

"Jeg skriver faktisk overhovedet ikke" - om skriveudfordrede unge i uddannelse

Peter Heller Lützen og Bonnie Vittrup

Skriftsproglige kompetencer er stadig mere afgørende for succesfuld deltagelse i uddannelsesaktiviteter. I denne artikel undersøger vi en gruppe unge og voksne hf-kursister på VUC, som har svært ved at indgå i de tilbud, det almindelige uddannelsessystem tilbyder. Kursisterne har det generelt godt på VUC, men har afbrudt mange andre uddannelser og er udfordrede, når de skal honorere faglige skrivekrav. Med udgangspunkt i et skriveridentitetsperspektiv viser vi, at skrivning ikke blot er en isoleret færdighed knyttet til den konkrete uddannelse, men derimod stærkt knyttet til den enkeltes tidligere skoleerfaringer. Skriveudfordringer hænger således sammen med generelle negative selvbilleder og undvigestrategier i såvel fritid som skole, og skolen har svært ved at bygge videre på kursisternes erfaringer. Afslutningsvis fremhæver vi, hvad kursisterne selv peger på som mulige veje ind i en uddannelsesrettet, faglig skrivning.

Ungdomsuddannelse, voksenuddannelse, skrivning, skriveridentitet

Denne artikel viser, at en gruppe kursister på VUC'ernes hf-linjer har meget svært ved at honorere de skriftlige deltagelseskrav, at de slet ikke ser sig selv som aktive skrivere og også i fritid og arbejdsliv forsøger at undgå skriftlig interaktion. De står på flere måder uden for samfundets dominerende skriftbårne kulturer og kan ikke trække på fritidsvaner i deres uddannelsesliv. Der er tale om en gruppe, som kæmper med en række udfordringer, og hvor man kan indvende, at manglende skrivekundskaber måske ikke er deres største problem. Vi vil alligevel fremhæve to grunde til at belyse netop deres forhold til sig selv som skrivere. På den ene side er uddannelsernes krav til skriftlig aktivitet meget kontante og direkte betingelser for fortsat uddannelse, og på den anden side kan vi ikke forstå skriveudfordringer uden at forholde os til de skrivendes identitet og selvbillede omkring skrivning. Skrivekompetence og -udvikling er således betinget af skriverens identifikation med skrivningen og de måder, den organiseres på (Ivanič, 1998). Der er her tale om en gruppe, som har meget svært ved at gribe de tilbud, som uddannelserne tilbyder, hvilket stiller nogle uddannelsespolitiske udfordringer, som vi vil anføre til sidst. Endelig kan man i et bredere samfundsmæssigt perspektiv sige, at skriftsproglige kompetencer bliver stadig mere afgørende for beskæftigelse, deltagelse i fritidsliv, at fungere som forælder, patient, borger, klient i offentlige systemer osv. (jf. Brandt, 2014).

Nyere dansk skriveforskning om unge i uddannelse har i høj grad interesseret sig for identitetsmæssige aspekter af skrivning, men primært med relativt ressourcestærke elevers oplevelser som empirisk grundlag (fx Krogh et al., 2015; Krogh & Jacobsen, 2016). Med denne artikel ønsker vi at sætte fokus på en gruppe, som på flere måder falder uden for normalforestillingerne om det at være uddannelsessøgende. Med nedslag i en række informanternes ofte meget brogede skoleerfaringer ønsker vi at supplere den eksisterende skriveforskning med stemmer fra mere marginale uddannelsessøgende.

Metodisk grundlag og teoretisk ramme

Vi har talt med i alt otte hf-kursister med forskellige kulturelle, sociale og uddannelsesmæssige baggrunde på to danske VUC'er over tre interviewrunder i en periode på halvandet år fra januar 2018 til april 2019. De otte informanter er interviewet i forbindelse med et udviklingsprojekt om hf-læreres skrivevejledning på tværs af fag (jf. Lützen, 2018; Vittrup, 2018).¹ Informanterne var i januar 2018 mellem 17 og 34 år gamle, de fleste mellem 20 og 25. Vi præsenterer her alle otte, men vil i det følgende af pladshensyn primært fokusere på de fem første:

Navn	Alder ved første interview	Tidligere uddannelse	Gennemført HF sommer 2020
Emma	17	Tre grundskoler	Ja
Morten	21	Tre grundskoler, flere afbrudte hf-forløb	Nej, er i gang med erhvervsuddannelse
Emily	25	Tre grundskoler, afbrudt eud	Nej, går fortsat på hf
Zainab	18	Tre grundskoler, afbrudt eud	Nej
Christina	34	En grundskole	Ja
Jonas	23	En grundskole, gennemført eud, afbrudt eud	Nej, går fortsat på hf
Andrea	27	En grundskole, gennemført eud	Nej, går fortsat på hf
Marcus	18	To grundskoler, afbrudt hhx-forløb	Ja (2019)

¹ Det konkrete udviklingsprojekt havde fokus på undervisernes rolle som skrivevejledere dels på tværs af hf-fagrækken og dels i de større obligatoriske skriftlige opgaver undervejs i uddannelsen. Projektet udviklede konkrete stilladseringsværktøjer til brug i fagernes daglige undervisning og havde kun indirekte kursisters udbytte og deltagelsesmuligheder i fokus. For sideløbende at kunne lave en sammenhængende beskrivelse af skriveudfordrede kursisters selvbilleder omkring skrivning gennemførte vi den interviewrække, som nærværende artikel bygger på.

