

«Årets bedste opgave»: en analyse af en elevtekst i dens kontekst

Ellen Krogh og Peter Hobel

I artiklen undersøges en elevtekst i dens kontekst. Den analysetilgang der anvendes, er udviklet i det danske forskningsprojekt Faglighed og Skriftlighed. Den gør det muligt at undersøge den skriveridentitet som eleven har udviklet i spændingen mellem en faglig skriftkultur, en skoleskriftkultur og en elevskriftkultur. Analysens vigtigste fund er at denne skriveopgave stiller identifikationsmuligheder til rådighed for eleven som betyder at hun kan forbinde strategisk skoleskrivning med skrivepraktikker som hører ungdomskulturen til. Analysen udpeger dermed et dannelsespotentiale i danskfaglig skrivning som formentlig delvis tabes på det gymnasiale niveau.¹

Indledning

Da femtenårige Sofia til et interview i marts 2010 blev bedt om at pege på en opgave fra 9. klasse som hun var særlig glad for, valgte hun den besvarelse af en prøveopgave som er genstand for analyse i denne artikel, og udpegede den dermed som en 'nøglebegivenhed' (Kroon & Sturm 2007) der kan repræsentere mere overordnede mønstre i den sociale og kulturelle sammenhæng den indgår i. I artiklens overskrift kalder vi den således 'årets bedste opgave' fordi den belyser en helt central problemstilling for skrivning i skolen, nemlig den balance mellem elevens egen skriveinteresse og skolens genre- og indholds krav som kan ses som en grundmetafor for skolens dannelsesprojekt (jf. Gregersen 1998).

Målet med denne artikel er at kaste nyt lys over elevskrivning i en skolekontekst og samtidig demonstrere en analysetilgang der sætter særligt fokus på elevens synsvinkel. I første del af artiklen analyseres elevens skrivning i dens skolekulturelle kontekst. I artiklens anden del undersøges elevteksten som del af et klassisk opgaveforløb. Afsluttende diskuteres opgaven og opgavegenren som et led i danskfagets skrive- og dannelsesprojekt.

1 På dansk er det valgfrit om man vil sætte komma foran ledsætninger. Vi følger Dansk Sprognævns anbefaling og undlader at sætte disse kommaer. Se www.dsn.dk.

Artiklen indgår i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* som er finansieret af det danske Forskningsråd for Kultur og Kommunikation 2010–2014.² Teoretisk og metodologisk er projektet inspireret af det norske projekt *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (SKRIV) ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (2006–2010). Det teoretiske grundlag for *Faglighed og skriftlighed* er sociokulturelt og semiotisk; skrivning ses som produktion af tegn og betydning i en social og kulturel kontekst. Projektet er baseret på etnografiske længdestudier af elevers skrivning. Den case som præsenteres i denne artikel, er en del af det forudgående pilotprojekt i tre 9. klasser, gennemført 2009–2010. Datagrundlaget er klasserumsobservationer i Sofias klasse hen over skoleåret i sammenlagt ca. to uger, interview med Sofia og hendes dansk-lærer, indsamlede skriftlige opgaver og noter samt en spørgeskemaundersøgelse om 9. klasse-elevers erfaringer med skrivning i og uden for skolen som blev gennemført på pilotprojektets tre skoler.

Elevbesvarelsen som ytring og skrivehændelse

Vi ser Sofias besvarelse som en ytring og som en skrivehændelse i en bestemt skolekontekst. Mikhail Bakhtin (1986) viser at *ytringen* er grundenheden i kommunikation. Ytringen konstitueres af tre aspekter som altid er til stede når vi taler eller skriver: et *referentielt*, semantisk indhold, den talendes eller skrivendes *ekspresive* attitude i forhold til indholdet, samt endelig *adressiviteten*, den formning af ytringen som er bestemt af hvem den henvender sig til. En ytring er pr definition unik, men individuelle ytringer får mening og forstås af andre gennem genrer. Forskellige sociale domæner udvikler således relativt stabile teksttyper eller genrer. Ytringer og genrer kan ifølge Bakhtin ses som drivremme mellem det sociale og det sproglige (op.cit:65).

Sofias opgave genrebestemmes i skriveordren (figur 1) som *klumme*. Denne opgavegenre er gennemgående ved folkeskolens afgangsprøve i dansk. En «[k]lumme, som egentlig betyder spalte, er en særlig form for kommentar. Dens vigtigste opgave er at behandle hverdagens fænomener og trivielle hændelser på en sådan måde, at læseren opdager nye sider ved tilsyneladende velkendte ting – gerne lidt skæve og morsomme.»³ Klummen er en journalistisk teksttype, men Sofia skal også forholde sig til genren som en prøveopgavetype. Denne *fordobling* af genreforventningen kan iagttages som et gennemgående træk i Sofias realisering af genren i opgavebesvarelsen (figur 2). Det referentielle indhold udfoldes umiddelbart i opgaven som hverdags erfaringer, men disse fungerer også som anledning til realisering af den form for humoristisk ræsonnement der definerer klummen som teksttype. Referentialiteten markeres således på dette meta-

2 Deltagere i projekt *Faglighed og skriftlighed* er Ellen Krogh (projektleder), Torben Spanget Christensen, Niels Bonderup Dohn, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Peter Hobel, Steffen Møllegaard Iversen, Karen Sonne Jakobsen, Lena Lindenskov, Anke Piekut, Ole Togeby. Se www.sdu.dk/fos.

