En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren

Solveig Troelsen

Syddansk Universitet og VIA University College

Sammendrag

Vi ved fra forskningen at skriveordren har stor betydning for elevernes muligheder for at positionere sig som skrivere i eksamenssituationen. Intentionen er tvetydig. På den ene side er skriveordren udformet som en invitation med det formål at inspirere til entusiastisk og engageret skrivning, på den anden side umuliggør omstændighederne at eleven takker nej til invitationen. Artiklen analyserer skriveordren som tekst og dermed ytring i Bakhtins forstand – dialogisk forbundet med andre ytringer i skolens særlige konstellation. Med denne sociokulturelle optik betragtes elevernes eksamenstekster som svar på skriveordren der følgelig bliver afgørende for de valg eleverne træffer, og måden hvorpå de positionerer sig som skrivende subjekter. Fundene indikerer at skriveordren implicit tvinger eleverne til at agere i en kompleks og ambivalent kommunikationskontekst med dobbelte adressater og genreforventninger. En positiv bedømmelse bliver således afhængig af om eleven mestrer dobbelte positioneringsstrategier som fx at signalere en fiktiv intentionelitet i tillæg til den umiddelbare: at bestå eksamen. Denne dobbelthed er imidlertid ikke ekspliciteret hvilket kan indebære en udfordring for især elever der ikke intuitivt forstår de skjulte tekstnormer.

Nøgleord: *Skriveprøver; danskundervisning; grundskole; positionering*

Abstract

From research, we know that the writing prompt has a significant impact on students' opportunities to position themselves as writers during exams in written composition. The intention is ambiguous. On the one hand, the prompt is composed as an invitation, intended to inspire engaged and enthusiastic writing. On the other hand, the circumstances leave no actual possibility to turn down the invitation. This article analyses the writing prompt as a text and, hence, in the sense of Bakhtin, an "utterance", dialogically related to other utterances in a constellation characteristic of the school context. Deriving from this sociocultural framework, students' texts are looked upon as answers to the prompt which, consequently, becomes crucial to the choices they make, and the way they position their "writing self". Findings indicate that, implicitly, the prompt compels students to act

*Correspondence to: Solveig Troelsen, VIA University College, Ceresbyen 24, DK-8000 Aarhus C.
Epost: sotr@via.dk

© 2018 S. Troelsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. Troelsen. "En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 4(1), 2018, pp. 142–166.

<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1267> 142

in a complex and elaborated communicative interaction, ambiguously oriented towards double addressees and genre expectations. Accordingly, double positioning strategies, such as signaling a fictional intentionality, in addition to the basic intention of passing the exam, are crucial to achieving positive assessment. However, this double agenda is not pointed out explicitly in the prompt, which might imply a challenge, especially for students who do not intuitively understand the hidden text norms.

Keywords: *Writing assessment; L1 education; double positioning; Danish Lower Secondary Schools*

Received: May, 2018; Accepted: September, 2018; Published: October, 2018.

Indledning

Klokken har passeret ni torsdag den fjerde maj 2017, og niendeklasseselever over hele Danmark venter i gymnastiksale og klasselokaler udstyret med hver sin pc. De skal skrive afgangsprøve i *dansk skriftlig fremstilling*, prøveformen er delvist ny med adgang til internettet, og den vigtigste hjemmeside driller. Eleverne venter på at få adgang til skriveordren – det *springbræt* (Ruth & Murphy, 1988) som danner afsæt for skrivning af en tekst med afgørende betydning for deres videre uddannelses- og livsbane. Først efter 17 hektiske minutter er der forbindelse til *FP9 dansk, Skriftlig Fremstilling* (Undervisningsministeriet, maj 2017) – herefter *iPrøven*¹ – en html-fil indeholdende den skriveordre eleverne skal besvare.

Denne artikel undersøger med et sociokulturelt perspektiv på skriveordren som den initierende ytring i en konstellation af tekster, der tilsammen tegner skriftlig eksamen som literacy-hændelse, skriveordren og dens positionering af eleven i prøvesituationen. Først redegøres for den aktuelle kontekst og eksisterende forskning i eksamensskrivning, herefter præsenteres teoriramme og konceptualiseret analysestrategi, og endelig undersøges skriveordren som social handling, tekst og faglig diskurs. Afslutningsvis sammenfattes fundene og diskuteres i forhold til en teoretisk forståelse af prøven som skrivehandling.

Da denne artikel udgør det første delstudie i ph.d.-projektet *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i vurdering af elevers produktive literacy-kompetencer ved FP9 dansk*, konkluderes der i tesens form idet to teser tages med videre i planlagte analyser af henholdsvis elevbesvarelser og censorernes tekstnormer og kriterier i bedømmelsen heraf. Som titlen antyder, samler interessen i det samlede projekt sig om hvad det kræver af eleverne at skrive sig til anerkendelse i det tekstkulturelle normfællesskab (Berge, 2012) for afgangsprøvekonstellationen. Og siden afgangsprøverne i dansk

¹Opgavesættet til Folkeskolens Prøver efter 9. klasse i Dansk Skriftlig Fremstilling har ikke nogen egentlig titel ud over den lange, deskriptive benævnelse på materialet og i paratekster om prøven. Her anvendes kortformen *iPrøven* som stammer fra et læremiddel udfærdiget af en tidligere fagkonsulent (Rytter, 2015) og ser ud til at have vundet hævde som betegnelse for materialet – både på ministeriets materialeplatform og i almindelig omtale. En hurtig google-søgning på titlen giver således over 60.000 resultater ultimo april 2018.

med indførelsen af adgangskrav til ungdomsuddannelserne i Danmark (Undervisningsministeriet, 2015) har fået såkaldt high-stakes-status, rækker anerkendelsen eller forkastelsen desuden videre til det større sociale, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og demokratiske kulturfællesskab.

Afgangsprøver i dansk – en kontekst i forandring

Afgangsprøverne i dansk finder aktuelt sted i en forandringstid. I 2016 slog folkeskolereformen (Folketinget, 2013) igennem med nye kompetencemål (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a), og Folketinget havde året forinden vedtaget at eleverne skulle bestå fagene dansk og matematik for at have retskrav på optagelse på en erhvervsuddannelse. Fra 2019 følger endnu strengere karakterkrav for optagelse i gymnasiet.² At alle elever uanset fremtidsplaner nu skal bestå afgangseksamen for at have retskrav på en ungdomsuddannelse, repræsenterer et reelt paradigmeskift i dansk uddannelseskultur. Siden *Den blå betænkning* i 1958 har prøverne været frivillige (Holm-Larsen, 2016) og termen *prøve* netop markeret en forskel til eksamener som kunne dumpes (ibid.). Afgangsprøverne i dansk er således blevet det der i amerikansk testforskning benævnes *high-stakes* – oprindelig et adjektiv fra gamblermiljøet i 1920'ernes USA om en situation med potentiale for enten betydelig gevinst eller tilsvarende tab (OED online, 2007) – hvor ”a passing score determines a student’s eligibility to advance to or graduate from high school” (Beck & Jeffery, 2007). Også bedømmelsespraksis er ændret fra sommeren 2016 hvor elevernes besvarelser alene bedømmes af én ministerielt beskikket ekstern censor der ikke som før skal votere med elevernes dansklærer. Set i lyset af generelle reliabilitetsproblemer i bedømmelsen af skriveprøver (Berge, 2005, 2009; Borgström & Ledin, 2014) bidrager dette yderligere til det risikobetonede ved prøvesituationen.³ Endelig afvikles prøven i skriftlig fremstilling fra 2017 med adgang til internettet hvilket sammen med nye kompetencemål har ført til justeringer af prøvedesign og krav til eleverne – mere herom senere. Alt dette påvirker prøvekonstellationens kultur- og situationskontekst og har derfor betydning for elevens reception af og interaktion med skriveordren og kalder på udforskning af skriveprøven som literacy-hændelse.

I denne artikel sættes specifikt fokus på den initiering af elevens prøvebesvarelse som udgøres af *skriveordren* og dens kontekst. Hensigten med den empiriske undersøgelse er at bidrage til en subtil og nuanceret forståelse af skriveordren og dens betydning. Undersøgelsen søger således at afdække følgende spørgsmål: Hvad kendetegner skriveordren til FP9 dansk skriftlig fremstilling (*iPrøven*) som tekst i kontekst?

²Kravene er komplicerede, men essensen er at eleven skal have karaktergennemsnit på 5 ved sidste standpunktskarakter og bekræfte dette ved prøverne *eller* opnå prøvekarakterer der opvejer evt. lave standpunktskarakterer.

³En følgegruppe bekræfter i en rapport fra 2018 solobedømmelsernes lave reliabilitet (Dolin, Nielsen & Rangvid, 2018).

Herunder: Hvordan konstrueres faglighed i skriveordren? Og hvordan positionerer skriveordren sin indskrevne modtager som skrivende subjekt?

