



DEL I

Afhandlingens optik

(...) the pedagogy of genre literacy tries to encapsulate the best of teacherly commonsense. It reflects the spirit in which the best teachers – as effective communicators – instinctively subverted the excesses of whatever the prevailing pedagogical regime.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Cope & Kalantzis 1993:21.



## Kapitel 1

# SFL-genreanalyse af *SPIF* - Problemfelt og design

### 1.1 Formål og forudsætninger: Genrebegrebet

Denne afhandlings grundlæggende begreb er *genre*. Det overordnede formål med afhandlingen er at demonstrere dette begrebs relevans for en forståelse af og en forklaring på tekstualiseringsprocesser i skrivepædagogiske forløb; såvel begrebets forskningsmetodiske relevans, som den relevans der kan udledes af projektet med sigte på en fremtidig skrivepædagogisk praksis.

Afhandlingen bygger i sine *grundlæggende* forudsætninger og antagelser, teoretiske, metodiske og analytiske, på australsk pædagogisk forskning og praksis. Denne pædagogiske forskning og praksis er udviklet i en tværdisciplinær dialog<sup>50</sup> med den systemisk funktionelle lingvistik (SFL; Halliday 1994), herunder SFL-baseret genreteori (Martin 1992 og Martin & Rose 2002), aspekter af kritisk diskursanalyse (CDA; Chouliaraki & Fairclough 1999), og Bernsteins (1996) teori om *pædagogisk diskurs*, forstået som klasserummets institutionelle kontekst, samt socialpsykologiske, læringsteoretiske positioner (Gray 1998). Konteksten for dette rationale vil jeg præsentere i kapitel 2; selve rationale og de metodiske redskaber som på den baggrund er udviklet med henblik på analysen, vil jeg præsentere i kapitel 3 og 4.

#### 1.1.1 SFL-genreanalyser på dansk

Der foreligger på dansk - før denne afhandling - kun én grundlæggende præsentation af SFL i form af en systemfunktional beskrivelse af det danske sprog.<sup>51</sup> På norsk findes en introduktion til SFL i form af en række oversatte, centrale artikler.<sup>52</sup> Valg af SFL som analysemetode er ligeledes endnu begrænset til få fremstillinger.<sup>53</sup> Der er mig bekendt ikke foretaget eller i hvert fald publiceret SFL-genreanalyser på dansk før denne afhandling.<sup>54</sup>

<sup>50</sup> Om Martins begreb om den tværfaglige dialog som 'grænsebrydende', se kap. 3.

<sup>51</sup> Andersen 2001.

<sup>52</sup> Berge et.al.1998.

<sup>53</sup> Se f.eks. Søren Trads' Ph.D.afhandling (2001), som, på grundlag af den interpersonelle metafunktion, analyserer medarbejdersamtaler.

<sup>54</sup> Endnu er der i Norden (på nordiske sprog) foretaget ganske få analyser af forskellige medietekster, og de få er upublicerede specialer og studenteropgaver; f.eks. Andersen 2000, som analyserer to horoskoper.

Med hensyn til SFL-genreanalyse af *pædagogiske* tekster er nærværende analyse et pionerarbejde; ligeledes er analysen af *danske* pædagogiske tekster den første på dansk; denne blev dog i sin indledende fase præsenteret i Hedeboe og Polias (2000). Præsentation af systemet APPRAISAL, og en tekstanalyse på baggrund af dette system, er i dette omfang ligeledes den første på dansk.<sup>55</sup>

Den første SFL-baserede danske sprogbeskrivelse (Andersen 2001) udkom først efter at min analysedel var færdigskrevet, og jeg har derfor måttet udfolde denne på egen hånd og ved hjælp af australsk materiale. Dette er sket på basis af en antagelse om, at den pædagogiske diskurs (australsk – dansk) har så meget tilfælles, at dette fællesskab overskygger de nationalsproglige systemiske forskelle der måtte være.<sup>56</sup>

Jeg har således kun i begrænset omfang kunnet forholde mig til den danske beskrivelse. Kommentarer til min analyses relation til denne sprogbeskrivelse findes i kapitel 4. Her skal nævnes, at, med enkelte undtagelser, er alle grundlæggende SFL-begreber afhandlingen igennem noteret på engelsk i *kursiv*.

I det følgende identificerer jeg afhandlingens genstandsområde; dernæst redegør jeg nærmere for afhandlingens problemfelt og design på baggrund af de teoretiske og metodiske positioner.

## 1.2 Identifikation af *SPIF*: Skrivepædagogiske, introducerende forløb

Afhandlingens centrale del består af en SFL-baseret multifunktionel genreanalyse og -karakteristik af tre skrivepædagogiske forløb, som her benævnes *SPIF*: Skrivepædagogiske, introducerende forløb.<sup>57</sup>

Pædagogik defineres her med Bernstein som

(...) a sustained process whereby somebody(s) acquires new forms or develops existing forms of conduct, knowledge, practice and criteria, from somebody(s) or something deemed to be an appropriate provider and evaluator. Appropriate either from the point of view of the acquirer or by some other body(s) or both.<sup>58</sup>

Et *SPIF* kan med Bernsteins begreb betegnes som en *pædagogisk tekst*, dvs.

en tekst der er produceret eller reproduceret og evalueret i eller gennem, men altid med henblik på, de sociale formidlings- og tilegnelsesrelationer.(..)<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> I Andersen m.fl. 2001 er systemet APPRAISAL (EVALUERING) meget kort skitseret.

<sup>56</sup> Specifikke problemfelter i analysen af danske tekster på baggrund af Hallidays beskrivelse af engelsk redegør jeg for i kapitel 4.