3 Definitionen er gjort tilgængelig for lærere gennem Emu.dk, en undervisningsportal drevet af Ministeriet for Børn og Undervisning. Herfra linkes der til Avisnet.dk.

I denne klumme beretter Lars Daneskov om at blive "frarøvet sine fedeste fordomme".
Skriv en klumme, hvori du reflekterer over det samme tema.
Giv din klumme en rubrik.

Rockeren og trailerkongen
Af Lars Daneskov, journalist og forfatter

Jeg kørte sgu op bag i en rocker for nylig. Beklager det lille 'sgu', men det er svært ikke at lade sig rive med, når man står ansigt til ansigt med en mand, der næppe behøver GPS for at finde Titangade, hvis arme ligner Tato-Svends udgave af Bayeuxtapetet, og hvis daglige konversation er krydret med ord som dummebøder og tæskehold. Umiddelbart burde det have været den nemmeste parkering i verden. Tre båse i forlængelse af hinanden.

Jeg skal på plads i den bageste af dem. Langsomt triller jeg frem, måske lidt i egne tanker. Pludselig mærker jeg et bump. Min kofanger er i færd med at kysse trailerkrogen på bilen foran mig. Ikke noget stort kys, faktisk et meget lille et, men dog et kys af den slags, som kun kofangere kan.

Under normale omstændigheder ville jeg her i et kort, forbryderisk sekund have overvejet at rulle 20 centimeter baglæns, låse af og håbe, ingen havde bemærket noget. Den idé dør denne gang på stedet. Der sidder en mand i bilen foran.

Det første, jeg ser, er hans anklagende øjne i bakspejlet. Dernæst vender han sig og ser direkte på mig ud ad bagruden.

Åbenlyst er dette en mand, der ikke har den fjerneste lyst til, at fremmede biler kører rundt og lægger an på hans trailerkrog.

Skamfuld får jeg krabbet mig ud fra forsædet, kaster et hurtigt blik på de to biler og konstaterer lettet, hvad jeg havde håbet: Ingen skrammer, ingen buler. Forsigtigt banker mine knoer på mandens siderude. Han ruller ned og kigger på mig. Først nu ser jeg, hvad jeg ikke har kunnet se tidligere. Mandens arme er sået til med tatoveringer.

Han har hestehale, kraftig halskæde og storternet skjorte. Manden er rocker.

Det er så dér, min stemme uden varsel løber i forvejen: »Der skete sgu ikke noget,« hører jeg den sige. Har ingen anelse om, hvorfra ordet sgu kommer flyvende.

Nærmest som har manden allerede fundet knøjernene frem og alarmeret Jønke på hurtigkald. I stedet trækker han afvæbnende på skuldrene og siger med et medlidende smil: »Det er o.k.« Og der slutter samtalen. Jeg har hverken indkasseret blå øjne eller blodende gummer. I stedet er jeg blevet frarøvet en lille håndfuld af mine fedeste fordomme.

Den eneste fordom, som lever videre, er vel den om, at familiefædre virkelig er dårlige til at parkere. Sgu.

debat@metroexpress.dk

Figur 1: Skriveordre.⁴ Opgaven indgår som én af seks mulige i opgavehæftet til folkeskolens afgangsprøve i dansk skriftlig fremstilling maj 2009, eksamensterminen forud for det skoleår hvor Sofia gik i 9. klasse. Læreren udleverede opgaven i kopi til klassen. Forud for opgaveskrivningen blev der gennemført et undervisningsforløb om denne opgavegenre.

plan som faglig genrekundskab. Ekspressiviteten udfoldes i den markante unge stemme der skaber betydning i hverdags erfaringerne, men gennem mere akademiske sproglige

⁴ Vi har lånt betegnelsen skriveordre fra intern kommunikation i projektet *SKRIV* og af projektleder Jon Smidt. Med betegnelsen 'skriveordre' understreges den magtrelation som præger skoleskrivning. Skriveordrer kan fungere igangsættende og produktivt for elevskrivere, men naturligvis også modsat og i alle grader derimellem.

signaler hører vi samtidig en elevstemme der imødekommer skolens diskursive forventninger. Også adressiviteten udfoldes dobbelt, nemlig dels i tekstens henvendelse til en fiktiv læser, dels i henvendelsen til lærer og skole der eksplicit markeres i informationerne i teksttærskelen⁵ (Togebys under udgivelse) øverst til højre på siden.

"Sårn" gør man det

De ligner ikke helt os, "sjællændere". Deres irriterende, underlige accent afslører, at de altså desværre ikke bor på den *rigtige* side af Pyn. De arbejder alle sammen som landmænd eller griseavlere, bor alle sammen på landet, gifter sig tidligt, følger aldrig nogle moderne tendenser, og er konsekvent lidt dummere end os. De lever deres stille og ret ensformige liv uden synderlige problemer. Mange af dem ligner hinanden, med leverpostejsfarvet hår, firkantede ansigtsformer og medium kropsbygning. De kommer fra store børnefamilier, og har alle sammen drømmen om at få ti små rollinger selv. De ejer ikke ting som en ipod, en computer eller noget så simpelt som en mobiltelefon. De elsker tarteletter (der er ingen undtagelser). De snakker ikke helt ligesom os andre (i min verden normale mennesker) på sjælland, men siger mystiske ting som "sårn" og "træls" i mindst hver anden sætning. Beskrivelsen af en ægte jyd. Eller i hvert fald i følge mange fordomme.

