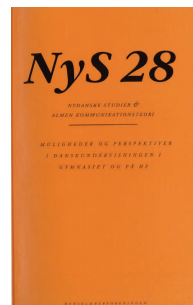


NyS

Titel:	Imitation og transformation
Forfatter:	Bettina Perregaard
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori</i> 28. <i>Muligheder og perspektiver i danskundervisningen i gymnasiet og på HF</i> , 1999, s. 61-80
Udgivet af:	Dansklærerforeningen
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

INTERAKTION OG TRANSFORMATION

– om undervisning og udvikling i skriftlig fremstilling

AF BETTINA PERREGAARD

Denne artikel diskuterer de komplekse sammenhænge, skriftsproget både udspringer af og indgår i, og den indkredser nogle af de former for interaktion i undervisningen, der fører til skriftsproglig udvikling¹ hos eleverne.

I danskundervisningen som i al anden formel undervisning bringes elevernes erfaringer fra hverdagslivet sammen med fagets historie, teori og metode. Det er lærerens opgave at konfrontere og skabe vekselvirkning imellem elevernes ofte uerkendte viden og indsigt og de problemstillinger, undervisningen beskæftiger sig med. Det er nærliggende at tilrettelægge undervisningen i skriftlig fremstilling på en sådan måde, at den binder elevernes erfaringer med *sproget* fra hverdagslivet sammen med den opmærksomhed over for sproget, der er en del af det faglige indhold i undervisningen.

Hvis undervisningen i skriftlig fremstilling trækker på den viden, eleverne allerede har om sprog, kan eleverne på forhånd siges at have en vis autoritet i forhold til det, de skal beskrive og analysere. Eleverne kan begå sig og udfolde sig sprogligt i en lang række situationer, og dansklæreren kan fremme deres forståelse af kompleksiteten ved disse situationer ved at provokere dem til at gøre sproglige iagttagelser og ved at inddrage disse i undervisningen (Gregersen 1998). Det har vist sig, at det netop er en af de vigtigste forudsætninger for at kunne skrive godt, at man har en vis autoritet på det område, man bliver bedt om at skrive om (Heath & Branscombe 1985, Kutz 1990).

Hvis eleverne indsamler et sprogligt materiale fra hverdagslivet, som de efterfølgende bearbejder og analyserer, konfronteres forskellige former for sprogbrug, og arbejdet hermed opbygger en viden hos eleverne om sprogets elementer og funktioner og udvikler deres evne til at reflektere over den sproglige formulering af det, de hører og læser. Denne evne er en forudsætning for, at eleverne bevidst kan udnytte og manipulere med de

sproglige træk, der kendetegner de genrer, som de skal formulere sig i forlængelse af, og den er en betingelse for, at eleverne kan begå sig i de situationer, der involverer skriftsproget på forskellig vis.

En interaktionsproces imellem den subjektive erfaring og det faglige indhold kan således sættes i gang, hvis eleverne i én sammenhæng bliver bedt om at formidle eller formulere sig om de iagttagelser, de har gjort i en anden sammenhæng. Denne proces kan i princippet forløbe som meget undervisning i skriftlig fremstilling allerede er tilrettelagt: Eleverne skriver på baggrund af deres sproglige iagttagelser flere udkast til den samme skriftlige opgave. Hvert udkast kommenteres af læreren eller de andre elever. Den enkelte elev skal lære at udnytte disse kommentarer i sin bearbejdelse af det følgende udkast og så fremdeles. Processen er dialektisk, fordi de kommentarer, der følger det første udkast, giver anledning til den transformationsproces, som det andet udkast bliver et resultat af. Læreren kan på den måde lade eleverne om at *kontekstualisere* undervisningen ved at give dem mulighed for at analysere deres egne iagttagelser ud fra den teori og metode, undervisningen tilbyder.

I skolen skriver man i forlængelse af bestemte genrer. Det er derfor ikke nok at formå eleverne til at etablere en forbindelse imellem den subjektive erfaring og det faglige indhold. De skal også kunne formulere sig i overensstemmelse med de genremæssige og Diskursive krav, der stilles til den skriftlige fremstilling. I praksis er disse to forhold svære at holde adskilt. I vellykkede tilfælde vil den erkendelse, der opstår på baggrund af integrationen af den implicitte og den eksplicitte viden være formidlet *igennem* en genre. Denne genre vil man kun kunne formulere sig inden for ved at være en del af fagets Diskurs – ved at praktisere faget så at sige. På den måde kan man ofte omvendt iagttage, at en manglende adgang til fagets Diskurs kan forhindre, at den enkelte elev formår at skabe den forbindelse imellem hjem og skole, der gør undervisningen relevant for hverdagslivet og er en forudsætning for personlig og faglig udvikling inden for undervisningssystemet (Cole 1990, Heath 1983 og for en diskussion heraf Perregaard 1997). Man må derfor bevidst arbejde med genrer, for at hverdagserfaringerne kan blive rekontekstualiserede inden for de genrer, som gælder i skolen, og som vi ofte sammenfattende refererer til som "dansk stil". Hidtil har eleven skrevet sin danske stil derhjemme – isoleret fra klasseværelsesinteraktionen. Ved at indføre en ny skrivepædagogik er dansk stil blevet en genre med del-genrer, der formes i klasseværelset (udkast til skriftlige opgaver), hvad der giver læreren et større ansvar for og indflydelse på skriveprocessen.

Det *implicitte* genrekendskab bliver til i løbet af den socialiseringsproces, barnet gennemlever i den tidlige opvækst i familien og i daginstitutionerne. Det *eksplicitte* genrekendskab er det meningen, at barnet skal få i skolen. Det er således skolens opgave at formå barnet til at skabe ny viden på en sådan måde, at det bliver bevidst om og provokeres til at reflektere over det allerede tilegnede. Ved at give eleverne analytiske og metodiske redskaber i hænde styrker man tillige deres evne til at erkende præmisserne for sproglig interaktion i andre sammenhænge end dem, de er vant til og fortrolige med, og man udfordrer de værdier og normer, deres egen sproglige udfoldelse er et udtryk for.

