

Skrivekompetence

Af Mette Bak Bjerregaard

Artiklen er oprindelig skrevet som et selvstændigt kapitel i mit speciale fra kandidatuddannelsen i didaktik, dansk på DPU og fremstår her i en lettere revideret udgave.

I løbet af min specialeskrivningsproces er jeg ofte blevet spurgt, hvad det er, jeg skriver speciale om. Mit korte svar har for det meste været, at jeg undersøger, hvad en god skriver er, og hvordan en god skriver udvikler sig. Jeg er blevet mødt med hævede øjenbryn og spørgsmålet om, hvordan jeg kan skrive så mange sider om skønskrift. Men mit speciale handler ikke om skønskrift, og lad det være sagt klart og tydeligt – skrivning handler ikke om skønskrift. Skrivning handler om at kommunikere og lære, og man kan godt lære at skrive uden at skrive pænt!

At kunne skrive kræver mere og andet end blot en generel motorisk færdighed. Nærværende kapitel søger at udvikle en operationaliserbar definition af begrebet skrivekompetence. Indledningsvist redegøres for forståelsen af to centrale begreber: Skrivning og kompetence. Herefter følger mit bud på en definition og udfoldelse af begrebet skrivekompetence.

Skrivning

For at kunne definere begrebet skrivekompetence er det en forudsætning at præcisere, hvad der forstås med skrivning. Som skrevet indledningsvist til dette kapitel, er jeg til tider blevet mødt med af en noget gammeldags og snæver opfattelse af begrebet skrivning, og hvad det vil sige at skrive. I dette speciales optik er skrivning et redskab til kommunikation og erkendelse, og det at skrive er en handling, der kræver mere end blot motorisk færdighed og viden om ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik og tekststruktur. Skrivehandlingen kræver, foruden ovennævnte, også sociokulturelle og kognitive kompetencer.

Kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet anvendes i mange sammenhænge og med forskellige forståelser af begrebet. Anvendelsen af kompetencebegrebet i dette speciale bygger på forståelsen af begrebet som præsenteret af Bundsgaard m.fl.:

"Kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt, og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik))."

(Bundsgaard m.fl., 2009:13).

Forståelsen af kompetencebegrebet, som præsenteret i citatet ovenfor, bygger på et udredningsarbejde udført af forskergruppen DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), nedsat af OECD omkring år 2000. Kognitive færdigheder og besiddelse af viden udgør, som det fremgår af definitionen, ikke kompetencen alene. At kunne udføre praktiske aktiviteter og have de holdninger, som udgør forudsætningen for at kunne og ville udføre aktiviteten, er ligeledes en væsentlig del af kompetencen. Følelser i form af fx behag, glæde og trykthed ved aktiviteterne samt værdier, etik og motivation følger sig til holdningerne. I bred forstand kan det at have kompetence siges at være menneskets evne til at håndtere udfordringer i en given situation – *"at vide, kunne og ville"* (Bundsgaard m.fl., 2009:14).

Skrivekompetence – en definition

Bundsgaard m.fl. argumenterer i antologien "Kompetencer i dansk" (2009) for, at der overordnet er tre typer af kompetencer, som danskfagets¹ udøvere kan bidrage til at eleverne udvikler. Det drejer sig om sociale kompetencer, fortolkningsmæssige kompetencer og kommunikative kompetencer. Hver af disse kompetencetyper er underinddelt i hver fire kompetencer (Bundsgaard m.fl., 2009:13). Produktiv kompetence er en del af den kommunikative kompetence og defineres af Bundsgaard m.fl. således:

Produktiv kompetence

- *at kunne udarbejde tekster (skrevne, mundtlige, billedlige osv.) ved brug af passende teknologier, sprog og udformninger*
- *at være opmærksom på hvem man henvender sig til*
- *at kunne vurdere hvordan det man udtrykker, vil virke*
- *at kunne overholde genrekrav til stil, struktur, henvendelsesform osv. eller bevidst afvige fra dem* (Bundsgaard m.fl., 2009:12)

¹ I forhold til den produktive kompetence, så vil jeg tale for, at det ikke kun er danskfagets udøvere, der skal bidrage til udviklingen af elevernes produktive kompetence – det er en opgave for alle lærere som en del af skriveundervisningen i fagene.

Som udgangspunkt vil jeg overordnet definere skrivekompetence som en produktiv kompetence. Og med henvisning til redegørelsen for begrebet skrivning i afsnit 3.2 vil jeg beskrive skrivekompetence som et sammensat fænomen, bestående af sociokulturelle, kognitive og lingvistiske kompetencer såvel som motoriske færdigheder. Mit bud på en definition lyder således:

*Skrivekompetence er kompetencen til **at komponere en tekst** med et **skriveformål** for øje, med udgangspunkt i en forestilling om **skrivesituationen**, forståelse af og evnen til at håndtere **den kognitive og sociale skriveproces** i relation til **skrivningens funktion**, samt evnen til **at håndtere teknologier til at producere tegn med**.*

I de efterfølgende afsnit udfoldes og redegøres for de centrale elementer, anvendt i definitionen.

At komponere en tekst

Skrivning ansues i min definition af skrivekompetence som en kompositionshandling, der skaber en komposition, en tekst (Andrews og Smith 2011:135, Flower og Hayes 1981). Det centrale i forhold til min definition af skrivekompetence er det aktive og kreative element, der ligger i verbet *at komponere*. Ifølge Ordbogen.com betyder verbet *at komponere*: *at sammensætte, at frembringe, at skabe*.

(<http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=komponere&dict=auto#prbo> - opslag den 8. januar 2013).