Selv efter alle disse ellers udmærkede fuldstændig ubegrundede fordomme er jeg gået hen og er blevet venner med en jyd her tidligere på året. Det hele startede i vinterferien, da jeg var i Island med min svømmeklub. Jeg ved ikke, om det var planlagt, men der var også en anden klub fra Danmark, en svømmeklub fra Esbjerg. Vi var på ekskursioner sammen, og svømmede i samme svømmehal. Vi fik egentlig ikke snakket så utrolig meget sammen ~~derovre~~^{oppe}. Men hvad er facebook ellers opfundet for? Jeg kender i hvert fald en del af dem bedre nu.

Ham jeg kender bedst, skriver jeg stadig ret meget med. Jeg tror, vi har holdt kontakten, fordi vi har meget tilfælles. Vi har nogenlunde samme alder, vi går begge to til svømning på højt niveau, og har vel egentlig lidt de samme "problemer". Til at starte med syntes jeg, at han snakkede virkelig underligt, at Esbjerg da helt sikkert var en skod by, og at de alle sammen sikkert ikke var værd at bruge tid på. Men efterhånden begyndte jeg at ændre mine personlige meninger om dem, baseret på realiteter i stedet for ideerne jeg er vokset op med. For i virkeligheden er han jo ikke så slem – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by (den er jo faktisk ret så stor), han har ganske almindelige forældre med almindelige jobs, han går til svømning ligesom mig, og hans yndlingsret er faktisk *ikke* tarteletter (jeg ved det - det er svært at tro på).

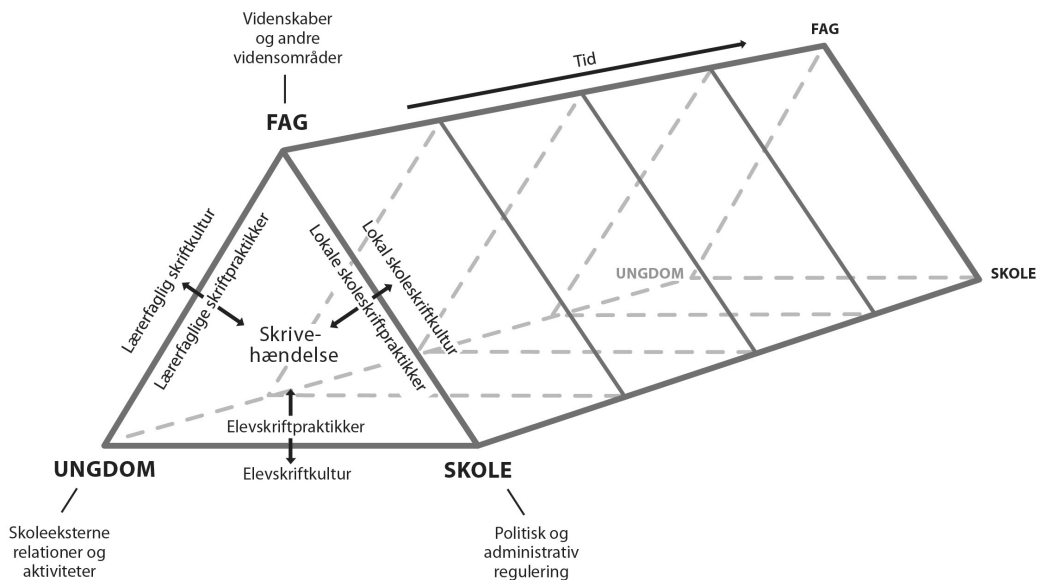
Jeg har endda fundet ud af, at de synes, vi snakker præcis lige så underligt, som vi synes, de gør. Vi siger åbenbart hele tiden "ikk" og "altså", og det skulle endda være mindst ligeså irriterende at høre på i længden. Vi bor ~~efter~~^{efter} sigende på "djævløen", og der skulle være så forurenede i København, at det ville være uansvarligt at opfostre børn der. Nogen af dem tror, at alle unge herovre bor i ungdomshuset, drikker hjernen ud hver weekend, og får dårlige karakterer. De tror på alle de dårlige ting, men undlader mange af de gode – ligesom vi gør.

Så faktisk tror jeg alt i alt, at vi er nogenlunde lige gode til at generalisere, og tror på de fordomme, som vi får smækket i hovedet hele tiden. Vi burde nok overveje tingene og holde lidt mere sammen og i stedet bekriige svenskerne - hvis det nu endelig skulle være.

Figur 2: Sofias opgavebesvarelse med lærerrettelser. Sofia modtog, ud over den kommenterede tekst, et afkrydset responsark fra læreren.

⁵ Togebys definerer teksttærskler som de semiotiske enheder der rekontekstualiserer og forankrer teksten til virkelighedens retoriske situation.