Som det ses, havde Christina, Jonas og Andrea alle afsluttede erhvervsuddannelser og erhvervs erfaring, inden de begyndte hf. Emily, Zainab og Christina afbrød erhvervsuddannelser umiddelbart inden hf-start. Christina har således både en afsluttet og en afbrudt erhvervsuddannelse, mens Morten, Marcus og Jonas tidligere har afbrudt gymnasial uddannelse, herunder tidligere forsøg med hf. Kun Emma havde ikke afbrudt tidligere uddannelse og kom direkte fra grundskolen til VUC. Hun har til gengæld gået på tre forskellige grundskoler. Også Morten, Marcus, Emily og Zainab har gået på to eller flere forskellige grundskoler. Christina er konstateret ordblind i indskolingen, Emma er det i 8. klasse, mens Zainab er det på det afbrudte eud-forløb. Zainab forlod hf i december 2018, og det har ikke været muligt at komme i kontakt med hende siden.

I det følgende henviser vi til de konkrete interviews med et tal, der henviser til første, andet og tredje interview, som fandt sted i januar/ februar 2018, efterår 2018 samt forår 2019. Interviewene er semistrukturerede med støtte fra en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Brinkmann & Kvale, 2008) og også gennemført som ”talk around text” med afsæt i Theresa M. Lillis’s tekstorienterede etnografi (Lillis, 2001; 2008). Her tager interviewet udgangspunkt i en konkret tekst skrevet af informanten selv, og der spørges til informantens tanker og oplevelser om sig selv som skriver, og hvordan teksten er blevet til. Denne metode er valgt for at få informanterne til at berette om de aspekter ved skrivning på en uddannelse, der betyder mest for dem selv. Vi går i det følgende ikke tæt på selve deres teksters kvaliteter og mangler eller lærernes respons og valorisering af dem. Fokus er på kursisternes overvejelser over selve det at skrive på en uddannelse.

I analyserne af de mange interviews har vi taget afsæt i skriveforskeren Roz Ivanič’s begreb om skriveridentitet, som kort fortalt beskriver den skrivendes historie med skrivning både i og uden for skole og uddannelse samt vedkommendes selv billede omkring det at kunne udfolde og udtrykke sig på skrift. Ivanič’s hovedtese er, at identitet konstrueres af og i de sociale relationer og diskurser, man indgår og gennem sit liv har indgået i. Forskellige erfaringer og praksisser vil således muliggøre eller begrænse måder at udfolde sig skriftligt på. Vi har derfor konkret undersøgt kursisternes italesættelser af livserfaringer, selv billeder, skrivning, læring og ønsker for deltagelse i aktuel undervisning og fremtidig uddannelse. Ivanič opererer med en række aspekter af skriveridentitet, hvor specielt to er relevante for vores materiale: ”the autobiographical self” og ”the possibilities for self-hood” (Ivanič, 1998). De to aspekter af skriveridentitet kan oversættes som dels et selvbiografisk aspekt og dels de muligheder for selvudfoldelse, man i uddannelser gives og kan realisere sin skriveridentitet i. På den ene side bringer alle, der skal skrive noget, en biografisk selvforståelse omkring selve det at skrive med sig, og på den anden side mødes denne selvforståelse i konkrete skrivesituationer på fx en uddannelse med nogle bestemte muligheder og krav. Omdrejningspunktet i vores analyser er selve

mødet mellem disse to aspekter. For at opnå succes i uddannelse skal der være et vist match mellem den selvbiografiske skriveridentitet og de muligheder, som den kan indgå og realiseres i. Dette er et vilkår for alle mennesker, men denne forhandling eller tilpasning er ekstraordinær og problematisk for skrivere som de kursister, vi har talt med. For dem er det næsten ikke muligt at skabe forbindelse mellem det, de kommer med, og de muligheder for deltagelse, de gives i undervisning, skriveøvelser, opgaver m.v. Som vi skal se, resulterer det ofte i deciderede sammenbrud, fordi den selvbiografiske identitet omkring skrivning opbygget gennem mange år befinder sig meget langt fra de skrivekonventioner, som i dette tilfælde hf-uddannelsen bygger på.