Når en skriver komponerer sin tekst, er der således tale om en proces, hvor mange forskellige elementer sættes sammen for at skabe det, der i sidste ende kommer til at fremstå som kompositionen - den manifesterede tekst. Elementerne strækker sig fra bogstaver, der sammensættes til ord, til ord der sættes sammen til sætninger, sætninger der sættes sammen til afsnit, og til sidst afsnit (og evt. tegn fra andre modaliteter) der tilsammen udgør den samlede meningskabende tekst i en specifik kontekst. Sammensætningen af elementerne udgør en kreativ proces, hvor den kompetente skriver aktivt foretager en række valg om elementernes placering i teksten i forhold til det budskab, som skriveren ønsker, at teksten

skal kommunikere om. Disse valg foretages ikke i en lineær proces uden påvirkning udefra, der er tale om en rekursiv proces, hvor skriveren gentagne gange skal tage stilling til elementernes placering i teksten blot med udgangspunkt i en ny version af teksten (Flower og Hayes 1981) og under påvirkning af omgivelserne, indtil teksten fremstår som en færdig manifestation af skrivehandlingen. Der er således tale om en "bottum – up" proces såvel som en "top – down" proces (Andrews og Smith 2011:135).

Ved at fokusere på *at komponere en tekst* frem for *at skrive en tekst* tages presset af skrivning som værende et system, der blot skal læres. Samtidig åbnes op for at komponering af tekster også inkluderer andre modaliteter end skrift (Andrews og Smith 2011:135).

Skriveformål

Jeg skelner mellem *skrivemål* og *skriveformål* i den forstand, at skrivemål anses for at være målsætningen om at ville producere en tekst med det relationelle skriveformål: *At opnå en forandring i verden*. En del af skrivekompetencen er således, at skriveren er bevidst om og forholder sig til, hvad han/hun ønsker at opnå ved at skrive en tekst. Skriveformålet varierer fra skrivehandling til skrivehandling, og uanset om skriveren befinder sig i en situation med en identitet² som arbejder, person, borger, æstetiker, forbruger (Bundsgaard 2006:27-58) eller studerende, så vil skriveformålene være meget forskelligartede.

Et eksempel på et skriveformål fra en arbejdssituation kan være ekspedienten i en sportsforretning, der udfylder en reklamationsblanket på en vare (Karlsson 2006:78). Skriveformålet for denne medarbejder er at informere fabrikanten om fejl på varen således, at kunden kan få sine penge retur eller få en erstatningsvare.

I fritidslivet skrives der ligeledes i mange forskelligartede situationer med forskellige skriveformål. Et eksempel er cykeltræneren Peter, der bruger en stor del af sin fritid som træner for drenge- og pigeafdelingen i en jysk cykel klub. Peter fortæller i et interview, at han skriver en del i sin egenskab af træner i cykelklubben. Som frivillig træner skal han skrive mange forskellige typer af tekst. For eksempel skrives der informationsmails til ryttere og forældre i forbindelse med ændring af træningstider, behov for hjælp fra forældre og mange andre ting. Skriveformålet med disse tekster er primært at informere, men som Peter udtaler i

² Begrebet identitet skal ikke forstås således, at skriveren er forskellige personer afhængigt af, hvilken sammenhæng han indgår i (Bundsgaard 2009). Skriveren er én person, men skriveformålet vil variere betydeligt afhængigt af, om skriveren befinder sig i en situation, hvor han primært er arbejder, person, borger, æstetiker, forbruger eller studerende.

interviewet "så er det jo også en god måde at holde kontakt med forældrene, så jeg hele tiden vedligeholder den gode relation – det er en fordel med en god relation, når man af og til har brug for forældrenes hjælp i forbindelse med cykelløb og andet." Desuden skriver Peter nyhedstekster på cykelklubbens hjemmeside, når rytterne har deltaget i cykelløb. Skriveformålet med denne type tekst er ud over at informere om klubbens resultater også at give rytterne et skulderklap for deres præstationer. Herforuden skrives der invitationer til træningslejre, forældremøder samt sociale arrangementer i klubben.

For elever og studerende i uddannelsessammenhænge er det ligeledes væsentligt at holde sig skriveformålet for øje. Et ikke ukendt skriveformål i skoleskrivning er et entydigt strategisk skriveformål: *at få en god karakter* eller *tilfredsstille læreren*. Men et sådant skriveformål er ikke udviklende for skrivekompetencen. Skriveforskerne i det norske SKRIV projekt peger blandt andet på, at der er behov for i skolesammenhænge at lægge større vægt på skriveformål og hvad teksten skal bruges til. Grundlæggende peger de på tre områder, der kan motivere eleverne til at skrive – og skrive godt: Det er vigtigt at have noget at skrive om, som er gyldigt i den aktuelle sammenhæng (indhold), at have et gyldigt og brugbart sprog og tekstmønstre for situationen (hvordan), og ikke mindst at kunne forstå og identificere sig med skrivesituationen og skriveformålet (formål/brug) (Smidt 2010: 30-31).

Med udgangspunkt i skrivehjulet, som er udviklet i forbindelse med forsøgene med nationale skriveprøver i Norge (Evensen, 2010), opereres der i SKRIV projektet med seks forskellige situationsbestemte skriveformål: *At holde kontakt med andre, at reflektere, at strukturere, at udforske, at forestille sig, at overbevise*³ (min oversættelse). Disse overordnede skriveformål er udarbejdet i forhold til en didaktisk praksis, men er i min optik et godt bud på overordnede kategorier af skriveformål. Det kan selvfølgelig altid diskuteres, hvorvidt kategorierne er tilstrækkelige i forhold til de mange skrivehandlinger, der eksisterer i samfundet, og jeg anser

³ Skrivehjulet findes i flere udgaver, da det har været gennem flere bearbejdningsfaser. I en udgave fra 2007 (Thygesen 2007) findes en uddybning af de seks formålskategorier.

- *At holde kontakt med andre*: Interagere, kommunikere, informere, præsentere og holde kontakt med andre.
- *At reflektere*: Reflektere over personlige erfaringer, tanker og følelser, vurdere og reflektere over eget arbejde.
- *At strukturere*: At bruge skrift som støtte til kognitive handlinger (at opbevare information, at huske, at organisere materiale)
- *At udforske*: Beskrive, fortælle om, undersøge, udforske, diskutere, analysere, forklare, tolke, reflektere og ræsonnere.
- *At forestille sig*: Fortælle, finde på, skabe, underholde og teoretisere.
- *At overbevise*: vurdere, udtrykke meninger, argumentere, drøfte, tilråde, anbefale og overtale.