<sup>57</sup> Kommaet i formuleringen indikerer at der er tale om en sideordning af præmodifikationerne.

<sup>58</sup> Bernstein 1999:259. Græsk *paidagōgós* er en drengefører, som fører drengene fra deres hjem til skolen og tilbage igen. I Bernsteins definition er fornyelsen eller forandringen kun et potentiale.

<sup>59</sup> Bernstein 1990 i Chouliaraki 2001:161.

En pædagogisk tekst består af en specifik udmøntning af pædagogisk diskurs i form af en udvælgelse, integration og kontekstualisering af de mindste distinktive enheder af en praksis, der kan gøres til genstand for evaluering; disse distinktive enheder af Bernstein kaldet "pædagogemer."<sup>60</sup> I denne afhandling vil en pædagogisk tekst blive eksemplificeret genreteoretisk med begrebet *curriculum genre*.

Skønt et *SPIF* kan se forskelligt ud, have variabel længde og variabel opbygning, er forløb af denne type genkendelige i alle skolefag med en indbygget skriftlig disciplin, og de er identificerbare på tværs af skoleniveauer og skolekulturer som f.eks. de australske og danske forløb viser. At give en ny stil 'for', introducere eleverne for en ny opgaveform, evt. introducere egnede strategier og øvelser med henblik på udarbejdelse af en besvarelse, give eleverne forskellige muligheder for i tid og rum, selvstændigt og i forskellige klasseinteraktive former at udarbejde den, og endelig at vurdere produktet under en eller anden form, er ikke blot genkendelige, men også obligatoriske elementer af fag med skriftlig disciplin. Som sådan vil et *SPIF* med Christies begreb kunne betegnes for et fagligt genrekompleks.<sup>61</sup> Dette er en nødvendig, men dog ikke tilstrækkelig betingelse for at kunne kalde den pædagogiske tekst for en *curriculum makrogenre*.<sup>62</sup>

### 1.2.1 *SPIF*: Den pædagogiske genre som 'kontaktzone'

Et karakteristisk træk ved et *SPIF* er desuden at det som pædagogisk genre udgør, hvad jeg tidligere<sup>63</sup> har kaldt et *ganma*, et grænseområde, som adskiller sig fra i hvert fald visse andre pædagogiske tekster.<sup>64</sup> De *SPIF* som jeg har observeret, er alle udsnit af aktiviteter i institutioner, hvor deltagernes roller, feltets niveauer og forløbenes udvikling og afgrænsning i tid og rum planlægges omkring eksamen og prøver. Denne 'kontaktzone' er en kultur, der kan fortolkes som et særligt genresystem:

En curriculumgenre eller genrekompleks kan med Martin karakteriseres som '*staged goal-oriented social processes*.'<sup>65</sup> Men genrens *formål* i en pædagogisk tekst er differencieret: I et makroperspektiv<sup>66</sup> er der tale om en genre eller et genrekompleks, hvor en lærer i en trin- og fasedelt proces i form af forskellige aktiviteter introducerer elever til et afgrænset felt med det – eksplicite eller implicite - formål at nå nogle specifikke pædagogiske mål (f.eks. udvikling af elevernes skriftsproglige færdigheder). I makroperspektivet indgår også lærerens rolle/opgave som censor eller dørvogter<sup>67</sup> med henblik på en institutionel sortering af eleverne. Denne dørvogterfunktion betyder i et mikroperspektiv at der er tale om et genrekompleks, som for eleverne har det formål at kvalificere dem med henblik på at opfylde de

<sup>60</sup> Chouliaraki 2001:161.

<sup>61</sup> Begrebet 'kompleks' knytter an til Hallidays beskrivelse af den logiske metafunktion (se kapitel 4) og begrebet *expansion*. Halliday 1994; Andersen m. fl. 2001.

<sup>62</sup> Jfr. forord og den nærmere redegørelse i kapitel 3 og 4.

<sup>63</sup> Se forordet, p.1.

<sup>64</sup> En pædagogisk tekst som adskiller sig fra en curriculumgenre kan f.eks. være en sagsbehandler-klient-samtale.

<sup>65</sup> Se forord p.6 og f.eks. Martin 1999a.

<sup>66</sup> Dansie 2001:50.

<sup>67</sup> Sullivan 1995:

institutionelle krav (bestå eksamen).<sup>68</sup> Muligheden for at opfylde genrens formål er således *asymmetrisk* begunstiget, idet det overvejende er lærerens perspektiv, der kan iagttages i genrens realisering af de pædagogiske (regulative og instruksions) registre.<sup>69</sup> De to deltagergrupper er dialektisk forbundet med hinanden, de – lærer – elever – kan ikke forstås uafhængig af hinanden, og deres indbyrdes forhold kan kun forstås i form af *forskel*.

Et *SPIF* er således en *kontaktzone*, som en SFL-genreanalyse egner sig godt til at analysere. For at kunne analysere en pædagogisk tekst som en curriculumgenre kræves en metode, der er ifølge Pratt (1987) og Sullivan (1995) i stand til at indkredse

(...) the operation of language *across* lines of social differentiation, a linguistics that focused on modes and zones of contact between dominant and dominated groups, between persons of different and multiple identities (...) that focused on how such speakers constituted each other relationally and in difference, how they enact differences in language.<sup>70</sup>

### 1.2.2 Elementer i et *SPIF*

Begrebet *SPIF* er her valgt, fordi dette, på baggrund af Bernsteins definition (p. 17), omfatter tre elementer; det drejer sig om skrivning, og om indledende aktiviteter i et potentielt udviklingsperspektiv. Når de enkelte *SPIF* analyseres og karakteriseres nærmere, vil andre betegnelser for forløbene blive valgt.