Selvbiografi og deltagelse

For mange af vores informanter er grundskoletiden præget af brud, flytninger og skift mellem forskellige typer grundskoler som folkeskoler, fri- og privatskoler, specialskoler og efterskoler, samt lange perioder helt uden skolegang. Vi citerer i det følgende en række generelle udsagn om skolegang for derefter at zoomere mere ind på skrivning som en deltagelsesform, som informanterne har meget svært ved at indgå i. Deres generelle erfaringer med skolegang danner således grundlag for deres udvikling af skrivekompetence og dermed deres skriveridentitet. Morten fortæller: ”Det er fordi, mine forældre er alkoholikere, så jeg var ikke sådan et barn, der altid kom i skole. I de små klasser har jeg ikke været der tit. Det er først fra 4. klasse, jeg rigtig er kommet ind i kampen” (1). Han angiver som årsag, at han ”er flyttet rundt” og fortæller, at han i 4. klasse startede i en specialklasse og til sidst gik på en friskole.

Zainab afbrød hf efter et halvt år og havde året forinden dumpet eud’s grundforløb og siger om sin grundskoletid: ”Jeg gik på en folkeskole [...] og flyttede til en privatskole [...]. Det var faktisk en muslimsk skole. I 5. til 9. klasse. Men de var overhovedet ikke stramme på den privatskole. Man kunne sidde i timen og bare se på sin telefon. De fokuserede ikke rigtig på en. Og hvis der ikke er nogen, der fokuserer på mig, så fokuserer jeg heller ikke på mig selv. Så jeg har ikke rigtig lavet noget i fire-fem år” (1).

Også Emily beretter om en grundskole uden det store faglige indhold, for hendes vedkommende på tre forskellige skoler: ”Jeg har gået i folkeskole lidt rundt omkring. Det var ikke en god tid. [...]. Om relationer til lærerne siger hun: ”Så snart du er uvenner med en lærer, så rykker de en helt ned, og de skal nok fortælle dig, at du ikke bliver til noget, og så begynder du at tro på det, og så begynder du at blive uinteressert i det, de nu har at fortælle dig [...] (1).

På trods af, at de fleste af de otte informanter har relativt mange negative erfaringer med skolegang, har de næsten alle planer for fremtidig uddannelse. Kun Marcus har ingen planer ud over hf, mens alle andre har konkrete planer om fx professionsuddannelser. Flere af dem søger mod professioner, hvor de

kan hjælpe andre, og de taler ofte om uddannelser, hvor de selv har oplevet konkrete rollemodeller (jf. Thomsen & Bom 2019). For flere af dem skifter deres planer i løbet af det halvandet år, vi har fulgt dem. Det er ikke sådan, at de opgiver forestillingen om fremtidig uddannelse, men de justerer og tilpasser sig bl.a. ud fra, hvor svært det er for dem at gennemføre hf. De lever derfor – i hvert fald tilsyneladende – op til det, som uddannelsesforskere har kaldt ”uddannelsesimperativet” og gør sig hele tiden forestillinger om det næste trin (Larsen & Katznelson, 2016; Canger & Aagaard, 2018; Nielsen & Hansen, 2018). Som deres individuelle historier viser, har de svært ved faktisk at gennemføre uddannelser, men imperativet om uddannelse står helt present for dem.

Selv billeder om skole og skrivning

Kun tre af de otte er ordblinde og har derfor altid haft særlige udfordringer med skrivning i skolen, men hele gruppen har negative erfaringer med skrivning, som minder om dem, man kender fra studier i ordblindes selv billeder og uddannelsesveje. Forenklet udtrykt har denne forskning peget på, at man som barn udvikler selv billede som resultat af præstationer og som ung og voksen udvikler præstationer som resultat af selv billedet (Burgess & Ivanič, 2010; Swalander, 2012; Taube, 2011). Det gør, at individuelle skolebiografier bliver meget afgørende for, hvordan man kan deltage i uddannelse senere i livet. Dette bliver meget tydeligt, når vi ser på informanternes erfaringer med skrivning i tidligere skoler og uddannelser. Har man et negativt billede af sig selv, vil man have en tendens til at tilskrive nye udfordringer og eventuelle nederlag på nye uddannelser med egne mangler, dvs. ved en intern attribution. Det gælder således for næsten alle vores informanter, at de knytter deres manglende skriftlige kompetencer i skolen til egen manglende vedholdenhed, manglende viden, utilstrækkelige evner til at bruge fagbegreber, dårlige it-evner osv. De har på den ene side næsten ingen positive erfaringer med skrivning i skolesammenhænge og påtager sig på den anden side en meget stor skyld for, at det også er svært på hf.