(Min oversættelse)

da heller ikke de seks kategorier for endegyldige og afsluttede. Desuden foreslår jeg, at den sidste kategori: *At overbevise* ændres til *at udtrykke sig*. Begrundelsen for dette er, at det *at udtrykke meninger, at argumentere, at drøfte* etc. ikke altid handler om at overbevise andre. Dette gælder også skrivehandlinger, hvor skriverens skriveformål er at udtrykke meninger, argumentere og anbefale etc. på vegne af andre.

Skriveformålet er således væsentligt for skriveprocessen, da skriveren må gøre klart for sig selv, hvad han ønsker at opnå ved at skrive sin tekst. Bevidsthed om skriveformålet har betydning for blandt andet valg af genre og sprogbrug. Enhver tekst bør derfor komponeres med skriveformålet for øje.

Skrivesituationen

På et overordnet plan kan skrivesituationen beskrives som en situation, bestående af en skriver med et ønske om at ville formulere noget på skrift til sig selv eller andre. Skrivesituationen kan således defineres som en kommunikationssituation, som består af en række konstituent. Arbejdet med beskrivelsen af skrivesituationen som en kommunikationssituation bygger på Bundsgaards⁴ generelle kommunikationssituationsmodel.

Skrivesituationen er således kendetegnet ved, at producenten (herefter skriveren) og konsumenten (herefter læseren) som oftest befinder sig i to forskellige kontekster, to forskellige situationer og ofte også på to forskellige tidspunkter. Dette gælder i mindre grad, hvis skriveren skriver til sig selv og dermed går fra rollen som skriver til rollen som læser. Skrivesituationen er på grund af afsender og modtagers forskellige placering i forhold til kontekst, situation og tid en særlig type af kommunikationssituation, som fordrer, at skriveren skal formulere sig mere udfoldet, hvilket er det, der blandt andet kendetegner skriften som modalitet. En væsentlig del af skrivesituationen er således for skriveren ikke blot at forholde sig til sin egen situation, men også at have en konstant bevidsthed om, at læseren befinder sig i en anden situation.

Som det fremgår af kommunikationssituationsmodellen, er spændingsfeltet mellem skriveren, læseren og teksten indlejret i en række relationer, både i tekstproduktionen og tekstreceptionen, i den umiddelbare situation såvel som i forhold til hele det omgivende

⁴ Læs om modellen i Bundsgaard 2005 – se referencer!

samfund. Skriveren af enhver meddelelse har som skrevet altid en hensigt i forhold til modtageren, da enhver skrivehandling opfattes som en kommunikativ handling (Bundsgaard 2005). Samtidig har læseren indflydelse på meddelelsen, både på et makroniveau i form af genrevalg og på et mikroniveau i form af syntaks og ordvalg. Der vil således altid være en magtfaktor mellem afsender og modtager af beskeden. Magtfaktoren har en fundamental påvirkning på de valg, som skriveren foretager. Specielt hvis skriveren som afsender er mindre magtfuld end modtageren. Skriveren vil i sådanne tilfælde være nødsaget til at anvende et sprogbrug, der vil overbevise den magtfulde modtager om at læse budskabet og dermed nærme sig den mindre magtfulde afsender. Samtidig vil diskursen og ordvalget i udvekslingen formodentlig være bestemt af den magtfulde part i kommunikationen (Andrews og Smith 2011). Et eksempel kunne være den studerende, der ansøger om et ph.d. stipendiat. Hvis den studerende skal komme i betragtning til et stipendiat, bør ansøgningen skrives i et akademisk sprog, der passer til sådanne ansøgninger (Andrews og Smith 2011).

Når der skrives i skolen kan et skriveformål, som tidligere skrevet, være blot at få læserens (i de fleste tilfælde lærerens og i prøvesituationer også censors) accept af teksten. Men selv denne beskedne hensigt involverer mange niveauer i skriveprocessen, da skolekonteksten som ramme om skrivesituationen i høj grad påvirker, hvad der skrives. Ud fra en sociokulturel tilgang vil antagelsen være, at jo mere meningsfuld skriveren opfatter sin meddelelse, jo mere meningsfuld opleves skriveprocessen, og jo flere kognitive og emotionelle niveauer aktiveres der i skriveren (Wiese 2004:25). Dette hænger sammen med, at samtidig med at der skrives, virker det skrevne samt processen med at skrive tilbage på skriveren selv og påvirker skriverens opfattelse (bevidst eller ubevidst) af sig selv som skriver. Dermed udvikles skriverens kognitive evner og kreativitet (Wiese 2004:25).

I skolesammenhænge er forståelsen og håndteringen af skrivesituationen en af de helt store udfordringer. Ofte skriver eleverne uden viden om, hvem de kommunikerer med – ud over at de måske gætter sig til, at det er læreren, der er modtageren, og at denne har til formål at evaluere deres skriftlige formåen – eller som jeg med jævne mellemrum hører elever give udtryk for: *"Det jo er bare lektier, læreren læser det ikke, han/hun skal bare vide, om vi har lavet det!"*

Et eksempel:

Min ældste søn og jeg sidder en søndag aften og tjekker næste uges plan for danskundervisningen. Under mandag står der, at han skal lave side 26 – 29 i Dansk direkte, som i beskrivelsen på bagsiden af engangshæftet giver udtryk for at være ”et nyt materiale til skriftligt dansk på mellemtrinnet.” Siderne omhandler sammenligninger og forholdsord. Eleverne skal i opgaverne 1 – 3 og 5 producere sammenligninger samt sætninger, hvor sammenligningerne anvendes. I opgave 4 bliver eleverne bedt om følgende: ”Skriv en kort historie om en dreng, der var fræk som en slagterhund. Brug mindst 5 sammenligninger fra opgave 1 og 3. Du må også gerne finde på andre sammenligninger. Skriv i dit hæfte”

(Hare 2009:26-27).