Skandinavisk forskning i skriftlig afgangseksamen

Den følgende forskningsredegørelse begrænser sig til undersøgelser i den skandinaviske skolekontekst med henblik på at fastholde et nuanceret detailfokus i sammenlignelige kontekster. Et bredere internationalt udblik vil givet kunne perspektivere yderligere, men indebærer også at der tages højde for forskelle i uddannelsestænkning og testkultur, og det vurderes derfor uhensigtsmæssigt i denne sammenhæng.

Når det gælder forskning i skriftlig afgangseksamen – i hvad elever i grundskolens afgangsklasser henholdsvis lykkes og ikke lykkes med i L1-fagets skriftlige discipliner, og hvordan deres anstrengelser vurderes til eksamen – er det norske projekt *Kvalitets-sikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) fortsat enestående i omfang og kvalitet (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). KAL-projektet er med sit store, repræsentative tekstkorpus og de mange forskelligt vinklede delstudier af både kvantitativ og kvalitativ art en grundig afsøgning af elevers skrivning og censorers vurdering heraf. Prøveoplægget og dermed skriveordrerne er særligt behandlet i delstudie 5 hvor Evensen og Vagle kortlægger opgavematerialet til afgangseksamen i årene 1998-2001 sammenholdt med forskellige elevgruppers valg af opgaver (Evensen & Vagle, 2005). Her refereres for klarhedens skyld alene karakteristikken af opgavematerialet. De norske elever har i den undersøgte periode hvert år haft frit valg mellem 6-7 mulige skriveordrer som i studiet kategoriseres i forhold til henholdsvis tematisk ramme og genrekrav. Tematisk falder opgaverne i fire hovedgrupper: sagsorienterede emner, eksistentielle spørgsmål, livsfaseemner og nære relationer; genre-mæssigt inden for kategorierne: sagsorienterede, fortællende, ekspressive og mellempersonlige genrer, andre genrer og frit genrevalg. Eleverne har altså stor valgfrihed både tematisk og genre-mæssigt; dog dominerer invitationer til fortællende skrivning om nære emner. Samlet set positionerer opgaverne eleverne som modne og ambitiøse skribenter med temaer der betegnes som relevante for aldersgruppen og samtidig ganske krævende. Elevernes motivation forsøges vakt med inspirerende tekstoplæg, og det er gennemgående at der appelleres til elevernes personlige engagement (ibid.).

Der er mange ligheder mellem modersmålsfagene i de skandinaviske lande, og de viser sig også i afgangsprøverne. Den danske prøve i skriftlig fremstilling er undersøgt kvalitativt i et etnografisk casestudie i forbindelse med fokus på overgange i projektet *Faglighed og Skriftlighed* (FoS)⁴ (Krogh, 2014, 2018). Krogh analyserer som led i sit portræt af folkeskolens skrivekultur (set i forhold til gymnasiets) styredokumenter og

⁴FoS (2010-2014) er et etnografisk længdestudie af skrivekulturer og elevers skrive- og skriverudvikling fra grundskolens ældste klasse og gennem gymnasiet (Christensen, Elf, & Krogh, 2014; Krogh, Sonne Jakobsen, & Spanget Christensen, 2016; Krogh, Spanget Christensen, Sonne Jakobsen, & Spanget Christensen, 2015).

prøveoplæg fra 2009 i relation til en elevbesvarelse skrevet i forbindelse med prøveforberedende undervisning. Her finder hun opgavetyper der i høj grad minder om dem KAL-projektet finder i Norge: Genrerne i det danske prøveoplæg fordeler sig således i hovedkategorierne ”litterær fiktionsskrivning”, ”journalistik” og ”essay”, og forskelligt tekstmateriale i de enkelte skriveordrer udgør ”inspirationsgrundlag” for elevernes skrivning som forventes at bygge på ”hverdagskundskab, personlig erfaring og personlige holdninger” (Krogh, 2014, p. 158). Også her har eleverne stor valgfrihed, og i casestudiet af eleven Sofias besvarelse fremhæves netop emnets relevans som katalysator for elevens skrivelyst og positionering som på én gang personlig og faglig autoritet.

Svenske afgangsprøver efter grundskolen er mig bekendt ikke undersøgt, men Borgström finder i studier af gymnasiets nationale test mønstre der ækvivalerer hvad der kræves i Danmark og Norge (Borgström, 2010).

Skriveopgaver i bredere forstand har, som Otnes påpeger i sin (erklæret ufuldstændige) oversigt over feltet, været studeret med jævne og ujævne mellemrum de seneste 30 år (Otnes, 2015). Perspektiverne spænder fra studier i magtrelationer (som dem der er behandlet ovenfor i beskrivelsen af prøvens rammebetingelser) over validitetsanalyser og til vejledende praksisanbefalinger baseret på udviklings- og forskningsprojekter. Alle dimensioner er betydningsfulde, men endnu ikke fyldestgørende belyst. Otnes finder det således fortsat vigtigt ”å studere skriveoppgaver som tekster, som meningsytringer, som genrer og skrivehandlinger” (Otnes, 2015, p. 23). Netop perspektivet på skriveopgaven som tekst, genre og skrivehandling er denne artikels fokus.

Blandt Otnes’ inspirationskilder er amerikanske Ruth & Murphy (1988) som skelner mellem ”given task” og ”constructed task” og således understreger at den tekst skriveren reagerer på, altid vil være en *fortolkning* af skriveopgaven. Det er nærværende artikels tese at denne fortolkning er funderet i skriveprøven som situeret literacy-hændelse og samtidig betinget af hvordan skriveordren som tekst positionerer sin modtager gennem en indskreven modellæser. Tesen hænger sammen med undersøgelsens teoretiske fundering som beskrives nedenfor.

Teoretisk ramme og metodologi

Prøveteksten i kontekst

Dette studie tager afsæt i en sociokulturelt funderet forståelse af skrivning som social praksis, altid situeret og konkret udfoldet i kontekst, og er således inspireret af New Literacy Studies (Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000). Fra denne forskningsretning stammer det epistemologiske og konceptuelle fokus på afgangsprøven som *literacy-hændelse* med den deri indlejrede forståelse af teksters kontekstualitet og situerethed som konstitutive aspekter. Kontekst skal her forstås som tekstkulturel kontekst sådan som den beskrives i antropologisk tekstvidenskab (Berge, 2012) der med afsæt i blandt andet Bakhtins (1986) semiotiske kommunikationsteori og i dialog med

socialsemiotikken og Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen, 2014) er ”opptatt av å forstå situasjonskontekstuelle ytringer i lyset av de mer eller mindre stabile kulturkontekstene de også er ytret i” (Berge, 2012, p. 80).

Skrivning i skolen indebærer andre betingelser end tilsvarende skrivesituationer uden for skolen. At anerkende dette som et vilkår er vigtigt i et sociokulturelt orienteret studie fordi den sociale og kulturelle kontekst for skrivning i skolen i almindelighed og i eksamenssituationer i særdeleshed netop er skole- og eksamenskonteksten – også selv om den ofte manifesterer sig som iscenesættelser af noget andet. Det kan eksempelvis være et fiktivt scenarie hvor eleverne opfordres til at agere journalister og skrive i en journalistisk genre. FoS-projektet har udviklet modeller til analyse af elevers skoleskrivning i et sociokulturelt perspektiv (Krogh, 2015). Med afsæt i Bakhtins forståelse af ytringer og herunder tekster som fundamentalt og konstitutivt dialogiske forstås elevteksten i lyset af skolekonteksten og formet af ytringens ekspressivitet, referentialitet og adressivitet (Krogh, 2015, p. 31; Bakhtin, 1986). Skrivning i skolen kendetegnes ved at der sjældent findes en autentisk modtager og et kommunikativt skriveformål (fx Otnes, 2013) og finder sted i genkendelige og gentagne *konstellationer*. Det udmøntes i FoS-projektet i den såkaldte konstellationsmodel (se nedenfor). Modellen er todimensional og repræsenterer vertikalt analyseenheder organiseret i en kronologisk kæde af literacy-hændelser som står i et dialogisk forhold til hinanden og de genrer de interagerer med – med lærerens skriveordre som udgangspunkt, elevens tekst som svar herpå og endelig lærerens kommentar til elevens tekst. Denne model er umiddelbart overførbart til den særlige prøvesituation som er i fokus her. Horisontalt adresseres således de tre perspektiver som også er indeholdt i denne artikels forskningsspørgsmål: et tekstligt, et fagdiskursivt og et fokus på teksten som social handling. Modellens styrke er netop at den belyser *skoletekstens særlige kontekstualitet* – forskellig fra både hverdagens, offentlighedens og det professionelle livs skrivesituationer. I undersøgelsen af skriveopgaven og elevbesvarelsene i det casestudie hvori nærværende artikel udgør første del, er det etnografiske perspektiv på elevernes skrivning – og dermed også modellens sidste element i form af et elevinterview – fravalgt. Desuden er konstellationen kvalitativt forskellig fra undervisningskonteksten på en række parametre, først og fremmest fordi dialogen stopper med censors vurdering. Den nøgne, let bearbejdede model ser dermed således ud:

<div> <div>Analyse-perspektiv</div> <div>Analyse-enhed</div> </div>	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtekst			
Bedømmelse			

Trods forskelle i forskningsdesign og situationskontekst i forhold til FoS-projektet finder jeg modellen velegnet til analyse af literacy-hændelsen *afgangsprøve i skriftlig fremstilling* fordi den systematiserer og synliggør såvel det dialogiske forhold mellem skriveordre, elevtekst og respons som de kontekstuelle nuancer og dermed også små forskelle mellem den skoleskrivekultur og skrivekonstellation eleverne kender fra undervisningen, og prøvesituationens specifikke rammesætning. Som forsker affilierer jeg mig desuden med FoS-projektets privilegering af elevperspektivet og positionerer mig ved elevens side når jeg her analyserer *iPrøven* sådan som den adresserer og dermed positionerer elevskriveren i prøvesituationen. Via sin adressivitet – sin rettet mod indre og ydre modtagere – skaber teksten sin *modellæser*, siger Tønnesson (2004) som revitaliserer Ecos begreb (Eco, 1981) i forhold til faktatekster. Når *iPrøven* aktualiseres af elevlæseren i prøvesituationen, mødes to epistemologisk væsensforskellige størrelser: Modellæseren, som er den tekstlige manifestation af mulig(e) læsning(er), og den empiriske læser. Modellæseren/-erne⁵ er ”tilknyttet den *kulturkontekst* som tekstproduksjonen inngikk i” (Tønnesson, 2004, p. 136, min kursivering), og desuden forankret i *situationskonteksten* via interpersonel indeksering i sprog eller andre semiotiske systemer samt genremæssige og institutionelle rammer (ibid.). Den empiriske elevlæser bringer derimod sin egen kulturkontekstuelle tilknytning med sig og er forankret i den konkrete situation som er skitseret i indledningen og beskrives nedenfor i afsnittet om empiriske data. *iPrøven* positionerer således eleven via modellæseren eller de mulige *modellæsninger* der realiseres af eleverne i faktiske, situerede læsninger. Indlejret i modellæsningen er dialogen med kultur- og situationskonteksten.

Man kan sige at *iPrøven* positionerer eleven til at positionere sig som *skriverselv* (writing self) (Ivanič, 1998) i den forestående skriveproces. Ifølge Ivanič betinges skriverselvet blandt andet af den enkeltes *socialt tilgængelige muligheder for selvhed* i den sociokulturelle og institutionelle kontekst hvori der skrives. Skriverselvet rummer i Ivanič’ forståelse flere aspekter hvoraf kun to anvendes i dette studie: *Det selvbiografiske selv* – den enkelte elev i eksamensskrivningens her og nu, med blandt andet akkumuleret erfaring og fremtidige muligheder (fx for optagelse på en ungdomsuddannelse). Og *det diskursive selv* – skriverens direkte og indirekte repræsentation i den (svar-)tekst som skriveordren initierer. Det diskursive selv er foranderligt fra tekst til tekst og manifesterer det selv som skriveren ønsker (og evner) at fremstå som.

Skriveordren som genre

”Genre har blivit ett fruktbart, men också ett förrädiskt begrepp”, hævder Berge & Ledin (2001, p. 6) og henviser til en vis begrebsforvirring som følge af de multiple

⁵Ifølge Tønnesson kan en tekst i kraft af sin flerstemmighed (jf. Bakhtin) indeholde mere end én modellæser (Tønnesson, 2004, p. 145).

– ofte uforenelige – forståelser af begrebet som eksisterer samtidig. I denne artikel anvendes genrebegrebet overordnet i den pragmatiske forståelse som initieres af Bakhtin og videreføres af nyretorikere som fx Miller der ser genrer som typificerede og semiotisk medierede handlinger i en etableret kulturkontekst (jf. Berge & Ledin, 2001). Det genrekonstituerende aspekt ses således som liggende i interaktionen mellem kontekst og tekst og ikke i formale tekst- og sproglige træk.

”... en skriveoppgave er et fenomen som *på et eller andet vis igangsetter skrivning* av en tekst”, skriver Otnes: (2015, p. 14, min fremhævnning) og fremhæver således skriveopgavens variable modus, men klare funktion. Begrebet *skriveordre* stammer oprindeligt fra et upubliceret papir af Jon Smidt (Smidt, 2010) og er blevet grebet og konsolideret af forskergruppen bag FoS (Krogh, 2015). Forskning i skriveopgaver⁶ har med mellemrum diskuteret terminologien (en diskussion som opsummeres i Otnes, 2015) og har, alt efter erkendelsesinteresse, vægtet forskellige aspekter – fra *springboard* og *stimulus* (Ruth & Murphy, 1988) der accentuerer initieringsfunktionen, til det mere neutrale *skriveopgave* og det åbne *skriveinvitation* (Otnes, 2015) og *opgavestillingen* (Bremholm & Slot, 2018) med en designorienteret vinkling. Opgaver er ifølge Ongstad en kommunikativ genre som udfolder ”institusjonaliserede forventninger om hva som skal utføres” (Ongstad, 2004, p. 172). Som kommunikation er skriveopgaver udfoldet dialogisk mellem ytring og genre, mellem ekspliciteret og tavs forventning og udtryk for et asymmetrisk forhold mellem afsender og adressat. Den primære afvejning i en decideret opgavedidaktik handler ifølge Ongstad om at balancere mellem ”det sagte og det usagte” og mellem ”det obligatoriske og det frie” (ibid.). Når det især i forbindelse med afgangsprøven giver mening at fastholde termen ’skriveordre’, skyldes det prøvens særlige konstellation hvor eleven på den ene side *inviteres* til skrivning i en skrivekultur der lokker med inspirationstekster og tillader personlig involvering og engagement (Evensen & Vagle, 2005; Krogh, 2014). På den anden side fremstår invitationen i prøvernes high-stakes-kontekst som yderligere accentuerer skoleskrivningens iboende element af påtvungen pen (Berge, 1988) og påført aktivitet (Ongstad, 2004), lige så uafviselig som mafiabossens tilbud i *The Godfather* (Coppola, 1972); og brud på kontrakten indebærer overhængende risiko for forkastelse og symbolsk død for skriveren. Granskere af skriveprøver har som nævnt pointeret at også skriveordren i sig selv er at betragte som en tekst (Otnes, 2015), en genre (Ongstad, 2004) og en skrivehandling (Hobel, 2015) der indgår i afgangsprøvens literacy-hændelse. Skriveordrens imperativ indleder den dialogiske følge af tekster i prøvens skrivekonstellation. Elevens tekst besvarer dette imperativ og besvares selv af censors vurderende læsning som munder ud i en indeksikalsk tekst i form af en karakter – med den sociale konsekvens en sådan indebærer.

⁶Både i engelsk- og skandinavisksproget litteratur lever man med den forvirring det skaber, at ”opgave” eller ”assignment” både kan referere til den opgaveformulering eleven skal besvare, og til elevens besvarelse. Her menes det første.

Empiriske data og analysestrategi

I det følgende søges ovenstående betragtninger udfoldet i analysen af den konkrete skriveordre som danske skoleelever mødte dér i gymnastiksalen – til afgangsprøve i dansk skriftlig fremstilling i sommerterminen 2017. Perspektivet er som sagt elevens muligheder for at skrive det gode svar på skriveordrens imperativiske invitation til dialog. Rammen er konstellationsmodellens fokus på *iPrøven* som social handling, tekst og faglig diskurs – her læst i en zoombevægelse fra kontekst til tekst og ud igen.