Emma’s refleksioner over den sent diagnosticerede ordblindhed er symptomatiske: ”Jeg var meget lukket ned i folkeskolen. Jeg har ikke rigtig fulgt med, bl.a. fordi jeg haltede socialt. Jeg fandt først ud af i slutningen af 8., at jeg var ordblind, jeg havde hele tiden fået at vide, at jeg var doven, og så levede jeg bare op til deres forventninger. [...] Fra 3. opdagede vi, at der var noget galt, at jeg ikke rigtig kunne følge med, jeg gik fra at være god til det hele – til næsten det hele – til slet ikke at kunne følge med længere. Jeg fik flere pjækdage; ”nå, nu er skoledagen ovre, nu har jeg det godt igen”. Jeg har altid hadet det. Jeg kan se så mange andre fordele ved at slippe for det [...] Jeg har det stadig skidt med, at det blev opdaget så sent. Jeg blev mobbet for ikke at kunne stave, og så senere kom der krav om, hvordan man skulle se ud, og jeg var jo et let offer” (1).

Det er generelt velbeskrevet, at negative selvbilleder omkring skrivning og deltagelse i undervisning ofte afstedkommer en præstationsundvigende adfærd, hvor man "går under radaren" for at undgå opmærksomhed omkring det, som er svært (jf. Macken-Horarik, 2020). For lærere kan det tage sig ud som en slags "indlært hjælpeløshed", som bl.a. er kendetegnet ved meget lav udholdenhed, og hvor det at fejle efter en kortvarig og overfladisk indsats opleves som mindre smerteligt end at fejle, hvis man faktisk har anstrengt sig (Taube, 2011; Swalander, 2012). Ofte vil disse uddannelsessøgende undlade at opsøge hjælp, og vores informanter svarer generelt undvigende på spørgsmål om dette med en række henvisninger til, at de jo selv har valgt at gå på hf, selv er skyld i fraværdsdage pga. syge børn, og at lærerne også skal have tid til at hjælpe andre. De opsøger ikke hjælp, men forklarer udfordringer med fx opgaver ved egen utilstrækkelighed og egne livsvalg.

Skrivning i fritiden

Forholdet mellem skrivning i fritiden og i skolen har været genstand for stor opmærksomhed i dele af den skrivedidaktiske forskning gennem de seneste 20-30 år. Et af de store spørgsmål har været, hvordan man skaber mere frugtbare relationer mellem læse- og skrivekompetencer tilegnet og praktiseret i fritiden og skolens mere formelle og ritualiserede krav. Flere har påpeget, at der er en slags kløft mellem fritidens uformelle og skolens formelle skrivning (Moje et al., 2004; Ivanič et al., 2009; Gee & Hayes, 2011) og videre foreslået, at skoler burde nærme sig hverdagens praksisser og i højere grad bygge videre på og profitere af de kompetencer, som elever og studerende kan bære med sig ind i skolekontekster. Kritikken lyder, at skolens skrivepraksisser er dekkede fra hverdagen, og at skoler derfor dels går glip af det potentiale, som eleverne møder op med, og dels forsømmer at gøre dem parate til den skriftvirkelighed, de skal ud i. Forskere har talt om henholdsvis kontinuitet og diskontinuitet i elevers møde med skolen (Erstad, 2020) og talt for, at skoler støtter eleverne i en slags "oversættelse" af erfaring fra det ene domæne til det andet, og om at eleven til stadighed "forhandler" denne overgang (Vittrup, 2018; Ivanič, 1998; Ivanič, 2006; Lillis, 2009).

Derfor er det interessant at vide noget om vores VUC-informanters skrivevaner uden for skolen. Her er det generelle indtryk, at de skriver meget lidt og i hovedreglen undgår skriftlig interaktion og søger kompensatoriske strategier, hvis det alligevel er nødvendigt. Det gælder for alt fra sociale medier, fødselsdagsinvitationer, organisering af fritidsaktiviteter til arbejdsliv.

Emily fortæller om sin fritid: "Jeg skriver faktisk overhovedet ikke". Hun har en facebook-profil, hvor hun ikke selv skriver noget, men ser og nogle gange deler andres opslag. Der er nogle online-fora for forældregrupper på hendes børns skole, hvor hun "lige skriver 'ok, set'", men derudover ikke selv skriver. Tilsvarende laver hun ikke selv fx fødselsdagsinvitationer, "du køber jo bare de

der kort, hvor det hele står skrevet [...], jeg har rigtig svært ved at formulere mig på et stykke papir, mundtligt kan jeg sagtens formulere det” (1).