Et *SPIF* omfatter både en pædagogisk proces og et produkt: Udgangspunkt for iværksættelsen af et *SPIF* er en konkret skriftlig opgave/opgavetype, som processen går ud på at introducere og at bygge elevforudsætninger op omkring. Selve processen forløber i forskellige former for lærer-elev/elev-elev-interaktion, som – evt. med forskellige delprodukter undervejs – afsluttes med udarbejdelsen af individuelle elevprodukter, samt evt. en efterfølgende evaluering (feedback) og perspektivering af proces og produkt.

Et *SPIF* består således principielt af såvel en mundtlig som en skriftlig del: Den mundtlige del udgør det antal 'timer' eller lektioner der er afsat til formålet, klassesamtalen; den mundtlige interaktion lærer og elever imellem. Den skriftlige del udgør 'outputtet' i form af produkt eller produktudkast undervejs. Skriftlige og mundtlige dele kan udmærket være flettet ind i hinanden og udfolder sig langt fra i alle tilfælde i en lineær eller kausal proces. Udfoldelsen af et *SPIF* afhænger af *P*'et i forkortelsen, nemlig de *pædagogiske* rammer og fagdidaktiske målsætninger for forløbet.

Målet med et *SPIF* er ikke kortsigtet det konkrete produkt; aktiviteterne retter sig også mod langsigtede mål:

---

<sup>68</sup> Dette differentierede formål er bestemt af institutionelle formål. Dermed udelukkes ikke, at der kan indgå andre personligt definerede formål parterne imellem.

<sup>69</sup> Om de pædagogiske registre, se forord og kapitel 4; Bernstein 1996:46f.

<sup>70</sup> Pratt 1987:60. her citeret af Sullivan 1995:427.

Afhængig af de pædagogiske mål kan de skrivepædagogiske, introducerende forløb f.eks. udmærket være variable elementer i en progressiv stilladsering<sup>71</sup> af elevernes skriveudvikling.<sup>72</sup>

De valgte *SPIF* er tidsmæssigt afgrænset af de pågældende lærere:<sup>73</sup> Dvs. det er lærerne, som hver især har indvilliget i at vise mig, som observatør, hvordan de arbejder med den skriftlige disciplin i klassen. De har således sat rammerne for start og slut på et *SPIF*.<sup>74</sup>

Et *SPIF* igangsættes som nævnt med udgangspunkt i en 'ny' opgavetype eller -form, som eleverne skal introduceres til. Og som nævnt er et *SPIF* ikke altid en lineær eller kausal proces. De australske *SPIF*, som bliver analyseret, vil typisk være en introduktion til en ny skriftlig *genre*. I en dansk sammenhæng er et *SPIF* typisk integreret i fagets øvrige arbejde.<sup>75</sup> Denne sammenhæng vil derfor, for et dansk *SPIF*s vedkommende, være en nødvendig del af analysens kontekst.

### 1.3 *SPIF* - Stilladsering som *genre*

Afhandlingen centrale afsnit består af en undersøgelse af et lille antal *SPIF*. Undersøgelsen identificerer og analyserer disse med genrebegrebet som optik, således som dette begreb er udviklet inden for rammerne af SFL som socialesemiotisk paradigme.<sup>76</sup> Sproget som den overordnede semiotiske kode betragtes her som både konstruerende og reflekterende forskellige versioner af virkeligheden.

Hallidays systemfunktionelle grammatik<sup>77</sup> vil blive anvendt på mikroanalytisk niveau til at beskrive de lingvistiske valgmønstre foretaget af lærer og elever i det enkelte *SPIF*. Undersøgelsen vil – makroanalytisk - desuden blive foretaget inden for det

<sup>71</sup> Jfr. forordet afsnit 5 og kapitel 2. Her skal blot nævnes at begrebet både i en australsk og dansk kontekst hovedsageligt bygger på Bruners videreudvikling af Vygotskys læringsteori (Wood, Bruner Ross 1976; Gray 1996; Rose 1998; Lindén 1997; Tønnes Hansen og Nielsen 1999).

<sup>72</sup> F.eks. gør Hetmar opmærksom på, at arbejdet med en konkret skriftlig opgave ikke er så vigtig som arbejdet med elevens skriveudvikling. Nærværende analyse tager ikke stilling til denne specifikke pædagogiske position, men åbner i sin karakteristik af det enkelte *SPIF* op for de muligheder som udfolder sig konkret i dette. Hetmar 2000:10.

<sup>73</sup> Det danske *SPIF* er ikke umiddelbart identisk med det såkaldt 'skriftlige basiskursus'. Dette kursus var på den pågældende skole planlagt til en flexdag i slutningen af november måned og dermed ikke et første introducerende forløb for eleverne. Dog ville der ikke være noget i vejen for, at mine observationer kunne have drejet sig om dette basiskursus, hvis læreren havde henvist mig til dette.

<sup>74</sup> Således har vilkårene altså været. For forskeren har de vilkår betydet at der sommetider faktisk mangler 'det' der foregik i timen før eller efter, for at få en bedre forståelse. Men sådan vil det nok altid være med observation af levende undervisning i proces.

<sup>75</sup> I danskfaget er det sproglige område, herunder arbejdet med skriftlig fremstilling ifølge fagbilaget en integreret del af fagets øvrige tekstarbejde (Jfr. Gymnasiebekendtgørelsen Maj 1999, bilag 4: 1.3: Det er centralt for den gymnasiale undervisning i dansk, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser).

<sup>76</sup> Halliday 1978; Halliday & Hasan 1985.