Det er nærliggende at forestille sig, at disse to indlæringsprocesser forløber vidt forskelligt. Derhjemme og i børnehaven udvikler barnet tilsyneladende sine færdigheder uden større problemer og uden mange forklaringer fra forældre eller pædagoger. Det refererer James P. Gee (1990) til som "a process of acquisition", der er karakteriseret ved, at barnet indgår og deltager i forskellige former for social praksis, der giver det mulighed for at afprøve og tilpasse sit sprog og sine handlinger til det, der synes at svare til situationen. Denne proces står over for "a process of learning", som er den bevidste og systematiske indlæring, der involverer forklaring og analyse, og som undervisningen i skolen bygger på, men som selvfølgelig også kan realiseres uden for skolen. Tilegnelsesprocessen og indlæringsprocessen er indbyrdes forbundne i den forstand, at en tilegnelsesproces ifølge Gee må være sat i gang for at en indlæringsproces kan forløbe tilfredsstillende. Et produktivt møde dem imellem er derfor en forudsætning for, at eleverne f.eks. kan udnytte den skriftlige fremstilling til at integrere en intuitiv forståelse af sproglige fænomener med en analytisk evne til at forklare dem.

Problemet for skriftsprogsforskningen er, at den gerne vil kunne fastholde denne transformationsproces i hele dens kompleksitet. Hvordan forløber den? Det spørgsmål kan man ikke besvare fyldestgørende, men man kan forsøge at beskrive nogle af de faktorer, der indgår i forløbet. I denne artikel vil jeg således argumentere for, at selvom den vellykkede transformationsproces kan *iagttages* i det sproglige, så kan den udeblevne transformation tilsvarende *skjules* i det sproglige. Disse to processer fastholder jeg i artiklens sidste afsnit med begreberne *strukturel appropriering* og *informeret imitation*.

Jeg diskuterer først begrebet genre, idet jeg inddrager Frans Gregersens artikel *Dansk som genrer* (1998), som beskriver, hvordan genrerne – de mundtlige og de skriftlige – erfaringsmæssigt og sprogligt hænger sammen

på trods af deres forankring i tilsyneladende vidt forskellige situationer. Frans Gregersen foreslår, at den skriftlige fremstilling i gymnasiet bruges på en sådan måde, at eleverne får mulighed for at trække på og formulere deres hverdagserfaringer inden for de institutionaliserede genrer, som danskfaget praktiserer og repræsenterer. Det betyder ikke, at læreren skal inddrage elevernes privatsfære i undervisningen, men at undervisningen skal udnytte elevernes allerede veludviklede iagttagelsesevne. Dernæst gennemgår jeg Diane Beals' artikel *Reappropriating Schema: Conceptions of Development From Bartlett and Bakhtin* (1998) og viser, hvordan begreber herfra kan udnyttes i analysen af det materiale, jeg fremlægger sidst i artiklen. Dette materiale er taget fra et undervisningsforløb på overbygningsniveau på Københavns Universitet. Det drejer sig først og fremmest om begrebet *appropriering*. Bakhtin bruger det til at fastholde den forbindelse, det enkelte menneske etablerer ved at udnytte de ord og ytringer, vedkommende har hørt eller læst i én sammenhæng i en helt anden sammenhæng. Jeg interesserer mig for den transformationsproces, der gør det muligt for den enkelte at udnytte andres ord og ytringer til egne formål. Når elever forsøger at bruge og indarbejde de kommentarer, de har fået fra læreren eller de øvrige elever i et nyt udkast, gennemløber de i bedste fald en sådan transformationsproces. Det er denne proces, jeg her vil fremlægge nogle teoretiske overvejelser på baggrund af.

GENREBEGREBET

Genrer er hverken statiske eller hævet op over de sammenhænge, de er en del af. Genrer indgår som en integreret del af bestemte former for social praksis. Med social praksis mener jeg her den måde, hvorpå hver af genrerne indgår i eller er indstøbt i medlemmernes sproglige aktiviteter inden for socialt definerede miljøer og den måde, hvorpå mennesker udnytter disse genrer, når de skal forfægte bestemte synspunkter, afdække visse sammenhænge, udvikle eller forklare spørgsmål, der ligger dem på sinde, eller når de skal fremme personlige interesser. Disse sammenhænge er underlagt en række historiske processer, og løbende forhandlinger om magt og prestige udfolder sig inden for dem. Denne stadige bevægelse, der er inden for og imellem genrerne forandrer dem langsomt og skaber nye genrer. Det gælder både for de mundtlige og de skriftlige genrer (Berkenkotter & Huckin 1995).

Frans Gregersen har i en nylig artikel fremsat den hypotese, at en analyse af det mundtlige sprog, som det tager form af f.eks. en narrativ, karakteri-

stik eller diskussion, kan anskueliggøre, hvorfor visse skriftlige genrer har de træk, som vi kender og er vant til at analysere.

- 1) I den mundtlige fortælling – narrativen – finder vi ifølge Frans Gregersen kimformen til den litterære novelle.
- 2) Tilsvarende lægger det intime spørgsmål: Hvordan er han eller hun *egentlig*? op til, at den, der skal besvare spørgsmålet, kan give en form for karakteristik af den person, som afsender og modtager har en fælles interesse i. En sådan karakteristik finder vi i skriftlig form i “så forskellige men alligevel beslægtede genrer som biografien, portrættet ..., forbryderprofilen, fødselsdagsomtalen og nekrologen” (Gregersen 1998:116).
- 3) Diskussionen eller samtalen mellem to parter, der er optagede af og forsøger at fastholde et bestemt emne er grundlag for de ræsonnerende tekster, hvori man nuancerer og underbygger et bestemt synspunkt ud fra en bestemt synsvinkel.

I det første eksempel kan den gode historie finde en skriftlig pendant i novellen. Det selvoplevede svarer til en jeg-fortæller, det “man har hørt om” til den mere tilbagetrukne fortæller o.s.v. I det andet eksempel bliver én, der ved noget om en anden person – der har vi autoriteten igen – bedt om at fortælle noget om vedkommende. Det kan skriftliggøres som et portræt. I det tredje eksempel – i dialogen – brydes to forskellige opfattelser af emnet, som kan sammenskrives til én konsistent, ræsonnerende fremlæggelse. Når det dialogiske på denne måde bliver monologisk betyder det i den gode tekst, at den ene inddrager eller tager højde for den anden i sin argumentation. Som Frans Gregersen gør opmærksom på, ligger de ræsonnerende teksttyper “bag delelementer i den videnskabelige afhandling og dermed bag de større skriftlige opgaver i gymnasiet, danskopgaven og 3.g-opgaven: Der skal findes ræsonnerende dele i gennemgangen af hvad man ved om emnet – og i konklusionen” (s. 123).