Christina giver et lignende billede af sin fritidsskrivning: ”Husk at skrive tillykke med fødselsdagen, der har jeg en måde at skrive på: ”Tillykke med dagen”, og den får alle, for den er jeg sikker på, jeg kan stave til”. For hende handler det meget om at undgå selvudstilling: ”Jeg er også tit træt af, at folk tror, man er dummere, end man er”. Derfor skriver hun kun sms’er til mennesker, hun kender godt i forvejen, hvilket begrænser hende i forhold til fx sønnens legeaftaler og festudvalget i børnehaven, hvor mange af de andre forældre ”er godt uddannede”, som hun udtrykker det. Kommunikation fra det offentlige er en stor udfordring, hvor hun får hjælp af sin mor, mens fx datingsider undgås, ”fordi det, jeg skriver, er ikke den, jeg er, og folk misforstår mig – det har jeg ikke overskud til. Det er også en form for nederlag [...] Jeg er ikke særlig aktiv på medierne og passer på mit privatliv” (3).

Emma beskriver også sit private medieforbrug som ret selektivt. Hun ser og deler indhold på sociale medier uden selv at producere særlig meget. Hun bruger ikke Twitter, som er rent tekstbaseret, men bruger både Facebook og Instagram, dog med begrænset brug af skrift: ”Jeg skriver tekst til billeder på Instagram, men ikke opslag [på Facebook]. Der plejer jeg bare at lægge et nyt profilbillede op, når jeg mest føler for det [...]. Messenger har også en smart funktion, du kan sige det [griner], nogle gange gør jeg ... Jeg har lige skullet planlægge, jeg tror, det var seks venner, der skulle mødes, så det var også bare lydbeskeder, du gør det, og du gør det, så det var lidt hurtigere end at skrive det” (3). Også for hende gælder, at skriftlig kommunikation helst foregår med mennesker, hun kender godt: ”Mere, hvis jeg skal skrive til min familie, ud over min tætte familie, hvis min moster skriver til mig eller sådan noget, så er jeg altid ”Mor, er det her stavet rigtigt alt sammen?” Det er lidt mere sådan, eller hvis jeg skriver til folk, jeg ikke kender, og også da jeg skulle skrive mails til dig [intervieweren], der var jeg inde lige og sætte hele sætningen ind i Google for at tjekke, at alt var skrevet rigtigt. For at man ikke finder ud af, at jeg er ordblinde-agtig [...]. Jeg kan se, vi har en lang linje, hvor vi har skrevet, men de er meget korte, mine mails, i forhold til dine” (3). Også på hendes fritidsjob i et supermarked undgår hun stort set at skulle skrive.

Det er et generelt billede, at de enten slet ikke eller kun i begrænset omfang skriver uden for skolen, og at dette også gælder for skoleopgaver i hjemmet. Morten udtrykker helt eksplicit i andet interview, at han aldrig skriver andre steder end i skolen: ”[J]eg skriver jo ikke hjemme, jeg kommer aldrig til at skrive hjemme”. Han har aldrig prøvet at skrive andre steder end i skolen og er afhængig af, at en lærer kan støtte og overvære, at han skriver (2).

Moderne uddannelsesinstitutioner forudsætter, at studerende behersker basal it-brug og fx kan bruge et skriveprogram, dele dokumenter og uploade noter og opgaver samt interagere med skolernes learning management-systemer. Basale it-færdigheder er dermed en forudsætning for at kunne deltage i skriveaktiviteter, men som regel ikke noget, der undervises i, og det står for informanterne som noget, deres skoler tager for givet, men som volder dem stort besvær (jf. også Frønes, 2017). Emily forbinder helt specifikt skrivning med noget digitalt: ”Jeg synes, det er rigtig træls at skrive. Jeg føler mig ikke særlig teknisk overhovedet. Sådan noget med computere og telefoner, det kan hurtigt blive for meget for mig [...] Der er mange, der godt kan finde ud af at lave, at ændre skriften, du ved, så det bliver en anden skriftform. Der tænker jeg bare okay, hvordan Søren gør du det? Jeg føler mig slet ikke teknisk anlagt overhovedet, så det tager lang tid for mig at skrive også. Hvor nogen de bare sidder og trykker løs, der sidder jeg nærmest bare og trykker på en tast ad gangen” (1). Zainab siger direkte, at hun slet ikke kan bruge det it-system, hvor man ser sit skema. Fordi skemaer ofte ændres, og fordi hun har forsøgt at lære det første skema udenad, kender hun efter et stykke tid på skolen ikke sit eget skema: ”Nu har vi fået et nyt skema, og jeg følger bare den gamle skema. Jeg kan slet ikke huske den nye skema, så jeg møder forkert. Det er også meget dårligt” (1). For både Emily og Zainab bliver skriftlig deltagelse hæmmet af meget begrænsede it-færdigheder, hvilket er interessant, fordi netop digitale erfaringer har været fremhævet som et område, hvor skoler med fordel kunne inddrage og nærme sig nogle af de praksisformer, som uddannelsessøgende kender fra deres fritid og øvrige sociale liv (fx Jacquet & Linqvist, 2020; Svensson & Haglind, 2020; Hanghøj, Lützen & Geer, 2020). Vores informanter beretter imidlertid ikke om, at de i fritiden interagerer i et væld af komplekse skrivepraksisser med stort potentiale for deres formelle uddannelse. Al medieret kommunikation er en udfordring for dem, også i deres uformelle fritids- og familiedomæner. Intimiteten og trygheden i deres familiære relationer kan i nogen grad afbøde og støtte dem i faktisk at interagere ved brug af skrift, men det giver dem ikke et rigt udgangspunkt for at ’forhandle’ eller oversætte en fritidspraksis til en skolepraksis (jf. Hargittai, 2010; Gee & Hayes, 2011).