<sup>77</sup> Halliday 1994.

genreteoretiske paradigme<sup>78</sup> for at belyse skriveforløbets kontekstuelle organisering som en trindelt, målorienteret social proces realiseret gennem *register*.<sup>79</sup> I pædagogiske forløb som *SPIF* realiseres *register* i to spor, det *instruktionelle* og *regulative* spor.<sup>80</sup>

Undersøgelsens specifikke formål er inden for denne genreteoretiske ramme at forsøge at identificere og analysere, fortolke og vurdere testualiseringsprocesser i den kontaktzone som her befolkes af deltagere i *SPIF*.

### 1.3.1 To genstandsområder

Afhandlingen har to forskellige genstandsområder og dermed to forskellige analytiske udviklingsmetoder:

Det første – det australske materiale – er valgt som de forløb der repræsenterer afhandlingens teoretiske optik i praksis.

Analysens udviklingsmetode vil derfor i overvejende grad være kritisk, beskrivende og karakteriserende. Afhandlingens optik repræsenteres derefter ikke blot af teori og metode men også af en analyseret praksis.

Tidligere forskning har beskrevet pædagogiske genrer, endog på baggrund af SFL.<sup>81</sup> Christies forskning er central her, men den begrunder ikke sin beskrivelse af makrogenrers udfoldelse i teori om læring. Dette gør til gengæld Gray<sup>82</sup> og Love. Begge arbejder med makrogenrens makrostruktur, og deres fokus er derfor især på lærerens mål og overordnede strategier. Skønt Macken-Horarik er på vej til at spore skrivepædagogikken omkring den skriftlige responsgenre i en 9. klasses eksamensopgaver, bliver en analyse af undervisningen kun antydnet som potentiel kontekst. En analyse af distinktive træk ved en skrivepædagogik som genrepædagogikken er ikke foretaget. Til gengæld ligger styrken hos Macken-Horarik i et differentieret syn på elevernes tekstualiseringsproces.

Det andet genstandsområde – det danske materiale – vil efterfølgende blive undersøgt med den erhvervede optik. Det er ikke en optik som materialet på nogen måde eksplicit lægger op til, og den analytiske udviklingsmetode vil derfor være kritisk, analytisk *intervenierende* og karakteriserende; *intervenierende*, fordi metoden konstruerer en alternativ tekst-kontekst-relation til den, som er ekspliciteret i materialet.<sup>83</sup>

De australske *SPIF* kan således karakteriseres som forsøg på at praktisere de positioner, der udtrykkes i den ekspliciterede teori om sprog og læring. Hvad analysemetoden kan bidrage med er at forsøge at indkredse, hvad der i denne praksis

---

<sup>78</sup> Christie 1989, 1994, 1997, 2000; Martin 1984, 1992, 1999a, 2000b, 2001a.

<sup>79</sup> Se Martin 1992:505.

<sup>80</sup> Se kapitel 3 og 4.

<sup>81</sup> Christie 1989; Love 1998; Macken-Horarik 1996; Rothery 1990.

<sup>82</sup> Gray 1998. Se kapitel 2.

<sup>83</sup> Sullivan 1995:428.



konstituerer genrepædagogikken, og hvordan dennes konstituerende enheder kan beskrives og karakteriseres.

Centralt i den SFL-baserede genreanalyse og karakteristik af *SPIF* er begrebet *stilladsering* eller *stilladsbygning*.<sup>84</sup> Dette er et metaforisk begreb, som illustrerer hvordan en læringsproces udfolder sig i en pædagogisk interaktion mellem en 'lærer' og en 'elev'. Et stillads opbygges, alt efter hvilket formål bygningsprocessen har. Stilladseringsprocessen har en særlig struktur, som den udfolder sig i. De enkelte trin i processen har hver sin funktion i helheden. Bygningen støttes via stilladset og 'vokser' efterhånden til fuld størrelse, hvorefter stilladset kan fjernes, og bygningen stå af sig selv. Det specifikke ved metaforen er, at stilladsbygningen kun som udgangspunkt er en læreropgave. Bygningsmestrene er såvel lærer som elever. Men som udgangspunkt er lærerens opgave som entreprenør og stilladsbygger altafgørende. I pædagogisk sammenhæng kan stilladsering indgå *stærkt* eller *svagt*,<sup>85</sup> alt efter formålet med stilladseringen. Et pædagogisk forløb kan bestå af flere elementer og faser, som har en struktur og et formål der tilsammen fungerer som led i en stilladsbygning. På baggrund af denne definition kan *stilladsering* kaldes en pædagogisk genre.<sup>86</sup> Ud over at stilladsering således kan udfoldes på makroniveau, finder stilladsering også sted på mikroniveau som led i lærer-elev-interaktion.

I de australske *SPIF* finder der forskellige former for stilladsering sted. De problemfelter som genreanalysen forsøger at indkredse her er følgende: Hvordan kan man - på baggrund af en SFL-baseret kontekst-tekstanalyse - karakterisere disse former? Hvorledes kan man karakterisere relationen mellem lærer og elev i stilladseringsprocessen og de positioner deltagerne indtager? Hvorledes kan man karakterisere bygningens 'vækst' både som proces og som produkt? Og hvorledes kan man karakterisere den akkumulation af 'viden og bevidsthed', der finder sted?