Det er en på én og samme tid overrumplende og indlysende pointe, at de sofistikerede skriftsproglige genrer igennem historien er blevet til på baggrund af forstudier i dagligdags former for interaktion. Det er en vigtig del af Frans Gregersens pointe, at eleverne allerede har – og det skal man udnytte i undervisningen – en produktiv kompetence inden for mange forskellige mundtlige genrer. Han foreslår derfor, at eleverne bliver sat til at lave netop sådanne forstudier til deres skriftlige opgaver ved at optage, udskrive og analysere forskellige former for talesprog. Dette arbejde vil

styrke elevernes analytiske indsigt i og evne til at manipulere med skriftsproget.

Det er en måde at operationalisere det på, som jeg fremhævede vigtigheden af i det foregående – nemlig at gøre elevernes implicitte viden eksplícit, at integrere “a process of acquisition” med “a process of learning”. Man kan med Frans Gregersen også sige, at der skal skabes en sammenhæng imellem elevernes *produktive kompetence* og deres *analytiske indsigt*. Eleverne har en veludviklet, men implicit viden om talesprogets genrer, mens de i skolen i større udstrækning trækker på en eksplicit viden om de skriftsproglige genrer. Det skyldes selvfølgelig, at de færreste af dem skriver særlig meget af egen fri vilje og til egne formål. De fleste har deres indsigt i skriftsproget fra, hvad de har lært i skolen, og denne viden udnytter de overvejende til at besvare de skriftlige opgaver, som indgår som et led i undervisningen. Sammenfattende kan man sige, at danskundervisningen må sætte eleverne i stand til at tiltvinge sig en autoritet i forhold til det, de skriver om og sætte dem i stand til at analysere og reflektere over deres eget sprog, mens de producerer det.

Men det er ikke nok, at elevernes viden efterhånden bliver ekspliciteret. Det er også afgørende, at de formelle krav til elevernes arbejde bliver ekspliciteret, for selve skolearbejdet indgår i en form for social praksis, der stiller særlige krav til udøverne. Hvis disse krav ikke bliver ekspliciteret, vil det i højere grad være de elever, der i forvejen har nogen erfaring med det sprog, der tales og skrives i skolen, der klarer sig godt, mens de elever, for hvem skolens genrer og Diskurs ligger fjernere fra de former for interaktion, der omgiver dem i det daglige, vil klare sig dårligere.

Frans Gregersen har videreført den indsigt til genreniveau som man i mange år har koncentreret sig om at nå frem til på sætningsniveau: At de interaktionsformer, der er forankrede i en skriftsproglig kultur er bedre egnede som primær socialisering for børn i forhold til skolens mundtlige og skriftlige genrer end de interaktionsformer, som udfolder sig i en overvejende mundtlig fortælletradition. De veluddannede forældre gør det lettere for deres børn sprogligt at forbinde hjem og skole. Som Jack Goody (1987) formulerer det:

The feedback of the written on the oral ... means that the speech of the literate elite will inevitably draw nearer to the written forms ... and hence facilitate the learning of the written language by their children. It is an aspect of the reproduction of the elite which is further reinforced

by the content of their communications in the home and with their peers (Goody 1987:283).

For at sige det lidt firkantet ligger den *produktive kompetence*, middelklasseleverne har udviklet i hjemmet simpelthen ikke så fjernt fra den, de skal udfolde i skolen, hvorfor det bliver lettere for dem at opnå den *analytiske indsigt*, som ekspliciteringen af deres i forvejen erhvervede viden gør mulig. Det er lettere at reflektere over noget, man allerede er bekendt med, end at reflektere over noget, som man ingen erfaring har med. Mange børn har ingen erfaring med den tredje af Frans Gregersens genrer – den ræsonnerende tekst – når de begynder i skolen. Men det er den, undervisningen i vid udstrækning bygger på (mundtligt og skriftligt)². Der bør selvfølgelig være en veludbygget interaktion mellem den produktive kompetence og den analytiske indsigt. Jo bedre de to dele kan belyse hinanden, i desto højere grad transformeres begge dele til større kompetence og indsigt.

Siden den ny skrivepædagogik slog igennem i begyndelsen af 1990'erne har man på mange gymnasier ændret praksis for, hvordan man underviser i skriftlig fremstilling. Fremfor at rette og give karakter for en færdig stil, foretrækker mange lærere at vejlede eleven i løbet af skriveprocessen for at foregribe de fejl og mangler, der ellers ville være i den færdige stil. Denne fremgangsmåde udfolder skriveprocessen på en helt anden måde end tidligere: For det første institutionaliserer man dermed skriveprocessen – indrager den i offentlighedssfæren, hvad der faktisk giver et udkast til en færdig opgave form af en genre for sig. For det andet forrykkes fokus fra det færdige til det foreløbige på en måde som vil være til glæde for nogen, fordi det letter det pres og den anspændthed, der er forbundet med at skulle præstere det perfekte, og til skade for andre, som vil blive hængende i det foreløbige, fordi de enten ikke orker den kraftanstrengelse, der skal til for at gøre det foreløbige færdigt, eller fordi substansen af den kritik, de har modtaget, simpelthen ikke rammer rigtigt i forhold til de udkast, de løbende har fremlagt³.

Fra en forskningsmæssig synsvinkel giver indblik i hele skriveprocessen imidlertid et enestående datamateriale, der gør det muligt at følge, hvordan eleven løbende tilpasser sit materiale efter lærerens eller de andre elevers kommentarer. Herigennem afsløres det, hvordan eleven vægter de forskellige dele, opfatter genren, konstruerer funktion og formål. Derfor kan man se disse udkast som stadige forsøg på indholdsmæssigt og sprogligt at

ramme en toneart, at opfylde de genremæssige og uudsagte Diskursive krav. Der er forskel på, om udkast og kommentarer indgår som led i klasseværelsets almindelige sociale organisation eller som en isoleret udveksling mellem lærer og elev. Mange vil være bekendte med den første variant. Den indgår som led i skrivepædagogikken, mens den anden variant sjældent forekommer i udstrakt grad – sandsynligvis af den simple grund, at den form for vejledning kræver mere tid, end hvad en gymnasielærer har til rådighed.