Skrivning i skolen

Når vores informanter skriver i skolen, konfronteres de således meget direkte med deres udfordringer. Morten fortæller, at han som regel sletter det, han skriver, fordi han ser sig som en, der mangler nogle års skolegang: ”Men for mig, hvis jeg sidder og skriver, så siger jeg automatisk til mig selv ”Det tager lang tid”. Fordi jeg sletter mange gange det, jeg har skrevet, og skriver det igen, sletter, skriver det igen. Så jeg bruger mange timer på at sidde og skrive det, jeg skal [...]. For mig er problemet, at jeg stadigvæk ikke føler, at jeg er helt med skolemæssigt. Altså har de år, jeg skulle have ...” (1). Når han sletter sine egne tekster og ofte

ender med slet ikke at aflevere eller bidrage til fællesskrivning med andre, kan det i høj grad ses i lyset af hans selvbiografi som skriver. Han har ingen positiv erfaring at bygge på og ender også med at forlade hf-studiet efter to år uden at have bestået nogen fag overhovedet.

Et forhold, som bidrager yderligere til både hans og de øvrige informanternes usikkerhed, er, at de alle oplever en meget ringe konsistens på tværs af fag og opgaver. Deres muligheder for realisering af selvhed som skrivere er dermed ikke særligt stærke, de oplever ikke at kunne udtrykke sig skriftligt, og uddannelsens rammesætning af skrivning bliver dermed en forhindring for deltagelse. Mortens refleksioner afrundes med den lidt opgivende konstatering, at ”man jo aldrig ved, hvordan de [lærerne] vil have det” (1), og Christina siger også i første interview direkte, at ”de gør det jo på hver deres måde” og gentager pointen i tredje interview med, at ”man kommer til at rode de der afleveringer sammen, for der er regler og love for det hele. Det kan godt være lidt uoverskueligt nogle gange. Det er noget rod, synes jeg” (1 og 3). Kursisterne kommer dermed til på egen hånd at skulle navigere i de komplekse instruktioner og krav: ”Så har jeg også fundet ud af deres [lærernes] tricks. Hvis de giver os bilag, så har det noget at gøre med rækkefølgen. Så skal jeg bruge endnu mindre hjerne. Men det er også ... hvilken lærer, der gør det, og hvilken der ikke gør det. Der er nogle, der ikke tænker over det”, som Christina uddyber i tredje interview (3).

For mange af informanterne fremstår kravene til brug af fagbegreber dels som en meget stor barriere for egen skrivning og dels som skolens primære kvalitetskriterie og evalueringsparameter. Også her er de opstillede muligheder for realisering af positiv skriveridentitet meget begrænsede. Informanterne oplever ikke fagenes særlige terminologi som noget, der er integreret i deres eget sprog, eller som noget, man faktisk kan bruge til at beskrive og forstå faglige fænomener med. Christina siger direkte, at hun udtrykker sig bedre uden fagbegreber: ”Mit problem er, at jeg taler, så man kan forstå mig. Og det er jo ikke det, jeg skal til eksamen, der skal jeg kunne tale fagligt [...]. Jeg skal op i niveau i sprog, men jeg vil heller ikke miste den gave, at folk forstår mig” (3). Helt tilsvarende siger Emily i første interview, at ”dem i klassen, der bruger alle fagudtrykkene, er der ingen, der forstår”, men at det alligevel er ”begreberne, der skal ind over” (1). I andet interview siger Christina, at ”det giver ikke så gode karakterer, når man ikke kan alle fagudtrykkene. Jeg kan faktisk godt forklare, hvad et fagudtryk betyder, men jeg siger det bare ikke” (2).

Også Morten udtrykker, at den største udfordring er at få sit sprog transformeret til noget, der lyder fagligt: ”Det er nok det der med at få de der ord til at hænge sammen, at få sætningen til at lyde fagligt, som de jo gerne vil have, at vi gør her, i stedet for at det skal lyde som om, at jeg skriver til en, der har det ligesom mig, for så kunne jeg sagtens skrive det, jeg gerne ville. Men det der med, at man skal have det formuleret som en faglig tekst, så ... driller den” (2).

