

SKRIVEKULTURER I FOLKE- SKOLENS NIENDE KLASSE

ELLEN KROGH, PROFESSOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Artiklen præsenterer en etnografisk undersøgelse af skrivning i tre niendeklasser forskellige steder i Danmark. Undersøgelsen udspringer af spørgsmålet om, hvad det betyder for skolen og for elevers skriveerfaringer, at vi i dag lever i et tekstsamfund, hvor der skrives mere end nogensinde før. Vigtige fund er, at skolens skriftlige praksis på godt og ondt reguleres af de skriftkulturer, der udvikler sig på skoler, i klasser og i fag, samt at der hersker en ustabil balance mellem skolens traditionelle skriftlighedsformer og fritidslivets kommunikationsformer.

Aldrig før har skolesystemet skullet uddanne så mange til højt avanceret skrift- og tekstkyndighed. I dag er basale læse- og skrivefærdigheder ikke garanti for hverken videre uddannelse eller arbejde, men bare et nødvendigt trappetrin til det, der tæller. Men det er svært at vide, hvad der tæller. Er det beherskelse af akademiske genrer og diskurser, eller er det kompetence og synlighed i de digitale mediers kommunikationsformer? Eller begge dele? Og hvordan forholder skolen og andre tællende systemer sig til skriftlighedens kreative, eksperimenterende og oprørske potentialer?

Skrivning og skriftlighed er mere udbredt, mere personligt og socialt betydningsfuldt, mere samfundsøkonomisk investeret, sværere at afgrænse og mindre stabil end nogensinde tidligere. I denne nye bølge af "mass literacy" overtager skrivning ifølge literacyforskeren Deborah Brandt (2001) læsningens rolle som den grundlæggende kyndighed. Skrivning indebærer og initierer læsning, mens det omvendte ikke nødvendigvis er tilfældet. Skrivning er den produktive og handlende side af literacy-dyaden, og skrivningens funktion er i vidensøkonomierne i stigende grad ikke bare at dokumentere arbejde, skrivning *udgør* arbejdet for mange mennesker (op.cit: 148).

Denne artikel præsenterer en undersøgelse af skrivning i folkeskolens niende klasse, som var initieret af spørgsmålet om skrivningens betydning i "det nye tekstsamfund" (Karlsson, 2006). Undersøgelsen indgår i et større forskningsprojekt, *Faglighed og skriftlighed*¹, hvor elevskrivere har været fulgt fra 9. klasse og op gennem deres gymnasieår. Projektet er eksplorativt og sigter på skabe ny viden om skoleskrivningens aktuelle betingelser og praksis. Det er designet som etnografiske længdestudier, hvor der anlægges et systematisk elevperspektiv. Vi spørger, hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning, og skrivning gennem fag, og hvordan de udvikler skriveridentiteter og skriverkompetencer i deres skoleforløb.

Undersøgelsen af skrivning i niende klasse

I skoleåret 2009-2010 gennemførte Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og jeg en etnografisk undersøgelse på tre skoler, der ligger forskellige steder i landet. Vi fik lov at følge en niende klasse gennem hele skoleåret og besøgte skolerne i ca. 10 hele skoledage. Her sad vi i alle timerne og observerede hvad, hvordan og hvorfor der blev skrevet i fagene, og hvilke opgaver der blev stillet og afleveret. Vi talte uformelt med lærere og elever om skrivning, og vi interviewede desuden lærere og de elever, som blev elevdeltagere i længdestudierne. Endelig fik vi adgang til undervisningsmaterialer samt en del af elevdeltagernes skriftlige opgaver og notater². Hen mod afslutningen af forskningsperioden gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse om holdninger og erfaringer med skrivning blandt alle de tre skolers niendeklasser, i alt 9 klasser³.