Undersøgelsens empiri er *iPrøven* fra d. 2. maj 2017 – en html-fil indeholdende i alt fire skriveordrer samt inspirationsmateriale (Undervisningsministeriet, maj 2017). Denne kontekstualiseres af relevante paratekster i form af læreplanen *Fælles mål for faget dansk* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a) og den ministerielle *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk, 9. klasse* (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b). *iPrøven* er det elektronisk baserede opgavesæt til afgangsprøven i *Dansk skriftlig fremstilling*, én af i alt fire afgangsprøver i folkeskolens danskfag. De øvrige er *Mundtlig fremstilling*, *Læsning* og *Retskrivning*. Der er relativt stort content-overlap (Messick, 1987) mellem de enkelte prøver. Mens retskrivnings- og læsekompetencer altså prøves dekontekstualiseret ved hver sin prøve, indgår disse samtidig som funktionelle elementer i de øvrige. Prøven i skriftlig fremstilling stiller således eksPLICIT krav om korrekt og hensigtsmæssig anvendelse af grammatik og ortografi, ligesom også læsekompetencer i kritisk læsning og søgning på internettet indgår i de syv vurderingskriterier. Der gives én karakter for hver delprøve, og samlet skal de bestås med gennemsnitskarakteren 2 for at sikre eleven retskrav på adgang til videre ungdomsuddannelse.⁷

Rent praktisk foregår prøven på skolen som en såkaldt gymnastiksalsprøve med adgang til internettet som må anvendes til alt andet end kommunikation. Alle hjælpemidler er tilladt – herunder elektroniske filer med fx noter og andet fra undervisningen (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b). Rammerne for prøven er justeret i forhold til tidligere (Krogh, 2014) så eleven nu har 3½ time mod tidligere fire til at orientere sig i materialet og udforme sin besvarelse, fire opgaver at vælge imellem mod tidligere seks og justerede mål og vurderingskriterier som konsekvens af dels den nye læreplan, dels muligheden for at søge informationer på internettet. Det sidste har eksempelvis muliggjort en opprioritering af faktagenrer fordi eleven i prøvesituationen kan søge ny viden og dermed overskride hverdagskundskaben som indholdsresurse. Ved prøvens start logger eleven på internettet og får her adgang til prøvematerialet. Skolerne kan vælge derefter at tilbyde eleverne en indledende samtalerunde på op til 30 minutter ud af den samlede tidsramme. Samtalerunden vælges

⁷Den danske 7-trinsskala har karaktererne -3, 0, 2, 4, 7, 10 og 12, ækvivalerende internationale 7-trinsskalaer. Karakterer på 2 og derover betyder at prøven er bestået.

til på forhånd af eleverne og organiseres i grupper på 2-4 elever (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b).

Analyse

iPrøven som social handling

Opgavematerialet *iPrøven* kommunikerer betingelserne for den aktuelle eksamen, instruerer eleven til handling, positionerer eleven som skriver og anslår de socialt tilgængelige muligheder for selvhed (Ivanič, 2012) elevskriveren tilbydes i eksamenssituationen.⁸ Som tekst er *iPrøven* en ytring i kulturkonteksten 'skole' og mere specifikt 'folkeskolens afgangsprøver i faget dansk'. Som Ivanič og FoS-projektet fremhæver, er skolekonteksten diskursivt besat og har asymmetriske magtrelationer som strukturelt vilkår (Krogh, 2015, p. 39). Dette skærpes yderligere i eksamenssituationen med Undervisningsministeriet som den depersonaliserede afsender både af *iPrøven* og de paratekster den er forbundet med. Forskning i standardiserede test har påpeget at disse bør ses som en del af et fags læreplan snarere end som uafhængige midler til evaluering af læreplanens mål (fx Forsberg & Lundahl, 2006), og det gælder i høj grad for afgangsprøverne. *iPrøven* er med andre ord en autoritativ tekst med stor betydning – bagud for den undervisning den udgør kulminationen på, og fremad for elevernes fremtid (jf. tidligere om high-stakes-konteksten) – og intertekstuelt forbundet med en række paratekster som bidrager til dens kulturelle kontekst.

Den væsentligste paratekst er læreplanen *Fælles mål for faget dansk* der fungerer som klangbund for *iPrøven*. Målene fra 2014 repræsenterer angivelig et helt nyt syn på danskfaget,⁹ men på flere områder er der tale om videreførelse af et mangeårigt normfællesskab i forståelsen af fagets skriftlige dimension. De mange kompetencemål er organiseret i fire kompetenceområder: Læsning, Fremstilling, Fortolkning og Kommunikation (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a).¹⁰ Mens elevernes læsekompetencer altså udgør en kategori for sig, er skrivekompetencer implicit omfattet af det mere generelle "Fremstilling", og *iPrøvens* delmål (jf. figur 1) stammer fortrinsvis herfra samt i mindre grad fra områderne "Læsning" og "Kommunikation".

⁸Her anvendes bevidst eksamensbegrebet selv om bekendtgørelsen fortsat taler om folkeskolens "prøver" – uagtet at den nye high-stakes-status reelt omdefinierer den traditionelle forståelse heraf.

⁹Læreplanen betegnes ofte *Nye fælles mål*

¹⁰For mere dækkende analyser af den gældende læreplan henvises til eksisterende litteratur (Bundsgaard, 2016; Hansen, 2015; Henkel, 2017). Her er hovedsigtet at karakterisere *iPrøvens* kontekst eller med-tekst.

Der prøves i at:

- forholde sig analytisk og reflekterende til tekster og andre udtryk fra forskelligartede medier
- styre skriveprocessen fra idé til færdig tekst
- udtrykke sig i en sammenhængende og disponeret form
- skrive forståeligt, klart og varieret i teksttyper, der passer til situation og kontekst
- udvikle og udvide ordforråd og begrebsverden
- vise indsigt i sprogets spændvidde fra hverdagssprog til kunstneriske udtryksformer
- beherske et sikkert sprog med korrekt stavning
- kunne læse korrektur på egne tekster
- anvende forskellige teksttyper, stilarter og de vigtigste regler for sprogriktighed
- anvende forskellige fremstillingsformer, fortælleteknikker og virkemidler
- layoute tekster, så det fremmer kommunikationen og vidner om æstetisk bevidsthed
- gennemføre målretet og kritisk informationssøgning og
- anvende internettets muligheder bevidst og hensigtsmæssigt i relevant omfang.

Figur 1. (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016b).

Helt specifikt adresserer *iPrøven* området ”Skriftlig fremstilling” – en betegnelse der har været anvendt i fagets læreplaner siden folkeskoleloven fra 1937 hvori det anbefales at eleverne arbejder med ”Skriftlig fremstilling baade som Diktat, Genfortælling og lette Stile af forskellig Art med sikker Retskrivning i det almindeligt forekommende Ordforraad og god Tegnsætning” (citeret fra Holm-Larsen, 2016). De nævnte elementer findes fortsat indlejret i læreplanen og i vurderingskriterierne for afgangsprøven i *Dansk, skriftlig fremstilling* der har eksisteret med uændret navn siden indførelsen af folkeskolens prøver i 1958 (ibid.). Det nye ved *iPrøven* er i denne sammenhæng digitaliseringens muligheder for at eleverne kan eksperimentere yderligere med layout og andre repræsentationsformer i skabelsen af de tekster som i Ivanič’ optik altid er multimodale, eftersom skriften som medium både er verbal, visuel og materiel (Ivanič, 2012). Ivanič introducerer i sine studier af unges skriveudvikling begrebet ”wrighting” om skrivning som ikke blot en medierende proces, men et håndværk (making) eller netop: Fremstilling:

I prefer to use the terms ‘wrighting’ and ‘wrighter’ – words I have derived from the suffix ‘-wright’ – instead of ‘writing’ and ‘writer’, to emphasise that a text is ‘made’ from materials in at least three modes, the verbal, the visual and the material, in the same way as a playwright makes a play and a cartwright makes a wheel (Ivanič, 2012).

Således udpeger hun metaforisk aspekter ved skrivning der transcenderer det rent kommunikative og tillige indbefatter en håndværksmæssig forarbejdning af et materiale (sprogligt og grafisk). Fremstilling og Kommunikation er som nævnt to forskellige kompetenceområder i læreplanen. Og selv om der er kommunikative elementer i delmålene under Fremstilling, er det gennemgående at det at producere skreven tekst repræsenteres med verber som ”udarbejde” og ”fremstille”, mens ordene ”skrive” eller ”kommunikere” eller synonymer herfor aldrig anvendes. Der tales om ”idé”, ”proces” og ”produkt” og ikke om fx kommunikative

handlinger. Fremstillingsmetaforen er således videreført fra 1937-loven og frem til *iPrøvens* paratekster, og der anvendes fortsat en terminologi modsvarende Ivanič' forestilling om multimodal *wrighting* – et aspekt som tidligere blandt andet har manifesteret sig i en separat karakter for layout og hånd(skøn)skrift, og som nu understreges af kravene til andre modaliteter end skrift i vurderingskriterierne (se senere) samt det udvidede tekstbegreb som har været gældende i faget siden 1976 (Sørensen, 2008).

