være muligt at få øje på forhold, der kan tænkes at have betydning for de to deltageres skriver- og skriveudvikling, fx ændringer i private eller økonomiske forhold, ændringer i deltageres jobmæssige fremtidsdrømme osv. Med afhandlingens forståelse af udvikling risikerer man at overse sådanne faktorer og dermed reducere kompleksiteten i deltageres skriver- og skriveudvikling, selvom sådanne forhold i beskeden grad har været berørt i interviews. Til gengæld kan det anføres, at det med en snævrere definition bliver lettere at operationalisere udviklingsbegrebet analytisk i undersøgelsen af deltageres transition i forhold til skriftlighed.

Et andet forhold, der skal peges på er, at den forståelse af udvikling, der her er bestemt, risikerer at blive normativ i den forstand, at den indebærer en retning i individets bevægelse, og denne retning formes af uddannelsernes og undervisnings indhold. Men min forståelse af udviklingsbegrebet er ikke teleologisk: udviklingerne finder i min opfattelse sted som komplekse forhandlinger mellem skriveren og omgivelserne, ikke som entydige og kausale processer. Det er sandsynligt, at studerende gennemgår udviklinger, der går på tværs af eller måske ligefrem imod de retninger, som uddannelserne og undervisningen tilbyder og udstikker. Dette kan fx ske på de måder, som Piekut viser i sine analyser af to gymnasieskriveres brug af narrativer (Krogh & Jakobsen 2016: 173ff). Med den forståelse af udviklingsbegrebet, som jeg har valgt i denne afhandling, vil mine analyser være mindre sensitive overfor sådanne udviklinger hos deltagerne. Denne manglende opmærksomhed i afhandlingen kalder på nye undersøgelser af skrivere på universitetet, der indfanger disse udviklinger.

Analysen af overgange i andre fag end dansk og fysik vil ligeledes kunne give andre resultater, men formentlig vil overgangen til undersøgende skrivning og til kritisk metoderefleksion gå igen i flere fag, idet disse er knyttet bredere til akademisk skrivning. Men akademisk skriftlighed konciperes forskelligt i forskellige fag (Christensen 2018). Overgange til fag, der ikke har en pendant i gymnasiekontekst vil

sandsynligvis også give andre resultater, men også her kan det formodes, at redskaber tilegnet i arbejdet med de store opgaver i gymnasiet i mange tilfælde vil blive reaktualiseret af studerende i overgangen.

Det er et spørgsmål, om og i hvilken forstand afhandlingens resultater af analyser af mellem overgange mellem gymnasium og universitet kan generaliseres (Cohen, Manion & Morrison 2015: 294f). Formålet med afhandlingen har dels været at levere en måde, hvorpå man i uddannelsesforskning kan tale om udvikling og overgange mellem uddannelsesniveauer på, dels at levere viden om, hvordan overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed kan se ud fra et deltagerperspektiv. Afhandlingens afklaring af overgang og udvikling som analytiske begreber kan finde anvendelse i andre, videnskabelige undersøgelser af transitioner mellem uddannelsesniveauer, og på dette punkt kan der tales en vis generaliserbarhed. I besvarelsen af afhandlingens andet forskningsspørgsmål har høj grad af generaliserbarhed ikke været i fokus, idet der er tale om blot to, individuelle eksempler på overgange. Styrken ved sådanne analyser er imidlertid, at de undersøger faktiske elever og studerende i faktiske overgange, og de gør det ved at undersøge deltagerens autentiske tekster. Desuden gør afhandlingens fokus på kun to skrivere det muligt at lave tætte og dybe analyser af deltagerens overgange og udviklinger.

Selvom der er tale om individuelle skriver- og transitionsbaner, så indgår og deltager skriverne i overgangene i bredere, faglige skrivekulturer, og de redskaber, som Andreas og Veronika tilegner sig og udvikler i begge uddannelseskontekster kan antages at være redskaber, som også andre elever og studerende i dansk og fysik på gymnasiet og på universitetet skal tilegne sig og udvikle. Betingelsen for at dette kan være tilfældet er, at faglige skrivepraktikker og faglige, medierende redskaber er relativt stabile i et givent tidsrum. Det kan antages, at kollaborativ skrivning og undersøgende, algebraisk skrift er væsentlige elementer ikke blot i det tilfælde, der her er undersøgt, men også vil være det for andre studerende, der foretager overgange til fysikfaget på universitetet. Dermed kan der argumenteres for, at fundene i nogen grad er potentielt generaliserbare.

Andreas og Veronika kan som understreget i afhandlingens indledning ikke antages at være repræsentative for gymnasieelever eller for studerende i deres fag: der er tale om deltagere, der i høj grad er interesserede i faglig skrivning og i deres skriveprocesser og i forlængelse heraf i deres skriver- og skriveudvikling. Der er endvidere tale om deltagere, der i begge uddannelseskontekster identificerer sig med faget og de selvheder, som de tilbydes, og som approprierer faglige, medierende redskaber, og som – igen i begge uddannelseskontekster – bliver anerkendt for deres deltagelse i faget igennem deres opgaver. Deres skrivebaner i overgangen mellem gymnasium og universitet kan betragtes som kritiske cases (Flyvbjerg 2010), for så vidt som der er tale om et casestudie. Veronika oplever overgangen som markant, og som kritisk case kan man argumentere for, at hvis hun gør det, så vil studerende, der ikke i samme grad har tilegnet sig redskaber i gymnasiet, som de kan trække på, ikke i samme grad har udviklet refleksion over deres skrivning og ikke i samme grad gives feedback på opgaver *sandsynligvis* også opleve, at overgangen i

danskfaget er markant. Andreas oplever ikke i samme grad overgangen som markant, men også han må tilegne sig nye redskaber og oplever faglige udfordringer på bacheloruddannelsen, hvor han trækker på redskaber, han har tilegnet sig i gymnasiet, ligesom han udvikler nye redskaber: som i Veronikas tilfælde kan man også her argumentere for, at hvis han oplever disse udfordringer ved overgangen til bacheloruddannelsen, så vil studerende, der ikke i samme grad har tilegnet sig og udviklet faglige redskaber sandsynligvis også opleve udfordringer i overgangen til skriftlighed i fysik på bachelorstudiet.