Antagelserne bag skolesystemets opbygning er, at læreren skal være det formidlende led imellem den viden, samfundet har akkumuleret og ønsker at føre videre og så eleverne. Det betyder, at læreren i princippet – og sædvanligvis i praksis – ved bedre, hvorfor eleverne i den daglige undervisning højst kan bestræbe sig på at svare rigtigt, og i deres skriftlige opgaver må postulere en autoritet, de ikke har. For at etablere en situation, hvor eleverne kan konstruere viden og dermed opnå en form for autoritet på et område, som læreren ikke har direkte adgang til, og som samtidig giver eleverne mulighed for at gennemgå en form for forskningsproces, kan man udnytte etnografisk metode til at lade eleverne observere og tage feltnoter til situationer, der enten er tilbagevendende i deres hverdag eller har deres interesse.

Dermed opnår man to ting. For det første bliver eleven ekspert på et område, som læreren nu kun opnår viden om igennem eleven og dvs. på elevens præmisser. På baggrund af *sin* ekspertise, kan læreren hjælpe eleven til at udvikle sit projekt. For det andet (eller dermed) har læreren sat eleven i en autentisk forskningssituation, der er grundlæggende for den måde, man bedriver videnskab på, og derfor også for den måde gymnasieelever skal lære at formulere og analysere problemstillinger på. Det er en måde at føre eleverne ind i fagets genrer og Diskurs på.

Men for at kunne fastholde, hvordan eleverne på baggrund af de mange indtryk vælger, sorterer, udelukker, koncentrerer sig om noget på bekostning af noget andet, må vi forsøge at analysere os frem til, hvordan de konstruerer en forståelse af, hvad det indebærer at skrive opgaven, og hvordan de parallelt hermed udnytter formuleringer og retningslinier fra de kommentarer, de modtager. En måde at opnå indsigt på er ved at lave en teoretisk konstruktion – at udvikle et begreb, der er fleksibelt nok til at kunne rumme både den konceptuelle og den strukturelle del af processen. *Appropriering* er et sådant begreb.

Diane Beals har i en nylig artikel *Reappropriating Schema: Conceptions of Development From Bartlett and Bakhtin* (1998) vist, hvordan Bartletts opfattelse af, hvordan en række psykologiske udviklingsprocesser forløber, kan føres sammen med Bakhtins forståelse af, hvordan vi igennem en approprieringsproces tager ord og ytringer fra andre for at udnytte dem til vore egne formål. Beals skriver:

We are actively seeking to make meaningful connections in our minds, appropriating new material and making it a part of ourselves. These connections are laden with history, with the collection of all the routines and novel experiences in which we have participated. These connections shift, expand, and reconnect as we make sense of the routines and experiences of our daily lives (Beals 1998:3).

Elever forsøger på samme måde at skabe forbindelse imellem de oplysninger, retningslinier, forslag og udfordringer, undervisningen giver dem. På den baggrund konstruerer de en viden om verden og om sig selv. Bartlett brugte i sin bog *Remembering* fra 1932 begrebet *schema* som et billede på den måde, hjernen er organiseret og udvikler sig på. Han karakteriserede *schema* som et netværk af tidligere erfaringer, som hele tiden reorganiserer og rekonstruerer sig selv i forsøget på at skabe mening ud af de nye oplevelser og perspektiver, som konfronterer og udfordrer de gamle.

I modsætning til den måde den kognitive psykologi i dag opfatter og bruger Bartletts *schema*-teori på, hævder Beals, at Bartlett fremhævede "the organismic nature of schema" (p. 10). Han fokuserede på den stadige forandring i og den dynamiske udvikling af de højere psykologiske funktioner, og han beskrev samfundet og kulturen som den baggrund, *schemas* bliver til på. Men den måde, han ifølge Beals behandlede kulturen eller den sociale gruppe som en endimensional størrelse på, forhindrede ham i fuldt ud at forstå individet som summen af den række af transformationsprocesser, der forløber som et resultat af individets stadige interaktion med omverdenen.

Til gengæld opfattede Bakhtin mennesket i dets fulde sociale sammenhæng:

For Bakhtin, words and utterances were the stuff of the mind ... his focus was on *speech* or discourse, as a collection of ways of using words in everyday life to make sense of the world. Words do not come pre-

packaged neatly with meanings, but each person remakes words in his or her own mind. But this remaking of a word is not an entirely individual project; it is shaped by the ways others have used the word and the ways others expect the word to be used (Beals 1998:13).

Beals formår i sin artikel at bringe Bartletts interesse for det dynamiske i udviklingsprocessen sammen med Bakhtins forståelse af, at udvikling opstår i interaktionen mellem mennesker, og at der forekommer en form for sprogligt genbrug på tværs af disse interaktionelle sammenhænge.

Beals fokuserer på en række forsøg, som Bartlett gennemgik i sin bog *Remembering*. De skulle blotlægge hans engelske forsøgspersoners evne til at erindre en kort, sammenhængende historie, som de hver især fik mulighed for at læse grundigt. Efter et kvarter blev de første gang bedt om at genfortælle historien, og deres genfortælling blev skrevet ned. Derefter blev de med kortere eller længere mellemrum – op til et par år – bedt om at genfortælle den samme historie flere gange. Bartlett kaldte metoden bag forsøgene *repeated reproduction*. Forsøgene skulle give Bartlett oplysninger om, hvordan forsøgspersonerne erindrede historien ved at tilføre historien mening. Én af de historier, Bartlett brugte, var et indiansk folkeeventyr *The War of the Ghosts*, som antropologen Franz Boas havde oversat til engelsk. Bartlett valgte den, fordi indholdet og dens usædvanlige kulturelle kontekst “seemed likely to afford good material for persistent transformation” (Bartlett 1932:64). Således formodede Bartlett, at en populær historie fra én kultur, sådan som den blev optaget og genfortalt i en anden kultur ville give ham indsigt i den måde, kultur medvirker til at skabe indholdet af erindringen på. Ligeledes mente han, at brugen af en historie med en for englændere usædvanlig struktur ville tillade ham at undersøge, hvilken tilgang hans “educated and rather sophisticated” forsøgspersoner ville have til, hvad han opfattede som historiens “lack of obvious rational order” (ibid.:64).

