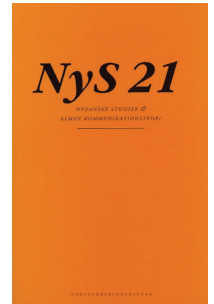


NyS

Titel:	Hvilken respons?
Forfatter:	Bettina Perregaard
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier</i> & <i>Almen kommunikationsteori</i> 21, 1996, s. 23-39
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.

HVILKEN RESPONS?

– om forholdet mellem social kontekst og sproglig udvikling i den ny skrivepædagogik

AF BETTINA PERREGAARD

DEN NY SKRIVEPÆDAGOGIK

Den ny skrivepædagogik stammer fra USA, hvor den efterhånden i mange år har domineret skriveundervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet. Selvom der er flere forskellige måder at gribe undervisningen an på, er de fleste amerikanske lærere i dag enige om at opfordre elever og studerende til at fokusere på skriveprocessen og til at samarbejde om at udbygge og forbedre egne opgaver udkast for udkast. De amerikanske begreber *peer review*, *peer editing*, *collaborative writing* og *writing groups*, som dækker omtrent det samme, har på dansk fået én fælles betegnelse: responsgrupper. I responsgruppen fremlægger hver elev sit udkast til en opgavebesvarelse. Deltagerne kan hver især på forhånd have forberedt, hvad de vil sige om et udkast, men kommentarerne falder, som samtalen forløber i responsgruppen, og det er meningen, at interaktionen her skal bringe den enkelte videre i en forståelsesmæssig afklaring af emnet og en sproglig bearbejdelse af teksten. Responsgruppen samles igen, når reviderede udkast foreligger, og den fortsætter arbejdet til opgaverne skal afleveres.

Den ny skrivepædagogik blev introduceret i officiel dansk sammenhæng, da undervisningsministeriet i 1991 udgav en rapport: *Skriftlig fremstilling – Kvalitet i uddannelse og undervisning*. Skrivepædagogikken anbefales her ud over i flere lærebøger, bl.a. i undervisningsministeriets prisbelønnede *Mens du skriver – at skrive er en proces* (1993) for folkeskolen. For gymnasieskolerne er udkommet *Skriv kreativt* (1989) og *Skrivebogen* (1994). Københavns Universitet har desuden etableret et formidlingscenter, der efter samme retningslinier hjælper de studerende med at skrive bedre universitetsopgaver.

Skrivebogen har overvejende hentet sin inspiration fra Norge, fra Tor-

laug Løkensgard Hoels to bøger *Skrivepedagogikk på norsk* (1990) og *Tanke blir tekst* (1992). Efter terminologien i lærervejledningen til *Mens du skriver – at skrive er en proces* at dømme er det samme tilfældet for den. Hoel har især hentet sin inspiration – ligesom undervisningsministeriets udvalg – fra det amerikanske *The Bay Area Writing Project*. På baggrund af en analyse af den moderne skrivepædagogiks teori har Hoel bearbejdet det amerikanske materiale for norske forhold.

I modsætning til Hoel er der ingen af de danske lærebøger, der behandler det teoretiske grundlag for den foreslåede undervisningspraksis. I det følgende vil jeg derfor med udgangspunkt i Hoel og på baggrund af hendes henvisninger diskutere de antagelser om skriftsproglig udvikling, der ligger bag forestillingen om responsgruppen.

Det teoretiske grundlag for procesorienteret skrivepædagogik føres gerne tilbage til de to psykologer J. Piaget og L.S. Vygotsky. Piagets teori om egocentricitet og Vygotskys teori om sproglig udvikling har på hver deres måde haft indflydelse på etableringen af responsgruppen, som ifølge den ny skrivepædagogik påvirker og understøtter den enkeltes skriftsproglige udvikling.

Piagets indflydelse viser sig inden for den retning, som Hoel i forlængelse af Faigley (1986) kalder den kognitive. Selvom Piaget ikke primært beskæftigede sig med sprog, har en lang række skriftsprogsforskere hver for sig været inspireret af Piaget og har tilpasset hans teori om egocentricitet til forskning i skriftsproglig udvikling¹. Egocentricitet betegner det lille barns manglende evne til at antage en andens perspektiv. I skriftsproget synes denne evne at udvikle sig langsomt, men den menes at kunne fremmes hos det større barn, når den skrivende i responsgruppen konfronteres med andre synsvinkler på det skrevne.

Vygotsky er en vigtig figur for den sociale retning. For i modsætning til Piaget interesserede Vygotsky sig primært for sprog og i stedet for som Piaget at tage udgangspunkt i individet, anså Vygotsky sproget for at være socialt forankret; social interaktion går forud for det enkelte individs sproglige udvikling, og tænkning og sprog kan ikke holdes adskilt. Responsgruppen kan altså udnytte, at interaktionen er en forudsætning for sproglig udvikling, og at sproglig formulering fremmer tænkningen.