Det er klart, at andre perspektiver på overgange mellem gymnasium og universitet end skriftlighed er relevante – et fokus på mundtlighed i overgangene er således oplagt at udfolde. Ligeledes er det klart, at andre perspektiver på udvikling hos studerende end skriftlighed er relevante. Elf (2018) argumenterer på baggrund af analyser af udviklinger hos en bachelorstuderende i idræt for en dialog mellem den skivedidaktiske uddannelsesforskning og en bredere udviklingsvidenskab. På den anden side er afhandlingens fokus på skriftlighed ikke tilfældigt: som der i afhandlingens indledning blev argumenteret for, så er skriftlighed et væsentligt medium for og redskab til tilegnelse og deltagelse i fag. Af afhandlingens data og analyser af data fremgår det, at langt hovedparten af observerede, faglige handlinger er knyttet til skriftlighed i en eller anden grad. Robinson-Pant og Street (2012) peger imidlertid på, at akademisk skriftlighed er under forandring gennem pres fra såkaldte ”new orders”. Disse forandringer og forandringernes betydning for den rolle skriftlighed spiller i undervisningen og for de studerendes læreprocesser er endnu et oplagt fokus for forskning i akademisk skriftlighed.

Afhandlingen udfylder et videnshul ved i en dansk kontekst at undersøge, hvordan overgange mellem gymnasium og universitet med hensyn til skriftlighed opleves fra studerendes perspektiv og ved at fokusere på, hvordan overgange og udviklinger empirisk kan iagttages i deltagernes autentiske tekster i de to uddannelseskontekster, de bevæger sig imellem. Som det er påpeget i afhandlingens indledning, så efterspørges der i FORSK2025 viden om, hvordan uddannelser klæder eleverne på til videregående uddannelser, og der efterspørges viden om, hvad der virker i elevens og studerendes læreprocesser. I det sidste afsnit vil jeg i forlængelse af afhandlingens resultater skitsere, hvordan en didaktik, der er rettet mod overgange mellem gymnasium og universitet, kan se ud.

15.3 Skitser til en overgangsdidaktik

Den didaktik, der bliver skitseret nedenfor er inspireret af Blåsjö (2007). Blåsjö skitserer en didaktisk model, der er rettet mod overgange mellem uddannelsesniveauer og mellem uddannelse og arbejde. I denne model argumenterer Blåsjö for at fokusere mindre på udformning af hele tekster i genrer og mere på medierende redskaber – fx argumentation, diskussion og vurdering. Modellen bygger på analyser af Blåsjös afhandling (Blåsjö 2004), hvor det blandt andet blev vist, at nationaløkonomer havde tilegnet og identificeret sig med fagets medierende redskaber i en sådan grad, at de havde vanskeligt ved at distancere sig herfra og havde

besværet med at italesætte deres færdigheder og vanskeligt ved at forstå, at der eksisterer andre måder at tænke og argumentere på (Blåsjö 2007: 17) – de havde så at sige naturaliseret fagets redskaber.

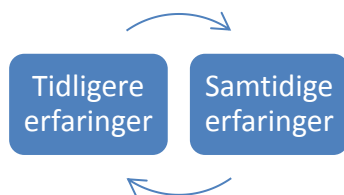
I modellen foreslår Blåsjö en dobbelt kobling i undervisningen: dels tilbage til elevens og den studerendes tidligere approprierede færdigheder og dels kobles fremad til færdigheder, som anvendes i arbejdslivet. Gennem denne dobbelte kobling kan elevens og den studerendes selvtillid samt motivation for at tilegne sig færdigheder i ny kontekst øges, idet de gives mulighed for stærke identifikationer.

Blåsjö foreslår tre trin i modellen:

- Hvilke redskaber anvendes i arbejdslivet?
- Hvilke redskaber, som ligner disse, kan de studerende tænkes allerede at bringe med sig?
- Hvilke opgaver kan udvikle de studerendes redskaber og fungere som brobygning mellem tidligere erfaringer og nye færdigheder?

Således foreslår Blåsjö blandt andet, at skolen træner grundlæggende redskaber, som senere kan udvikles til redskaber, der anvendes i videregående uddannelse og i arbejdslivet, at der sker en tydelig kobling til senere anvendelse af redskaberne, fx gennem projektarbejde, der ligner professionelle projekter, at øge bevidstheden om, at redskaber er præget af deres miljø samt at formulere, hvilke redskaber videregående uddannelser og professioner vægter.

Den dobbelte kobling i Blåsjös didaktiske model bygger på den pointe, at eleven, den studerende og den arbejdende ikke er en tabula rasa i overgangene, men altid allerede bringer færdigheder med sig i transitionsprocesser. Denne pointe harmonerer med den kognitive model for tilegnelse af nye begreber, som blev foreslået i afhandlingens kapitel om udviklingsbegrebet, og som er inspireret af Vygotsky og Dewey: den lærende forstår og tilegner sig nye begreber eller nye aspekter af allerede tilegnede begreber i lyset af tidligere erfaringer og approprierede begreber. Samtidig ændres opfattelsen af tidligere erfaringer og tilegnede begreber i lyset af de nye erfaringer og redskaber:



I lyset af afhandlingens analyser og med afsæt i Blåsjös model foreslås det, at fysikundervisningen på gymnasiale uddannelser inddrager undersøgende, algebraisk skrivning, fx gennem længere, sammenhængende algebraiske udledninger og argumentationer, og inddrager og kvalificerer kollaborativ skrivning. Det er en skrivning, der kobler udforskende skrivning rettet mod produktion af ny viden og som trækker på kronotopen ”skrivning i academia” (Krogh og Jakobsen 2016: 79). Endvidere foreslås det, at