Bartletts resultater antydede to forskellige, men indbyrdes forbundne *schemas*. Et for indhold og et for form. Bartlett var interesseret i, hvor mange af de ord eller begreber, historien indeholdt, som forsøgspersonerne kunne genkalde sig. Det var kun 8 ud af 20, som nævnte, at natten som beskrevet i historien var “foggy and calm” verbatim i den første genfortælling, men mange af dem, der ikke genkaldte sig den korrekte ordlyd, fastholdt en fornemmelse af, hvordan vejret var: “Clearly, participants were using *conceptual links* between the words presented in the story and the

words they used to recall the story” (Beals 1998:8, min fremhævelse). Den måde, forsøgspersonerne formulerede sig på i deres genfortælling, sagde noget om, hvordan de forbandt folkeeventyret (det nyligt præsenterede materiale fra en fremmed kultur) med allerede kendt materiale (deres tidligere erfaring med folkeeventyr i den vestlige kultur). Bartlett kunne derfor ved at analysere forsøgspersonernes genfortællinger se, hvordan de igen deres måde at formulere sig på skabte mening og sammenhæng i deres forståelse ved at forbinde nyt og gammelt på en for dem hensigtsmæssig måde.

Form eller tekststruktur var den anden type *schema*, som Bartletts arbejde antydede. Hans forsøg viste, at forsøgspersonerne – selv over lang tid – var i stand til at genkalde sig den basale opbygning af historien. Selvom mange detaljer i historien gik tabt, formåede forsøgspersonerne at fastholde de vigtigste begivenheder, hvad der viser, at de havde en vis forventning til, hvad der tæller som ”vigtig begivenhed”. Ikke desto mindre var Bartlett interesseret i, hvordan historiens usædvanlige struktur kunne bryde ind i denne forventning:

Reconstruction can have a flattening effect on material that does not fit into already established schemata. “The War of the Ghosts” did not fit the storytelling style expected by the English people hearing the story, so in their recall of the story, they made the story fit conventional Western narrative form. For Bartlett, his participants’ cultural assumptions forced a reconstruction of the given structure of the story, such that the resulting stories were “robbed”, “reduced”, and “denuded” of their original style. Here, Bartlett hinted at a sharp edge to schema theory, suggesting how schemata can collide and, as a result, reshape each other. Schemata are not always happy or even neutral information carriers. They carry value, attitude, bias. The ways of thinking that one has because of membership in a specific social group often comes into direct conflict with material (concepts and discourse) from other social groups (Beals 1998:9-10).

Nøjagtig den samme opfattelse havde Bakhtin. På trods af sin forståelse af at hver ytring rummer mindst to stemmer: Den stemme, som taler og den eller de stemmer, som tidligere har brugt de samme ord eller ytringer, fastholdt han, at ikke alle ord for alle mennesker

...submit equally easily to this appropriation, to this seizure and transformation to private property: many words stubbornly resist, others

remain alien, sound foreign in the mouth of the one who appropriated them and who now speaks them; they cannot be assimilated into his context and fall out of it; it is as if they put themselves in quotation marks against the will of the speaker. Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker's intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one's own intentions and accents, is a difficult and complicated process (Bakhtin 1981:293-294).

Approprieringen består i, at den talende igennem en transformationsproces formår at gøre det sagte til sit eget. Alt, hvad vi siger, har i en eller anden forstand været sagt før, men vi kan transformere ord og ytringer, så de kommer til at passe ind i den øjeblikkelige kontekst og til det formål, vi har med at ytre dem. En vellykket transformationsproces forudsætter imidlertid, at vi har en vis kognitiv autoritet i forhold til og dermed påtager os et vist kognitivt ansvar for det sagte (Wertsch, Tulviste & Hagstrom 1993)⁴. Det indebærer f.eks., at elever både udviser en evne til at identificere og koncentrere sig om en bestemt problemstilling og til at tillægge deres egne handlinger betydning i løbet af forskningsprocessen (Wardekker 1998). I en undervisningssituation oplever eleverne sjældent, at de har den autoritet, der kan overbevise læreren om dybden og vederhæftigheden af det, de skriver. I stedet for at begynde dér hvor de *har* en vis autoritet, forsøger de at kompensere for deres manglende autoritet ved at postulere én. Da man ikke kan påtage sig ansvaret for noget, man ikke er herre over, får de skriftlige opgaver ofte et hult og halvfærdigt præg. På universitetet er problemet måske ikke så synligt som i gymnasiet, for mange studerende er blevet mere bevidste om deres egen manglende autoritet i forhold til fagets enkelte discipliner. Denne erkendelse kan enten give dem en svær skriveblokering eller få dem til at indse, at de må begynde et andet sted. I begge tilfælde er problemet vanskeligt for dem at løse på egen hånd. Mange studerende er derudover blevet bedre til at kamouflere, at de ikke har det overblik eller den indsigt, der kan forlene dem med den fornødne autoritet.

INFORMERET IMITATION OG STRUKTUREL APPROPRIERING

Da de fleste mennesker i løbet af en dag indgår i mange forskellige sammenhænge, som ikke er gensidigt forbundne, kan det være en overordnet-

lig vanskelig opgave at følge, hvordan ord og ytringer fra én sammenhæng flytter over i en anden mund eller pen for at blive formuleret i en helt anden sammenhæng. Jeg tilrettelagde min vejledning af et lille hold af danskstuderende som et forholdsvis isoleret skriftligt forløb, der – ligesom i Bartletts forsøg – kunne give mig indflydelse på, *hvad* de studerende approprierede fra det.

Jeg forestillede mig, at de studerende ved at udnytte etnografisk metode til at indsamle og bearbejde data kunne opnå en indsigt i, hvordan viden bliver til inden for en videnskabelig disciplin. I det reflekterede møde med omverdenen og i analysen af det observerede opstår en reelt forankret autoritet, som er en forudsætning for at kunne skrive godt. De studerende fik mulighed for at indsamle et datamateriale og dermed konstruere viden, uden at jeg fungerede som et filter imellem dem og den direkte observation, sådan som traditionel undervisning er opbygget. Jeg optrådte i stedet som filter imellem deres observation og institutionens opfattelse af, hvordan observationen og den efterfølgende bearbejdelse heraf kunne indgå i forlængelse af en forskningstradition. På denne måde blev en vis bevidsthed om og refleksion over institutionen, dens metoder og genrebegreb nødvendigjort. Da jeg interesserede mig for de grundlæggende forudsætninger for at kunne skrive godt, var det nærliggende også at vælge undervisning i skriftlig fremstilling som ramme for de studerendes observation. Derfor observerede de studerende i løbet af efterårssemestret et par af de klasseværelser på et gymnasium, hvor man på det tidspunkt praktiserede den ny skrivepædagogik. Disse klasseværelser blev en ramme for de studerendes indsamling af et datamateriale, som jeg som lærer ingen indflydelse havde på.