Den sociale retning legitimerer responsgruppen under henvisning til Vygotsky, mens den kognitive retning legitimerer responsgruppen igennem Piagets teori om egocentricitet. På den måde bliver Piaget og Vygot-

skys teorier brugt som modsatrettede og konkurrerende begrundelser for udøvelsen af nøjagtig den samme aktivitet.

Den sociale retning er imidlertid en sammensat størrelse. Den ene fløj beskæftiger sig med at afdække den sociale praksis, der karakteriserer institutionens undervisning i skriftlig fremstilling². Den interesserer sig for diskurs, mens den anden fløj med udgangspunkt i Vygotsky interesserer sig for funktion. Hoel fremhæver Anne Ruggles Gere og hendes brug af Vygotsky som væsentlig for den sociale retning, men i Geres bearbejdelse bliver de to fløje og deres interesse for hhv. diskurs og funktion blandet sammen, og det får indflydelse på, hvilken betydning for den skriftsproglige udvikling responsgruppen kan tillægges. Min diskussion i det følgende vil demonstrere hvordan.

L.S. VYGOTSKY

I et kapitel af sin bog *Writing Groups. History, Theory, and Implications* (1987) forsøger Gere at overføre Vygotskys begreber internalisering og udviklingszone til det, der foregår i en responsgruppe³.

Vygotskys teori fremstår som en reaktion på andre psykologers antagelser om forholdet mellem indlæring og udvikling. Vygotsky anfører tre sådanne antagelser. Den første forstår barnets udviklingsprocesser som uafhængige af indlæring. Udviklingscykler går forud for indlæringscykler. Den anden derimod fastholder, at indlæring *er* udvikling. Begge processer foregår samtidig og falder sammen på alle punkter. Den tredje kombinerer de to forrige: Udvikling er baseret på to forskellige men forbundne processer, som hver især påvirker den anden.

Vygotsky afviser alle tre og fremfører i stedet teorien om *zone of proximal development*: Indlæring skal selvfølgelig stå i forhold til barnets udviklingstrin, men det er ikke nok at fastslå *the actual developmental level*, som angiver udviklingsniveauet af barnets mentale funktioner som et resultat af visse allerede fuldendte udviklingscykler; man må også fastslå 'the zone of proximal development', som angiver de opgaver, barnet er i stand til at udføre med hjælp fra en voksen. Vygotsky anfører, at det, børn kan udføre med hjælp fra en voksen, på sin vis er mere sigende for deres udviklingstrin, end hvad de er i stand til at udføre alene:

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature

tomorrow but are currently in an embryonic state... The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively (Vygotsky 1978:86).

Det andet af Vygotskys begreber, som Gere bruger i sin diskussion, er internalisering. Vygotsky definerer internalisering som "the internal reconstruction of an external operation" (Vygotsky:56). Internaliseringen af kulturelle former for adfærd involverer en rekonstruktion af psykisk aktivitet ud fra ydre operationer med tegn. Den ydre operation er sammenlignelig med den sproglige på den måde, at sprog opstår som kommunikationsmiddel mellem barnet og dets omgivelser, før det omdannes til indre tale og kommer til at organisere barnets tænkning.

Det var Vygotskys overordnede formål at forsøge at forstå, hvordan det ydre sociale liv står i forhold til det indre. Han forklarede, at mentale processer altid involverer tegn, men at menneskets symbolsystemer som sprog og skriftsprog varierer fra kultur til kultur og udvikler sig i løbet af historien. Når mennesket ændrer eller udvikler sin brug af tegn, restruktureres den mentale aktivitet. Derfor hævdede Vygotsky, at selvom de grundlæggende psykiske processer er universelle, varierer deres funktionelle organisation fra kultur til kultur og igennem tiden, alt efter hvordan symbolsystemerne bruges. Sprog er et universelt symbolsystem, og sprogtilegnelsen spiller en betydelig rolle for udviklingen af børns tænkning, mens andre symbolsystemer (som f.eks. alfabetet) ikke er universelle men introducerer kulturspecifikke forskelle i måden tænkning organiseres på (Scribner & Cole 1981:9).

Vygotskys teori berører vore antagelser om, hvad det er, sprog og skriftsprog gør ved vores tænkning, og hvad der fører til generel sproglig udvikling.

RESPONSGRUPPEN OG SPROGLIG UDVIKLING

Ved at bruge Vygotskys teori om udviklingszone og internalisering som forklaring på, hvad der foregår i responsgrupper får Gere to problemer. Det første er, at responsgrupper som regel opererer, som skriftsprogsforskere inspirerede af Piaget foreskriver:

The Piagetian model of most effective social interaction is thus cooperation between equals who attempt to understand each others' views through reciprocal consideration of alternative views (Rogoff 1990:140, min fremhævelse).