Undersøgelsen bygger på et sociokulturelt syn på skrivning og læring og viderefører herigennem en stærk tradition i uddannelsesforskningen. Hovedinspirationen er den russiske psykolog Lev Vygotsky, som viste, at udvikling og læring udspringer af interaktionen med andre, og at vi derigennem approprierer kulturens handle- og udtryksformer (Vygotsky, 1986).

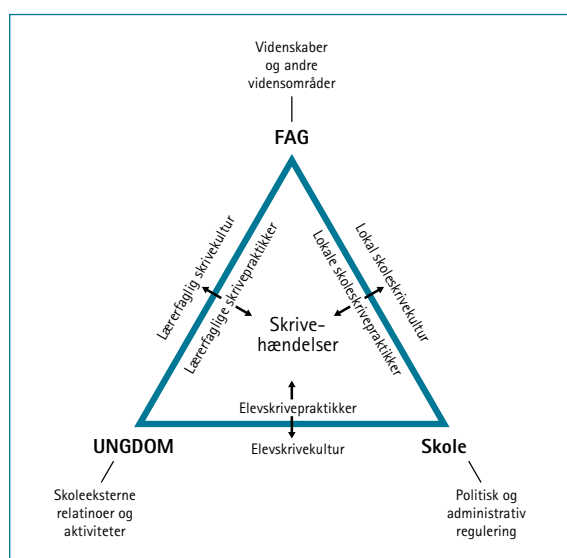
Når vi valgte et etnografisk design, skyldes det denne sociokulturelle eller *økologiske* forståelse af skrivning og skriverudvikling (Barton, 2007; Smidt, 2010). Skrivning ses i projektet som en social praksis, der udvikles og reguleres inden for bestemte sociale rammer og normer, i skolen inden for fagenes rammer.

Aldrig før har skolesystemet skullet uddanne så mange til højt avanceret skrift- og tekstkyndighed

Skrivning ses videre i et udvidet semiotisk perspektiv (Kress, 2003) som design af meddelelser med brug af forskellige semiotiske ressourcer. Det er en pointe, at al skrivning er multimodal. Også verbalsproglige tekster skaber medbetydning gennem visuelle ressourcer som typografi og opsætning.

Analysemodel og analyseproces

Feltarbejds mange observationer og samtaler skabte behov for en forståelsesramme af det, som vi så. Vi modellerede denne i nedenstående triadiske model, der på samme tid giver os en *heuristik*, altså en systematisk videnskabelig metode, til analysen af data.



Figur 1 Analysemodel for skrivehændelser i skolen.

I midten af modellen har vi sat *skrivehændelsen*, det vil sige den sociale begivenhed, som kan observeres i klasserummet. En skrivehændelse i skolen aktualiserer på en og samme tid tre aspekter, som vi i modellen har kaldt Ungdom, Fag og Skole. Når en niendeklasses-elev skriver i skolen, bærer det skrevne præg af,

at det er et ungt menneske på 15 år, der giver sin tekst udtryk og form. Indholdet af det skrevne vil være initieret inden for en faglig ramme. Endelig er skrivningens funktion reguleret af skolen, hvor elevskrivning evalueres og bedømmes, og hvor der er rammer for hvor meget, hvordan og med hvilke teknologiske værktøjer, der skrives. Triaden omkring skrivehændelsen anskueliggør på den måde skoleskrivningens rum. Med hjørnernes referencer til domæner uden for skolen viser modellen også, at skoleskrivningen er en rekonstruktion af livet, kulturen og den sociale og politiske verden uden for skolen.

Når vi gik tættere på skrivehændelser, kunne vi se, at denne mere overordnede forståelse af skoleskrivningen måtte konkretiseres yderligere. Vi har brug for at forstå, hvordan skolens kulturer opstår og former skrivehændelserne.