Undersøgelsens andet genstandsområde er det danske *SPIF*. Hvor de australske *SPIF* kan beskrives som forløb, der i genreform reflekterer sprogsyn og læringsteoretisk syn bevidst og eksplicit, kan det samme ikke *umiddelbart* siges om det danske forløb. Og hvor de australske *SPIF* udfolder sig eksplicit i stilladseringsformater, er dette ikke tilfældet med det danske *SPIF*. Ikke desto mindre repræsenterer den pædagogiske model, der ligger til grund for de australske *SPIF* nogle positioner, som også må være gældende for andre *SPIF*, også selvom dette hverken eksplicit eller implicit fremgår af materialet. Enkelt formuleret vil det sige, at analysemetoden her er *interventionistisk* ved også over for dette materiale og hævde – som en hypotese - at

- a) eksplicit undervisning i genrer må være en central del af en sprogpædagogik som også sigter på at støtte kulturelt marginaliserede elever
- b) Svag/stærk stilladsering er en konstituerende del af et *SPIF*
- c) En *makrogenre* er en stilladseringsgenre
- d) Elever tekstualiserer såvel på grund af som på trods af den undervisning de modtager.

<sup>84</sup> Om Bruners begreb og anvendelsen i denne afhandling, se uddybende redegørelse i kapitel 2.

<sup>85</sup> Om *high/low scaffolding* se artikler i Hammond 2001.

<sup>86</sup> Jfr. Martins definition i kapitel 1.

Den sidste antagelse (d), udledes af den australske forskning som demonstrerede dette i forbindelse med undervisningsforløb, der akkurat *ikke* bygger på genrepædagogikken, og som formuleredes af Mickan:

The activity of writing is the management of textualising resources, which requires access to discourse components appropriate to the socio-cultural context.<sup>87</sup>

Afhandlingens valg er da primært at karakterisere to skrivepædagogiske kulturer ved hjælp af en fælles teoretisk og metodisk optik. Hermed kan jeg præcisere hovedformålet: At demonstrere det SFL-baserede genrebegrebs relevans for identifikationen og forståelsen af skrivepædagogiske forløb.

Afhandlingens formål er sekundært på baggrund af det analyserede materiale at evaluere den analyserede pædagogiske praksis med henblik på en beskrivelse af implikationer for en fremtidig udarbejdelse af en SFL-baseret sprogpædagogik.<sup>88</sup>

## 1.4 Indsamling af *SPIF*

Observationer/dataindsamling i Australien blev foretaget på 20 forskellige uddannelseinstitutioner i fire australske stater i perioden marts – juni 2000. Målet med dataindsamlingen var – sammen med en sideløbende teoretisk læsning – at opbygge en grundlæggende viden om den såkaldte 'Funktional Approach,' dvs. den undervisningspraksis, som bygger på systemfunktionel sprog- og genrepædagogik. Denne pædagogik er ikke begrænset til modersmålsfaget engelsk eller til sprogfag, men er designet til brug på tværs af fagrækken og på langs i skolesystemet. De observerede klasser repræsenterede da også såvel humanistiske som naturvidenskabelige fag, ligesom de repræsenterede niveauer fra R(eceived)- Year12 og universitetsniveau. Observationerne omfattede også undervisning i ESL-klasser, herunder undervisning af aboriginske børn og unge.

Hvor det var muligt<sup>89</sup>, blev undervisning og samtaler med lærere og elever optaget på video- eller lydbånd. Observationerne blev så vidt muligt (dvs. kun delvist på grund af videooptagelsen) sideløbende suppleret med notater såvel under som efter timerne.

Jeg førte sideløbende en lang række samtaler både med lærere og elever, enkelte også i form af videooptagede interviews. Dette materiale indgår dog ikke som del af det empiriske materiale, men er en supplerende del af min kontekstforståelse. En liste over dette materiale findes i Appendiks IV.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Mickan 1999:52. Se også Forord i denne afhandling.

<sup>88</sup> Se kapitel 18.

<sup>89</sup> Der er tale om ca 25 timers optagelse af undervisning foruden optagelser af samtaler med udvalgte lærere, elever og forskere. I samtlige stater fik jeg tilladelse til at optage undervisningen på video efter at have fået skriftlig tilladelse fra forældrene til de elever, der var under 18 år. Øvrige elever gav selv deres skriftlige tilladelse. Selv om denne procedure var omstændelig, da det jo drejede sig om mange institutioner, lykkedes det dog at få tilladelsen igennem for langt de fleste klassers vedkommende.

<sup>90</sup> Af hensyn til bilagsmaterialets omfang er Appendiks IV ikke medtaget i afhandlingen.

Desuden indsamlede jeg en lang række lov- og bekendtgørelsesmateriale, officielt udformede evalueringsstrategier og –retningslinjer, samt officielt og lokalt produceret undervisningsmateriale og lokalt producerede skrifter om målsætninger og værdigrundlag for den enkelte institution. En liste over dette materiale findes i Appendiks IV.

Og endelig førte jeg samtaler (optaget på video) med grundlæggerne af den australske genrepædagogik, Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie, samt samtale med John Polias, som har videreudviklet det oprindelige koncept i form af et omfattende læreruddannelsesprojekt samt for South Australia skrevet det dokument (for ESL-lærere) som på baggrund af en SFL-beskrivelse af sproglig udvikling i skolen beskriver fem udviklingsstadier i sproglig progression. En liste over dette materiale findes i Appendiks IV.

Af hensyn til afhandlingens omfang er samtaler og interviews med lærere, elever og forskere ikke udskrevet.

Disse notater sammen med observationerne og øvrigt baggrundsmateriale i form af materiale produceret til eleverne, bekendtgørelser, lærervejledninger og evalueringsrapporter, danner baggrund for den kontekstualisering og rekontekstualisering af forløbene som indleder alle genreanalyser.

Anden del af dataindsamlingen og observationerne blev foretaget i en dansk gymnasieklasse, IG. i perioden august-oktober 2000. Materialet består af 8 timers observationer (heraf 5 timer på video).