danskundervisningen på gymnasiale uddannelser inddrager kritisk og undersøgende skrivning, inddrager pluralitet af faglige analysebegreber og udvikler elevernes kritisk-metodiske færdigheder. Det foreslås, at eleverne gives opgaver, der indeholder faglige problemer, der udfordrer deres brug af gængse metoder, begreber og eksamensgenrer. Herigennem bliver det muligt at pege på, hvordan de redskaber, de anvender, er formet af den kontekst, de befinder sig i, og hvordan redskaberne kan udformes anderledes i andre kontekster, fx i akademiske og professionelle. Dette foregår allerede i nogen grad i de større skriftlige opgaver i gymnasiet, men det kan også inddrages i den faglige skrivning i de enkelte fag. Hermed gives der mulighed for, at elevernes og de studerendes refleksion over de redskaber, de har tilegnet sig, over redskabernes muligheder og begrænsninger bliver øget – med andre ord: der gives mulighed for, at elever og studerende deltager i et refleksivt domæne (Macken-Horarik 1996). Det kan formodes, at en sådan øget refleksion over medierende redskaber gør det lettere for elever og studerende i transitioner at udvikle disse redskaber, så de kan anvende dem i nye kontekster. Som analysen af Veronikas første opgaver på bacheloruddannelsen viser, så bruger hun i overgangen til universitetet faglige stemmer, som hun til approprieret og udviklet i gymnasiet, og herved fremstår disse opgaver som flerstemmige. Analyserne viser også, at en metadiskurs, der i undervisning og i feedback peger på denne flerstemmighed, hjælper Veronika til at blive reflekteret over forskelle mellem de to uddannelseskontekster og til at udvikle en undersøgende, akademisk stemme. Dermed foreslås det, at en overgangsdidaktik inddrager og tematiserer sådanne flerstemmigheder. Dette fokus ligger tæt op ad Scott og Turners analyser, der viser hvordan L2-skrivere med et Bakhtin-inspireret begreb interagerer ”heteroglossia” i deres tekster ved at forhandle og mediere faglige diskurser, de er ved at tilegne sig og tidligere skriveerfaringer og faglige redskaber (Scott & Turner 2009).

Afhandlingen foreslår, at undervisningen i starten af bacheloruddannelser systematisk undersøger, hvordan de studerende i overgangen anvender de faglige redskaber, som de har tilegnet sig i gymnasiet og som ligner dem, de skal bruge og udvikle i en akademisk kontekst, samt at forskellene i redskaberne eksplicit bliver tematiseret i undervisningen, sådan som analyserne i afhandlingen viser, det er sket i flere discipliner i undervisningen på danskstudiet, fx i gennem feedback knyttet til konkrete opgaver. Skrivernes brug af begreber er et oplagt fokuspunkt for en skrivedidaktik, der introducerer studerende til akademisk skrivning. I denne sammenhæng er det oplagt didaktisk at fokusere på, hvordan de studerende kan udvikle et stærkt autoritativt forfatterselv i deres opgaver blandt andet gennem brug af ekspansion af videnskabelige begreber, hvor skriveren tilføjer nyt indhold til begreberne. Ekspansion af faglige begreber og af øvrigt fagligt indhold (fx iagttagelser i tekster i danskfaget) kan integreres i skriveundervisningen og i feedback på skriftlige opgaver. I fysik på bacheloruddannelsen foreslås det, at skriftlige, medierende redskaber i højere grad italesættes eksplicit som medierende redskaber, samt at der i højere grad skrives kundskabsudviklende (Krogh & Jakobsen 2016: 256) i større formater (Krogh & Jakobsen 2016: 78), således at skrivningen af bachelorprojektet og specialet på kandidatuddannelsen forberedes. Hermed peges der også på, at overgange til skriftlighed på universitetet ikke er en proces, der afsluttes inden for fx det første år af

bacheloruddannelsen, men at der formentlig vil være tale om flere overgange i den enkelte skribers akademiske skrivebane: at den studerendes transitionsbane med andre ord ikke nødvendigvis er afsluttet efter to eller tre semestre på bacheloruddannelsen.

I analyserne af Veronikas skrivning har jeg argumenteret for, at den individuelle feedback, som hun deltog i, i disciplinen *Litterær metode og teori* på bacheloruddannelsen, har været et vigtigt element i hendes skriver- og skriveudvikling. Det er en feedback, der knytter sig til den faglige skrivning i gymnasiet, og som konkret tematiserer forskelle i anvendelse af medierende redskaber mellem denne skrivning og den skrivning, hun skal deltage i på sin nye uddannelse. På baggrund af analyserne vurderes det, at der kan være et stort potentiale i en sådan individuel feedback på skriftlige opgaver, og det vurderes, at dette potentiale ikke kun gælder i danskfagets discipliner men også på fx fysikstudiet på universitetet. Herved kan de mere eller mindre usynlige normer og regler for skrivning på universitetet, som Curry og Lillis (2003) peger på, imødegås.

Endnu et oplagt fokuspunkt i en didaktik, der retter sig mod overgange mellem gymnasium og universitet, er de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, som elever og studerende tilbydes: ved i skriftlige opgaver at tilbyde elever tydelige identifikationsmuligheder, der ligner dem, de bliver tilbudt på videregående uddannelser – fx en position som fagligt undersøgende og metodisk kritiske skrivere – og ved at tilbyde studerende tilsvarende tydelige identifikationsmuligheder, der ligner dem, de bliver tilbudt i arbejdslivet efter universitetet – fx som underviser, som forsker eller som formidler af højt specialiseret viden – er der mulighed for, at elevernes og de studerendes motivation og engagement øges.

Den overgangsdidaktik, der her skitseres, er ikke en didaktik, der forsøger at udjævne forskelle mellem uddannelsesniveauer – en tydelig markering af forskelle kan netop være produktiv i elevens og den studerendes udvikling i overgangene. Det er snarere en didaktik, der italesætter forskelle i medierende redskaber og giver mulighed for refleksion over, hvordan redskaberne er formet af omgivelserne, sådan at elever og studerende kan ændre dem og bruge dem til at løse faglige problemer i nye kontekster. Det er en didaktik, der kan trække på Lea og Streets academic socialisation- og academic literacies-modeller (Lea & Street 2010), og som kan inddrage Macken-Horarik's refleksive domæne (Macken-Horarik 1996 & 1998), og som kan bruge de diskurser, som Ivanič (2004) betegner som ”social practices discourse” og ”sociopolitical discourse”. I en ”social practices discourse” anlægges en funktionel tilgang til skrivning, hvor skrivningens formål forstås som tæt forbundet med skrivesituationen. I en ”sociopolitical discourse” forstås skrivning som aktiviteter, der indbefatter identitetspositioner og udvikling af skrivers kritiske refleksion over betingelserne for den faglige skrivning.