Faglæreren, der underviser sin klasse, udvikler det, som vi kalder en *lærerfaglig skrivekultur*, når han afbalancerer hensynet til faglige krav med hensynet til alderstrinnet, den specifikke klasse og eleverne i klassen. Skrivekulturen privilegerer en kombination af *skrivepraktikker*, altså måder at "gøre" skrivning på. På skolerne udvikles der videre en lokal *skoleskrivekultur*, der afbalancerer hensyn til samfundsmæssige skoleopgaver, såsom at bedømme, selektere og sortere, med hensyn til fagenes skriftlighed. Og endelig opstår der i den enkelte klasse en *elevskrivekultur*, når elever afbalancerer skriftlige normer og praktikker, som de bringer med sig til skolen fra deres ungdomsliv, med de krav og forventninger der er til skrivning i skolen. Dobbeltpilene i modellen viser, at praktikker og kulturer nok regulerer og former skrivehændelser, men at skrivehændelser også medskaber og ændrer praktikker og kulturer.

Vi fandt på skolerne, i fagene og i elevgrupperne en stor selvfølghed omkring den måde, ting foregår på, som gjorde normer usynlige og unødvendige at ekspliciteres og diskuteres

Studierne af de indsamlede data fra niendeklasserne blev gennemført som systematiske analyser af de tre kulturformer. Det er en paradoksald nødvendighed, at analysen i en lineær og statisk fremstilling opløser den dynamik, som feltarbejdet gav indsigt i, og som modellen demonstrerer. Men dynamikken mellem

kulturformerne bliver analysemetodisk dokumenteret i rige observationseksempler. Og mere overordnet blev kulturformernes dynamik genetableret i det, som vi kalder *kritiske begivenheder*. Kritiske begivenheder er særlige, eksemplariske eller paradigmatisk situationer eller forløb, der samler og nødvendiggør kulturanalyserne. Allerede under feltarbejdet trådte disse observationer frem for os med en særlig emotionel styrke, men uden at det var helt klart, hvad det betød. Under analyseprocessen viste det sig, at de også for det analytiske blik bidrog til at kaste et samlende, fortolkende lys over casene. Kritiske begivenheder er i alle tilfælde paradigmatisk i den forstand, at de udgør fortolkningsnøgler for analyserne. Særligt en af de kritiske begivenheder fortolkes desuden som kritisk i caseteoretisk forstand (Flyvbjerg, 2010), dvs. at det hævdes, at når denne særlige situation udviklede sig, som den gjorde, kan det forventes, at størsteparten af skrivehændelser i denne klasse kunne aktualisere tilsvarende problemstillinger.

Overordnede fund

Et centralt fund i undersøgelsen er, at de *skrivekulturelle mønstre* træder så stærkt og tydeligt frem i de tre caseanalyser. Vi fandt på skolerne, i fagene og i elevgrupperne en stor selvfølghed omkring den måde, ting foregår på, som gjorde normer usynlige og nødvendige at eksplicite og diskutere. Det betyder, at lærere og elever i mindre grad er 'herrer i eget hus', end det måske fremtræder for den enkelte, og det betyder også, at initiativer til udvikling og forandring må adressere kulturniveauet, hvis de skal have permanent betydning.

” Vi var vidne til en ustabil og vanskeligt håndterbar balance mellem skolens veletablerede og kulturelt nødvendige skriftlighedsformer og de skriftlige aktiviteter, der drives frem i kommercialiserede fora med stor fascinationskraft og en anden social nødvendighed for skribenterne

Et andet vigtigt fund er, at eleverne, særligt i to af de tre klasser, afleverer meget få skriftlige opgaver ud over i dansk og matematik, og at de gør begrænsede erfaringer med at skrive længere, selvkomponerede tekster. På den tredje skole skriver eleverne væsentligt mere i fagene, og det er en interessant iagttagelse

i spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne på denne skole er signifikant gladere for at skrive i fagene end på de to øvrige skoler.

Der skrives imidlertid meget af det, som vi har kaldt *brugsorienteret skrivning*, noter, stikord, talepapirer, kortsvar på spørgsmål osv. Den type skrivning initieres og opmuntres af lærerne, men den tillægges ikke selvstændig status og værdi, hverken af lærere eller elever.