Responsgrupper består nemlig i de fleste undervisningssammenhænge af elever på samme niveau. Men:

Vygotsky's model for the mechanism through which social interaction facilitates cognitive development resembles apprenticeship, in which a novice works closely with an expert in joint problem solving in the zone of proximal development. The novice is thereby able to participate in skills beyond those that he or she is independently capable of handling (Rogoff 1990:141, min fremhævelse).

Skal responsgruppen sammensættes i overensstemmelse med Vygotskys teori bør den altså bestå af både dygtige og svage elever, således at de svage med hjælp fra 'more capable peers' kan forcere deres 'actual developmental level'. Men på hvilken baggrund sammensætter man sådanne grupper i skolen? Vurderingen af hhv. dygtige og svage elever er relativ i forhold til den sociale praksis, der karakteriserer institutionens undervisning i skriftlig fremstilling. Og en sammensætning, efter hvem der allerede behersker denne praksis, og hvem der ikke gør, afspejler noget helt andet, end hvad Vygotsky taler om. Der sker en forveksling mellem diskurs og funktion – tilegnelsen af en bestemt diskurs overfor de mentale processers virksomhed og forbindelse.

Det andet problem opstår i forlængelse af det første, netop fordi Gere ikke diskuterer præmisserne for den sociale praksis, responsgruppen bliver en del af, og dermed heller ikke for hvad godt skriftsprog er i denne sammenhæng. Gere hævder nemlig:

In focusing on the improvement of writing, writing groups are, ultimately, concerned with language development. Individuals join and participate in these groups because they (on their own or at an instructor's insistence) wish to write better, and their improvement depends upon developing greater fluency with language (Gere 1987:77).

Men hvad vil det sige 'at skrive bedre' eller 'at udvikle sin sprogfærdighed'? Det må være vigtigt at fastholde, at responsgruppen i skolen er institutio-

nel og sammensat af individer med forskellige forudsætninger for at opfylde skolens krav til den skriftlige fremstilling. I de fleste tilfælde er der tale om en gruppe elever, som er sat sammen af deres lærer eller på lærerens foranledning for at diskutere deres udkast til en opgave, som også er stillet af læreren og som efterfølgende skal vurderes i overensstemmelse med de krav, der stilles til den slags opgaver i skolen. Det er Geres problem, at hun udhæver responsgruppen af dens sociale sammenhæng. Hun kan ikke dokumentere en generel sproglig udvikling – kun evt. en udvikling inden for en bestemt social praksis, hvor særlige normer og regler gælder for den sproglige udfoldelse.

Men antagelserne om den sproglige udvikling fastholder Gere i et paradoks. Hun giver et eksempel fra en diskussion mellem studerende i en responsgruppe, som viser, at de i løbet af samtalen når frem til en form for konsensus omkring, hvordan man kan forstå og udfolde begrebet *mand*. Den litterære persons ønske om at være *en mand* bliver i løbet af samtalen omfattet af at være *selvsikker, respektfuld* og til sidst *en helt*. Derefter sammenfatter Gere diskussionen:

The conversation began with the words Danny had prepared, moved through a series of negotiations to create a vernacular that all members could accept, and then the conversation continued in writing as Danny recorded the newly created ideas ... Danny comes to a new understanding of his topic ... as a result of the group's discussion (p.91).

Overordnet indebærer det imidlertid langt mere end som så: "Individuals internalize and transform the language they and their peers have generated, language that operates in what Vygotsky calls the zone of proximal development" (p.117). Her forveksler Gere konsensus i en konkret social situation, med de begrænsninger og forbehold der knytter sig til den, med generel sproglig udvikling.

Når Gere på denne måde bruger Vygotskys teori til at beskrive, hvad der foregår inden for en ganske bestemt social praksis uden at definere denne, kan hun ikke forklare, hvorfor nogle af eleverne tilegner sig og udvikler sig inden for skolens Diskurs, mens andre elever ikke gør det. Hvad skyldes denne manglende sproglige udvikling? Hun søger at forklare ændringer i elevernes tekster ud fra en teori om sproglig udvikling; men teorien forhindrer hende i at se på andet end sprog, hvorfor det, hun fastslår som sproglig udvikling, kan være alt muligt andet.

DISKURS OG APPROPRIERING

Gee (1990) har med begrebet Diskurs (med stort "D") forsøgt at indkredse, hvad det f.eks. indebærer at skrive stil i gymnasiet:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or "social network", or to signal (that one is playing) a socially meaningful "role" (p.143).

Reglerne for en sådan Diskurs er i vid udstrækning implicitte, og arbejdet i responsgruppen foregår i overensstemmelse med disse implicitte regler i den udstrækning, eleverne behersker dem eller tilstræber at beherske dem. Gee skelner mellem tilegnelse som en ubevidst og indlæring som en bevidst udvikling af færdigheder. For at indlæring kan finde sted, må en tilegnelsesproces imidlertid være påbegyndt, og en sådan kan kun etableres igennem *enculturation*: "Discourses are not mastered by overt instruction, ... but by enculturation ("apprenticeship") into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourses" (p.146-147).