Hvilke udfordringer stiller en skriveordre⁵ (Smith 2010) som ovenstående skriveren overfor? Hvordan vil skriveren opfatte skrivesituationen? I forhold til skrivesituationen ved eleven ikke, hvem historien skrives til. Er det læreren, som skal læse teksten? Eller skal teksten læses af de andre elever eller noget helt tredje? Den næste udfordring er objektet. Eleven får instruktion om, at der skal kommunikeres om en dreng, der er fræk som en slagterhund, og at der skal bruges mindst 5 sammenligninger. Det tydeliggøres ikke for eleven, hvad formålet er med at kommunikere om dette objekt. Eleven kan måske, baseret på tidligere erfaringer med lignende opgaver, tænke sig til, at det er en træningsopgave, der skal vise læreren, at han har forstået indholdet af de udfyldningsopgaver, der er arbejdet med forud for produktionen af teksten. Information om kravene til den manifesterede tekst efterlader også ubesvarede spørgsmål hos eleven. Eleven får information om, at historien (teksten) skal være kort, men der er ingen information om genren ud over den ubestemte betegnelse *historie*.

Skriveordren efterlader således skriveren uden en forestilling om skrivesituationen, hvilket vanskeliggør komponeringen af teksten. Eksemplet viser, hvor centralt et element forestillingen om skrivesituationen er for skrivekompetencen. Som det fremgår af min definition af skrivekompetence, skal eleven for at kunne komponere en tekst blandt andet have en forestilling om skrivesituationen. Dette fordrer i skolesammenhænge, at læreren iscenesætter skriveordren på en måde, så det er muligt for eleven at gøre sig en forestilling

⁵ Ved anvendelse af begrebet *skriveordre* følger jeg diskursen i det norske SKRIV projekt samt det danske projekt Faglighed og skriftlighed ved Syddansk Universitet.

om skrivesituationen. Manglende forestilling om skrivesituationen kan sidestilles med, at eleverne får til opgave at tale uden nogen der lytter.

Den kognitive skriveproces

Der kastes et blik mod den kognitive skriveforskning trods specialets udgangspunkt i den sociokulturelle tilgang. Skriveforskere med baggrund i den kognitive skriveforskningstradition var de første til at sandsynliggøre skriveprocessen som rekursiv og ikke lineær. Blandt disse kognitive skriveforskere er de førnævnte Flower og Hayes med deres procesmodel. Gennem protokolanalyserne fik de to forskere indsigt i, hvad der foregår i skriveren i løbet af skriveprocessen, og de udviklede på denne baggrund deres kognitive procesmodel, som fremstiller skriveprocessen som værende overvejende kompleks, manglagret og rekursiv. De mange forskellige underprocesser følger ikke et fast mønster, men er dominerende på forskellige tidspunkter i løbet af den overordnede skriveproces. Det primære fokus i den kognitive tilgang er således på forholdet mellem skriveren, forskellige skrivestrategier og produktet med udgangspunkt i skriverens kognition. Set fra et sociokulturelt perspektiv mangler der et afgørende element i dette fokus, hvilket er den sociokulturelle kontekst, da skrivesituationen påvirker den kognitive skriveproces.

Protokolanalyse (composing protocols) som metode har været udsat for megen kritik, blandt andet for at være upålidelig, subjektiv og ufuldstændig (Dysthe 2005:51). Dette til trods har den kognitive skriveforskning tilvejebragt interessante informationer om de kognitive processer, der foregår i løbet af skriveprocessen (Flower og Hayes 1981). Mangfoldigheden af de kognitive processer involveret i skrivning omfatter blandt andet processer som: Idédannelse relateret til evnen til at skabe originale og kreative ideer, syntaktisk bevidsthed i forhold til produktionen af en grammatisk korrekt tekst⁶, pragmatisk bevidsthed og bevidsthed om modtagerforhold med henblik på at målrette teksten til modtager, teknisk korrekthed relateret til fx stavning og bevidsthed om forskellige aspekter som fx genre. Det er således nogle af de kognitive processer, som skriveren skal udvikle en forståelse af og evne til at håndtere.

⁶ En del af de intrapsykologiske processer (fx evnen til at danne grammatiske strukturer) anses i den kognitive tradition for at være medfødte. Det er vigtigt i denne sammenhæng at pointere, at den sociokulturelle tilgang repræsenterer et mere socialt og kollektivt syn på, hvordan menneskelig forestillinger og menneskelig viden skabes og videreføres. Kommunikationen anses for at være bindeleddet mellem det indre (tænkningen) og det ydre (interaktionen) (Säljö 2003:72 og Vygotsky 1971).

Mængden og kompleksiteten af de kognitive processer involveret i skrivning pointerer vigtigheden af automatiseringen af visse kognitive processer. Fx vil automatiseringen af syntaktisk bevidsthed og stavning mindske presset i den kognitive skriveproces (Christensen 2009:285).

Et eksempel: Eleverne arbejder i værksteder i dansktimen⁷, og to drenge har valgt at arbejde videre med deres eventyr fra forrige dansktime. Jeg spørger Jens, om han bedst kan lide at skrive på computer. Han nikker bekræftende, og jeg spørger hvorfor. Han siger, det er fordi, han staver dårligt, og at det er nemmere at skrive, når han bruger computeren, for så får han hjælp ved at bruge CD-ord. Og så skal han heller ikke tænke på at bruge store og små bogstaver.

I eksemplet med Jens er der således tale om en elev, som endnu ikke har automatiseret staveprocessen.

Ved at anvende softwareprogrammet CD-ord⁸ kompenserer Jens for en del af sin manglende viden om stavning, men observationen af hans skriveproces viser tydeligt, at Jens bruger meget energi på syntaks og at skabe sammenhæng på sætningsniveau (kohæsion), hvilket bevirker, at han mister overblikket over tekstens sammenhæng på handlingsniveau (kohærens). Eksemplet illustrer således vigtigheden af at visse kognitive processer automatiseres.

Opsamlende kan siges om den kognitive skriveproces, at det er væsentligt for skriveren at udvikle viden og bevidsthed om de kognitive skriveprocesser og deres rekursive forhold. Denne viden og bevidsthed sammenholdt med blandt andet skriverens håndtering af skrivesituationen må det formodes, at skriverens tekster forbedres.

Et centralt mål for skriverens udvikling af skrivekompetence bliver således at udvikle en forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive skriveproces samt forståelse af at den kognitive skriveproces varierer med skrivesituationen og skriftens funktion.