Endelig viste spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne skriver vældig meget uden for skolens regi, i form af sms, kommunikation på sociale medier og computerspil. Skolerne forholdt sig på forskellige måder til denne skrivning, men ikke altid didaktisk reflekteret. Det er en pointe i undersøgelsen, at vi var vidne til en ustabil og vanskeligt håndterbar balance mellem skolens veletablerede og kulturelt nødvendige skriftlighedsformer og de skriftlige aktiviteter, der drives frem i kommercialiserede fora med stor fascinationskraft og en anden social nødvendighed for skribenterne.

Skoleskrivekulturer

Selv om lærerne i høj grad finder prøveformerne fagligt relevante, er det alligevel en markant observation, at skrivning i så høj grad i den daglige undervisning begrundes med, at den træner til afgangsprøven. Der er på den måde en overvældende fremtidsorientering i det skriftlige arbejde, der står i stor kontrast til den nutidsorienterede, kommunikative skrivning i elevernes fritidsliv.

Der viste sig en stor kulturforskel mellem de to af skolerne og den tredje, Sydvestskolen, som i caseanalysen kaldes en "literacy-interesseret" skole. Denne forskel ser ud til at bero på, i hvor høj grad der er etableret forpligtende teamsamarbejder i lærergrupperne, om der er et ledelsesstøttet fokus på didaktisk udvikling, samt hvor markant en arbejdsdeling om det skriftlige arbejde, der er mellem fagene. På Sydvestskolen var dansk således ikke i samme grad som på de to øvrige skoler *det ansvarlige skrivefag*.

Faglige skrivekulturer

Af caseanalysernes beskrivelser af de lærerfaglige skrivekulturer kan fremdrages fire distinkt forskellige skrivekulturer,⁴ der supplerer hinanden.

Dansk har den centrale rolle i skriveundervisningen. Her undervises eleverne i at frembringe længere, selv-

komponerede tekster inden for fagets skønlitterære, journalistiske og essayistiske genrer. Derudover initieres i omfattende grad brugsorienteret skrivning. Tekstkompetence i faget indebærer genrebeherskelse og sproglig korrekthed. I dansk sættes der særligt fokus på skrivningens *form og funktion* for at udvikle elevernes opmærksomhed på sprog og genre.

Matematik er skolens mest skriftlige fag. Her er det mundtlige støtte for det skriftlige. I matematik er den dominerende praktik i undervisningen opgaveregning inden for genrerne færdighedsregning og problemregning. Opgaveregningen ses primært som kognitive matematiseringsoperationer. Der anvendes stort set ikke brugsorienteret skrivning. Tekstkompetence i faget indebærer præcision og orden. I matematik sættes der således fokus på skrivningens *indhold og form*.

I *samfundsfag* er mundtligheden det centrale, og denne prioritering knyttes til den grundtvigske tradition for at forbinde demokratisk dannelse med mundtlighed. Der er ikke opmærksomhed på skrivning som tekst. I samfundsfag anvendes brugsorienteret skrivning som *didaktisk redskab* med fokus på udvikling af fagligt *indhold*.

Projekt opgavens mål er projektfaglig kompetence, som skal udvikles gennem undersøgende arbejdsprocesser og formidling af fund. Der instrueres i en række brugsorienterede procesgenrer, og der opmuntres til en vifte af produktformer uden særskilt opmærksomhed på verbalsproglige rapporter. Tekst er i vekslende grad i fokus, afhængigt af lærernes fag. Hvor der er opmærksomhed på tekst, rettes den mod genresikkerhed inden for de valgte produktgenrer. I projektopga-



ven er fokus på skrivningens *indhold* og dens *funktion* som procesredskab og formidling.

Elevskrivekultur

Elevskrivekultur er mindre institutionaliseret og mere labil end de andre kulturformer. Analyserne af elevskrivekulturer i de tre cases anlægger derfor forskellige synsvinkler, afhængigt af, hvilke skrivekulturelle praktikker, der ser ud til at dominere i de tre klasser. For at illustrere dette sammenholder jeg i dette afsnit to forskellige analysetilgange.