Side om side med dette traditionsbårne begreb om fremstilling findes i *Fælles mål for faget dansk* et mere funktionelt og kommunikativt paradigme. Det overordnede kompetencemål for området Fremstilling lyder efter niende klasse: "Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation" (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016a, min fremhævnings). Spørgsmålet er så hvad der kendetegner "genre og situation" i afgangsprøvekonstellationen? Ifølge Bakhtin er ytringen skabt med tanke for mulige svarreaktioner (Bakhtin, 1986). Intentionen med *iPrøven* er netop at rammesætte og initiere at eleven (den empiriske læser) gennem fremstilling af tekst demonstrerer de kompetencer som er målet for undervisningen og prøven. Asymmetrien i kommunikationen er stor med det abstrakte og depersonaliserede ministerium som afsender og den konkrete elevs selvbiografiske selv som modtager – i en situation hvor eleven er under maksimalt pres for her og nu at præstere bedst muligt i forhold til forventningsnormerne. I *iPrøven* peges deiktisk på situationskonteksten og den empiriske modtager i den læserhenvendte metakommunikation på materialets side 2 (Undervisningsministeriet, maj 2017): "Til denne prøve i skriftlig fremstilling har du adgang til internettet".¹¹ Situationen og modtageren er således sprogligt tydelige i teksten, mens afsenderen er skjult bag ministerielt logo og et ønske om "God arbejdslyst". Og den reelle adressat for elevens kommende tekst, en censor beskikket af samme ministerium, fortøner sig bag agensstrygninger ("vurderes", "bliver vurderet", "gives én karakter").

Den måde *iPrøven* positionerer elevskriveren på, eller "den prototypiske mulighed for selvhed" (Ivanič, 1998; Krogh, 2014) som her stilles til rådighed for elevskriveren, er en *strategisk orienteret* (Berge, 1988, p. 47 f.) udgave af det selvbiografiske selv (Ivanič, 2012), rettet mod at honorere de eksplicitte kriterier for målopfyldelse og vurdering. Samtidig appelleres, som vi skal se senere i analysen af de enkelte skriveordrer, til en mere *kommunikativt orienteret* tilgang, en umiddelbar og mere fantasifuld og personligt reflekterende skriver (jf. også Krogh, 2014). Teksten tilbyder med andre ord flere forskellige aktualiseringer og har mere end én modellæser. Aktiviteten opgavebesvarelse er i sig selv kendetegnet ved dobbeltforventninger (Krogh & Hobel, 2012; Tøgeby, 2015) som principielt kan være indbyrdes modstridende og blandt andet indebærer at elevskriverens selvbiografiske selv i den

¹¹Læseren repræsenteres tekstligt i alt 27 gange med "du/din" og to gange som "eleven".

sproglige udarbejdelse af teksten skal vælge sit diskursive selv (Ivanič, 2012; Tøgeby, 2015). Forudsætningerne for dette valg ligger blandt andet i den empiriske læsers interaktion med modellæseren, og da denne er en tekstlig instans, zoomes nu ind på selve teksten.

***iPrøven* som tekst**

iPrøven er med sit digitale display en multimodal tekst der anvender multiple semiotiske resurser i konstruktionen af den skriveordre som eleverne skal besvare i prøvesituationen. I det følgende analyseres prøveteksten som en multimodal og multisekventiel tekst med inspiration fra tekstlingvistisk og multimodal tekstteori (Kress & Van Leeuwen, 2006) og med fokus på de indskrevne modellæsere (Eco, 1981; Tønnesson, 2004) og modellæseveje (Frønes, 2017) som teksten tegner.

Helt afgørende for aktualiseringen af en digital tekst er navigationen gennem teksten, og svarende til interaktionen mellem modellæser og empirisk læser introducerer Frønes i sin afhandling om elevers navigationsstrategier begrebsparret *læsevej* og *navigationsssti* om henholdsvis modellæsninger og faktiske, situerede læseforløb (Frønes, 2017). Selv om der er mange mulige læseveje fra forsiden og videre i teksten, henholder jeg mig til Frønes' pointe om at det typisk vil være nogle få veje der reelt betrædes (ibid., p. 28). I dette tilfælde vil der være to hovedveje ind i teksten, anvist af forskellige modaliteter.¹² Figur 2 nedenfor viser forsiden til *iPrøven* der fremstår som en remediering af tidligere tiders papirhæfter – fx i layoutets imitation af stående hvide ”ark” påført ministeriets sidehoved. Computerskærmens 16:9-format udnyttes kun begrænset, og der skal scrolles vertikalt for at overskue siden. Samtidig er det aktuelle medie en computerskærm hvilket understreges af teksten umiddelbart under rubrikken ”Dansk” centralt i skærbilledet hvor der står: ”Prøve med adgang til internettet” – en oplysning som gentages i den grønne toolbar t.v.¹³ Mens én modellæsning følger den sekventielle kronologi fra papirformatet og tegner en læsevej (a) fra side 1 til 6 med brug af navigationsknapperne i venstre margin, vil en anden (b) følge en diagonal hen over teksten midt på skærmen til den verbale instruktion om at ”vælge en af disse opgaver” og derfra til den eller de opgaveoverskrifter i toolbaren som umiddelbart fanger interessen, eller eventuelt systematisk gennem alle fire opgaver.

¹²Matematisk betragtet er der mange mulige læseveje, idet alle sider kan genbesøges så længe der er tid. Arbejder man imidlertid fra forsiden og frem med kun ét besøg pr. side, vil der kun være 15 forskellige læsevej gennem de i alt seks sider.

¹³Denne redundante deiktiske udpegning af det digitale format er formentlig et levn fra de foregående års forsøgsperiode hvor prøveformen med internetadgang var én af to mulige. I den aktuelle situationskontekst virker den imidlertid som en påfaldende accentuering af netop internetadgangen frem for andre elementer.

Figur 2. Forside (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Den tekstuelle repræsentation af læseren og de potentielle læseveje fungerer implicit som positionering af eleven (Frønes, 2017): Læsevej b) leder *uden om* materialets side 2 (figur 7) og positionerer eleven som umiddelbar læser med fokus på valget af skriveopgave – i første omgang styret af de tematiske overskrifter, senere af de enkelte opgaveformuleringer. Læsevej a) fører eleven *igennem* en omfattende metakommunikation om opgavens rammesætning og minder eksplicit om vurderingen som det endelige mål, *før* eleven møder de fire konkrete skriveordrer med tilhørende inspirationsmateriale. Således positionerer læsevej a) i højere grad eleven som strategisk opgaveløser og tilføjer et metarefleksivt filter med fokus på bedømmelsen (og derigennem high-stakes-konteksten). I praksis vil side 2, der er gennemgående i opgavematerialet fra år til år, dog være kendt for eleverne fra prøveforberedende undervisning. Det kan bidrage til en *faktisk* navigationssti der netop fravælger siden og skyder genvej til de enkelte opgaver. Det samme vil vi i første omgang gøre her – for senere at vende tilbage til side 2 i undersøgelsen af teksten som faglig diskurs.

Den første af de fire mulige læseveje (b1) fører via linket ”1 Digital mobning” til en side med samme overskrift (figur 3) og videre ned over denne. En manchett introducerer en kampagnefilm i sort/hvid som findes i et playervindue nederst på siden når man scroller.

Manchetten afgrænses layoutmæssigt fra inspirationsfilmen af en lyseblå boks indeholdende skriveordren som eleven altså møder forud for inspirationsfilmen. Skriveordren er klart og utvetydigt formuleret i to sideordnede imperativiske helsætninger: ”Se filmen...”, og ”skriv et essay...”. Relevante skrivehandlinger stilladseres i punktform hvor eleven instrueres i blandt andet at ”reflektere”, ”beskrive” og ”overveje”, og til sidst i et imperativ om at give essayet en titel. Der er ikke udpeget nogen modtager

Figur 3. Opgave 1 (Med tilladelse fra Undervisningsministeriet og Center for Rummelighed).

– heller ikke indirekte i form af et fastlagt medie. Læsevejen ender ved playervinduet som aktiverer en film hvor en række personers oplæsninger af autentiske eksempler på digital mobning fastholdt i nærbillede af oplæserens ubehag fungerer som æstetisk inspiration til umiddelbart herefter at gå i gang med at skrive et essay. Denne skriveordre er relativt enkel: Dels er den umiddelbart forståelig i kraft af den lineære læsevej og den klart instruerende tekst, dels lægger den op til en i Otnes' (2013) forstand "autentisk" (i modsætning til "fiktiv") relation mellem afsender og modtager: Essaygenren kræver en personlig stemme, og eleven kan dermed umiddelbart positionere sig som sit selvbiografiske selv og skrive med afsæt i inspirationen fra mediefilen til censor som personificerer en bredere offentlighed. Således er opgaven ukompliceret i forhold til både ekspressivitet, referentialitet og adressivitet (Bakhtin, 1986): Eleven skriver *som* sig selv *om* et kendt, personligt relevant indhold og *til* en modtager som ganske vist er ukendt, men helt reel og mulig at forholde sig til.