⁷ Eksemplet stammer fra det empiriske materiale der ligger til grund for undersøgelsen i specialet

⁸ Anvendelse af hjælpeprogrammer udgør dog blandt andet den udfordring, at eleverne kommer til at fokusere meget på forside af skrivningen, da computerprogrammet konstant påpeger fejlstavninger og på den måde bremser skriveprocessen.

Den sociale skriveproces

Når jeg i definitionen af skrivekompetence vælger at opdele skriveprocessen i en kognitiv og social skriveproces, så skal det ses som en understregning af min sociokulturelle tilgang. Skrivehandlingen betragtes ikke udelukkende som en individuel handling, men i høj grad også som en social handling.

Én side af den sociale skriveproces drejer sig om skriverens efterspørgsel af respons hos omgivelserne i forhold til at nå sit mål om at komponere en tekst med et specifikt skriveformål. Skriveren bliver i løbet af skriveprocessen ofte blind overfor egne fejl og mangler, og samtidig kan det være svært at få øje på de stærke sider såvel som udviklingspotentialer i egen tekst (Dysthe 2005:133). Der er således gode grunde til at mange skrivere efterspørger en læsers reaktion på teksten. Responsen kan foregå på formniveau såvel som indholds niveau. Gennem denne respons får skriveren en indsigt i læserens forståelse (individuelle tekst) af den manifesterede tekst. Denne indsigt kan, hvis skriveren evner at håndtere den, føre til en forbedring af den endelige version af den manifesterede tekst. Evnen til at efterspørge, modtage og give respons i forhold til at udvikle egne og andres tekster er således en del af den sociale skriveproces.

En anden side af den sociale skriveproces drejer sig om de situationer, hvor flere skrivere skriver sammen, hvilket foregår ofte i både uddannelsessammenhæng, arbejdsliv og fritidsliv. At skrive sammen er en udfordrende proces, idet der foregår en konstant forhandling mellem skriverne om, hvad der skal skrives, og hvordan det skrevne forholder sig til formålet med skrivningen (Perregaard 2003). Men samtidig med, at det er en udfordrende proces, er det også en givende proces, idet man som skriver får skærpet sin skrivning gennem dialog med en anden skriver. Skrivernes motivation for at skrive er afgørende for, om den sociale skriveproces fungerer i samskrivningssituationer (Perregaard 2003).

En tredje side af den sociale skriveproces handler om de situationer, hvor skriveren skriver på vegne af andre, fx som medarbejder i en virksomhed eller som ghostwriter⁹. I begge tilfælde får skriveren ikke sit navn nævnt i forbindelse med den manifesterede tekst. Et eksempel: Susanne arbejder som kommunikationsmedarbejder ved DSB i København. I et telefoninterview fortæller Susanne, at det at skrive tekster er en væsentlig del af hendes

⁹ Betegnelsen ghostwriter anvendes om en skriver, der skriver bøger, taler, artikler etc. på vegne af en anden person uden at få sit navn nævnt. Eksempelvis er Pernille Nørregaard, indehaver af Bogskriveriet.dk, ghostwriter på 8 bøger, blandt andet *Kunsten at sælge* af Peter og Jens Hindkjær og *Mentor for socialt udsatte* af Tom T. Pedersen (<http://blivghostwriter.dk/mod-underviseren/>).

arbejdsdag. Susanne skriver mange forskellige typer af tekster, blandt andet skriver hun: Svar på ministrenes og politikernes spørgsmål til DSB, bestyrelsesnotater, præsentationer af nye tiltag eller væsentlige ændringer til eksisterende projekter, mails med intern kommunikation etc. Det, der er specielt for Susannes skrivehandlinger, er, at hun sjældent skriver på vegne af sig selv. Hun skriver på vegne af virksomheden DSB. Denne specielle situation gør, at hun trods sin individuelle skrivehandling er i tæt dialog med chefer og andre medarbejdere i virksomheden, hvilket stiller store krav til hendes forståelse af og evne til at håndtere den sociale skriveproces.

Opsamlende: Som skrevet i begyndelsen af dette afsnit, er opdelingen af skriveprocessen i en kognitiv og en social skriveproces en understregning af, at skrivehandlingen ikke udelukkende er en individuel handling. Den sociale skriveproces har som beskrevet flere aspekter, alt efter om det drejer sig om at efterspørge, modtage og give respons, håndtere at flere skrivere skriver sammen eller om af at skrive på vegne af andre. Men fælles for de tre aspekter af den sociale skriveproces er, at skriveren skal kunne håndtere, at der forhandles om teksten.

Skrivningens funktion

Grundlæggende antager jeg, at skrivningen har to overordnede funktioner: *at skrive for at kommunikere* og *at skrive for at lære*. I min definition af skrivekompetence fremgår det, at forståelsen af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces skal ses i relation til skrivningens funktion. Begrundelsen for dette er, at såvel den kognitive skriveproces som den sociale skriveproces vil variere i forhold til skriftens funktion.

Dysthe, Hertzberg og Hoel har udviklet en model, hvor der skelnes mellem tænkeskrivning og præsentationsskrivning. Tænkeskrivningen er en uformel og udforskende type skrivning omkring et tema, hvorimod præsentationsskrivning har til formål at kommunikere omkring et bestemt budskab. Figur 3 på næste side er en gengivelse af denne model (Dysthe 2001:44). Modellen giver overblik over forskellen på de to måder at skrive på, og hvad der karakteriserer dem:

	Tænkeskrivning	Præsentationskrivning
Formål	"Tænke med pennen" Få ideer Udforske, efterprøve Udvikle ideer Tydeliggøre vage tanker Forklare for dig selv	Kommunikere Præsentere Fremlægge Forklare for andre
Karakteristiske træk	Kreativ tænkning Teksten orienteret mod skribenten Processen vigtigst	Kritisk analytisk tænkning Modtagerbevidsthed Teksten orienteret mod læseren Produktet vigtigst
Modtager	Du selv ¹⁰ Medstuderende i skrivegrupper Lærer som dialogpartner	Udenforstående "Offentligheden" Lærer som evaluator Censor
Sprog	Personligt sprog Ekspressivt Ikke vægt på det formelle	Formelt sprog (tilpasset diskursfællesskabet) Korrekt
Genre (eks.)	Tænketekst, notat, log, fagbog, førsteudkast	Fagopgave, rapport, artikel, eksamensopgave etc.