I projekt *Faglighed og skriftlighed* har vi en særlig forskningsinteresse i dette grundmønster i skoleskrivningen og har udviklet en analysemodel der kan indfange det. Ved at oversætte og lokalisere aspekterne hos Bakhtin til skolens sociale og kulturelle domæne har vi konstrueret en triadisk model for skoleskrivningens kontekst og de generforventninger som knytter sig til denne (jf. Ongstad 2004). Vi forstår således Sofias besvarelse som en ytring der aktiverer *fag*, *ungdom* og *skole* som de tre grundaspekter hvorigennem det referentielle, det ekspressive og det adressive realiseres i skoleskrivning. De tre aspekter refererer, som det fremgår af figur 3, til forskellige domæner i skolens omverden. Gennem denne 'oversættelse' lokaliserer vi ytringen til et konkret socialt rum og ser den altså som en social handling. Det betyder at vi kan forbinde modellens kommunikative meningsindhold med den etnografiske metodologi som er ledende for projekt *Faglighed og skriftlighed*. Vi kan anskue elevtekster som ytringer der realiseres som sociale skrifthændelser eller mere præcist som *skrivehændelser* i skolen, og som formes af og bidrager til at forme de mønstre af praktikker og genrer der er bærere af skolens skriftkulturer.



Figur 3: Model til analyse af skrivehændelser i skolen i et længdeperspektiv.

Med dette begrebsapparat knytter vi forskningsprojektet til traditionen for etnografisk skriveforskning i *The New Literacy Studies* (Barton 1994, Barton et al. 2000). Vi undersøger hvilke kulturelle praktikker Sofia må forholde sig til når hun skriver sin klumme, og hvordan hun forhandler forskellige praktikker. Vi er særligt optaget af hvilke identifikationsmuligheder hun kan finde. Med et begreb der er hentet hos Ivanič (1998), søger vi således i det følgende at indkredse hvilke prototypiske

«muligheder for selvhed» der stod til rådighed for Sofia da hun skrev sin opgave i spændingsfeltet mellem lokal skoleskriftkultur, danskfaglig lærerskriftkultur og elevskriftkultur.

Den lokale skoleskriftkulturs praktikker er udviklet af lokale ledere og lærere i en forhandlet balance mellem fagenes og skoleinstitutionens krav og rammer for det skriftlige arbejde. Feltobservationer og lærerinterview dokumenterer at de typer af identifikationsmuligheder som skoleskriftkulturen stillede til rådighed for Sofia, i det væsentlige var strategisk-funktionelle, begrundet i den forestående afgangsprøve for folkeskolen, og udtrykt i systematisk træning af fagenes prøvegenrer. Der var ingen dialog i lærerteamet om fagenes skriftlighedsformer, men en implicit arbejdsdeling som tilskrev danskfaget hovedansvaret for elevernes udvikling af skrivekyndighed. Der blev skrevet meget lidt i de øvrige fag og mest i form af notater fra tavlen og kort svar på spørgsmål.

Den *danskfaglige lærerskriftkultur* er udviklet af læreren i en forhandlet balance mellem faglige krav og normer og ungdomskulturen som den udfoldes af den konkrete klasses elever. De typiske muligheder for selvhed som den danskfaglige skriftkultur stillede til rådighed for Sofia, var præget af en funktionel og genrefokuseret tilgang til skrivning, begrundet i at eleverne til afgangsprøven i skriftlig dansk skulle kunne skrive i fiktionsgenrer, journalistiske genrer og essay. Dansk læreren identificerede sig i interview med dette mål. Hun anså genrebevidsthed for at være et helt centralt mål for elevskrivningen, men gjorde opmærksom på at klassen i 7. og 8. klasse havde arbejdet med en bredere variation af modaliteter og genrer. I opgaverne rettede hun sprogføjl og markerede ved afkrydsning sin bedømmelse af niveauet i forhold til de officielle vurderingskriterier for afgangsprøven. Hun angav i interview at hun også kommenterede indhold i opgaverne, men der ses ingen indholdskommentarer i Sofias opgaver fra 9. klasse. I dansk trænede Sofia således skrivning hvor det faglige identifikationsrum tilbød tæt opmærksomhed på funktion og form, mens indholdsudfyldningen var relativt fri og indbød til at inddrage hverdags erfaring og personlige synspunkter og refleksioner.

Elevskriftkulturen udvikles i den forhandlede balancering af ungdomskultur og skole hvor de unge som elever i den bestemte klasse etablerer praktikker som dominerende måder at tackle skrivning på. En spørgeskemaundersøgelse i skolens tre 9. klasser peger på at elevskriftkulturen var præget af en dyb kløft mellem ungdomskulturens kommunikative skrivning i digitale, sociale medier og skoleskriftkulturens strategiske og rituelle træningsrum. Størsteparten af eleverne var meget aktive i forhold til computerspil, chat eller sociale medier, og stort set alle havde en omfattende kommunikation på sms. Men de angav at de så fritidsskrivningen og skoleskrivningen som to helt forskellige verdener. Eleverne brød sig ikke særligt om at skrive i skolen i det hele taget. På trods af at stort set alle mente at det var vigtigt at kunne udtrykke sig på skrift i uddannelse eller erhverv, fandt kun godt halvdelen af eleverne det personligt vigtigt at kunne udtrykke sig på skrift. Observationer dokumenterer at der i timerne stort set

kun blev skrevet på lærerinitiativ. Sofia fortæller i interview at der er fag hvor det kun er hende der tager noter. De typiske muligheder for selvhed som elevskriftkulturen stillede til rådighed, var håndtering af denne kløft gennem undvigelse og en reduceret indsats – eller alternativt gennem præstationsorienterede strategier uden personlig investering.