I analysen af *Nordvestskolens* elevskrivekultur tages der udgangspunkt i, at brug af digitale medier er et dominerende træk i unges skrivning uden for skolen. Her fremdrages en række observationer, fx at elever anvender klassens smartboard i frikvarteret og lærer sig at bruge denne teknologi, så de kan støtte lærerne i timerne, eller at elever uden lærerens accept bruger oversættelsesværktøjet i Google. Det dokumenteres således, at elevskrivekulturen både bidrager til didaktisk innovation og konfrontation. Den konkluderende antagelse er, at elevskrivekulturer udvikler sig i (tom) rum, hvor den aktuelle lærerfaglige skrivekultur og skoleskrivekulturen er ureflekteret eller fraværende.

I analysen af Østskolens elevskrivekultur er udgangspunktet en dominerende observation i feltarbejdet, nemlig at der på den ene side er en stor kulturel selvfølghed omkring det skriftlige arbejde, men at der på den anden side kan fornemmes et misforhold eller en sprække mellem skolens og lærernes didaktiske programmer og elevernes engagement. En lærer lægger fx op til en undersøgende praksis, som af eleverne omtolkes til det klassiske 'svare på spørgsmål'-format. Lærere initierer og begrunder vigtigheden af at tage notater, men eleverne følger kun delvist og sporadisk opfordringen. Disse mønstre af træghed og assimilerende praksis fortolkes som "identitet uden identifikation" (Gee, 2009). Eleverne påtager sig identiteten som elever, men uden fuldstændig identifikation. Denne iagttagelse kobles med analysen af skoleskrivekulturen, der på Østskolen i særlig grad er strategisk og eksamensorienteret.

Den *kritiske begivenhed*, der samler caseanalysen af Østskolen, udsprang under forberedelserne til projektopgaven. Det var under feltarbejdet på Østskolen den eneste observation af åbent formuleret og insisterende elevmodstand mod et lærerinitiativ. Begivenhedens kritiske karakter har at gøre med de særlige omstændigheder. Projektopgaven engagerede

rede eleverne stærkt og helhjertet, og dansklæreren, som vejledte dem i den pågældende time, var dels en erfaren og kompetent underviser, dels klassens mest fagdidaktisk reflekterede lærer. Når netop denne situation løber af sporet, kan man forvente, at mange læringsituationer i klassen på Østskolen vil forløbe uproductivt.

Situationen drejer sig om brug af logbog. Den er fastholdt i forskerens observationsnoter. En elev spørger, hvorfor de skal føre logbog. Læreren kaster spørgsmålet ud i klassen, men tilkendegiver, at hun skal se logbogen for at følge med i elevernes arbejdsproces. Flere elever anfægter logbogens relevans. De opfatter den som en tidsrøver og som en slags dagbog, der skal føres for lærerens skyld:

"Jeg synes ikke, den har den store betydning, den trækker tiden ud"

"I logbogen skriver vi som Robinson Crusoe, en dagbog, der er forskel på det og en notesbog."

Læreren minder eleverne om, hvordan de i dansk har brugt "logbog", en udleveret kinabog, og hun forklarer dem, at logbogen er et processtyringsværktøj. Elevernes modstand skærpes:

Lærer: "Vi har brugt den til tanker undervejs, evaluere, det er det samme nu, fastholde arbejdet, ikke miste overblikket."

Lærer sammenligner med log, når man sejler. Eleverne spørger, hvorfor den så skal afleveres til lærer: "Hvorfor behøver man at skrive, hvad man har gjort. Når vi har Facebook, og Twitter, så kan jeg ikke se den store mening i at skrive ned til dig, hvad vi har gjort."