Figur 3

De to skrivemåder kan siges at repræsentere skriftens to funktioner: At skrive for at lære (tænkeskrivning) og at skrive for at kommunikere (præsentationskrivning). Men modellen er udviklet til brug i didaktiske sammenhænge, og når jeg læser modellen, antager jeg, at en skriver kan befinde sig i situationer, hvor skrivehandlingen hverken kalder på tænkeskrivning eller præsentationskrivning, således som de er beskrevet i ovenstående model. Figur 4 på næste side er således mit bud på en nuancering og udvidelse af Dysthe, Hertzberg og Hoels model.

¹⁰ Jeg er bevidst om, at det ikke er korrekt dansk oversættelse, men modellen er en direkte gengivelse af den danske oversættelse af modellen i udgivelsen: *At skrive for at lære* (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2001).

	Tænkeskrivning	Relationsskrivning	Præsentationsskrivning
Anvendelse	<p>At anvende skrivning som katalysator for bevidsthedsprocessen.</p> <p>At udforske.</p> <p>At efterprøve.</p> <p>At få og udvikle ideer.</p> <p>At tydeliggøre vage tanker.</p> <p>At forklare.</p> <p>At</p>	<p>At fortælle</p> <p>At spørge</p> <p>At engagere</p> <p>At søge opbakning</p> <p>At give udtryk for holdninger</p> <p>At</p>	<p>At kommunikere.</p> <p>At præsentere.</p> <p>At informere.</p> <p>At fremlægge.</p> <p>At kritisere.</p> <p>At argumentere.</p> <p>At reflektere.</p> <p>At fortælle.</p> <p>At understøtte anden modalitet fx tale</p> <p>At</p>
Karakteristiske træk	<p>Kan være første skridt på vejen til relationsskrivning og præsentationsskrivning</p> <p>Skriveprocessen er i centrum</p> <p>Fragmenteret såvel som sammenhængende skrivning</p> <p>Anvendes primært til aleneskrivning</p>	<p>Kan bygge på en tænkeskrivningstekst</p> <p>Proces såvel som produkt kan være i centrum</p> <p>Fragmenteret såvel som sammenhængende skrivning</p> <p>Anvendes til aleneskrivning såvel som fællesskrivning</p>	<p>Vil ofte bygge på en tænkeskrivningstekst</p> <p>Slutproduktet er i centrum</p> <p>Primært sammenhængende skrivning, men i visse situationer kan der være tale om fragmenteret skrivning¹¹</p> <p>Anvendes til aleneskrivning såvel som fællesskrivning</p>
Skrivesituationen	<p>Skriveren skriver til sig selv som læser</p> <p>Skriveren skriver til en dialogpartner som læser.</p> <p>I begge tilfælde vil producent og konsument være tilstede i tid og rum.</p>	<p>Skriveren skriver til en "kendt" læser</p> <p>Producenten befinder sig forskellige steder i forhold til tid og rum</p>	<p>Skriveren skriver til en udenforstående læser – magtforholdet mellem læser og skriver vil være centralt</p> <p>I mange tilfælde vil producent befinde sig forskellige steder i forhold til tid og rum, men der er også tilfælde, hvor skriveren befinder sig i tid og rum med læseren</p>
Skriveformål	<p>At reflektere</p> <p>At strukturere</p> <p>At udforske</p> <p>At forestille sig</p> <p>At udtrykke sig (overfor sig selv)</p>	<p>At holde kontakt med andre</p> <p>At reflektere</p> <p>At udforske</p> <p>At forestille sig</p> <p>At udtrykke sig</p>	<p>At reflektere</p> <p>At strukturere</p> <p>At udforske</p> <p>At forestille sig</p> <p>At udtrykke sig</p>
Teksttype	<p>Tænketekster</p> <p>Kortsvarstekster</p>	<p>Kortsvarstekster</p> <p>Semioffentlige tekster</p> <p>Private tekster</p>	<p>Genrespecifikke tekster</p> <p>Semioffentlige tekster</p>
Sprog	<p>Personligt</p> <p>Ekspressivt</p> <p>Ikke vægt på det formelle</p>	<p>Personligt sprog tilpasset diskursfællesskabet</p> <p>Ekspressivt og/eller følelsesladet (fx glæde og vrede)</p> <p>Ligheder med det mundtlige sprog</p>	<p>Formelt sprog tilpasset diskursfællesskabet</p> <p>Formelt og/eller korrekt sprogbrug vægtes</p>

¹¹ Et eksempel på fragmenteret præsentationsskrivning er en Power Point præsentation. Skriften har til hensigt at understøtte taleren i sin mundtlige præsentation, og teksten på diverse slides kan i nogle tilfælde bestå af fragmenteret skrivning såsom overskrifter, nøgleord, enkeltstående udsagn etc.

Mine bidrag til nuancering og udfoldelse af modellen

Jeg har ændret kategorien *formål* til *anvendelse* for at tydeliggøre, at der ikke er tale om skriveformål, men derimod om i hvilke sammenhænge, de forskellige typer skrivelser typisk kan anvendes.

Skriveformål er tilføjet som kategori, og de seks overordnede skriveformålskategorier som gennemgået under afsnittet om skriveformål.

Kategorien *modtager* er ændret til *skrivesituation*, da jeg ønsker at understrege, at skrivehandlingen er indlejret i en skrivesituation, hvor også blandt andet tid og rum spiller en afgørende faktor.

Kategorien *genre* er ændret til *teksttyper*, da begrebet genre synes misvisende i denne sammenhæng.

Endelig har jeg tilføjet en tredje type skrivning: *Relationsskrivning*. Hvor tænkeskrivningen er uformel og udforskende, og præsentationsskrivningen har til formål at kommunikere omkring et bestemt budskab, er relationsskrivningen præget af private og sociale relationer. Relationsskrivningen deler mange lighedstræk med det mundtlige sprog og anvendes blandt andet til at skabe og bevare relationer, udtrykke private holdninger etc. I forhold til skriftens funktion, så repræsenterer relationsskrivningen sammen med præsentationsskrivningen den del af *skrivningens funktion* som handler om at skrive for at kommunikere.