Af dette materiale har jeg efterfølgende udvalgt en række klassesamtaler og en række skriftlige besvarelser til nærmere analyse. Indledningsvist er de valgte klasserumssamtaler, 2 x 1 lektion (å 60 minutter) i Australien og 5 x 1 lektion (å 60 minutter) i Danmark transskriberet direkte fra båndmaterialet; dernæst, efter yderligere gennemsyn af materiale og notater, blev 2 australske lektioner og ligeledes 3 danske lektioner udvalgt. Hele dette materiale analyseredes i form af en lingvistisk, multifunktionel analyse baseret på SFL og genreteori, i en karakteristik af de skrivepædagogiske tekster. I stedet for en detaljeret transskription af materialet overførtes materialet i skemaer udarbejdet ud fra den triadiske analysemodel: Råtransskriptionen blev indledningsvist lagt ind i et *Theme-Rheme/New* skema, som grundlæggende indledte identificeringen af de enkelte curriculumgenrer via den pædagogiske teksts periodicitet. Dernæst blev samme transskription underkastet en analyse af *Transitivity* og endelig overførtes det transskriberede materiale til skemaet for *Conversation Structure* for til sidst at blive farvenoteret i analysen af *Appraisal*. Hele dette analysemateriale er vedlagt afhandlingen som bilag og indgår i afhandlingens analysekapitler i citatform.

Analysen er derfor ikke blot en samtaleanalyse: Fokus er på analysen af et specifikt sprogteoretisk og fagdidaktisk felt i praktisk undervisning, og fokus på dette felt betyder, at andre interessante aspekter ved de pågældende klassesamtaler ikke inddrages i analysen: F.eks. en lang række ekstralingvistiske faktorer; elever, som hellere vil spise kage; lærere eller elever, som forlader lokalet uopfordret; spændinger mellem elever/elevgrupper der drejer sig om andre ting. Tavse elever. Mange af disse forhold kan godt have betydning for aktiviteternes udfald, men jeg vil hævde, at de vigtigste og grundlæggende aspekter af relationerne i den kontaktzone, der kan

beskrives i analysen af den pædagogiske tekst som sprogpædagogisk tekst, vil være til stede. I udskriften (og i analyserne) markeres derfor kun ekstralingvistiske træk ved samtalen, når disse skønnes at være af betydning for forståelsen af forløbet. F.eks. sad en elev i Shirleys *SPIF* en lang periode og viftede med et ark papir med sit telefonnummer, som han håbede jeg ville tage med hjem til de danske piger med min video. Eleven fulgte udmærket med i alle faglige aktiviteter samtidig og deltog aktivt i disse. Eksempler som disse indgår ikke i den pædagogiske tekst, men nok indirekte i beskrivelsen af situationskonteksten. Et andet – vigtigt – aspekt – f.eks. en registrering af hvor mange der i grunden deltager i samtalen, og hvor mange der forbliver tavse igennem hele forløbet berøres også kun perifert.

Med afhandlingens placering – videnskabsteoretisk – i en sprogvidenskabelig tradition baseret på SFL gør den videnskabelige proces induktiv-deduktiv i den indledende del; hypotetisk-deduktiv og *interventionistisk* i anden del.

Analysen af det australske materiale har været 'øvelsen' hvis formål har været at iagttage potentialerne og rækkevidden af et pædagogisk projekt som den SFL-baserede genrepædagogik. Min hypotese opstod først efter at de australske observationer var overstået og jeg – med den teoretiske optik genså videomaterialet: Mine notater og min læsning af materialet omkring dette, sammen med afhandlinger og –artikler om lignende undervisningsforløb, demonstrerede efterhånden, at jeg med mine danske forudsætninger ganske enkelt slet ikke var i stand til at 'læse', hvad der foregik i klasserne uden kendskab til dette materiale. Eller med andre ord: Min 'læsning' eller rekontekstualiseringsproces var ikke tilstrækkelig til at forstå det enkelte undervisningsforløb som andet end en segmenteret diskurs, hvoraf jeg var bekendt med enkelte segmenter og ubekendt med andre. På hvilken måde disse segmenter hang sammen, og hvilket pædagogisk sigte de hver især havde i helheden, ville jeg næppe engang kunne referere i starten af mine observationer. Selv ikke mine første samtaler med lærere gav mening. Mine første notater gengiver således en sådan horisontal, segmenteret fremstilling af forløbene.

I de australske klasserum dannede jeg efterhånden som jeg fik udbygget min forståelse af konteksten for den form for undervisning hypotesen om genrebegrebets grundlæggende betydning for – på den ene side forskerens mulighed for at identificere, forstå og forklare udviklingen af skriftsproglige (og vel også mundtlige) færdigheder. Hypotesen blev dannet efter teoretisk læsning og efter mange timers iagttagelser af undervisning af små børn, unge og voksne, modersmålsundervisning og undervisning af etniske mindretal, engelsk, fysik, historie, geografi, biologi. Den bygger på et sprogsyn og et læringssyn som jeg grundlæggende deler.

Hypotesen er da, at en ændring af konteksten i mit danske materiale – i form af et genreteoretisk perspektiv på et undervisningsforløb (inkl. elevbesvarelser) måtte kunne fortælle mig, om der er noget om, hvordan elever og lærer – på trods af undervisningens med Bernsteins ord 'skizoide' kamp mellem tradition og institutionelle krav om kvalificering – tekstualiserede, dvs. realiserede genresystemer.