I det følgende refererer jeg til to af de vejledningsforløb, jeg indgik i med de studerende. Helle afleverede i løbet af efterårs- og forårssemestret 10 udkast, herunder observationsrapporter og transskriptionsøvelser, før den færdige opgave forelå. Nina afleverede i alt 12 gange. De fik begge et tilsvarende antal skriftlige kommentarer af 1-1½ sides længde pr. gang. Både lærer og studerende havde altså mulighed for at arbejde længe og grundigt med et materiale, som i løbet af de første fire måneder blev større, hvorefter observationen i klasseværelserne ophørte, og datamaterialet blev kategoriseret, bearbejdet og analyseret.

På den måde fik jeg løbende oplysninger om, hvordan mine kommentarer fik indflydelse på de studerendes opfattelse af, hvad der skulle til for at skrive en sprogligt og indholdsmæssigt god eksamensopgave på 20 sider.

Ved hjælp af Bakhtins approprieringsbegreb kunne jeg indfange og sprogligt fastholde det, der forbandt de studerendes udkast med mine kommentarer.

Bartletts forsøg handlede om erindring, om at genkalde sig noget, mens mit forløb handlede om komposition, om at skabe noget. Men i begge tilfælde var de involverede parter nødt til at konfrontere nyt med gammelt og på den baggrund rekonstruere allerede formede *schemas*. Som jeg diskuterede ovenfor, kan den transformationsproces, som skal rekonstruere disse *schemas* forløbe forholdsvis uproblematisk, hvis der er en vis overensstemmelse imellem tidligere forståelse og nye krav. Afviger de kommentarer, de studerende modtager fra deres forestilling om, hvad opgaven går ud på, er det klart, at den forhandlingsproces, som vejleder og studerende må indgå i, bliver mere omstændelig og konfliktfyldt end i de tilfælde, hvor de studerende med det samme forstår, hvad vejlederen mener og omvendt.

De *schemas*, som Bartlett og Beals kunne spore i materialet, som angik en hhv. begrebsmæssig og strukturel sammenhæng imellem det læste og det erindrede, kunne jeg udnytte i min analyse. Dels kunne jeg iagttage i hvilken udstrækning ordlyden i de studerendes udkast fulgte ordlyden i mine kommentarer; dels kunne jeg se, hvorvidt de studerende strukturerede deres opgaver i overensstemmelse med mine forslag.

Jeg havde selvfølgelig en vis forventning om, at de studerende ville rette sig efter de forslag, jeg kom med, men jeg blev overrasket over, i hvor høj grad de inddrog mine *formuleringer* i deres videre bearbejdelse og især over, hvordan disse formuleringer hjalp de studerende til at fastholde en argumentationsrække og til at strukturere deres opgaver.

Jeg kunne hos de studerende iagttage to forskellige måder at gribe forløbet an på. Alle approprierede ord og ytringer fra mine kommentarer, men den ene gjorde det i større udstrækning end de andre. Ofte tog hun hele sætninger fra mine kommentarer og indføjede dem i de følgende udkast – dvs. i en ny kontekst. Havde man ikke kendskab til mine kommentarer og altså læste Helles udkast og færdige opgave alene, ville man selvfølgelig ikke kunne identificere, hvorfra disse formuleringer kom. Det var f.eks. den situation censor befandt sig i, da hun modtog den færdige opgave. De mange udkast var ikke usammenhængende, men de bar præg af, at Helle ikke vidste og dermed heller ikke havde påtaget sig ansvaret for, hvilken udformning opgaven skulle have. I et vist omfang formåede Helle at skjule dette problem, fordi hendes måde at appropriere fra mine kommentarer på var delvis vellykket. F.eks. kategoriserede hun sit materiale på

den måde, jeg havde foreslået, men uden at fremlægge eller diskutere de præmisser, hun opstillede kategorierne ud fra. Den udenforstående læser kunne derfor være i tvivl om, hvorfor hun disponerede som hun gjorde. Der var for mange implicitte referencer til min vejledning og undervisning. Jeg har det indtryk, at det også er et problem i mange gymnasieelevers danske stile.

Det viste sig imidlertid, at Helle til sidst formåede at få en overbevisende opgave ud af det samlede forløb. Hun blev bedre til at udnytte mine ord og ytringer på en sådan måde, at de hjalp hende til at strukturere opgaven. F.eks. havde jeg denne kommentar:

Jeg vil foreslå, at du først skriver et afsnit om institutionen på baggrund af det materiale, jeg har udleveret, og hvad du ellers måtte finde relevant. Derefter kan du skrive et afsnit om den ny skrivepædagogik. Rammerne for den undervisning, du har observeret, er institutionen og først derefter den ny skrivepædagogik. Til sammen vil de to afsnit udgøre din litteraturgennemgang. Du skal i litteraturgennemgangen foregribe den kategorisering, du vil fremlægge i analysen ved kun at diskutere de spørgsmål, som du ved er relevante for din problemformulering (fra min kommentar til Helles 6. udkast).

Denne kommentar bruger Helle i sit 7. udkast på følgende måde:

Rammerne for den undervisning, jeg har observeret, er institutionen og dernæst den ny skrivepædagogik. Jeg vil *derfor* først beskrive institutionen på baggrund af de observationer Projekt Skolesprog gjorde i 1976 (?) og derefter beskrive den ny skrivepædagogik ud fra Skrivebogen (fra Helles 7. udkast, min fremhævelse).

Jeg kalder den strategi, Helle lagde for opgavens tilrettelæggelse for "informeret imitation". Hun imiterede i den forstand, at hun tog vendinger fra mine kommentarer og brugte dem ordret i sine egne udkast. Imitationen var informeret, fordi Helle ud fra mine kommentarer var god til at identificere, hvad der var vigtigt, og hvad der ikke var så vigtigt (ligesom Bartletts forsøgspersoner havde en fornemmelse for, hvad der gjaldt som "vigtig begivenhed"). Den informerede del afspejlede hendes allerede etablerede viden om genre og Diskurs.