Denne model illustrerer den triadiske forståelse af elevteksten som ytring og skrivehændelse i skolekonteksten. Med den lange tidslinje viser den potentialerne for længdestudier over kortere eller længere tid. Her modelleres således undersøgelsesfelt, grundkategorier og grundantagelser i projekt *Faglighed og skriftlighed*. Modellen illustrerer den antagelse at skrivehændelser altid må afbalancere skolekontekstens forskellige skriftpraktikker, og at elever i deres skrivning må forhandle kulturernes typiske muligheder for selvhed. Men den afleverer ikke et egentligt analyseværktøj til skrivehændelsen som *tekst* i en kontekst. Denne konkretisering foretager vi i den følgende figur.

Analyseenhed \ Perspektiver	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Lærerrespons			
Elevinterview			

Figur 4: Analyseramme for konstellationer af skrifthændelser

I figurens vertikale kolonne finder vi skoleskrivningens prototypiske konstellation af skrifthændelser: skriveordre, elevtekst og lærerrespons, suppleret af interview med eleven om opgaven. Det er analysens grundenhed, og kerneteksten i konstellationen er elevteksten. I figurteksten bruger vi ikke betegnelsen skrivehændelse, men den bredere *skrifthændelse* fordi denne række tekster set fra elevens synsvinkel ikke kun indebærer skrivning, men også læsning og samtale om tekst. I analysen af konstellationer kan det være frugtbart også at inddrage andre data som elevnoter, læremidler og feltobservationer. I den efterfølgende analyse begrænser vi os imidlertid til den basale analyseenhed. Ud over skriveordren (figur 1) og Sofias tekst med lærerrettelser (figur 2) inddrager vi et kommentarskema fra læreren og interview med Sofia fra marts 2010 hvor hun bl.a. kommenterer denne tekst.

Den horisontale række i figuren udpeger de analyseperspektiver vi anlægger på konstellationen. Vi ser på elevteksten som *tekst*, som *fagdiskurs* og som *handling i skolekonteksten*, og vi undersøger hvordan disse aspekter tematiseres i skriveordren, i lærerresponsen og i samtalen med eleven. Med den særlige forskningsinteresse i elevens perspektiv på skrivning er vi optaget af hvordan elevskriveren konstruerer og udformer

sin tekst, og hvordan teksten responderer og responderes på igennem konstellationen. Vi spørger hvordan elevskriveren positionerer sig i forhold til den faglige diskurs, og hvordan skriveordrens diskursive signaler transformeres i elevteksten og videre i lærerrespons og interview. Endelig undersøger vi hvordan elevskriveren igennem teksten forholder sig til de skolekulturelle, fagkulturelle og elevskriftkulturelle praktikker som den er skrevet ind i, og hvordan disse mønstre bliver synlige i konstellationens række af sociale handlinger.

I disse analyser fokuserer vi på de positionerings- og identifikationsmønstre som bliver synlige i konstellationens tekster. Ivanič (1998) udpeger tre aspekter af skriveridentitet som kan se ud til at relatere sig til henholdsvis tekstuel form, indholdsdiskurs og tekster som sociale handlinger. Det diskursive selv (the discorsal self) er det indtryk som skriveren giver af sig selv i teksten. Det drejer sig om skriverens 'stemme' i betydningen hvordan han/hun gerne vil lyde. Undersøgelse af det diskursive selv involverer sproglige og intertekstuelle analyser, set i forhold til de muligheder for selvhed der stilles til rådighed i den sociale kontekst. Forfatterselvet (the authorial self) viser sig i den grad af autoritet som skriveren positionerer sig med som forfatter. Tildeler skriveren sig selv eller andre autoritet som kilde til tekstens indhold? Det drejer sig om skriverens 'stemme' i betydningen position, synspunkter og holdninger. Også forfatterselvet studeres igennem tekstanalyse. Det selvbiografiske selv (the autobiographical self) er den identitet som en skriver bringer med sig til enhver skriveaktivitet, og som er formet af dennes tidligere sociale og diskursive historie. Ivanič ser ikke det selvbiografiske selv som en fikseret essens, men som noget der er under konstant udvikling og forandring. Det er det selv der producerer et selvportræt snarere end det selv som portrætteres. Når man vil studere det selvbiografiske selv hos en skriver, må man i høj grad støtte sig til den form for livshistorisk viden som man kan skaffe sig gennem fx interview (op.cit:24ff.).⁶

Den følgende analyse af én konstellation af skrifthændelser kan stå alene som en case der belyser en elevtekst i sin kontekst med fokus på identifikationsmønstre, og som kan være udgangspunkt for at udpege mere generelle problemstillinger vedrørende skrivning i dansk. Med gentagende konstellationsanalyser af elevers skrivning sigter vi i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* på at skabe væsentlige indsigter i elevers skrive- og skriverudvikling. I den foreliggende analyse antyder vi gennem nedslag i senere interview med Sofia mulighederne i at anlægge et længere tidsperspektiv.

Analyse af konstellationen af skrifthændelser

Lingvistikken, diskursteorien og socialsemiotikken stiller en lang række ressourcer til rådighed som kan tages i brug ved analyse af konstellationer af skrifthændelser. I den foreliggende analyse har vi af omfangsgrunde anvendt få, centrale analysebegreber, men andre kunne have været inddraget. I nedenstående udfyldte skema samles hoved-

⁶ Se også Ivanič' artikel i denne bog, hvor hun selv gør rede for og tager disse begreber i brug.

pointerne i den efterfølgende analyse. Vi har anført de tre identitetsaspekter som analyserne peger frem imod, i den nederste horisontale række.