Inddelingen af tekster i tekstkategorierne, som fremgår af skemaet, stammer primært fra det norske SKRIV-projekt¹² samt udgivelsen: *Kompetencer i dansk (2009)*. Når jeg vælger en sammenkobling af udvalgte tekstkategorier fra disse forskellige steder, er det med den begrundelse, at tekstkategorierne i SKRIV-projektet er udviklet med udgangspunkt i, hvilke type tekster forskerne fandt i undervisningen, hvorimod tekstkategorierne i udgivelsen *Kompetencer i dansk* udgør et forsøg på at indfange nyere teksttyper i samfundet, som danskfaget¹³ kan bidrage til elevernes forståelse og produktion af. Tekstkategorierne *kortvarstekster* og *genrespecifikke tekster* er hentet fra SKRIV-projektet, og tekstkategorierne *semioffentlige tekster* og *private tekster* er hentet fra *Kompetencer i dansk*. Foruden

¹² Kategorierne repræsenterer en forenkling af et stort indsamlet materiale, bestående af elevtekster fra et delprojekt, udført af de tre norske skriveforskere Randi Solheim, Ann Sylvi Larsen og Anne Charlotte Torvant.

¹³ Med henvisning til note 6 vil jeg tale for, at tekstkategorierne er anvendelige i andre faglige sammenhænge end blot den danskfaglige.

ovenstående tekstkategorier vil jeg med inspiration fra Dysthe, Hertzberg og Hoels model tilføje kategorien *tænketekster*.

Tænketekster: er tekster, skrevet med tænkeskrivning, hvor det primære formål er at understøtte eller udvikle tænkning. Tænketeksterne kan enten forblive tænketekster eller fungere som støtte eller udgangspunkt for fx genrespecifikke tekster.

Kortsvarstekster: er tekster, som primært er skrevet som led i en læringsproces, og som ikke nødvendigvis har et udtalt formål om dette. Eksempler på tekster i denne kategori er svar på spørgsmål, udfyldningsopgaver, noter, referater af lærebøger og opsummeringer af aktuelle emner. Oplæg til sådanne tekster findes ofte i lærebøger. Skrivning i kortsvarstekster har karakter af at være fragmenteret og giver ikke nødvendigvis mening for eftertiden. Hvad angår teksterne i denne kategori er læreprocessen og arbejdet med det faglige indhold vigtigere end produktet, og teksterne er først og fremmest vigtige for eleverne selv (Solheim, Larsen og Torvant 2010).

Genrespecifikke tekster: Denne kategori rummer skrivning i specifikke faggenrer i form af fx forsøgsrapporter i naturfag og danskfaglige genrer som fortælling, eventyr etc. Formålet med teksterne er, at eleverne får indsigt og træning i fagskrivning og gradvist lærer at skrive sig ind i fagets tradition. Eleverne kan også i denne kategori lære at skrive genrer, som eksisterer udenfor skolen, hvorigennem de får indsigt i andre typer af specifikke genrekrav (Solheim, Larsen og Torvant 2010). Mængden af tekster, der eksisterer udenfor skolen er stor og dækker blandt andet over journalistiske tekster, tekster i forbindelse med borgeroplysning (fx fra SKAT og andre offentlige myndigheder), reklametekster, politiske og religiøse tekster etc.

Semioffentlige tekster: anvendes som betegnelse for de tekster, der skabes i rum fx på internettet. Principielt er teksterne i åbne fora tilgængelige for alle, men det vil oftest være få mennesker, der deltager i kommunikationen (Bundsgaard 2009:18).

Private tekster: omfatter de tekster, der produceres i sociale sammenhænge med få deltagere, fx i familien, vennekredsen, på arbejdspladsen og i klasserummet (Bundsgaard 2009:18).

Der er ikke skarpt adskilte linjer mellem de forskellige kategorier, og en tekst kan således ligge i gråzonen mellem to teksttyper.

Som indledningsvist skrevet, antager jeg, at skrivningen har to overordnede funktioner: at skrive for at lære og at skrive for at kommunikere. Intentionen med min model er således at skabe overblik over, hvilken type af skrivning de to funktioner kalder på.

Skrivningens funktion har, som det fremgår af min definition på skrivekompetence, betydning for den kognitive såvel som den sociale skriveproces. I de tilfælde, hvor skriftens funktion er at skrive for at lære, formodes den kognitive proces, som Flower og Hayes benævner "overføring"¹⁴, at være i centrum sammen med fx idégenerering (Flower og Hayes 1981). Andre kognitive processer som planlægning, gennemsyn og revision vil ikke kræve skriverens opmærksomhed i samme grad, som hvis skrivningens funktion havde været at skrive for at kommunikere.

Som skrevet i kapitel 2 er *skrive for at lære* et relativt nyt fænomen i dansk skolesammenhæng, og som analysen af mit empiriske materiale i kapitel 5 viser, anvendes skrivning som katalysator for bevidsthedsprocessen ikke i den observerede undervisning.

Håndtering af kommunikationsteknologier

Jeg anvender Bundsgaards definition af begrebet kommunikationsteknologi: Kommunikationsteknologier er konkrete fysiske redskaber som skriveren anvender til at frembringe mærkerne i bæremediet (Bundsgaard 2005). En kommunikationsteknologi kan således være computeren med tastaturet, der sætter mærkerne i bæremediet - computerskærmen. Et andet hverdageksempel er blyanten som kommunikationsteknologi og papiret som bæremedium for mærkerne.

I indledningen til kapitel 3 pointerede jeg, at en smuk håndskrift ikke er ensbetydende med at være en god skriver. Alligevel er det et væsentligt element i forhold til elevernes skrivekompetence, at de udvikler evnen til at håndtere kommunikationsteknologierne, da skriveprocessen lettes, jo bedre skriveren mestrer denne del af skriveprocessen. Dette er ikke

¹⁴ "Overføring" indebærer at skriveren udtrykker det han ville have sagt i sprog.

det samme som, at skriveprocessen forløber problemfrit, blot håndtering af kommunikationsteknologierne er automatiseret. Det er snarere et udtryk for, at der frigives mental kapacitet til skriveprocessens øvrige processer, når skriveren ikke skal kæmpe med at producere tegnene (Christensen 2009:285).