Analyserne i denne afhandling viser, at deltagerne har tilegnet sig medierende redskaber i fagene i gymnasiet, som de trækker på og kan udvikle: de har i gymnasiet tilegnet sig en faglig diskurs og faglige

begreber, som de kan udvikle i transitionen til universitetet. Analyserne viser, at deltagerne i deres skrivning på bacheloruddannelsen trækker på redskaber, som de har tilegnet sig og udviklet gennem de store, skriftlige opgaver – fx viste analyserne af Andreas' Eksamensprojekt på bacheloruddannelse, at han trækker på og udvikler den formidlende, verbalsproglige tekst, som han benyttede i sine gymnasieopgaver. Også Veronika peger i første interview på, at hun kan trække på erfaringer fra og redskaber udviklet i de store gymnasieopgaver, herunder strukturering af opgaveteksten og taksonomiske niveauer. Med andre ord viser afhandlingens analyser, at deltagerne bevæger sig ind i overgangene med en række medierende redskaber, der er koblet til deres tidligere skriveerfaringer og deres selvbiografiske selv. Som Blåsjö peger på, vil det formentlig bidrage positivt til de studerendes motivation, at disse redskaber bliver anerkendt i undervisningen på bacheloruddannelsen. Men afhandlingens analyser viser også, at det er væsentligt at udvikle de studerendes refleksion over, hvordan og under hvilke rammer disse redskaber er formet, og hvordan disse rammer ændrer sig i transitionen. Man kan forestille sig en dobbeltrettet, gensidig anerkendelse (Honneth 2008) i transitionen: underviseren anerkender de redskaber, som den studerende har tilegnet sig i en gymnasial kontekst og anerkender den studerende som en novice og et lærende individ, der forventes at udvikle disse redskaber og tilegne sig nye redskaber i en ny kontekst, og den studerende anerkender underviseren som deltager i en faglig kultur, som den studerende selv er novice i forhold til og på vej ind i.

Summary

Title: Transitions and Developments. The transition between upper secondary school and university for two writers within the academic disciplines of Danish and Physics

The dissertation is a qualitative and longitudinal study of two writers' transition between the Danish upper secondary school system and university: Veronika, a Danish student and Andreas, a Physics student. The dissertation has been inspired by sociocultural theory (Vygotsky 1978) and New Literacy Studies. The dissertation is based on the perception that writing is a social practice and that writing takes place in collaboration with its surroundings: writing is imbedded within its context and it is shaped by this context. The dissertation sees learning and identification as closely connected. The dissertation is furthermore build on an understanding of writing as an active process which is both tied to the writer's assimilation to the academic topic as well as to the writer's development.

The dissertation answers the following research questions:

- How can writing in the transition between upper secondary school and university be described from an institutional as well as from a writing practice perspective?
- Which writer identities and which writer and writing developments can be empirically observed in the transitions between upper secondary school and university?

The dissertation consists of 15 chapters, divided into three main parts: the first part shapes a theoretical and methodical framework, the second part consists of a brief biography of the participants as well as of analyses of data, and the third and final part contains a discussion of the didactic implications of the analyses.

The theoretical and methodical framework is defined in the dissertation's initial four chapters. In the first two chapters, two central terms – transition and development – will be scientifically defined. These are complex and somewhat controversial terms, which necessitate a discussion and definition.

Chapter 2 – “Overgangsbegrebet” (“The Concept of Transition”) – provides a view and discussion of a select part of the research literature concerning transitions between levels of education. On this background, the concept of transition is defined in regards to its later use in an examination of writing in the transition between upper secondary school and university. In the chapter, it is argued that the concept of transition should be understood as a series of complex processes, including changes at an institutional level (regarding the purpose of education and writing, e.g.), changes in academic topics and academic practices (including writing practices), changes concerning the use of academic tools in connection with writing (academic terms, discourses, multimodalities, etc.), as well as changes in possibilities for selfhood in the context (Ivanič 1998).

Chapter 3 – ”Udviklingsbegrebet” (”The concept of Development”) – narrows down a concept of development suitable for the examination of writing in the transition between upper secondary school and university. The concept is defined based on a discussion of select aspects of research literature. Vygotsky functions as a central theorist in narrowing down the concept of development, but Dewey’s reflections on experience are included as well. In the chapter, it is suggested that development be understood as individual processes connected to the individual’s appropriation and adaptation of socially and culturally mediated as well as mediating tools, aiming at enabling the individual in solving new, academic problems. The individual going through this development must then be able to adapt and expand academic terms and tools in order to use them when the context changes. Through Vygotsky, the chapter argues that the appropriation and the expanding use of the tools are linked to the ability to reflect as well as to identification. Therefore, it also argues that development is closely linked to reflection and identification. Taking its starting point in Krogh & Jakobsen (2016), the dissertation differentiates between writer development, seen as a development in the writer’s identifications, and writing development, seen as a development in the writer’s repertoire of mediating tools.

The definitions of the concepts of transition and development in the Chapter 2 and Chapter 3 make it only appropriate to collect a broad set of data. In Chapter 4 – ”Metode til datagenerering” (Methods of Data Gathering) – the applied methods for collecting data are presented. The data of this dissertation fall into the categories of student text, problem thesis, teachers’ feedback, and ministerial decrees concerning the relevant schools and universities, methods for observing the participants’ lessons and lectures as well as methods for interviews designed as talk-around-the-texts-interviews Lillis (2008). In addition, this chapter provides a discussion of the validity of the study.

Chapter 5 – ”Metode til dataanalyse” (Methods of Data Analysis) – describes the methods used for analysing the different types of data described in chapter three. The ministerial decrees, which explain transition from an institutional point of view, are analysed using a Fairclough-inspired discourse analysis. Observational notes and interviews showing the transitions from the perspective of the writing practices are analysed in order to examine the patterns of descriptive and attributive coding. In order to analyse the central data of this study – the students’ texts – Ivanič’s terms writer identity, positioning and voice are introduced. In addition, this chapter introduces the constellation model (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015), which is used to structure the student text-analyses. Afterwards, the participants’ use of academic and scientific discourses is pointed out as a central focus point in the analyses of the participants’ texts. The analytical term “expansion”, borrowed from Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiesen 2004), as well as Macken-Horarik’s contextual model make out the study’s key analytical categories (Macken-Horarik 1996). These are introduced in the chapter, as well.