Hvis dette var tilfældet, ville jeg hævde, at der her ligger et mulighedsfelt med henblik på udvikling af en sprogbaseret skrivepædagogik, også i en dansk kontekst.

Analysebilagene er derfor meget omfattende. Dette skyldes naturligvis først og fremmest at projektet er et *pædagogisk* projekt: Den triadiske analysemodel gør det muligt i et overordnet genreteoretisk perspektiv at indkredse ikke blot det pædagogiske forløbs deltagere ('hvem'), dialogen og relationerne mellem disse; men også det pædagogiske forløbs felt ('hvad') og udviklingsmetode ('hvordan'). Disse tre dimensioner naturligvis indbyrdes tæt forbundne, men de kan udmærket vægtes forskelligt afhængigt af det specifikke analytiske perspektiv. En analyse af læsepatient-samtaler vil f.eks. vægte samtaleparterne højere end det emne, der tales om; en analyse af et forskningsmateriale om AIDS-medicin vil sandsynligvis vægte de konkrete resultater af materialet frem for formidlingen af dem osv. Men en analyse af et pædagogisk forløb har – som det vil blive demonstreret – brug for alle tre perspektiver.

Analysernes omfang skyldes desuden at mine data – i forhold til metoden – er omfangsrige. Materialet omfatter to sprog og to pædagogiske kulturer, klassesamtaler og skriftlige besvarelser. Desuden omfatter det – hvad megen diskurs- og samtaleanalyse ikke medregner – et fagdidaktisk perspektiv: Jeg analyserer ikke klasserummet som et samtalerum, hvor alting kan ske. Jeg fokuserer på kontaktzonen i elevernes og lærerens tekstualiseringsproces; på hvordan elever og lærer tekstualiserer og kontekstualiserer; hvilke potentialer og resurser de udvælger; hvilke aktiviteter læreren involverer eleverne i med henblik på udvikling af deres bevidsthed om tekster og tekstproduktion; og endelig hvordan disse processer mødes/imødekommes med/i elevernes selvstændige tekstkonstruktion og i lærerens feedback.

#### 1.4.1 Valg af australske SPIF som mulige curriculum makrogenrer

Valget af eksempler på australske SPIF er de forløb, der i Australien finder sted i et særligt sprogpædagogisk regi: "The functional approach", dvs. forløb, der grundlæggende bygger på undervisning i *funktionel grammatik og genrer*. Den sprogpædagogik, der er karakteristisk for denne form for undervisning beskrives i kapitel 3. Her skal blot introducerende anføres:

Skrivepædagogiske, introducerende forløb i de observerede australske klasser kan identificeres som en central del af modersmålsundervisningen og ESL-undervisningen, men også af anden faglig undervisning med skriftlig disciplin. Mine observationer og mine transskriptioner af de enkelte timer gør det muligt at identificere strukturelle ligheder og forskelle på tværs af niveauer og fag. Skønt pædagogik, forløbenes varighed og kombinationsmuligheder er forskellige, er det muligt at identificere de skrivepædagogiske forløb som karakteristiske for genrepædagogikken og dermed som mulige *curriculum makrogenrer*, og derfor har jeg lånt genreteoriens terminologi til at beskrive timernes opbygning:

Begrebet *element*<sup>91</sup> anvendes til at beskrive den skematiske trindeling af timen. På trods af variationer kan jeg iagttage tre elementer som kan identificeres funktionelt i de observerede SPIF. Af de mange observerede forløb har jeg valgt fem ud som på tværs af fag og niveauer viser den genreform, som kan betegnes 'the functional approach.'

<sup>91</sup> Se Christie 1989, 1994, 1997, 1999.

De øvrige, Chris' *SPIF* fandt sted i en 10 klasse i fysik, Ginnys *SPIF* fandt sted i en ESL- 5. klasse, Joannas *SPIF* fandt sted i en ESL- Year 12 klasse.

Som karakteristiske eksempler på australske *SPIF* er to forløb udvalgt til analyse: Stellas *SPIF* og Shirleys *SPIF*. Shirleys *SPIF* fandt sted som led i modersmålsundervisning (engelsk) i en 10. klasse, Stellas *SPIF* fandt sted i en ESL-klasse (engelsk som 2. sprog) på 11. klassetrin.<sup>92</sup>

De to *SPIF* er valgt af tre grunde: For det første fordi det med henblik på analysemetoden ikke har været muligt at få tid og rum til at analysere alle de observerede forløb multifunktionelt; dels fordi de valgte *SPIF* som forløb er klare udtryk for genrepædagogikken (ikke nødvendigvis de bedste i rækken af observerede forløb), samtidig med at de gensidigt kan belyse genrepædagogikkens styrke og svagheder; og endelig er de to *SPIF* valgt, fordi de niveaumæssigt ligger nærmest det danske *SPIF*. Den sidste begrundelse har ikke været den afgørende, fordi det ikke er hensigten med analysen at beskrive skrivepædagogiske forløb på et specifikt niveau. Dertil er der alligevel for denne analyse kulturelt og institutionelt betragtet flere forskelle mellem de to genstandsområder, end pladsen tillader mig at komme ind på. Afgørende har det i stedet været at der har været tekstmateriale nok til at vise så mange sider som muligt af de genrepædagogiske strategier.