Læsevej b2 via linket "Strandet mellem Svendborg og Ærø" leder til en side (figur 4), hvor en manchete øverst sætter en fiktiv scene: Eleven skal forestille sig at være blandt en gruppe efterskoleelever strandet på en færge under en faktisk hændelse nogle år forinden. Under manchetten følger skriveordren i den lyseblå boks hvor eleven instrueres i at skrive "tre-fire indlæg til din skoles blog" – altså et specifikt medie omend målgruppen er uklar (elever, lærere, forældre?). Også her stilladseres konkrete handlinger, dog mindre specifikke end i opgave 1: Eleven skal "søge" informationer på internettet, "skrive om" bestemte elementer og "give (...) overskrifter". Mens handlingsverberne i opgave 1 markerede relativt veldefinerede faglige skrivehandlinger, er de i opgave 2 både mindre specifikke og mere hverdagsproglige.

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital notering

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

3 Prins eller prinsesse?

4 Humor

FP9
DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ADGANG TIL
INTERNETTET
3 1/2 time
Maj 2017

UNDERSVISINGSMINISTERIET
STØTTE TIL
UNDERSVISING OG KVALITET

2 Strandet mellem Svendborg og Ærø

Den 27. november 2011 går færgen "Æreskøbing" på grund i farvandet mellem Svendborg og Ærø. Om bord er blandt andet en mindre gruppe efterskoleelever på vej til deres skole. Forestil dig, at du er en af disse elever.

Du vælger at skrive indlæg til skolens blog, mens færgen er grundstødt.

Skriv tre-fire indlæg til din skoles blog om dine oplevelser og tanker om bord på den strandede færg.

Du skal blandt andet:

- søge informationer om begivenheden på internettet
- skrive om
 - forløbet og stemningen om bord
 - reaktioner blandt passagererne
 - besættningens håndtering af situationen
- give de enkelte blogindlæg overskrifter.

Figur 4. Opgave 2 (Med tilladelse fra Undervisningsministeriet og fotografen).

Under den lyseblå boks findes et pressefoto med en solbelyst færg i fokus i billedets baggrund og i forgrunden tre defokuserede skikkelser med ryggen mod beskueren og front mod færgen. Billedet står således i et kontrapunktisk forhold til den verbale skriveordre ifølge hvilken eleven skal skrive fra en position *ombord på* færgen. Denne skriveordre indebærer en forholdsvis kompleks udsigelsesstruktur idet eleven skal konstruere et diskursivt selv forskelligt fra det biografiske og indtage en *fiktiv* afsenderposition (Otnes, 2013). Samtidig skal der skrives til en anden målgruppe end den censor som er den egentlige læser. Endelig skal eleven trække på internettet som indholdsresurser, men filtrere efter hvad en strandet elev har kunnet vide på tidspunktet for hændelsen. I det hele taget positioneres elevskriveren i skriveordren abstrakt og kompliceret i forhold til både ekspressivitet, adressivitet og referentialitet, og den tvetydige kommunikation om afsenderpositionen i tekstens multimodale kohæsi bidrager i denne sammenhæng yderligere til kompleksiteten.

Tredje valgmulighed (b3) "Prins eller prinsesse?" (figur 5) kan som den eneste overskues på skærmen uden at scrolle. En manchete anslår afsenderens fortolkning af en klumme som åbnes ved at klikke på et miniaturebillede af pdf-filen. Modellæsevejen fører således fra manchetten ind i filen med forhåndsfortolkningen som en del af læseforudsætningen. Når filen åbnes, ses først et farvefoto af en lille pige i rødt tyl fotograferet i fugleperspektiv siddende på et træ(danse-)gulv og med ansigtet mod kameraet.

Under billedet fremgår det af en byline at klummen stammer fra et ugeblad. Klummen adresserer kritisk forældres forherligelse af børn ved at omtale dem som fx prinsesser. Kardinaleksemplet er fra en butikskø og hovedbudskabet at sprog skaber virkelighed, mens de sociale medier blot er ét eksempel blandt flere. Der er altså andre mulige læsninger end manchettens som lægger hovedvægten

The screenshot shows the 'FOLKESKOLENS PRØVER' (Folk School Exams) website. On the left is a green sidebar with a menu: 'Forside', 'Får du skriver', '1 Digital mobning', '2 Strandet mellem Svendsborg og Årø', '3 Prins eller prinsesse?' (highlighted), and '4 Humor'. Below the menu is a box for 'FP9' (Danish script fluency) with a 3 1/2 minute timer and the date 'Maj 2017'. The main content area is white and titled '3 Prins eller prinsesse?'. It contains an introduction paragraph about social media, a small image of a girl, and a text box for writing a comment to Michael Robak's column. The text box includes instructions and a list of bullet points: 'kommentere nogle af Michael Robaks synspunkter', 'diskutere, hvilke konsekvenser det kan have, hvis børn og unge opdrages til at tro, at de er noget ganske særligt', and 'argumentere for din holdning til det at vise succes på de sociale medier'. It also states that the comment should be given a rubric and posted on a netavis.

Figur 5. Opgave 3 (Undervisningsministeriet, maj 2017).

på sociale medier. Læsevejen fører nu tilbage på siden til den lyseblå boks med den egentlige skriveordre hvor eleven instrueres imperativisk i at skrive en kommentar til den læste klumme, og instruktionen udbygges med stilladsering af tre genrer relevante skrivehandlinger: kommentere, diskutere og argumentere. Endelig skal eleven give sin kommentar en rubrik, og teksten skal bringes i en netavis. Det sidste har betydning både for den målgruppe eleven skal forestille sig, og for valget af layout. Eleven inviteres til at positionere sig med egne personlige holdninger, og adressaten er foruden censor en bredere læserskare af en unavngiven netavis. Otnes kalder denne modtager for "tilnærmet autentisk" fordi eleven i princippet *kunne* have skrevet en kommentar til en netavis og har mulighed for at skrive som sig selv (Otnes, 2013).

Den sidste forgrening (b4) af læsevejen fører til opgaven "Humor" og forløber anderledes end de øvrige med en videoplayer umiddelbart under overskriften: Filmen er en kampagnefilm udarbejdet af Københavns Murerlaug: Et minuts narrativ hvor en pige på stranden bliver træt af sin selfie-optagne fyr med manbun og tvivlsomme evner inden for konstruktion af sandslotte (og luftkasteller?) og i stedet får øje på en murer i aktion – filmet i frøperspektiv og slowmotion med close-ups på de svedglinsende, muskuløse overarme, hagens skægstubbe og hænderne der børster arbejdsstøvet af. Lydsporet skifter fra synkronlyd fra stranden tilsat spinkel asynkron steelguitar til en underlægningsmusik med en tydelig puls og tiltagende styrke. Synsvinklen er bogstaveligt talt fra kvindens underliv. Den traditionelle kameraplacering bag synsvinkelbærerens skulder og hoved er her knyttet til baller i bikinitrusser, og i reaktionsindstillingerne hvor den forsmåede kæreste ses i baggrunden, indrammes

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital notation

2 Strandet mellem Svendborg og Kerteminde

3 Prins eller prinsesse?

4 Humor

FP9

DANSK
SKRIFTLIG FREMSTILLING
MED ADGANG TIL
INTERNETTET

3 ¼ time

Maj 2017

4 Humor

Kilde: Kbh-murerlaug.dk

Figur 6. Opgave 4 (med tilladelse fra Undervisningsministeriet og Københavns Murerlaug).

han af to kvindetorsoer i bikini. Da mureren og den kvindelige hovedfigur får øjenkontakt, ser vi bag hende kæresten ødelægge sandslottet i frustration, og teksten ”#BLIVMURER” følger til sidst midt i billedet.

Under filmafspilleren optræder på almindelig hvid baggrund følgende tekst:

Humor kan give smil på læben, skabe debat, men også give anledning til misforståelser – og dermed konflikter.

Filmen #BLIVMURER er et eksempel på, at man anvender humor som et væsentligt virkemiddel.

Verbalt udpeges filmen altså som et eksempel på humor som væsentligt virkemiddel – en læsning som udfordres af filmsprogets æstetik med sex som det altoverskyggende salgsargument (jf. ovenfor). Kønsstereotyperne er trukket skarpt op med mureren som eksponent for dyrisk og uimodståelig maskulinitet som kvinder *må* vælge til, kontrasteret af den langhårede, narcissistiske kæreste, og det mandlige blik forkæles med afklædte unge kvindekroppe mens filmens mænd er fuldt påklædte. Modtageren opfordres til at vælge murerfaget og i tilgift få beundring fra smukke, afklædte kvinder.