Det lille adverbium "derfor" viser, hvordan Helle udnyttede den konkrete ordlyd af min kommentar til at strukturere sin egen fremlæggelse.

Dermed nåede hun til sidst frem til en form for "strukturel appropriering". Approprieringen er strukturel, fordi den vedrører den indre organisation af (ordlyden i) opgaven. I Helles tilfælde gik den strukturelle appropriering således *igennem* den informerede imitation. Man kan også sige, at den informerede imitation banede vejen for den transformationsproces, der førte til den strukturelle appropriering. Man kan tale om strukturel appropriering, når ord og vendinger transformeres på en sådan måde, at de kan indgå i den nye sammenhæng med fornyet kraft og mening. Ved at udnytte en strategi for informeret imitation nåede Helle frem til at påtage sig "cognitive authority and hence responsibility" for det, hun skrev (Wertsch m.fl. 1993:349), og det er – som jeg indledte med at redegøre for – forudsætningen for at kunne skrive godt.

Den strukturelle appropriering var mere udpræget og kom i stand på et tidligere tidspunkt hos én af de andre studerende. Nina benyttede sig også af informeret imitation i den forstand, at hun udnyttede ord og vendinger fra mine kommentarer i sine udkast. Men hvor Helle sjældent konfronterede vejlederen direkte med de problemer eller spørgsmål, der måtte være til datamaterialets bearbejdelse, vedlagde Nina ofte spørgsmål eller forklaringer eller diskuterende indholdet af sine egne udkast. På den måde udfordrede Nina i højere grad det *interpsychological functional system*, som vejleder og studerende etablerede i fællesskab:

Hvad gør jeg? Jeg ville meget gerne lave en opgave ud fra min oprindelige problemformulering, fordi den er dejligt veldefineret, men er der stof nok? Samtidig har jeg svært ved at give slip på alle de andre gode observationer ... men de kan måske drages med ind i? Mange af de andre eksempler viser jo, at der foregår mange andre ting (fx regler der skal håndhæves) end IRE-interaktion i klasseværelse-interaktionen (fra Ninas 9. aflevering).

The interpsychological functional system er det rum, hvorigennem vejleder og studerende interagerer. Begrebet kommer fra Newman, Griffin og Coles bog *The Construction Zone* (1989). Vejlederen og den studerende bringer to forskellige opfattelser af situationen og to forskellige forståelser af, hvad opgaven går ud på ind i *the interpsychological functional system*. Dette system må nødvendigvis som udgangspunkt rumme dem begge, men efterhånden som interaktionen skrider frem, må parterne igennem en forhandlingsproces nå frem til meningen med eller løsningen på det problem eller formuleringen af den opgave, der er udgangspunkt for interakti-

onen. Forudsætningen herfor er selvfølgelig, at eventuelle problemer bliver identificeret på et tidligt tidspunkt. Grunden til, at Nina nåede hurtigere frem til en form for strukturel appropriering, var, at vi havde samme opfattelse af, på hvilket grundlag vi forhandlede. Det gav Nina mulighed for at få mig til at forholde mig til de problemer, som *hun* identificerede og formulerede. På den måde havde hun i højere grad end Helle indflydelse på indholdet af det, vi forhandlede om, og hun formåede inden for *the inter-psychological functional system* at skabe et rum for samtale imellem sine egne udkast og mine kommentarer. Den løbende transformationsproces, som Ninas udkast var et resultat af, havde denne samtale som forudsætning.

Man ville traditionelt se Nina som den aktive, selvstændige og fagligt engagerede og vurdere Helle som usikker og uselvstændig. Nina var i højere grad end Helle fortrolig med den form for social praksis, som interaktionen udfoldede sig inden for. De er prototypiske eksempler på – og man kan finde dem på alle niveauer i uddannelsessystemet – at de antagelser, der ligger til grund for undervisningen, den måde undervisningen eller vejledningen er tilrettelagt på, de forventninger læreren har til undervisningsforløbet og til elevernes udbytte af det, passer bedst for den gruppe af elever, som tidligt har fundet fodfæste i klasseværelsets sociale organisation og vist, at deres forudsætninger gør det til en selvfølgelig og ligefrem sag at indgå i disse former for interaktion. Familien og skolen har gødet jorden for, at de kan lære igennem en strategi for strukturel appropriering og dermed netop vise sig som fagligt aktive, selvstændige og engagerede. Den transformationsproces, som denne gruppe af elever gennemløber på bedst tænkelige vis, burde alle elever imidlertid kunne indgå i.

Jeg foreslår, at man bevidst udnytter den informerede imitation som en måde at gøre det, der var ment som “a process of learning” tilgængelig for eleverne på som “a process of acquisition”. Hvis det viser sig at være et gennemgående træk, hvad jeg har kunnet observere i dette materiale, at informeret imitation i forvejen udnyttes af eleverne som en skjult strategi – som en måde at komme til at indgå i fagets Diskurs på og som en måde at tilegne sig fagets genrer på – er det vigtigt at eksplicitere præmisserne for og udnytte potentialet for denne strategi som en *bevidst* måde at undervise i skriftlig fremstilling på fra et tidligt tidspunkt i skoleforløbet. Jeg forestiller mig, at man på den måde i højere grad kan gøre skolens former for social praksis tilgængelig for flere elever.

Man kan ikke ud fra sådanne *cases*, som jeg her har fremlagt, konkludere noget entydigt, men det er vigtigt at være opmærksom på forløbet af de

forhandlingsprocesser, som indgår i alle former for interaktion. Selvom det synes urealistisk, at en lærer skulle få tid til at indgå i så langvarige og omfattende og kvalitativt forskelligartede interaktionsprocesser med enkelte elever, er det vigtigt, at man laver forsøg på dette grundlag. Forudsætningen for at etablere sådanne forsøg er at erkende, at der er et behov for dem. Med denne artikel har jeg villet gøre opmærksom på, at der er et sådant behov.

SAMMENFATNING

Jeg har diskuteret forholdet imellem den implicitte og den eksplicitte viden, den ubevidste tilegnelsesproces og den bevidste indlæring, de mundtlige og de skriftlige genrer, informeret imitation og strukturel appropriering. Disse begrebspar rummer ikke noget indbygget modsætningsforhold. Tværtimod må forholdet inden for hvert af dem forstås som en stadig vekselvirkning, hvorigennem den ene del anskueliggør, understøtter og udfordrer den anden. I de mest vellykkede undervisningsforløb transformeres elevernes forståelse af den skriftlige opgave, de skal formulere, når der forekommer interaktion dem imellem. Begrebspar som disse afspejler ikke verden, som den er. Vi bruger dem for at kunne bringe empiri og teori sammen, for at kunne konceptualisere en række processer.