Gee påpeger, at mange elever aldrig når at påbegynde en tilegnelsesproces af skolens Diskurs, fordi den ligger for langt fra den, de er fortrolige med hjemmefra. Indlæringsprocessen hæmmes følgelig heraf. Andre elever har allerede påbegyndt en sådan tilegnelsesproces hjemmefra. Skolens sprognorm og undervisningsform ligger i forlængelse af hjemmets.

Opretholdelsen af Geres forklaringsramme medvirker til det, Gee kalder *colonization*; d.v.s., at man forklarer den manglende tilegnelse af Diskursen med manglende sproglig udvikling hos den enkelte, og den enkelte anerkender denne forklaring og kommer således til at indtage en underordnet position inden for Diskursen:

... notions like "functional literacy" and "competency-based literacy" are simply incoherent. They imply that one has a literacy but not all of it, so to speak (however, they never specify which Discourse is being mastered), but "just enough" to "function". As far as literacy goes, there are only "fluent speakers" (metaphorically, because Discourses are not just ways of talking, but ways of talking, acting, thinking, valuing etc.) and "apprentices". "Functional literacy" is another term for the literacy of the colonized (Gee 1990:155).

Men hvordan forklarer man da, hvad det er, der foregår i responsgrupper? I stedet for internalisering, kalder Rogoff det *appropriering*. Hun retter sin

kritik imod, hvad hun betragter som en utilstrækkelig forklaring af, hvordan internalisering foregår:

The work on social learning and socialization appears to conceive the process of internalization as one in which individuals are regarded as separate from one another and are considered to learn a lesson from observation or participation and then to internalize it, so that it becomes a part of their own bag of tricks (Rogoff 1990:194).

Rogoff siger, at det er karakteristisk for denne fortolkning, at der er tale om en forhindring, der skal forceres imellem det ydre og det indre, og at det indre tildeles ansvaret for, at denne forhindring forceres. Rogoff foreslår i stedet:

If ... individuals are seen as appropriating some aspects of activity in which they are already engaged as participants and active observers, with the interpersonal aspects of their functioning integral to the individual aspects, then what is practiced in social interaction is never on the outside of a barrier, and there is no need for a separate process of internalization (p.195).

Individet vil altid appropriere noget af det, der foregår omkring det, men den enkeltes erfaring og forudsætninger bestemmer, hvad vedkommende fokuserer på og senere bearbejder ud fra situationen. Der er derfor ikke tale om internalisering som sådan; den form for appropriering, der finder sted, afspejler den enkeltes forståelse af og engagement i situationen. Vygotskys "internal reconstruction of an external operation" (p.56) bliver i stedet til det enkelte individs mulighed for at udnytte og udvide sin erfaring på sin egen livshistories præmisser. Udviklingszonen rummer altså de dele af individets samlede livshistorie, der gør det muligt og relevant for det at forstå og udnytte en given situation på en given måde.

Gees Diskursbegreb og Rogoffs teori om appropriering gør det muligt at forstå individets omfattende bearbejdelse af sociale såvel som faglige forhold. Den mundtlige interaktion kan sammenholdes med de efterfølgende skriftlige udkast og give indblik i individets appropriering af responsgruppens diskussion. Dermed viser det sig, hvilken forståelse af situationen den enkelte manifesterer. Det er i netop dette led, at responsgruppen bliver interessant.

Men den forskning, der er knyttet til den ny skrivepædagogik, har hidtil fokuseret på, hvordan eleverne efter diskussion i responsgrupper manipu-

lerer med og udvikler enkelte ord og afsnit i deres tekster. Den indskrænker sig til at vurdere teksternes kvalitet i forhold til en faglig målsætning og en forestilling om skriftsproglig udvikling, og det er utilstrækkeligt for forståelsen af, hvad der reelt foregår i responsgrupper og af, hvordan eleverne bruger responsgruppen og andre dele af deres virkelighed i skriftsproget. Den sociale praksis og deltagernes indbyrdes sociale organisation sætter rammerne for den enkeltes udfoldelse. Tilsammen får de indflydelse på elevernes tekster, både hvad indhold og udformning angår.

Analysen, af hvad der foregår i responsgruppen, skal således ikke tage sit afsæt i antagelser om skriftsproglig udvikling men derimod i afdækningen af, hvordan en form for social praksis udfolder sig, hvilke begrænsninger den enkelte er underlagt, og hvilke konsekvenser denne undervisningsform får for elevernes videre uddannelsesforløb. Her bør man ikke alene se på sproglige og faglige forhold men også på klasseværelsets sociale organisation. Tæt og langvarig observation af responsgrupper kan afsløre, hvorfor arbejdet i skolen fører til veludviklet sprogbehandling i forhold til skolens norm om en sådan hos nogle elever, og netop ikke gør det hos andre. Med Rogoffs begreb *appropriation* bliver det muligt at undersøge den indre sammenhæng i de indholdsmæssige aspekter af elevernes udkast, og responsgruppens indflydelse på den enkeltes skriftsproglige formulering.