Læreren lukker herefter diskussionen med det ultimative bedømmelsesargument:

"Det er en kontrolforanstaltning, den er med til at understøtte en karakter. Det er ikke lovkravet, at I skal, det er jeres arbejdsredskab, så bruger vi den som lærere til at underbygge en karakter, se om alle har lavet lige meget, I bliver også vurderet på selve arbejdsprocessen, samarbejdet."

Efterfølgende siger dansklæreren forundret til mig, at dette slet ikke er rigtigt. Lærerne vurderer ikke elevernes logbøger. Det virker som om, den afsluttende replik nærmest sætter sig igennem bag om ryggen på hende.

Undersøgelsen af skrivekulturer i folkeskolen uddyber og kvalificerer vores viden om, hvad og hvordan der skrives i skolen, men den åbner også for mange overvejelser over udviklingspotentialer

Når eleverne reagerer så stædigt afvisende, har det efter alt at dømme at gøre med at situationen netop udspiller sig under projektopgaven, som giver dem rum for selvstændigt og selvstyret arbejde med emner, der interesserer dem. Som de opfatter logbogen, vil den indskrænke den frihed, som projektopgaven stiller dem i udsigt.

Når logbogen er et så tvetydigt et projekt for eleverne, hænger det endelig sammen med, at diskussionen aktiverer konfliktfeltet mellem skoleskrivningen og elevskrivekulturens referencerum uden for skolen. Eleverne anerkender den skolekonstituerende notesbog, men tolker logbogen som en dagbog. Den har for dem ikke har noget med skolen at gøre, hverken i Robinson Crusoes klassiske version eller i de sociale medier. Dagbogens formål er identitetsdannelse og selvrefleksion, på Facebook og Twitter realiseret i en form, der også kommunikerer til vennerne. Den fremstår i denne meningsudveksling som et positivt alternativ til skolens tvetydige og kontrolprægede praktikker, og som en praktik som skolen – i skikkelse af dansklæreren – ikke skal forsøge at kolonisere.

Skolen i tekstsamfundet

Undersøgelsen af skrivekulturer i folkeskolen uddyber og kvalificerer vores viden om, hvad og hvordan der skrives i skolen, men den åbner også for mange overvejelser over udviklingspotentialer. Deborah Brandt diskuterer skolens handlemuligheder og betingelser som 'literacy'-aktør i en tid, hvor markedet i stigende grad "sponsorerer" og destabiliserer literacy gennem medier og teknologier (Brandt 2001: 207), og hvor skolen er under pres for at levere hurtige resultater, der anfægter dens demokratiske opgave. I den situation foreslår hun, at skolen udnytter sin forandringstræghed, sin lange hukommelse og sin ret til lokal kontrol til at stabilisere undervisningen i skrivning og læsning, og at den bruger sine formidable ressourcer til at fastholde værdien af alle de mangfoldige former for skriftlighed, som en demokratisk skole kan skabe rum for.

Litteratur

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge o.a.: Cambridge University Press.

Christensen, T.S., Elf, N.F., Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitet.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. Brinkmann, S. & Tanggaard, L.

(red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 463-488.

Gee, J.P. (2009). Identity without identification. Carter et al. (red.). *Why Writing Matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 45-46.

Karlsson, A-M. (2006). *En arbejdsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevægelse – fra bevægelser til udvikling. Smidt, J. (red.). *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir. 11-35.

Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology. (Original 1934).

- 1 Projekt Faglighed og skriftlighed er finansieret af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2010-2014. Se projektets hjemmeside for oplysninger om projektets deltagere, publikationer og aktiviteter: www.sdu.dk/fos.
- 2 Vi fik først etableret kontakten med elevdeltagere efter ca. et halvt år, og derfor er der en mere begrænset og usystematisk samling af elevtekster i dette studie end i gymnasieprojektet.
- 3 Undersøgelsen er publiceret i Christensen, Elf, Krogh, 2014.
- 4 I denne fremstilling trækkes de faglige kulturtræk skarper og end de nødvendigvis fremtræder i den enkelte caseanalyse.