The second part of the dissertation opens with brief biographies of two students, Veronika and Andreas (chapter 6). The biographies are written on the background of interviews with the participants and include, among other aspects, their backgrounds and their expectations towards their futures.

The main part of the second part of the dissertation, which also makes up the main part of the dissertation as a whole, consists of data analyses. In this part, the dissertation's research questions are answered. Chapter 7 – "Overgange i institutionelt perspektiv" ("Transitions in an Institutional Perspective") – analyses the ministerial decrees which apply to the upper secondary school systems and BAs navigated by Veronika and Andreas. The analyses show that the transition from an institutional perspective within both disciplines can be described as a movement towards an examining and exploring participation in an academic society of knowledge production. But the analyses also show that the upper secondary school system's Bildung purpose is more clearly defined in the ministerial decree for Danish STX than in the corresponding ministerial decree for Physics HTX. Conversely, the ministerial decree for Physics HTX features the study preparatory purpose more prominently. It is argued, that the fact that the Bildung purpose is more clearly featured in the Danish STX ministerial decree also affects the exam genres of written Danish. The upper secondary school exam genres of written Danish hereby show a difference from the written genres of Danish as a bachelor discipline, while the written genres of Physics in upper secondary school and university see a greater resemblance across the transition. On this background, a thesis statement is made: the transition between writing in an upper secondary context and in a university context can be seem more drastic within the academic Danish disciplines than within the Physics disciplines.

In chapter 8 of the dissertation – "Overgange i et skrivepraktikperspektiv" ("Transitions in a Writing Practices Perspective") – the point of view changes to favour the participants. The analyses of the chapter show that the genres available for Andreas as he enters university greatly overlaps with those available for him at the upper secondary school level. The analyses of the observationsnotes also show that the Physics lectures Andreas participated in during his first year and a half at university are marked by a clear framework. The writing that Veronika takes part in at the beginning of her BA lectures in Danish is separated into different physical locations to a much greater extent than the writing participated in by Andreas is. Veronika writes her notes in institutional educational settings and her hand-in assignments in private settings. These findings seem to support the thesis put forth in the dissertation's chapter 7, but the analyses also indicate that the thesis needs nuancing: while transitioning to the ways of writing at university, Andreas needs to acquire an array of new instruments, among these collaborative writing and examining algebraic writing. At the same time, his academic writing takes place in a number of both institutional and private physical settings. In addition, the analyses show that Veronika's written assignments are structured during her lectures and that the students' transition into the ways of writing academically at the bachelor level is expressed through meta-discourses to a great extent during the lectures.

Chapter 9 of the dissertation – ”Analyser af Veronikas opgaver i gymnasiet” (”Analyses of Veronika’s Upper Secondary School Assignments”) – focusses on Veronika’s three main upper secondary school assignments (the DHO (first year), the SRO (second year) and the SRP (third year)) as well as on three Danish essays. The analyses show that over time, Veronika develops an independent voice which comes through in her written assignments. Towards the end of her upper secondary school years, Veronika takes ownership over the academic terms she uses. In the dissertation’s Chapter 10 – ”Analyser af Veronikas opgaver på første år af danskstudiet på bacheloruddannelsen” (”Analyses of Veronika’s Written Assignments During her First Year of University”) – I analyse four written assignments written by Veronika in the university discipline *Litterær metode og teori* (”Literary Method and Theory”). The analyses show that throughout these four assignments, Veronika moves from an initial transitional position, in which she partially activates the academic resources gained through her upper secondary school education, to a final position of identifying with the role of a critical-methodological writer. In the fourth and final assignment, she takes authority over the use of academic and scientific terms, methods, and theories gained throughout her university education. The results from these analyses are summarised in Chapter 11.

Chapter 12 of the dissertation – ”Analyser af Andreas’ opgaver i gymnasiet” (”Analyses of Andreas’ Upper Secondary School Assignments”) – consists of analyses of Andreas’ three major upper secondary school assignments (mini-SRP, SRP, and the third year exam project) and of three traditional, written physics assignments. The focus of the chapter lies with the three major assignments, in which Andreas expresses himself in longer, coherent paragraphs. The analyses show that Andreas goes through a development of initially only partially identifying with the available writer identity to finally more fully identifying himself with the assignment given as well as with the course discipline. Parallel to this, it is possible to observe a growing authority of the content and an integration of verbal prose and algebraic text throughout the three assignments. In Chapter 13 – ”Analyser af Andreas’ opgaver på første år af bachelorstudiet” (”Analyses of Andreas’ Written Assignments During his First Year of University”) – I analyse Andreas’ exam project from the end of his second semester at university as well as seven hand-in assignments written throughout the first year. The analyses show that Andreas initially draws on an impersonal and academically focused voice. Andreas does not go through as dramatic a development during the transition to academic writing at the university level – he can be said to draw on the resources acquired throughout his upper secondary school years. However, the analyses also show that Andreas’ use of verbal prose wanes throughout his university hand-in assignments, while different modalities – drawings and algebraic writing in particular – gradually take on a significantly greater role. These modalities also play a significant part as examining and exploratory tools. This way of using algebraic writing can also be observed in Andreas’ second semester exam project. The results from the analyses in Chapter 12 and 13 are summarised in Chapter 14.

Chapter 15 – ”Konklusion og diskussion af afhandlingens resultater” (”Conclusion and a Discussion of the Dissertation’s Results”) – ties the results together and proposes an outline of didactic principles, reflecting the writing transitions between upper secondary school and university. The analyses show that, from an institutional perspective, the transition between upper secondary school and university can be described as transitions from a type of education serving two purposes — the study preparatory purpose and the Bildung purpose – to a type of education demanding that the students move towards an investigative participation in an academic society of knowledge production. The analyses suggest that the Bildung purpose of the upper secondary school system plays a bigger role in the STX Danish decree than it does in the corresponding HTX Physics decree, while the study preparatory purpose is more prominent in the HTX Physics decree. On this basis, a thesis can be made, that the transitions between upper secondary school and university can appear more significant within the Danish disciplines than within the physics disciplines.