KLASSEVÆRELSETS SOCIALE ORGANISATION

Ét studie af et barns måde at inddrage omgivelserne i sit skriftsprog på er interessant i denne sammenhæng. Lensmire og Beals (1994) har skrevet artiklen: *Appropriating others' words: Traces of literature and peer culture in a third-grader's writing*. De fører begrebet *appropriation* tilbage til Mikhail Bakhtin (1986), men de bruger det til at indfange et bestemt skriftsprogsligt forløb hos en lille pige, Suzanne, som over et skoleår skrev sin egen bog *The missing piece*.

Lensmire på én gang underviste efter inspiration fra procesorienteret skrivepædagogik (Graves 1983 og Calkins 1986) og observerede elevernes faglige og sociale liv i klasseværelset. I løbet af året fik han en nuanceret forståelse af elevernes indbyrdes sociale organisation, som den manifesterede sig i forhold til børnenes køn og sociale baggrund:

I taught in a school that served a largely middle class, suburban community.
Children who lived in a nearby trailerpark, inhabited primarily by working-

class families, also attended the school... And the children who lived in the trailer park were at the bottom of informal peer hierarchies of status and power in the classroom, even though several children who did not live there also occupied similar positions. This "hidden curriculum" of the peer culture asserted itself in important ways within the official work of our third-grade writing workshop (p.413).

Suzanne var en populær og begavet middelklasse-pige med et udpræget poetisk talent. Inspirationen til sin bog hentede hun fra Margaret Sidneys børnebog: *Five little Peppers and how they grew*. Familien heri består af en mor, som er enke og hendes fem kærlige og omsorgsfulde børn. Man følger deres liv i sygdom og fattigdom i begyndelsen af 1880'ernes Amerika. De fem søskende er milde og hengivne og fulde af kærlighed og forståelse for hinanden.

I Suzannes bog består familien af en far, som er enkemand og hans ni børn. Forholdet imellem de fem af børnene følger Sidneys. Et af dem har Suzanne opkaldt efter sig selv, og hun har placeret sig i rollen som den forkælede og protegerede yngste. Men i modsætning til romanens idyl skændes og rivaliserer Suzanne og hendes søskende, og familielivet er derfor mindre harmonisk. På trods heraf udviser begge familier ægte indfølelse og betænksomhed i de parallelle sygdomsscener hos Sidney og Suzanne.

Men Suzanne brugte også anden inspiration i beskrivelsen af familiens liv og levned. Hun inddrog elever fra sit klasseværelse som figurer i bogen, nemlig drengene Ken og James, som havde det til fælles med Suzanne, at de var de mest populære og indflydelsesrige børn i klasseværelset:

Certain children were privileged in the content of the public texts of the workshop. The micropolitics of peer relations played itself out, not only on the playground and behind the back of teachers, but also in the writing children chose to make public in the spaces created and authorized by those same teachers (p.420).

Foruden at inddrage navne på klassekammerater, approprierede Suzanne ordet *zits*, som er slang for bumser; et ord børnene brugte til at drille hinanden med. Jessie, den mindst populære af pigerne i klassen, bliver i skolegården udråbt som *ziface* af Suzanne og en af drengene. Læreren observerer episoden og kommer i tanke om Suzannes bog, hvori et kapitel har

overskriften *zitface*. Heri fremgår det, at et af familiens børn, Kim, har så mange bumser, at hun ikke vil gå i skole; at ingen af børnene kan lide hende, og at udtrykket *zitface* bruges til fysisk og mentalt at isolere barnet, da *zits* smitter. Måske er Kim i Suzannes historie modelleret over Jessie. Det er interessant, at Suzanne i sit kapitel lader de mest betydningsfulde personer i familien, faderen og den ældste søster, fordømme mobningen af Kim. I historien deltager figuren Suzanne da heller ikke i den, hvorimod Suzanne i skolegården deltager aktivt i forfølgelsen af Jessie.

Hvad jeg savner hos Lensmire er en vurdering af, hvordan han som lærer har påvirket Suzannes bog. Hans beskrivelse af, hvordan han efterfølgende beskytter og trøster Jessie forlener ham med en moralsk autoritet i denne og lignende situationer, der svarer til faderens i Suzannes historie. Suzanne er selvfølgelig bevidst om, at børns mobning sanktioneres af voksne, og hun er måske også i stand til moralsk at lægge afstand til handlingen og samtidig deltage i den?