Skriveordren

Skriveordren (fig. 1) positionerer Sofia som en elev der, når det gælder *tekstuel form*, skal formulere sig i den journalistiske genre *klumme* og give sin tekst en rubrik. Der gives et modeksempel til inspiration. På *fagdiskursens niveau* er kravet at Sofia skal skrive om temaet «at blive frarøvet sine fedeste fordomme». Hun skal skrive om *sine* fordomme. Sofia positioneres med et forfatterselv der giver autoritet til sig selv. Det er en faglig autoritet i og med at hun forventes at beherske genren «klumme», og en hverdagsautoritet i og med at hun skal trække på hverdags erfaringer og derfor nok også forventes at skrive i et hverdagsprog. Der er ikke formuleret krav til tekstens *socialle brug*. Men den danskfaglige skriftkultur rammesætter systematisk prøvetræning, og opgavehæftet er et prøvehæfte fra det foregående år.

Analyseenhed	Perspektiver	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre		Klumme med selvvalgt rubrik; modeksempel	Hverdagstema (fordomme). Genrebeherskelse.	Prøvetræning.
Elevtekst		Kombinasjon af skrivehandlinger: evaluering, fortælling, forklaring, redegørelse, argumentation Positionerer sig som kunstner, bekender og sokratiske pædagog. Selvironisk og oprigtig ung stemme.	Positionerer sig med autoritet i dobbelt forstand: i forhold til ungdomskulturel hverdagsdiskurs og i forhold til skolediskurs og danskfaglig diskurs (genrebeherskelse).	Adresserer såvel lærer som alment ungdomskulturelt publikum. Afbalancerer strategiske (skolekulturelle), formorienterede (fagkulturelle) og indholdsorienterede/kommunikative (elevskriftkulturelle) praktikker.
Lærerrespons		Fejlrettelse: orotografi, ordvalg, syntaks.	Topkarakter for alle vurderingskriterier undtagen korrekthed og orden.	Topkarakter. «Kan ikke lære dig mere»
Elevinterview		Ønsker at udfolde sig kreativt i skrivningen.	Søger udfordringer i skrivningen.	Medierer en strategisk skole-diskurs og personlig udfoldelsesdiskurs. Overskridende indsigt.
	Identitetsaspekter	Peger på diskursivt selv.	Peger på forfatterselv.	Peger på selvbiografisk selv.

Figur 5: Udfyldt analyseramme

Eleve teksten

Anskuet som *tekst* lyder i Sofias opgave en ung og humoristisk stemme der med stor sproglig og kompositorisk sikkerhed mimer klumme-genren. Skriveordrens genretvang frisætter en legende og raffineret formgivning af teksten som forekommer gennemsyret af personlig identifikation med genreforventningerne. Rubrikken anslår klummens tema i en gådefuld talesprogs vending der spiller indforstået på en jysk dialektform og henvisningen til den endnu ukendte retoriske kontekst. Gennem valg og kombination af skrivehandlinger (Evensen 2010) og forbindelserne mellem dem skaber Sofia kohærens i tekstens ræsonnement og i den selv fremstilling som lyder i teksten.

I det første afsnit præsenterer Sofia i en ironisk og evaluerende skrivehandling en generisk beskrivelse af jyder, eller rettere af sine fordomme om jyder. Rubrikkens gådefulde stil videreføres her. Først i den næstsidsste sætning afsløres det at der tales om jyder, og Sofia positionerer sig med denne kunstfærdige komposition som en kunstner der skal underholde og udfordre sit publikum (jf. Togeby under udg.). Den ironiske tone udfoldes i den lange opremsning af generaliserende udsagn, den kategoriske modalitet og de understregede absurde overdrivelser. I slutsætningen markeres det yderligere at der er tale om fordomme.

Sofia åbner andet afsnit med en humoristisk selvmodsigelse («disse ellers udmærkede fuldstændig grundløse fordomme») der dels skaber leksikalisk kohæ-sion til første afsnits slutsætning, dels understreger det useriøse i skildringen af jyderne. I dette afsnit anvender Sofia en fortællende skrivehandling til at berette om en personlig erfaring. På en tur til Island med sin svømmeklub er hun på trods af fordommene blevet venner med nogle svømmere fra Esbjerg – særligt én som hun holder kontakt med på Facebook. Tonen er uironisk. Sofia positionerer sig her som den ærlige bekender.

I tredje afsnit positionerer Sofia sig som vidende analytiker. I en forklarende skrivehandling præsenterer hun sin analyse af hvad der førte hende til at gøre op med sine fordomme om jyder. Den leksikalske kohæ-sion til foregående afsnit som specificerer «de» (svømmerne fra Esbjerg) til «ham jeg kender bedst», peger også på kernen i forklaringen, at Sofia gennem det personlige bekendtskab med en bestemt dreng fandt ud af at «han er jo næsten ligesom mig».

Dette afsnits selvironiske dementi af fordommene om jyder peger frem mod fjerde afsnit hvor Sofia gør rede for jydernes fordomme om sjællændere. Forbindelsen etableres sprogligt via adverbiet «endda» som fremhæver at der nu følger noget ud over det forventelige. Her udvider Sofia igen perspektivet til «dem» i en skildring der tematisk spejler første afsnit, denne gang gengivet i dækket direkte tale. Men hvor tonen i første afsnit var stærkt ironisk, modererer og afdæmper Sofia i dette afsnit ironien: «Vi siger åbenbart 'ikk' og 'altså', og det skulle endda være mindst lige så irriterende at høre på i længden.» «Nogen af dem tror...» (Vores understregning). Sofia positionerer sig her som den der har gennemskuet hvordan fordomme virker, og derfor har etisk overskud til at fremstille jydernes fordomme i en modererende og humoristisk tone.