The analyses show that the transitions between upper secondary school and university seen from a writing practice perspective are coloured by great differences between the two academic disciplines. The disciplines of Danish see the transition to university – from a writer praxis perspective – as a transition into a way of writing shaped by relatively stable divisions of writing praxes and physical settings. During her BA, Veronika primarily writes longer assignments and writes explorative, and she writes in physical locations away from the institution. This way of writing combines time and space in a way reminiscent of her way of writing the major assignments at upper secondary school. Andreas only writes a few, independent longer assignments during his first year and a half at university. However, he does write a number of different types of assignments in both formal and informal institutional settings as well as in private settings. Only a few of Andreas’ written assignments can be categorised as longer assignments during his first year and a half of his BA. Oftentimes, the individual assignment is written across the boundaries of multiple physical settings and by using collaborative writing. The data shows only a few examples of a use of meta-discourses in the Physics BA-disciplines in the transition from upper secondary school to university, during lectures as well as in feedback. As opposed to this, the analyses of Veronika’s lectures and the feedback given to her by her professors in connection with her written assignments show that the Danish BA-disciplines make use of a meta-discourse aimed towards writing in this transition.

Through interviews, Andreas explains how he doesn’t experience the transition as something problematic, whereas Veronika describes the transition as rather significant. In doing so, the participants confirm a thesis formulated on the grounds of the analyses of the transitions seen from an institutional perspective. But the analyses also show that Andreas gains tools not previously appropriated during the transition – namely collaborative writing processes and exploring algebraic writing. Andreas writes only a few longer assignments during his BA, and this might indicate that the later elements of his university education will contain more transitions concerning writing. These transitions might then appear more pronounced.

The analyses of Veronika's writer identities, writer and writing developments in the transition from upper secondary school to university show that she develops an academic voice speaking with a tone of authority throughout her assignments during upper secondary school. In her first university assignments, she seems to lose this authority. However, the analyses also show that Veronika goes through a clear writing development through the assignments during her first year at university. Through these assignments, she gains academic analytical tools and terms and reestablishes the academic voice lost during the transition. Again, she is able to express herself with authority. At the same time, the analyses show that Veronika experiences a writer development during her first year of university – initially, she only partially identifies with the possibilities of selfhood available to her in her new context but at the end of the year, she greatly affiliates herself with these. The analyses furthermore show that throughout his assignments during his upper secondary school years, Andreas increasingly identifies with the "deep participation" in the academic discipline. He brings this type of identification with him as he transitions into a BA-student. In his writing development in the transition from upper secondary school to university, Andreas includes participation in collaborative writing processes, a change in his use of algebraic writing and illustrations as tools for academic problem solving, as well as a waning use of a personal voice.

Finally, the chapter discusses the didactical implications of the analyses. Taking a starting point in Blåsjö (2007) it suggests that transitional didactics can be described as a two-way reflection. In this way, the methods of teaching in the upper secondary school system supports the possibilities for the students to develop their experimental writing and their critical reflection when determining suitable academic methods. In addition, it is suggested that the initial BA lectures include and acknowledge the academic tools appropriated by the students in an upper secondary context while explicitly addressing similarities and differences in the understanding and use of academic writing tools as well as they instruct the students in how to develop new academic writing tools.

Referencer

- Andrews, R. & Smith, A. (2011): *Developing Writers. Teaching and Learning in the Digital Age*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bakhtin, M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: The University of Texas Press 1981.
- Bakhtin, M. (2013): *Speech Genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000): "Literacy Practices". Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (red.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London, New York: Routledge.
- Beaufort, A. (2004): "Developmental Gains of a History Major: A Case for Building a Theory of Disciplinary Writing Expertise". *Research in the Teaching of English* vol. 39 (2). National Council of Teachers in English.
- Beck, S. (2015): *Veje til viden: Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Berge, K. L. (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen pen*. Oslo: Cappelen.
- Blåsjö, M. (2007): "Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan?" *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgere utdanning II*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Blåsjö, M. (2004): *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, M. & Josephson, O. (2017): "Möten i domäner: uppsatsarbete i styrda strukturer". In: Erixon, P.-E. & Josephson, O. (red.): *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Borgnakke, K. (2013): *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen – mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. KU.
- Borgnakke, K. (1996): *Procesanalytisk teori og metode*. Thesis Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2006): *John Dewey. En introduktion*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): "Interviewet: samtalen som forskningsmetode". In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Burgess, A. & Ivanič, R. (2010): "Writing and Being Written: Issues on Identity and Across Timescales". *Written Communication* 27(2). Sage Publications.
- Burton, L. & Morgan, C. (2000): "Mathematicians Writing". *Journal for Research in Mathematics Education*, vol 31.
- Clughen, L. & Hardy, C. (2012): "Student and Staff Expectations and Experiences". In: Clughen, L. & Hardy, C.: *Writing in the Disciplines. Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Emerald.
- Christensen, V. (2018): *Akademisk skriftlighed – analyse af studieordninger på Humaniora, SDU*. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Christensen, T., Elf, N. & Krogh, E. (2014): *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education* (7th. ed.). New York: Routledge.
- Curry, M. & Lillis, T. (2003): "Issues in Academic Writing in Higher Education". *Teaching Academic Writing*, 1-18.
- Curtis, M. & Herrington, A. (2003): "Writing Development in the College Years: By Whose Definition?" *College Composition and Communication* vol. 55 (1). National Counsel of Teachers in English.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2018): *Den faglige udvikling I gymnasiet. En undersøgelse af udviklingen i dansk, engelsk, matematik og fysik i perioden 1967-2017 – belyst gennem læreplaner og eksamenssæt*.
- Delcambre, I. & Donahue, C. (2012): "Academic Writing Activity. Student Writing in Transition." In: Castollo & Donahue (red.): *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing* vol. 24. Bingley: Emerald.
- Dewey, J. (2012): "Barnet og læreplanen". In: Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Dewey, J. (2000a): "Erfaring og opdragelse". Viborg: Rosinante, Viborg.