I sin historie giver Suzanne de magtfulde børn i klassen prestige ved at navngive figurer efter dem, og ved at fiktionalisere og offentliggøre ordet *zitface* som en del af det faglige arbejde i klasseværelset fastholder og legitimerer hun den virkelige mobning blandt børnene:

(Suzanne) appropriated and reasserted a larger set of meanings, which gave "order" to the peer culture: informal peer hierarchies. It is disturbing enough to realize that children's texts might reflect, in some way, differences in status and power among children. But we must also consider the active role texts might play in producing and maintaining these relationships (Lensemire 1994:420).

Det er Lensmire og Beals' ambition at bruge appropriering som et begreb, der gør det muligt at beskrive et udviklingsforløb. I stedet for at redegøre for skriftsproglig udvikling ønsker de at beskrive, hvordan diskursen tilegnes. Det lykkes ikke for dem: Suzannes eksempel afspejler en indholdsmæssig sammenhæng mellem hendes arbejde i skolen og hendes sociale identitet; hendes succes er forbundet med den forenelighed eller overensstemmelse, der er imellem disse to. Den påbegyndte tilegnelsesproces af skolens Diskurs letter Suzannes indlæringsproces, men hendes appropriering viser udelukkende en sammenhæng imellem social position og mulighederne for faglig udfoldelse.

Det følgende eksempel demonstrerer denne sammenhæng med modsat fortegn: Hvordan normer og værdier karakteristiske for den højere middelklasse manifesterede sig så stærkt i en responsgruppe, at en enkelt studerende (Sandy) med en markant anderledes baggrund ikke fik mulighed for at skrive ud fra og formulere sine erfaringer i en undervisningssammenhæng. Lensmire og Beals hentede begrebet *appropriation* fra Bakhtin til at beskrive, hvordan Suzanne bearbejdede sit forhold til omgivelserne i sit skriftsprog. Fra Bakhtin kommer også begrebet *voice* som et billede på den talende bevidsthed:

The use of the term *voice* provides a constant reminder that even psychological processes carried out by an individual in isolation are viewed as involving processes of a communicative nature (Wertsch 1991 p.13).

I det følgende vil jeg forsøge at finde frem til Sandys *voice*. Ved ikke at anerkende relevansen af Sandys synsvinkel og ved at undlade at understøtte hendes argumentation, afskar responsgruppen nemlig denne studerende fra selv at hævde sin stemme og i forlængelse heraf fra at tilegne sig skolens Diskurs.

SOCIAL PRAKSIS OG SKRIFTSPROGLIG FORMULERING

I min observation af et amerikansk college-klasseværelse, som praktiserede procesorienteret skrivepædagogik, identificerede jeg således en sammenhæng imellem en socialt udsat position og manglende faglig gennemslagskraft. Klassen bestod næsten udelukkende af unge, hvide studerende af højere middelklasse, som var frigjorte og engagerede i samfundsmæssige spørgsmål, der angik deres egen verden. I klassen var imidlertid en enkelt sort kvinde, Sandy, som var sidst i 20'erne og kom fra en fattig landarbejderfamilie. Hun var enlig mor til fire børn.

Klassen mødtes to gange om ugen i 75 minutter. Lærer og studerende gennemgik hver gang i fællesskab flere af de studerendes udkast – ét udkast ad gangen. På forhånd havde de hver især fået udleveret en kopi af de udkast, der skulle diskuteres i den pågældende time. Det var meningen, at de fra timens begyndelse skulle være forberedte på at give den enkelte respons. Læreren afstod fra at føre ordet, men hun sammenfattede kritikken og fremhævede, hvad hun mente var særlig relevant for den enkelte at fokusere på og skrive om til den følgende gang.

Sandy begyndte først på holdet, da de øvrige elever havde skrevet deres første udkast til deres første opgave. En af de udfarende og aktive piger, Janet, havde skrevet et indlæg i den løbende debat om abort, hvori hun forfægtede kvindens ret til at vælge selv. Hun argumenterede for, at hun som ung studerende ikke ville kunne give et barn de muligheder, som hun syntes det burde have, hvorfor hun ifald hun blev gravid ville vælge at få en abort.

Den følgende gang præsenterede Sandy sit første udkast, som handlede om, hvordan man skaber et 'supportive home environment' for sine børn. I udkastet stod bl.a.:

Some people say that a child should not be born to a person that can't "take care of it". But, their standard and/or description of "take care of it" isn't satisfactory! What is sufficient for one person, is unsatisfactory for another (Perregaard 1995 p.110).

Sandys udkast var i virkeligheden en appropriering af den forrige gangs diskussion af abortspørgsmålet. Citatet fra Sandys udkast var et indirekte indlæg imod Janets argumentation, hvad det sitrende udråbstegn vidner om. Med sin baggrund og sine begrænsede muligheder for økonomisk at kunne holde sammen på sin familie var Janets udkast en provokation, som Sandy for egen selvrespekts skyld dårligt kunne sidde overhørig. Men Janets holdning var karakteristisk for de normer og værdier klassen som helhed stod for, hvorfor en åben og velargumenteret konfrontation mellem Janet og Sandy forekom umulig. Sin anklage rettede Sandy derfor imod 'Some people'. Hendes argumentation blev svækket af, at hun ikke så sig i stand til at fremlægge præmisserne for den.