I den danske grundskole er der en lang tradition for at arbejde med elevernes håndskrift, fra de begynder i 0. klasse, og der bruges megen tid på dette. Men for mange børn i indskolingen er håndskrivningen en svær og krævende proces, fordi det at kunne håndtere skrivning i hånden ikke kun er en motorisk færdighed. Der kræves foruden motorisk færdighed også ortografisk viden (Berninger og Graham 1998 i Christensen 2009:286). Skriveren skal kunne genkalde sig bogstavernes visuelle repræsentation samt mønstre af bogstaver i ord, samtidig med at den motoriske aktivitet (at flytte blyanten rigtigt på papiret) foregår (Berninger 1994 i Christensen 2009:287).

Den norske forsker Arne Trageton afsluttede i 2003 et treårigt forskningsprojekt: *At skrive sig til læsning*, hvor forskerne blandt andet undersøgte effekten af at udsætte den formelle undervisning i håndskrift til 2. klasse. Projektet viste, at eleverne ved at anvende computeren som kommunikationsteknologi fik frigivet mere energi til at koncentrere sig om tekstens indhold, idet energien ikke skulle bruges på at udforme bogstaverne (Trageton 2004:165 - 185). Forskerne fulgte eleverne til og med 3. klasse, og resultaterne viste, at eleverne fra "computerklasserne" fik en pænere håndskrift efter kort tids formel undervisning end eleverne i "håndskrivningsklasserne". Desuden vurderede de deltagende lærere fra de 14 klasser, at skriveniveauet (indholdet i elevteksterne) var højere i "computerklasserne" end i de traditionelle "håndskrivningsklasser" (Trageton 2004:165 - 185)¹⁵.

Tragetons forskningsprojekt peger således på, at eleverne med fordel kan anvende computeren som kommunikationsteknologi allerede fra en tidlig alder.

Håndteringen af computeren som kommunikationsteknologi kræver på samme måde som håndskrivningen mere end blot viden om, hvor bogstaverne er placeret på tastaturet. Det kræver også forståelse af og evnen til at håndtere de muligheder, som softwareprogrammer

¹⁵ Christensen konkluderer i artiklen "The Critical Role Handwriting Plays in the Ability to Produce High-Quality Text" (Christensen 2009), at håndskrivning er en negligeret nøglefaktor i udvikling af elevernes skrivekompetence. Hun fremhæver, at skriveforskere konsekvent har fundet signifikant forbindelse mellem elevernes håndskrivningsfærdigheder og kvalitet af kompositioner. Desuden argumenterer hun for, at mange af de elever, der har skrivevanskeligheder, ligeledes har vanskeligheder med håndskrivning. Det ligger udenfor denne artikels fokusfelt at gå dybere ind i diskussionen af, hvorvidt håndskrivning er en nøglefaktor i elevernes udvikling af skrivekompetence. Pointen er, at elevernes håndtering af kommunikationsteknologi er en del af skrivekompetencen.

til tekstbehandling tilbyder (fx oprette og gemme dokumenter, valg af fonter og typografier, linjeafstand etc.).

Opsamling

Definitionen og udfoldelsen af begrebet skrivekompetence har taget udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, da deltagelse i nutidens samfund stiller krav til borgerne om at kunne udtrykke sig og lære gennem skrift i fritidsliv, arbejdsliv og ikke mindst i uddannelsessituationer.

Skrivekompetence er, som det fremgår af dette kapitel, et sammensat og komplekst begreb, og udviklingen af skrivekompetence kan og bør ikke reduceres til én generel proces. Udviklingen af skrivekompetence foregår hele livet og i mange forskellige situationer, men som skrevet i indledningen til dette speciale, bør en del af arbejdet med udviklingen af skrivekompetencen grundlægges i skolen. Jeg finder det væsentligt i denne sammenhæng at pointere, at min definition af skrivekompetence skal ses i et bredere perspektiv end den nyere nordiske skriveforskningstradition, der er rettet mod skriftbrug i uddannelser, anskuet i et fagdidaktisk perspektiv. Jeg har i min definitionen og udfoldelse af begrebet skrivekompetence fokuseret på skrivekompetence som en generel, produktiv kompetence, som gælder for alle typer af skrivehandlinger.

Referencer

Andrews, Richard og Smith, Anna (2011): *Developing Writers. Teaching and Learning in the digital age*. Berkshire, Open University Press.

Bundsgaard, Jeppe (2005): *Bidrag til danskfagets it-didaktik. Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer i undervisningen*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bundsgaard, Jeppe (2006): "Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder" i *Cursiv* nr.1. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. København, Gyldendal

Christensen, Carol (2009): "The Critical Role Handwriting Plays in the Ability to Produce High-Quality Written Text" I: Beard, Myhill, Riley og Nystrand (red.): *The SAGE Handbook of Writing Development*. California, Sage Publications.

Dysthe, Olga (2001): *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus, Forlaget Klim.

Dysthe, Olga (2005): *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Århus, Forlaget Klim.

Evensen, Lars Sigfred (2010): "En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?" I: *Smidt, Folkvord og Aasen (red.): Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag

Flower, Linda og Hayes, John R. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing." I: *Review of Educational Research*. Vol. 32, nr. 4. S. 365-387

Hare, Jens (2009): *Dansk direkte 5*. København, Gyldendals Forlag.

Karlsson, Anna-Malin (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället, Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm, Språkrådet og Norstedts Akademiska Förlag.

Perregaard, Bettina (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København, Akademisk Forlag A/S.

Smidt, Jon (2010): "Innledning. Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling." I: J. Smidt (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, Randi, Larsen, Ann Sylvi og Torvant, Anne Charlotte (2010): "Skrivekultur på mellomtrinnet – tre døme." I: Jon Smidt (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Trageton, Arne (2004): *At skrive sig til læsning*. København, Gyldendals Forlag.

Wiese, Lisbeth Birde (2004): *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier/DIG, Syddansk Universitet.