- Dewey, J. (2005): *How we think*. New York: Barnes & Noble.
- Dewey, J. (1910, 2012): "Medfødte ressourcer". In: Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (2000b): "Rekonstruktion af filosofien". Viborg: Rosinante.
- Drejer, S. (2015): *Emmas skriverudvikling. Et længdestudie af elevskrivners skrivebane gennem de tre store opgaver i STX*. Masterafhandling. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Drotner, K. (2015): "Studerende må altså lære at skrive". Politiken den 3. februar 2015.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T.L. (2001): *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. & Samara, A. (2006): *Forskningveiledning på master og doktorgradnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ebbensgaard, A., Jacobsen, J.C. & Ulriksen, L. (2014): *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's skriftserie nr. 37.
- Eggins, S. (2007): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York & London: Continuum
- Ejsing, J. (2016): "Fagligheden falder på universiteterne". Berlingske den 8. februar 2016.
- Elf, N. (2018): "Didaktikkens (re)modelleringer – med Skriverudviklingsmodellen som eksempel". In: Christensen, Elf, Hobel, Qvortrup & Troelsen (red.): *Didaktik i udvikling*. Aarhus: Klim.
- Elf, N. (2014): "Teknologi, skrivekultur og skriveridentitet", artikel til publikation i Skaftun, Aasen og Uppstad (red.): *Skriv! Les!*, Trondheim.
- Elkjaer, B. (2004): "Organizational Learning. The third way." In: *Management Learning*, vo. 35, issue 4. London: Sage Publications.
- Engberg-Pedersen, A. (2014): "Øvelse gør mester". Weekendavisen den 1. august 2014.
- Evensen, L. S. (2006): "Hvordan ser vi på udvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering?" Matre, S. (red.): *Udfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fairclough, N. (2008): *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2010): "Fem misforståelser om casestudiet". In: Brinkmann og Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

- Gee, J. P.: (2009) "Identity without Identification". In: Carter, Lillis & Parkin (red.): *Why writing matters*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gee, J.P. (2014): *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2012): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geijerstam, Å. (2006): *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.
- Gundem, B.B. (1997): "Läroplansarbete som didaktisk verksamhet". Uljens, M. (red.): *Didaktik –teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 246-267.
- Habermas, J.(1988): *Theorie des kommunikativen Handelns 1 & 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993): *Writing Science: Literacy And Discursive Power*. New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Matthiesen, C. (2004): *An introduction to functional grammar*. London: Arnold Publishers.
- Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2012): "Feltvidenskab: Hvordan etableres genstandsfeltet?". In: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Haswell, R. H. (1991): *Gaining Ground in College Writing: Tales of development and Interpretation*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Heath, S. B. (1983): *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classroom*. Cambridge University Press.
- Henriksen, L.B. (2018): "Gymnasiets problemer løses ikke ved at drømme sig tilbage til tider, der aldrig har eksisteret". Altinget den 22. juni 2018.
- Herbel-Eisenmann, B. (2007): "From Intended Curriculum to Written Curriculum: Examining the "Voice" of a Mathematics Textbook". *Journal for research in Mathematics Education*, vol. 38, 2007

- Hobel, P. (2009): *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.D.-afhandling. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Hobel, P.(2011): "At skrive for at lære og løse problemer". In: Klausen, Søren Harnow (red.): *På tværs af fag*. Kbh.: Akademisk forlag.
- Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014a): "A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education". *C S S E*, 9, 755-786.
- Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014b): "To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme". *International Journal of Science Education* 36 (2), 186-215.
- Holstein, A., Svendsen, J.T., Lindø, A.V., Lund Iversen, D., Blom, J.N., Jakobsen, B.L.F. (2017): ""Det første begreb i teksten er...": En undersøgelse af henvisningsformer i nyindskrevne universitetsstuderendes akademiske opgaver". *Rask*, vol. 46, 21-67.
- Honneth, A. (2008): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hyland, K. (2008): "Genre and academic writing in the disciplines". *Language Teaching*, vol. 41(4), 543-562.
- Ivanič, R. (2004): "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language and Education* 18 (3), 220-245.
- Ivanič, R. (2006): "Language, learning and identification". In: R. Kiely; P. Rea-Dickens, H. Woodfield & G. Clibbon: *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. Equinox.
- Ivanič, R. (1998): *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Iversen, S. (2014): *Skrivning og skriveudvikling i de gymnasiale matematikfag*. Ph.D.-afhandling. Odense: Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet.
- Jørgensen, P.S. (2011): "Studerende skriver og ræsonnerer som 11-årige". *Politiken* den 22. februar 2011.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Klausen, S.H. (red.) (2011): *På tværs af fag. Fagligt samspil I undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk Forlag.

- Kobayashi, K. (2005): "What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology* 30(2), 242-262.
- Kress, G. (1997): *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewett, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C. (2001): *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of Science Classroom*. London & New York: Continuum.
- Kristiansen, B. (2017): *Om at skrive på universitetet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2014): "Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. Andersson, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A., Widhe, O. (red.): *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. University of Gothenburg, 156-180.
- Krogh, E. (2003): *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skriveidaktik*. Gymnasiepædagogik 77, 2010.
- Krogh, E., Christensen, T. & Jakobsen, K. (2015): *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Hobel, P (2012): "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst". Matre, S.; Sjøhelle, D.K. og Solheim, R. (red.): *Teorier om tekst i møde med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget, 137-150.
- Krogh, E. & Jacobsen, K. (2016): *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelse om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Akademisk afhandling ved Åbo Akademi. Åbo Akdemis Förlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012): "Situert læring – legitim perifer deltagelse". Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lea, M. (2012): "New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity". *Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing*, vol. 24, 93-109. Bingley: Emerald.
- Lea, M & Street, B. (2010): "The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications". *Theory into Practice* 45 (4) 368-377. London, New York: Routledge.

- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press.
- Lemke, J.L. (2000): Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 7(4), 273–290.
- Lillis, T. (2008): "Ethnography as Method, Methodology and Deep Theorizing. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research". In: *Written Communication* 25 (3), 353-388.
- Lillis, T.M. (2009): "Bringing writer's voice to writing research". In: Carter, A.; Lillis, T. and Parkin, S. (red). *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*. *Studies in Written Language and Literacy* (12). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 169–187.
- Lillis, T.M. (2001): *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London, New York: Routledge
- Lunsford, A. & Lunsford, K (2008): "'Mistakes Are a Fact of Life': A National Comparative Study". In: *College Composition and Communication*, vol. 59 (4), 781-806.
- Macken-Horarik, M. (1996): "Literacy and Learning across the Curriculum: Towards a model of register for secondary teachers". In: Hasan, R. & Williams, G. (red.): *Literacy in Society*. London: Longman.
- Macken-Horarik, M. (1998): "Exploring the Requirements of critical School Literacy: a view from two Schoolrooms". In: Christie, F. & Mission, R. (red.): *Literacy and Schooling*. London: Routledge.
- Macken-Horarik, M. (2002): "'Something to shoot for': A Systemic Aunctional approach to Teaching Genre in Secondary School sScience". In: Johns, A.M (red.): *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010): *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesning og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagboklaget.
- Nesi, H. (2012): "Writing in the Disciplines". Clughen, L. & Hardy, C. (2012): "Student and Staff Expectations and Experiences". In: Clughen, L. & Hardy, C.: *Writing in the Disciplines. Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Emerald.
- Nesi, H. & Holmes, J. (2010): "Verbal and mental processes in academic disciplines". Charles, M., Pecorari, D., Hunston, S. (red.): *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. London: Continuum
- Persson, T., Geijerstam, Å. & Liberg, C. (2011): "Features and Functions of Scientific Language(s) in TIMSS. Nordina 12(2).

- Piekut, A. & Hobel, P. (2016): "Dobbelt integration af skrivning på VUC: Kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet". In: Beck, S., Rüsselbæk Hansen, D. & Piekut, A. (red.): *Forskning i og med praksis på VUC: Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling*. Unge pædagoger.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2012): "Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities". In: *Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing*, vol. 24, 19-31. Bingley: Emerald.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013): *Læringsteori & didaktik*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Raudaskoski, P. (2012): "Observationsmetoder (herunder videoobservation)". In: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Riisager, M. (2018): "Ny undersøgelse går i dybden med de seneste 50 års faglige krav i gymnasiet". Undervisningsministeriet (<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/maj/180525-ny-undersogelse-gaar-i-dybden-med-de-seneste-50-aars-faglige-krav-i-gymnasiet>, besøgt den 21. juli 2018).
- Rotman, B. (1988): *Toward a Semiotics of Mathematics. Semotica* 72, 1-35.
- Saldaña, J. (2012): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications Ltd.
- Schleppegrell, M.J. (2004): *The language of schooling; a functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, M. & Turner, J. (2009): "Reconceptualising student writing. From conformity to heteroglossic complexity". In: Carter, A., Lillis, T.M. & Parkin, S. (red.): *Why Writing Matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Smidt, J. (2002): "Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Toward an Ecological Account of Writing." In: *Written Communication*, Vol. 19, nr. 3, pp. 414-443.
- Smidt, J. (2010): *Skriving i alle fag- innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004): "The Novice as Expert: Writing the Freshman Year". In: *College Composition and Communication*, Vol. 56, nr. 1, pp. 124-149.
- Sternglass, M. (1997): *Time to know them: a longitudinal study of writing and learning at the college level*. London, New York: Routledge.
- Street, B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

- Street, B. & Robinson-Pant, A. (2012) : "Students' and Tutors' Understanding of "New" Academic Literacies Practices". In: Castolillo & Donahue (red.): *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing vol. 24*. Bingley: Emerald.
- Swain, M. (2000): "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue". In Lantolf, J.P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Swain, M. (2006): "Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency". In Byrnes, H. (red.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Togeby, O. (2015): "Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster". Krogh, Christensen & Jakobsen: *Elevskrivere i gymnasiefag, 267-292*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2013): *Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser universiteterne (uddannelsesbekendtgørelsen)*. BEK nr. 1520 af 2013
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2017): *FORSK2015 – fremtidens løfterige forskningsområder*.
- Undervisningsministeriet (2018): *Den faglige udvikling i gymnasiet. En undersøgelse af udviklingen i dansk, engelsk, matematik og fysik i perioden 1967-2017 – belyst gennem læreplaner og eksamenssæt*.
- Undervisningsministeriet (2010a): *Fysik A – HTX Vejledning/Råd og vink 2010*.
- Undervisningsministeriet (2014): *Gymnasier til fremtiden – parat til at læse videre*.
- Undervisningsministeriet (2010b): *HTX-bekendtgørelsen*. BEK nr. 740 af 2010 inkl. bilag og læreplaner.
- Undervisningsministeriet (2010c): *STX-bekendtgørelsen*. BEK nr. 692 af 2010 inkl. bilag og læreplaner.
- Undervisningsministeriet (2010d): *Vejledning/Råd og vink STX-bekendtgørelsen Dansk A 2010*.
- Vagle, Sandvik & Svenning (1994): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatik*. Oslo: Cappelen.
- Vygotsky, L. (1974): *Tænkning og sprog I & II*. København.: Hans Reitzel.
- Vygotsky, L. (2012): "Værktøj og symbol i barnets udvikling". In: Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Westman, M (2009): *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 49. Stockholm University.

Wertsch, J.V. (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wortham, S. (2004). The Interdependence of Social Identification and Learning. *American Educational Research Journal*, 41(3), 715-750.

Wortham, S. (2012). Beyond Macro and Micro in the Linguistic Anthropology of Education. *ScholarlyCommons*, 43.

Y Universitet (2015a): ”Studieordningen for bacheloruddannelsen i dansk og bacheloruddannelsen med sidefag i dansk 2015”.

Y Universitet (2015b): ”Studieordningen for bacheloruddannelsen i fysik 2015”.

Österholm, M. & Bergqvist, E.(2013): “What Is So Special About Mathematical Texts? Analyses of Common Claims in Research Literature and og Properties of Textbooks”. *ZDM Mathematics Education* 45. Springer Verlag, 751-763.