Uddannelsens normer for sproglig adfærd, såvel mundtligt som skriftligt, opleves af disse kursister som noget mere eller mindre arbitrært, noget som skolen ikke ekspliciterer for dem og viser dem, og som de derfor forbliver ekskluderede fra. Kravene fremstår som både utilgængelige og uomgængelige, fordi man skal eksamineres i dem, og skrivning af opgaver bliver til noget angstpræget, som udvikler sig til en slags sproglig identitetskrise, hvor kursisterne ikke kan udtrykke sig i et sprog, som de kender og har erfaring med. Deres selvbiografiske skriveridentitet får meget svært ved at realiseres som selvudfoldelse gennem uddannelsens forventninger.

Veje til faglig skrivning

Når vi har spurgt informanterne til deres forslag til støtte fra skolens side, peger de på synlighed og støtte til at nedbryde fagenes ofte komplekse opgaveformater i overskuelige enheder (Lützen, 2018). Det handler i høj grad om støtte undervejs i selve processen. De oplever selv, at de går i stå, ikke kan bruge tiden optimalt og er stærkt i tvivl om, hvorvidt de er på rette spor. Processtøtte og ofte meget konkret nærhed fra lærerens side går derfor igen i deres forslag til, hvordan de kan hjælpes bedre. I første interview udtrykker Emily det således: ”Jeg har brug for, at de fortæller mig, ”Det er rigtigt det, du sidder og laver, fortsæt du bare” (1), mens hun i andet interview uddyber: ”Jeg synes, det er rart [med lærehjælp], jeg har også brug for, at hver gang jeg har skrevet måske tre linjer eller sådan noget, så har jeg brug for, at hun [læreren] lige kommer og læser det igennem. Er det her godt nok? Jeg har brug for at få at vide, at det her er godt nok, for så kan jeg fortsætte” (2).

Et andet gennemgående træk er kursisternes behov for at være godt inde i de emner, de skal skrive om. Det lyder meget banalt, og det vil også være at finde i enhver håndbog i skrivning, at man skal vide, hvad man skal skrive om, før man skriver. Alligevel oplever informanterne sjældent, at de egentlig har viden om opgavernes emner. Morten fortæller om en indledning til en opgave, som han fik god lærerrespons på, fordi han vidste meget om emnet i forvejen. Han er startet på hf flere gange og fortæller om sit forrige forløb i dansk: ”... [D]er havde jeg en stil, hvor jeg havde en megagod indledning, som min lærer der blev helt forbavset over. Der syntes jeg, det var sådan en juhu-oplevelse for ..., at jeg godt kan skrive en god indledning.” Det hang sammen med, at den skulle handle om et emne, som han havde beskæftiget sig med i folkeskolen: ”Når jeg ved mere om tingene, så bliver det også meget nemmere at skrive det. Jeg har sådan, hvis vi skal læse nogle ting og så bagefter skrive, så skal jeg læse den der tekst mange gange, før jeg indser, nåh, det er egentlig det, de mener med den, før jeg kan formulere det over til min egen” (1). Også Emma og Christina siger, at det er nødvendigt for dem at kende til stoffet, inden de skriver: ”Det skal helst interessere mig. Jeg er ikke så god til at skrive om noget, jeg ikke forstår” (Emma, 1), og ”[d]et er nemmere at skrive om det, man ved noget om” (Christina, 2).

Hvis vi opsummerer informanternes egne bud på, hvad der ville støtte deres skriveudvikling, er de helt i overensstemmelse med, hvad vi ved fra en række metastudier om effektiv skriveundervisning (Graham & Perin, 2007; Graham & Herbert, 2010; Graham et al., 2020; Bazerman et al., 2017). Kursisterne efterspørger med andre ord det, som vi fra andre sammenhænge allerede ved, er effektivt. Også en større dansk undersøgelse om elever i 5. til 9. klassen ønsker for god undervisning viste dette: Eleverne udpeger i høj grad didaktiske tiltag, som vi fra forskning ved, er virkningsfulde (EVA, 2018).