I min analyse fremhævede jeg, hvordan læreren i forlængelse af intentionerne med den ny skrivepædagogik overgav en del af sin autoritet til de studerende. Læreren og de studerende måtte således forhandle med hinanden for at nå frem til en konsensus omkring anbefalinger og retningslinier for hver af de diskuterende udkast. Interaktionen mellem læreren og de studerende satte gradvist i løbet af semestret en ramme for, hvordan den intenderede mening med et udsagn eller et udkast kunne bestemmes eller vurderes. Denne ramme afspejlede holdninger og værdier, der kendetegnedes hovedparten af de studerende, men marginaliserede Sandy i en sådan grad, at hun i hver af de tre opgaver, hun skulle aflevere i løbet af semestret,

som alle forsøgte at problematisere det sorte barns vilkår i en hvid verden, måtte tilpasse sit fokus til den fortolkning, klassen som helhed havde lagt ned over hendes udkast.

Klasseværelsets sociale organisation gjorde det svært for Sandy at fremlægge sine udkast, så der var overensstemmelse mellem opbygningen af dem og intentionen med dem. Klassen formåede ikke ud fra deres forudsætninger at give den form for respons, der kunne have præciseret og afgrænset Sandys opgaver. På denne måde blev Sandys faglige svaghed direkte affødt af hendes socialt marginaliserede position. Hele semestret var for Sandy en delvis uerkendt skriftlig kamp for at blotlægge, hvad hun opfattede som angelsaksisk praksis og et forsøg på at skabe plads for en anden social og kulturel identitet. For Sandy handlede det ikke alene om at tilegne sig skolens Diskurs men om at tilkæmpe sig retten til at hævde sin stemme inden for Diskursen.

Cook-Gumperz (1993) beskriver i sin artikel *Dilemmas of Identity: Oral and Written Literacies in the Making of a Basic Writing Student* et lignende forløb og forklarer her, hvorfor udviklingen af den enkeltes skriftsprog kan være en kompliceret og følelsesladet proces:

As studies of classroom interaction have documented well, normative constraints on what can be written or said still inform both school talk and school writing and can be at odds with language usage outside the classroom (Cazden 1988). For these reasons, the long history of the relationship of the political purposes of schooling to specific literacy practices generates for many students what could be called an ideologically motivated writer's block. Students, especially adult students, cannot emerge from this condition without not only relearning how to write but also rethinking their relationship to the process of schooling (p.336).

Sandys måde at forholde sig til Janets udkast på var ubevidst. Direkte adspurgt, da jeg ikke ellers vidste hvordan jeg skulle komme til klarhed over spørgsmålet, benægtede Sandy i hvert fald den sammenhæng, jeg syntes var åbenbar. At Sandy ikke vedkendte sig den overfor mig eller måske overfor sig selv er imidlertid ikke ensbetydende med, at den ikke var der. Jeg valgte imidlertid at holde episoden uden for den endelige analyse, da jeg ikke vidste, hvordan jeg skulle forklare den. Gees Diskursbegreb, Rogoffs teori om appropriering og Lensmire og Beals' brug af Bakhtin til at forklare Suzannes tvetydige forhold til fiktion og virkelighed gør det imid-

lertid muligt at vurdere materialet på ny. Bakhtins forståelse af *voice* har jeg brugt til at fastholde integriteten og kontinuiteten i det enkelte menneskes bevidste eller ubevidste måde at relatere til omverdenen på.

KONKLUSION

Den egentlige udfordring i vurderingen af responsgruppens indflydelse på den enkeltes skriveproces ligger i at afdække hvordan elever og studerende – ikke internaliserer – men netop approprierer forskellige aspekter af komplekse sociale situationer. En sådan analyse giver information om sammenhængen mellem social og faglig identitet og dermed mulighed for at opløse nogle af de situationer, der marginaliserer enkelte elever og sætter dem i en uholdbar social og uddannelsesmæssig position.

Det må være forskningens opgave at komme til klarhed over så mange aspekter af undervisningssituationer som overhovedet muligt. Hvis vi skal sikre os at alle elever får mulighed for at tilegne sig eller kritisk forholde sig til skolens Diskurs, er det vigtigt, at både lærere og forskere gør det synligt, hvilken form for social praksis, institutionen understøtter og formidler.

Responsgruppen er ikke blot et forum for udvikling og støtte men er også åben for langstrakte forhandlinger om social magt, manipulation og undertrykkelse. Jeg tror ikke, man kan beskylde Vygotsky for, at hans teori om sprogets sociale forankring og internalisering er lig med, at det sociale udgangspunkt af sig selv i bestemte fora fører til en konstruktiv, positiv og veludviklet sprogbehandling. Man kan ikke reducere responsgruppens indflydelse til udvikling i processen eller forbedring af produktet; man må være bevidst om, at de roller eleverne indtager og evt. overtager fra læreren, fastholder responsgrupper som alle andre grupper i forhandlinger om magt, social position og faglig dominans.