Nederst på skærmen anes skriveordren i den lyseblå boks som først ses i sin helhed når læseren scroller. Eleven skal nu skifte fokus fra filmen og skrive en ”baggrundsartikel om dansk humor” baseret på informationer søgt frem på internettet. Den æstetiske impuls foranlediget af filmen, som i denne opgave netop befinder sig *før* skriveordren på modellæsevejen, har således ingen funktion. Som i opgave 2 formuleres ingen specifikke skrivehandlinger, men som stilladsering følger syv forslag til

underrubrikker hvoraf eleven skal anvende mindst tre, samt en imperativisk instruktion: ”Giv din baggrundsartikel en rubrik, og illustrer den med fotos, faktabokse eller andre grafiske virkemidler”, samt oplysning om at artiklen skal bringes i en uspecificeret trykt avis – et signal om at layoutet bør være i spalter. Som opgave 2 indebærer også denne en fiktiv udsigelsesposition, om end implicit, idet eleven skal konstruere sit diskursive selv som objektiv formidler af baggrundsstof til en bred målgruppe. Og som i opgave 3 udpeges en specifik fortolkning af inspirationsteksten som kan udfordres af andre læsninger.

Mens læsevejene b1-b4 repræsenterer en umiddelbar og skærmvant tilgang til materialet, tager den lineære læsevej a afsæt i traditionen fra tidligere tiders papirhæfte og følger sidenumrene. Også her vil de faktiske navigationsstier variere afhængigt af genbesøg og sideoverspring, men modellæsevejen a fører via siden ”Før du skriver” (figur 7) og gennem de fire skriveordrer i nummerorden. Siden mimer som forsiden en A4-side med sort skrift på hvid baggrund, og der skal scrolles for at overskue begge hovedafsnit: ”Før du skriver” med syv korte prosaafsnit og ”Vurderingskriterier til eleven” med et todimensionalt vurderingsskema.¹⁴

FOLKESKOLENS PRØVER

Forside

Før du skriver

1 Digital mobning

2 Staudet mellem Svendborg og Årø

3 Pils eller prinsesse?

4 Humor

FP9

DANSK SKRIFTLIG FREMSTILLING MED ADGANG TIL INTERNETTET

3 ½ time

Maj 2017

UNDERSVISINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Før du skriver

Til eleven

Til denne prøve i skriftlig fremstilling har du adgang til internettet.

Du må ikke kommunikere eller dele dine dokumenter med andre under prøven.

Nogle af opgaverne kræver, at du skal søge informationer på internettet til brug for din besvarelse. I andre opgaver er det en åben mulighed, hvor du kan søge fakta og inspiration.

Layoutet af din besvarelse indgår i vurderingen. Tænk derfor på, at du udover tekst kan inddrage fx billeder og andre grafiske virkemidler.

Hvis du i din besvarelse anvender informationer, citater, billeder eller andre grafiske virkemidler hentet fra internettet, skal du til sidst i besvarelsen angive de væsentlige kilder.

Din besvarelse vurderes på både indhold, sprog og form. Se vurderingskriterierne nedenfor.

God arbejdslyst!

Vurderingskriterier til eleven

Din skriftlige besvarelse bliver vurderet ud fra en helhedsvurdering af 3 dimensioner: *indhold, sprog og form*. Der gives en karakter.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad opfylder din besvarelse opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genbevidsthed	I hvor høj grad viser din besvarelse sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fyldte og disponering	I hvor høj grad er din besvarelse fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?

Figur 7. iPrøvens side 2 (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Første afsnit indeholder en række informationer til eleven formidlet i såvel layoutmæssigt som tekstlingvistisk fragmenteret form: Allerførst gentages den deiktiske reference til situationen med internetadgang. Grafisk adskilt herfra følger fire afsnit, der indholdsmæssigt udfolder hvad internetadgangen indebærer for opgaveløsningen: forbud mod kommunikation, mulighed for/krav om inspirations- og

¹⁴Der er tale om en let tilpasset version af det vurderingsskema censorerne anvender i bedømmelsen.

informationssøgning, layoutmuligheder og – adskilt fra afsnittet om informationssøgning – anvisninger om kildeangivelser. De kohæusive bånd er få. En enkelt kausalkobling signalerer sammenhæng mellem bedømmelsen og elevernes anvendelse af ”billeder og andre grafiske virkemidler”. Hovedafsnittet afsluttes med en orientering om vurderingens tre dimensioner og et ønske om god arbejdslyst. Andet hovedafsnit ”Vurderingskriterier til eleven” er en kort introduktion til og gengivelse af de syv vurderingskriterier (se figur 8) fordelt på tre kategorier som censorerne anvender. Kolonnen ”Forklaring” er dog her formuleret retorisk som spørgsmål med eleven som eksplicit modtager – formentlig for at kunne fungere som tjekliste for eleven i revisionsarbejdet. Undtagelsen der bekræfter reglen, er kriteriet ”Søgning og brug af internettet” som adskiller sig sprogligt fra de øvrige ved i en lang, fremsættende sætning med udpræget forvægt at liste hypotetiske betingelser for vurderingen. Den sproglige kompleksitet med det finite verbal i passiv komplicerer læsbarheden, og stilistisk træder vilkåret om internetadgang frem som noget særligt. Sammen med den dobbelte indeksering af modellæseren som ligger i at eleven både repræsenteres i 2. og 3. person, indikerer ovennævnte forhold at den intendede læser ikke først og fremmest er eleven, men i lige så høj grad den underviser som forbereder eleven til prøven og retter sin undervisning mod censorernes vurderingskriterier.

Vurderingens 3 dimensioner	Vurderingskriterier	Forklaring
Tekstens indhold	Opgavens krav	I hvor høj grad opfylder din besvarelse opgavens krav til genre, teksttyper og indhold?
	Genrebevidsthed	I hvor høj grad viser din besvarelse sikkerhed i skrivegenrens krav til teksttyper, indhold, sprog og form?
	Fylde og disponering	I hvor høj grad er din besvarelse fyldestgørende og hensigtsmæssigt disponeret?
	Søgning og brug af internettet	Hvis der i opgaven er stillet krav om, at du skal anvende internettet til at søge inspiration eller information, eller det i øvrigt er relevant, vurderes det, hvordan – og i hvor høj grad du kritisk har bearbejdet og anvendt dette i besvarelsen. Desuden vurderes det, om de væsentligste kilder fremgår af besvarelsen.
Tekstens sprog	Sprog	I hvor høj grad er sproget i din besvarelse forståeligt, klart og varieret i både ordforråd og syntaks?
	Retskrivning og tegnsætning	I hvor høj grad har du i din besvarelse anvendt korrekt stavning, og er din tegnsætning sikker?
Tekstens form	Orden og layout	I hvor høj grad er din besvarelse layoutet i forhold til den genre, du skriver i, og har du udnyttet de layoutmæssige muligheder?

Figur 8. (Undervisningsministeriet, maj 2017).

Den lineære læsevej a positionerer med sin metakommunikation om situationskonteksten eleven som *eksamensskriver* først og faglig og personlig skriver derefter. Læsevej b lader i højere grad eksamenssituationen træde i baggrunden til fordel for en

mere umiddelbar tilgang til de faglige skriveordrer. Det rejser spørgsmålet om hvordan *iPrøven* konstruerer faglighed.

***iPrøven* som fagdiskurs**

Faglighed konstrueres på flere niveauer i *iPrøven* som tekst i kontekst – i interaktion mellem faglige traditioner og den aktuelle tekstlige repræsentation. På det historiske niveau finder vi den ovenfor beskrevne forestilling om 'skriftlig fremstilling' som har været gennemgående i over 80 år, iblandet kommunikative elementer som er kommet til senere. På det terminologiske niveau konstrueres fagligheden udspændt mellem forskellige fagterminologier på den ene side og hverdagssprog om sprog (Matre & Solheim, 2014) på den anden. Hverdagssproget findes i generelle formuleringer i skriveordrerne (jf. ovenfor om især opgave 2). Fagterminologien ses både i skriveordrerne og i vurderingskriterierne og er eklektisk – ofte forskellig fra gængse fagdiskurser. Således anvendes termer som *indhold*, *sprog* og *form* i vurderingskriterierne hvor "form" dog udelukkende betegner det grafiske lag, og "sprog" forstås formalistisk som klarhed, variation og korrekthed. Også indholdsbegrebet anvendes ukonventionelt om elementer spændende fra egenskaber hos eleven ("genrebevidsthed") til formale forhold som disponering og referencehåndtering. Genrebegrebet anvendes tilsvarende uden forankring i en bestemt diskurs. Det er vagt defineret, men anvendes samtidig som om det refererer til veldefinerede og velafgrænsede størrelser forbundet med krav til "teksttyper, indhold, sprog og form" som eleven forventes at honorere (Undervisningsministeriet, maj 2017). De specifikke genrer nævnt i skriveordrerne: essay, blogindlæg, kommentar og baggrundsartikel suppleres i opgave 1 og 3 med navngivne skrivehandlinger som implicit refererer til teksternes funktion og formål. Endelig kan man iagttage en bevægelse fra fiktion til fakta i forhold til tidligere. Hvor Krogh i skriveordren fra 2009 fandt genrekategorierne "litterær fiktionsskrivning", "journalistik" og "essay" og fokus på "hverdagskundskab, personlig erfaring og personlige holdninger" (Krogh, 2014), er kun de to sidste repræsenteret i *iPrøven* fra 2017,¹⁵ og informationssøgning på internettet gør det muligt at transcendere hverdagskundskaben.