Jeg har introduceret begrebsparret informeret imitation og strukturel appropriering som en måde, hvorpå man kan følge, hvordan elever og studerende skaber forståelse og sammenhæng imellem gammelt og nyt. Den informerede imitation bliver både et symptom på, at eleven har brug for hjælp og et middel til at yde denne hjælp. Den informerede imitation kan være en strategi for eleven – en måde at skjule på – at han eller hun ikke ser sig i stand til at tiltvinge sig autoritet i forhold til eller at påtage sig det kognitive ansvar for den skriftlige opgave, men den kan også udnyttes på en sådan måde, at eleven efterhånden netop når hertil. Ud af den informerede imitation kan der nemlig opstå en ny kontekst, som *frigør* denne fra den foregående. Eleven lærer at udnytte en række indholdsmæssige sammenhænge til at skabe en selvstændig struktur. For i den skriftlige fremstilling er der jo ikke en sådan i forvejen. Strukturen er der kun som abstraktion – i genreforståelsen. Det er derfor, at den eneste måde at lære en genre på er ved at indgå i en række forløb, hvor der er en stor overensstemmelse imellem forudgående erfaring og nye krav. I de tilfælde hvor en sådan overensstemmelse ikke findes, kan den informerede imitation udnyttes som en

strategi, der kan sætte en tilegnelsesproces i gang, der igen kan føre til en strukturel appropriering – og dermed til udvikling.

Det kræver tid og indsigt at opnå en fornemmelse af, hvordan man kan indkredse karakteren af “det gamle”, således at man kan introducere “det nye” på en sådan måde, at det bliver muligt for eleven at forbinde gammelt og nyt i en rekonstruktion og omorganisering af *schemata*. Men denne transformationsproces er en forudsætning for, at eleven kan nå til ny erkendelse. Jeg håber, at man vil bruge den skriftlige fremstilling til også forskningsmæssigt og fagdidaktisk at nå til ny erkendelse.

NOTER

1. Med udvikling mener jeg her en forbedret udnyttelse af den sprogbrug, der er karakteristisk for en bestemt genre og Diskurs og en større bevidsthed om de krav til form og indhold, som genre og Diskurs stiller. Jeg finder det hensigtsmæssigt at se genren som underordnet Diskursen. Med Diskurs (med stort “D”) mener Gee (1990) “ways of displaying (through words, actions, values and beliefs) membership in a particular social group or social network (people who associate with each other around a common set of interests, goals and activities)” (s. 142-143). De, der skriver i forlængelse af en genre, bidrager til at fremme det overordnede Diskursive fællesskab og positionerer samtidig sig selv inden for Diskurs og genrer. På den måde forudsætter genren Diskursen, men ikke omvendt. Se også Perregaard (1997, 1999).
2. Formidlingscenteret ved Københavns Universitet fremhæver foruden det ræsonnerende element også det karakteristiske træk ved større skriftlige opgaver, at de skal være undersøgende, og at de til forskel fra andre teksttyper har et særligt teorikrav (Hedelund og Stray Jørgensen, 1998).
3. Jeg har tidligere diskuteret dette problem i Perregaard 1995 og 1996.
4. Jeg skelner her imellem et ydre og et indre ansvar. Eleven skal stå til regnskab for de opgaver, vedkommende afleverer, men behøver altså ikke af den grund at have påtaget sig det kognitive ansvar for dem. Halvfærdige, mangelfulde, ustrukturerede og dårligt formulerede opgaver vil ofte være et udtryk for, at eleven af den ene eller den anden grund ikke har påtaget sig det kognitive ansvar for dem.

LITTERATUR

- Bakhtin, Michail M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bartlett, Frederic C. (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beals, Diane (1998): Reappropriating Schema: Conceptions of Development From Bartlett and Bakhtin. *Mind, Culture, and Activity*, 5(1). 3-24.
- Berkenkotter, C. & T.N. Huckin (1995): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, Michael (1990): Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. I. Moll (ed.): *Vygotsky and Education. Instructional Implications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press
- Gee, James P. (1990): *Social Linguistics and Literacies, Ideology in Discourses*. Bristol: The Falmer Press.
- Goody, Jack (1987): *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregersen, Frans (1998): Dansk som genre. I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.): *Midt i reset*. København: Dansklærerforeningen.
- Heath, Shirley B. (1983): *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heath, Shirley B. og Andrea Branscombe (1985): "Intelligent Writing" in an audience community: Teacher, students and researchers. S.W. Freedman (ed.): *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Norwood, NJ: Ablex
- Hedelund, Lis og Peter Stray Jørgensen (1998): Det universitære skriftsprog – form og indhold, kan det skilles ad? Indlæg ved *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog, Århus den 8.-9. oktober 1998*.
- Kutz, Eleanor (1990): Authority and Voice in Student Ethnographic Writing. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 21. 340-357.
- Newman, D., P. Griffin & M. Cole (1989): *The Construction Zone*. New York: Cambridge University Press.
- Perregaard, Bettina (1995): Writing for the Classroom: Papers in Process, Students in Progress? *Language and Education* 9(2). 103-116.
- Perregaard, Bettina (1996): Hvilken Respons? Om forholdet mellem social kontekst og sproglig udvikling i den ny skrivepædagogik. *NyS* 21. 23-39.
- Perregaard, Bettina (1997): *Forskning og undervisning i skriftsprog: Kritiske studier i forholdet mellem social interaktion, kognitiv udvikling og skriftsproglig kompetence*. Ph.D. afhandling, Københavns Universitet.
- Perregaard, Bettina (1999): *Forskningsmæssige perspektiver i forsøg med undervisning i skriftlig fremstilling*. Arbejdsrapporter nr. 15, Udviklings- og forskningsprogrammet Skolefag, Læring og Dannelse i det 21. århundrede
- Wardekker, Willem L. (1998): Scientific Concepts and Reflection. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2). 143-153.
- Wertsch, James V., P. Tulviste & F. Hagstrom (1993): A Sociocultural Approach to Agency. E.A. Forman, N. Minick og C. Addison Stone (eds.): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press.