Sofia indleder det afsluttende afsnit med den kausale konnektor «så» (Togeby under

udg.) der viser tilbage til de foregående afsnit og gør disse til belæg for hendes konkluderende argumentation. Her udpeges tekstens morale, at generaliserende fordomme findes hos begge parter, og Sofia slutter med en effektiv bemærkning hvor tekstens leg med ironi og selvironi fordobles: «Vi burde nok (...) i stedet bekrige svenskerne.» Samtidig peger denne bemærkning også på den generelle indsigt i fordommes væsen som Sofia har dokumenteret i klummen. Hun anvender her et sokratisk virkemiddel for at lede sin læser til selvindsigt, men i kunstens underholdende form hvor læseren positioneres som publikum og ikke som lærende (jf. op.cit).

Set i det *fagdiskursive* perspektiv konstaterer vi at Sofia positionerer sig med et forfatterselv hvor hun tilskriver sig selv autoritet. Det er ikke skolebøgernes faglige diskurs vi hører i klummen, men Sofias erfaringsbaserede hverdagsdiskurs. Heller ikke når hun taler om det hun er ekspert i – svømning – skifter hun til en faglig diskurs. Men det er jo heller ikke svømning der er klummens emne.

Sofias ordvalg viser imidlertid at hun befinder sig i en overgangssituation: hun er en teenager der er ved at tilegne sig et voksensprog. Hun anvender ord og udtryk som «generalisering», «fordom», «realitet vs. idé» og «moderne tendenser». Ord der knap nok hører hjemme i ungdommens hverdagsprog, snarere i et akademisk inspireret voksensprog eller en skolefaglig diskurs. Men hun mestrer brugen af ordene og fastholder dermed sin autoritet, også i forhold til den almene morale om fordommes væsen som hun afdækker. Da hun endvidere behersker klumme-genren som er en del af den faglige diskurs, tilskriver hun sig autoritet i dobbelt forstand: som opgaveskriver og som forestillet deltager i en offentlig debat.

Det peger på at hun også når teksten anskues som *social handling*, indskriver sig i en dobbelt position. Berge (1988) viser at den norske stil som genre kombinerer strategiske, rituelle og kommunikative handlingstyper. Anskuet med disse analysebegreber kombinerer Sofia tilsyneladende helt problemløst en strategisk og en kommunikativ tilgang til sin skrivning. Hun adresserer med stor sikkerhed læreren i sit strategiske projekt. Men hun adresserer tilsvarende sikkert en tænkt jævnaldrende læser i et argumentativt og kommunikativt projekt hvor hun trækker på ungdomskulturelle erfaringer.

Lærerrespons

Læreren giver Sofia to typer af respons. Hun retter ortografiske fejl i teksten, og hun giver Sofia et udfyldt responsark hvor opgaven vurderes efter de ministerielle kriterier som anvendes ved censuren for den skriftlige afgangsprøve. Sofia får den højeste karakter, 12, i kategorierne *Dækkende i forhold til opgaveformuleringen*, *Genrebevidsthed*, *Indholdets fylde*, *Disponering i forhold til indhold og genre*, *Sproget er forståeligt, klart og varieret*. Hun får den næsthøjeste karakter, 10, for kategorierne *Sikkerhed i retskrivning og tegnsætning* og *Orden og layout*. I responsarket markerer læreren at klummen er fuldt anerkendelsesværdig i den danskfaglige lærerskriftkultur. Den samlede karakter er derfor 12.

I en kommentar til en tidligere opgave har læreren givet udtryk for at hun ikke kan lære Sofia mere. Denne kommentar peger på en bemærkelsesværdig måde på det fag-

lige indhold i skriveundervisningen i dansk i folkeskolen og videre på overgangen til gymnasiet som Sofia er på vej mod. Her vil Sofia blive stillet over for krav om at inddrage faglig viden og begreber fra skolens faglige diskursfællesskaber og vil ikke kunne klare sig med hverdagserfaringer.

Interview

I interview fra marts 2010 understreger Sofia at hun gerne vil undgå det «kedelige». Med dette begreb positionerer hun sig i to diskurser der privilegerer to helt forskellige måder at tale om det «kedelige» og om skolens «fakta» på. Det peger ud mod to sider af Sofias selvbiografiske selv som klummeskrivningen gør det muligt for hende at mediere.

For det første positionerer Sofia sig i en strategisk præstationsdiskurs der peger hen mod forfatterselvet og realiseringen af de muligheder for autoritativ selvhed som stilles til rådighed i skolens fagdiskurser. Når hun taler fra den position, understreger hun at det er vigtigt at være ambitiøs, at have styr på «fakta», og at kunne udtrykke dem klart mundtligt i timerne og skriftligt i noter og afleveringsopgaver. Men folkeskolen er lidt for kedelig. Tempoet er for lavt, og mulighederne for at gøre sig bemærket med sit arbejde kunne være bedre. Derfor glæder Sofia sig til at komme i gymnasiet hvor hun forventer at «det bliver lidt mere udfordrende-agtigt». Sofias mål er at assimilere de skolefaglige skriftkulturer med deres skriftpraktikker. Hun vil gerne deltage i rituel træning af skolegenrerne, og hun vil gerne vise læreren at hun med en stemme der kan accepteres i den skolefaglige kontekst, kan skrive om skoler relevante emner.