Sammenfatning og diskussion

Til spørgsmålet om hvad der kendetegner *iPrøven* som tekst i kontekst, bliver det overordnede svar at *iPrøven* fremstår flertydig i forhold til Bakhtins triade ekspressivitet, referentialitet og adressivitet – både på det tekstlige, det fagdiskursive og det kommunikative niveau. Dette sammenfattes skematisk nedenfor i konstellationsmodellens form:

¹⁵Det samme gælder *iPrøven* for 2018.

Analyse- perspektiv Analyse- enhed			
	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre	<p>Flertydighed i multimodal kohæsi og medie.</p> <p>Flertydig positionering af elevlæseren som umiddelbar eller systematisk.</p> <p>Flertydighed ift. inspirationsteksters meningsindhold og funktion.</p>	<p>Multiple fagdiskurser.</p> <p>Hverdagsdiskurs som faglig kommunikation.</p> <p>Bevægelse væk fra tidligere fokus på litterær fiktionsskrivning og hverdags erfaringer mod faktagener og informations søgning.</p>	<p>Skærpet asymmetri i magtrelationen.</p> <p>Flertydighed/ paradoksalitet mellem invitation og ordre.</p> <p>Flertydig positionering mellem fagtradition og nye krav.</p> <p>Positionerer eleven til strategisk handling via referencer til bedømmelseskriterier og samtidig kommunikativt ved æstetiske inspirationstekster og alternative læseveje.</p>

Flertydigheden viser sig blandt andet som faghistoriske brydninger, ubestemt multimodal kommunikation og fagdiskursiv eklekticisme og stiller elevskriveren over for en høj grad af kompleksitet.

Som Berge (1988) viser, kan tekster skrevet i skolen forstås i lyset af Habermas' distinktion mellem strategiske, kommunikative og rituelle handlinger. *At skrive eksamens-tekst* er en helt specifik og situeret skrivehandling, og den er overvejende strategisk. Samtidig foregiver den at være en kommunikativ handling i en fiktiv situationskontekst som konstituerer visse forventninger til genrevalg osv. Berge ser det kommunikative element som indlejret i det strategiske. Man kan sige at den vellykkede strategiske handling indebærer at eleven (rituelt) accepterer den fiktive rammesætning og udfører en 'som om'-kommunikativ handling. Så langt er der tale om en fordobling af afsenderens intentionelitet. Men som Borgström påpeger (2010, p. 140), er det ikke ensbetydende med at en vellykket simulation af en kommunikativ handling anerkendes som fyldestgørende af bedømmerne. Den gyldige skrivehandling i eksamenssituationen kræver med andre ord at skriveren formår at positionere sig dobbelt som afsender på både det reale og det fiktive niveau (eller med Ivanič, 2012, og Togeby, 2015, lade det selvbiografiske selv iscenesætte det diskursive) og gøre det *på en måde der anerkendes i det tekstkulturelle normfællesskab omkring eksamen i skriftlig fremstilling*. Dermed bliver skrivehandlingen og formålet med den mere kompliceret end som så. Snarere end en kommunikativ handling indlejret i en strategisk er der tale om et *sammensat skriveformål hvis fordobling netop er konstitutiv for genren*. Eleven skal ikke blot skrive fx et essay eller en baggrundsartikel, men må implicit rekontekstualisere disse ind i afgangsprøvernes tekstkultur. Dette er underkommunikeret i *iPrøven*, men afspejles implicit eksempelvis i den fordoblede modellæser som på den ene side metakommunikerer om prøvekontekst, vurderingskriterier og anbefalede fortolkninger af inspirationstekster og på den anden side iscenesætter fiktive kommunikationsscenarier som om de var reelle.

At skrive sig til anerkendelse i det tekstkulturelle normfællesskab for afgangsprøven i skriftlig fremstilling er at *håndtere flertydigheden gennem tekst som svar på skriveordren*. Det forudsætter at elevskriveren foruden at honorere skriveordrens formulerede krav evner at positionere sig hensigtsmæssigt i forhold en udtalt tekstnorm som blandt andet kendetegnes ved at adgang hertil er intuitiv (Berge, 2012). Det afføder to teser som vil indgå i det videre arbejde med ph.d.-projektet *Forkastet eller anerkendt?*: For det første at elevbesvarelser der anerkendes med høje karakterer, rummer træk der indikerer en sådan intuitiv forståelse som rækker ud over de formulerede krav, mens elevtekster der kun anerkendes i ringe grad, tilsvarende savner disse træk. For det andet at censorernes bedømmelsespraksis er funderet i et sådant normfællesskab som supplerer de formulerede vurderingskriterier.

Tak...

... til de anonyme fagfæller for ualmindelig konstruktiv og loyal behandling af mit manus og til professor Nikolaj Elf for gennemlæsning af tidligere versioner samt idéer og udfordring af pointerne undervejs. Det er et privilegium at få lov at tænke og skrive i dialog med så kloge mennesker!

Referencer

- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Beck, S. W., & Jeffery, J. V. (2007). Genres of high-stakes writing assessments and the construct of writing competence. *Assessing Writing*, 12(1), 60–79.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som sjanger. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. In K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I*.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfelleskap mulig å oppnå i skriveprøver? In O. K. Haugløy, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Eds.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (pp. 72–90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica scandinavica*, 18(6), 4–16.
- Borgström, E. (2010). Att skriva prov: om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. *Språk & stil*, 20, 132–164.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & stil*, 24, 133–165.
- Bremholm, J., & Slot, M. F. (2018). Opgaver og elevers produktfremstilling i skolens fag – bidrag til et opgavedidaktisk refleksionsværktøj. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (Eds.), *Didaktik i udvikling* (pp. 185–202). Aarhus: Klim.
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? : om baggrunde og fremtider med Forenklede Fælles Mål. *Cursiv*, Nr. 19 (2016), 89–112.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Coppola, F. F. (Writer) (1972). *The Godfather*. USA: Paramount Pictures.

- Dolin, J., Nielsen, K., & Rangvid, B. S. (2018). *Rapport fra Følgegruppen for en bedømmer ved folkeskolens prøver*. Retrieved from <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/apr/180425-rapport-fra-foelgegruppen-for-een-bedoemmer-ved-fp.pdf>
- Eco, U. (1981). Læserens rolle. In M. f. Olsen & G. Kelstrup (Eds.), *Værk og læser* (pp. 178–198). København: Borgens Forlag.
- Evensen, L., & Vagle, W. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. In *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, ed. KL Berge, LS Evensen, F. Hertzberg, and W. Vagle (pp. 161–203).
- Folketinget (2013). Folkeskoleloven.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunnskapsbedømmingar som styrmedia. *Utbildning & demokrati*, 15(3), 7–29.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier*. (Ph.d.-afhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Henkel, A. Q. (2017). Konturer af intermedial litteratur og litteraturdidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen. *Studier i læreruddannelse og- profession*, 2(2), 106–127.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. In H. Otnes (Ed.), *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver* (pp. 119–137). Bergen, Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Holm-Larsen, S. (2016). Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver. *CEPRA-sriben*(16), 14–23.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discorsal construction of identity on intersecting timescales. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2. ed.). New York: Routledge.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. In P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Eds.), *Mångfaldens möjligheter : Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (pp. 155–180). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. In E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen (Eds.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2018). Crossing the Divide Between Writing Cultures. In K. Spelman Miller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in Writing*. Holland: BRILL.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Spanget Christensen, T., Sonne Jakobsen, K., & Spanget Christensen, T. (Eds.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. In *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (pp. 219–243): Novus Forlag.
- Messick, S. (1987). Validity. *ETS Research Report Series*, 1987(2).
- OED online. (2007). Oxford English dictionary online. In: JSTOR.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk : norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. In S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 33–47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. In N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.

- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. In H. Otnes (Ed.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (pp. 11–27). Bergen/Oslo: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Ruth, L., & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing* (Vol. 4): Greenwood Publishing Group.
- Rytter, C. (2015). *Prøveklar*. Kbh.: Gyldendal.
- Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse—fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.). In *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (pp. 11–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (2016a). *Fælles mål for faget dansk*. Retrieved from <https://www.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (2016b). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: dansk i folkeskolen gennem 100 år* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning. In *Elevskrivere i Gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Retrieved from <http://folk.uio.no/johanlto/>.
- Undervisningsministeriet. (2015, 17. marts 2017). Adgangskrav. Retrieved from <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/adgang-og-optagelse/adgangskrav>.
- Undervisningsministeriet. (maj 2017). *FP9 Dansk Skriftlig Fremstilling*.