Elever og uddannelsessøgende har altså ret præcise bud på, hvordan god undervisning kan se ud. Nærhed i relationen til en rollemodel i form af en lærer, der støtter og opmuntrer undervejs i processen, er her det altdominerende træk. Dette har en række afledte konsekvenser, fx at skrivning bør foregå på skolen, at skriveskabeloner og oversigter skal brydes ned i tidsmæssigt overskuelige enkeltdele, at der skal være en kontinuitet mellem faglig stofbehandling i undervisningen og sideløbende skrivning om de pågældende emner, og at opbygning af positiv skriveridentitet bør bygge på en stærkere affinitet over for elevers og kursisters individuelle skole- og skriveerfaringer. I praksis kolliderer sådanne ønsker dog i nogen grad med uddannelsens opbygning, mål og organisering, idet kursisterne på hf meget tidligt i forløbene mødes med ret bastante slutmålskrav. De oplever dermed en voldsom afstand mellem deres eget sprog og selvbiografiske identitet på den ene side og skolens forventninger på den anden. Set fra lidt større højde peger disse kursisters uddannelseshistorier og aktuelle skriveudfordringer således på et generelt uddannelsespolitisk dilemma, hvor vi som samfund gerne vil tilbyde videregående uddannelse til alle, men ikke tager højde for, at der i denne bestræbelse også sker en eksklusion, fordi de uddannelsessøgende ikke kan honorere bl.a. de skrivekrav, som adgangsgivende ungdomsuddannelse fordrer (jf. Helms Jørgensen, 2018). Uddannelsessystemet har derfor en opgave i at udvikle sociale og didaktiske modeller for, hvordan skriveudvikling i højere grad kan bygge på de erfaringer, elever og uddannelsessøgende bærer med sig ind i uddannelsesinstitutionerne.

Peter Heller Lützen (specialkonsulent, Nationalt Videncenter for Læsning) og Bonnie Vittrup (adjunkt, Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole)

Litteratur

Bazerman, C., Applebee, A.N., Berninger, V.W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P.K., Murphy, S., Rowe, D.W. & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51, 351-360.

Brandt, D. (2014). *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2008). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag.

Burges, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2018). Marginaliserede unges fortællinger om skole og fritid. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2), 71-81.

Erstad, O. (2020). Grenseflater i unges læringsliv. I: Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A. & Rørbech, H. (red.). *Grensegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 21-41). Syddansk Universitetsforlag. Konferencenserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, vol. 1.

EVA Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. EVA.

Frønes, T. S. (2017). Å lese og navigere på nettet: *En studie av elevers navigasjonsstrategier*. Avhandling for graden ph.d. Doktoravhandling forsvart ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.

Graham, S. & Herbert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Kiuahara, S. A. & MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, AERA*, 90, 179-226.

Hanghøj, T., Lützen, P. H. & Geer, S. L. (2020). Positioning students as game journalists: Transforming everyday experiences into professional discourse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 67-85.

Hargittai, E (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, 80, 92 – 113.

Helms Jørgensen, C. (2018). Ungdomsuddannelsernes og enhedsskolens bidrag til social u/lighed. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (2), 26-36.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. (2006). Language: Learning and Identification. I: Kiely, R., Rea-Dickens, P., Woodfield, H. & Clibbon, G. (red.). *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics* (s. 7-29). Equinox.

Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D. m. fl. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies in across the curriculum*. Routledge.

Jacquet, E. & Linqvist, E. (2020): Transmediala spel en möjlighet för en engagerande (svensk)undervisning? I: Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A. & Rørbech, H. (red.). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 141-164). Syddansk Universitetsforlag. Konferencenserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, vol. 1.

Krogh, E., Christensen, T. S. & Jacobsen, K. S. (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., & Jacobsen, K. S. (red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.

Larsen, L. & Katznelson, N. (2016). Krav om uddannelse – politik og konsekvenser for ”udsatte’ unge”. I: Wulff-Andersen, T., Follesø, R. & Olsen, T. (red.). *Unge, udenforskab og social forandring. Nordiske perspektiver*. Frydenlund Academic.

Lillis, T. (2001). *Student writing. Access. Regulation. Desire*. Routledge.

Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I: Carter, A., Lillis, T., & Parkin, S. (red.). *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy* (s. 169-187). John Benjamins Publishing Company.

Lützen, P.H. (2018). At gøre det svære konkret - mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau. *Viden om literacy*, (24), 48-53.

Macken-Horarik, M. (2020). Tracking and mentoring semogenesis in boundary students. I: Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A. & Rørbech, H. (red.). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 43-84). Syddansk Universitetsforlag. Konferencenserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, vol. 1

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.

Nielsen, J. C. & Hansen, H. R. (2018): Hvad vil du være? Skolenarrativers betydning for transition. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (2), 60-70.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I: Samuelsson m.fl. (red.). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

Svensson, A. & Haglind, T. (2020). Textuniversum och gränsöverskridande lärande – att arbetamed kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning. I: Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A. og Rørbech, H. (red.). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 165-184). Syddansk Universitetsforlag. Konferencenserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, vol. 1.

Taube, K. (2011). Læse- og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation. I: Bjar, L. & Frylmark, A. (red.). *Børn læser og skriver: specialpædagogiske perspektiver* (s. 67-85). Dafolo.

Vittrup, B. (2018). Skriveridentitet på hf – unge kursisters perspektiv på skriveudfordringer. I: *Viden om Literacy*, (24), 30-36.