På den anden side positionerer Sofia sig i en personlig udfoldelsesdiskurs der privilegerer en anden opfattelse af hvad der er kedeligt, og som peger hen mod realiseringen af det diskursive selv og mod muligheder for selvhed som ofte ikke stilles til rådighed i den faglige skrivning. Skriftlige opgaver hvor «du bare skal finde faktaerne», og hvor «du (ikke) behøver selv at synes noget», er kedelige. Sofia peger på at hun i fritiden bruger skrivning i en ikke-kedelig sammenhæng, nemlig når hun sms'er med sine svømmeveninder. Her lægger hun vægt på at de forholder sig til deres fælles aktiviteter og derigennem bekræfter deres fællesskab.

Analysen af Sofias klumme viste at denne genre stillede muligheder for selvhed til rådighed for Sofia som gjorde det muligt for hende at mediere mellem de to diskurser på en måde der er anerkendelsesværdig i den danskfaglige skriftkultur, dels fordi hun behersker formen som den forvaltes i skriftkulturen, dels fordi genren opfordrer hende til at trække på sine erfaringer fra ungdomslivet. Men klummen repræsenterer også en personlig erkendelse som har haft betydning for hendes selvbiografiske selv. Da hun i interview to år senere (februar 2012) genlæser klummen, fortæller hun at hun stadig husker denne opgave i modsætning til så mange andre. Den repræsenterer en vigtig personlig erfaring om fordomme, og om at betingelsen for at de kan overskrides, er en personlig kontakt. Hun har stadig forbindelse med drengen fra Esbjerg, og hun forklarer hvordan fordomme virker: «selv om man godt ved at det er fordomme, beholder man dem alligevel og holder dem op som et skjold.»

Diskussion

Som tekst i en specifik sociokulturel kontekst dokumenterer Sofias besvarelse danskfagets og den danske folkeskoles potentialer for at iscenesætte skriftlige dannelsesprocesser. Analysen har vist at der i teksten finder et lykkeligt møde sted mellem Sofias personlige skriveinteresse og en danskfaglig opgavegenre, også selv om den skolekulturelle og danskfaglige kontekst var stærkt orienteret mod strategiske mål og beherskelse af form. Klummen har udfordret hende til at give en betydningsfuld erfaring en raffineret form der tilbyder en markant tilstedeværelse i teksten og samtidig beskytter mod privathedens udsathed. Man kan sige at denne opgave gør det muligt for Sofia at finde en perfekt balance mellem de muligheder for selvhed der stilles til rådighed af den lokale skolekulturskifte, den danskfaglige lærerkultur og elevskriftkulturen.

Det hører med til historien om både danskfagets og Sofias dannelsesprojekt at Sofia ikke ville kunne aflevere denne opgave i det gymnasiale danskfag hvor skrivning har tekstanalyse som omdrejningspunkt. Hun ville formentlig heller ikke i de tidligere skoleår have kunnet skrive denne tekst med dens spænding mellem på den ene side ungdomslivets erfaring og sproglige registre, og på den anden side de almene indsigter i fordømmes væsen og i betingelserne for at overskride dem som kan lokaliseres til beherskelsen af 'voksensproglige' udtryk og ironien som udtryksressource.

Den analysetilgang som er blevet introduceret i denne artikel, privilegerer elevens subjektive synsvinkel. Den fokuserer på hvad elevskriveren får til i sin skrivning frem for på tekstens mangler. Med synet på elevskrivning som en forhandling af skolens skriftkulturer skabes en sensitivitet for elevskriverens udvikling af skriveridentitet i mødet med de muligheder for selvhed som skriftkulturerne stiller til rådighed, og dermed også indsigter i betingelser og potentialer for udvikling af skrivekyndighed. Ud over at analysen og begrebsapparatet på denne måde kan pege på potentialer for skriveforskningen, vil de også kunne anvendes i læreruddannelse og i didaktisk planlægning fordi de kan kvalificere refleksion og diskussion om hvordan elever lærer sig skrivning gennem fag og fag gennem skrivning.

Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1986): «The Problem of Speech Genres», s. 60–102. I C. Emerson & M. Holquist (red.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press
- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (red.) (2000): *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge
- Berge, K.L. (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen
- Evensen, L.S. (2010): «En gyldig vurdering av elevs skrivekompetanse?», s. 13–31. I J. Smidt, I. Folkvord, A.J. Aasen (red.) *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir

- Gregersen, F. (1998): «Dansk som genrer», s. 107–131. I I. Dalsgaard, M. Hansen, G. Ingerslev (red.) *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforening
- Ivanič, R. (1998): *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Kroon, S. & Sturm, J. (2007): «International comparative case study research in education», s. 99–118. I W. Herrlitz, S. Ongstad, P.-H. van de Ven (red.) *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam – New York: Rodopi
- Ongstad, S. (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fakbokforlaget
- Togeby, O. (under udgivelse): *Genrens 2. lov. Genrer, tekstarter og andre retoriske handlinger*. København: Samfundslitteratur