Men omsorgsfuldhed og engagement tages for givet i undersøgelser af responsgrupper, og skænderier eller destruktiv adfærd behandles enten som fejlkilder eller vendes demonstrativt til noget positivt (Nystrand 1986; Gere og Stevens 1985). Derved undgår man at forklare, hvorfor nogle responsgrupper fungerer efter hensigten og hvorfor andre ikke gør. Det kan der være mange grunde til, sociale, kulturelle og gruppedynamiske, og det er ikke nok at sammensætte grupper efter anslået fagligt niveau og så forvente, at resultatet bliver i overensstemmelse hermed. Det vidner både om naivitet og manglende vilje til at afdække klasseværelsets egentlige sociale organisation og dennes relation til institutionens overordnede funktion og struktur.

En bearbejdelse af Rogoffs teori gør det muligt at undersøge alle aspekter af responsgruppens funktion og at analysere forholdet mellem faglig og social kvalifikation. Responsgruppen skal ikke længere gå forud for internalisering af ubestemt slags. Responsgruppen er i sig selv en social størrelse, hvorfor den bør studeres som en sådan.

NOTER

1. Se fx Britton et al. (1975), Kroll (1978) og Lunsford (1980).
2. Se fx Bizell (1982), Bartholomae (1985), Heath (1983) og Giroux (1983).
3. Gere har bearbejdet Vygotskys teori om *zone of proximal development* ud fra den redigerede, amerikanske version af Vygotskys arbejde: *Mind in Society* (1978).

LITTERATUR

- Bakhtin, M.M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bartholomae, David (1985): *Inventing the University* i Rose, Mike (red.): *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford.
- Bizzell, Patricia (1982): Cognition, Convention, and Certainty: What We Need to Know about Writing. *PRE/TEXT* 3, 213-43.
- Britton, James, Tony Burgess, Nancy Martin, Alex McLeod, & Harold Rosen (1975): *The Development of Writing Abilities* (11-18) London: Macmillan.
- Calkins, Lucy M. (1986): *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, Courtney (1988): *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cook-Gumperz, Jenny (1993): Dilemmas of Identity: Oral and Written Literacies in the Making of a Basic Writing Student. *Anthropology and Education Quarterly* 24 (4): 336-356.
- Faigley, Lester (1986): Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal. *College English*, Vol. 48, No. 6.
- Gee, James Paul (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol: The Falmer Press.
- Gere, Anne Ruggles (1987): *Writing Groups, History, Theory, and Implications*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gere, Anne Ruggles & Ralph Stevens (1985): The Language of Writing Groups: How Oral Response Shapes Revision i Freedman, Sarah Warshauer (red.): *The Acquisition of Written Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Giroux, Henry A. (1983): *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin.
- Graves, Donald (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Hansen, Elisabeth, Karen Kofod-Jensen og Erik Schou (1994): *Mens Du Skriver, 2 – at skrive er en proces. Lærervejledning*. København: Gad & Grafisk.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words*. New York: Cambridge University Press.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1990): *Skrivepedagogikk på Norsk, Proessorientert Skrivning i Teori og Praxis*. LNU/Cappelen.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1992): *Tanke Blir Tekst, Skrivehjelp for Studentar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kock, Christian & Birthe Tandrup (1989): *Skriv Kreativt, Skriftlig Fremstilling: Sagprosa/Fiktion*. København: Gyldendal.
- Krogh, Ellen, Alma Rasmussen og Søren Søgaard (1994): *Skrivebogen*. København: Dansk lærerforeningen.
- Kroll, Barry M. (1978): Cognitive Egocentrism and the Problem of Audience Awareness in Written Discourse. *Research in the Teaching of English* 12, 269-81.
- Lensmire, Timothy J. & Diane E. Beals (1994): Appropriating others' words: Traces of literature and peer culture in a third-grader's writing. *Language in Society* 23, 411-426.
- Lunsford, Andrea (1980): The Content of Basic Writers' Essays. *College Composition and Communication* 21, 278-90.
- Nystrand, Martin (1986): *The Structure of Written Communication, Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Florida: Academic Press.
- Perregaard, Bettina (1995): Writing for the Classroom: Papers in Process, Students in Progress? *Language and Education*, Vol. 9, No. 2, 103-116.
- Rogoff, Barbara (1990): *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Scribner, Sylvia & Michael Cole (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sidney, Margaret (1985): *Five little Peppers and how they grew*. New York: Dell.
- Skriftlig Fremstilling, Kvalitet i uddannelse og undervisning* (1991), Undervisningsministeriet, København.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. og Souberman, E. (red.) Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the Mind, A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.