klasse	ESL	English	ESL	ESL	Science
niveau	year 11	year 10	year 12	year 5	year 10
lærer	Stella	Shirley	Juanna	Ginny	Chris
<b>Opgaveorientering</b>					
<b>Kontekstualisering</b>	<b>Faser:</b>				
	(Orientering) Agenda	Orientering Agenda	Orientering Agenda	Orientering Agenda	Orientering Agenda
	feltaktivering feltopbygning klassifikation klassereseach	feltaktivering klassifikation artikellæsning klassereseach	feltaktivering indiv./gruppe klassifikation artikellæsning	feltaktivering klassifikation klasse- research	feltaktivering klassifikation eksperimenter
<b>Opgavespecifikation</b>	diskussions- essay	kunstanmeldelse	essay	diskussions- essay	rapport
<b>Tekstualisering</b>	<b>Faser:</b>				
	genrebaseret: <i>Dekonstruktion/ rekonstruktion</i> <i>Joint construction, Ekspansion</i>	genrebaseret: <i>Dekonstruktion/ rekonstruktion</i> <i>Joint construction, Ekspansion</i>	genrebaseret: <i>Dekonstruktion/ rekonstruktion</i> udkast skrive- konference	genrebaseret: <i>Dekonstruktion/ rekonstruktion</i> <i>Joint construction Ekspansion</i>	genrebaseret: <i>Dekonstruktion/ rekonstruktion</i> <i>Joint construction</i>

<sup>92</sup> I Australien er den gymnasiale uddannelse 2-årig (Year 11 og year 12). Denne 'senior secondary' uddannelse ligger ofte på samme skole og varetages af en del af de lærere, der også underviser på 'Junior Secondary' niveau. Undervisning i funktionel grammatik finder visse steder sted igennem et helt 'secondary' forløb, dvs. f.eks. på en skole i SA fra 8. til 12.skoleår.

	udkast	Oplæsning	<i>Ekspansion</i>	Oplæsning	<i>Ekspansion</i>
<b>Opgave: Selvstændig konstruktion</b>	(skriftlig)	(skriftlig)	(skriftlig)	(skriftlig)	(mundtlig)

**Tabel 1** Elementer i et *SPIF* bygende på funktionel genrepædagogik

I analysen af Stellas *SPIF* indgår desuden 4 skriftlige elevbesvarelser. Disse opgaver skal ikke illustrere *effekten* af undervisningen (dvs. hvor meget eleverne har lært!). Det er heller ikke opgaven her, f.eks. at påvise fejltyper i tekster skrevet af elever med forskellig kulturel baggrund. Betydningen af analysen af de skriftlige elevbesvarelser ligger i en mulig påvisning af *den logiske sammenhæng* mellem det mundtlige og det skriftlige element i Stellas *SPIF*,<sup>93</sup> med henblik på en karakteristik af genrepædagogikken. Elevbesvarelserne fik ikke kritisk feedback.

#### 1.4.2 Valg af det danske *SPIF*

Det danske *SPIF* fandt sted i en 1G matematikerklasse i faget dansk.

Dette analyserede danske *SPIF* er ikke valgt med udgangspunkt i nogen specifik pædagogisk model. I modsætning til den australske kontekst hvor såvel læreruddannelse, undervisningsmateriale og forskning er forbundet, er dette ikke tilfældet med den form for dansk skrivepædagogik, som jeg har observeret. Det danske *SPIF* udspringer hverken af forsøgsvirksomhed eller på grundlag af en specifik skrivepædagogisk orientering. Og det er udtryk for et tilfældigt valg. Det eneste princip overhovedet bag valget har været, at den pågældende lærer har en lang erfaring med undervisning i gymnasiet. Valget af dette *SPIF* kan også begrundes i, at det er en type forløb, som er umiddelbart genkendelig fordi, den er en del af min egen skolekultur. Men for at kunne foretage iagttagelser, er det nødvendigt med en særlig optik. Det er en kendsgerning – som beskrevet i kapitel 1 – at jeg i starten af min observation af det australske materiale også betragtede dette som 'genkendeligt', indtil jeg fik beskrevet (i form af læsning og undervisning) hvad det i grunden var, jeg så. Det er en vigtig pointe i denne afhandling, at jeg ikke var i stand til at redegøre for observationerne før jeg besad et metasprog til at gøre dette med. Med hensyn til det danske *SPIF* ville hverken læsning eller undervisning bringe mig nærmere en forståelse af, hvad jeg så. For sådant materiale findes ikke. I stedet anvender jeg den optik, som er udviklet på baggrund af SFL. Denne optik er naturligvis kun én mulighed. Men jeg har valgt den, fordi den i den grammatiske analyse kommer tættere på stilladseringsprocesser end noget andet, jeg har stiftet bekendtskab med, og fordi den fokuserer på elementer i en stilladsering, som jeg finder centrale og afgørende for en skrivepædagogik. Desuden muliggør den en kortlægning af skrivepædagogikkens kontekstuelle betingelser set i en anden, alternativ konstruktion.

I analyse materialet indgår et sæt stile, som læreren gav karakter og kritisk feedback i form af skriftlige kommentarer. Læreren opdelte sættet i 3 niveauer, hvoraf 6 karakteristiske besvarelser (2 fra hvert niveau) her er analyseret multifunktionelt.

<sup>93</sup> Den logogenetiske udvikling af den pædagogiske tekst beskrives naturligvis nærmere i analyserne af Stellas *SPIF*.

## 1.5 Analysen af *SPIF*

Som det fremgår har jeg givet de tre analyserede *SPIF* hver sit navn (eller lærer-navn<sup>94</sup>), to australske, Stellas og Shirleys *SPIF* og et dansk, Dinas *SPIF*.

Selve undersøgelsen - den multifunktionelle, lingvistiske analyse af tre *SPIF* - består hver af tre dele, svarende til de tre metafunktionelle systemer:

Den består af en analyse af begge elementer (mundtlige og skriftlige) med henblik på at kunne dokumentere at de analyserede *SPIF* er curriculum makrogenrer (dvs. et logogenetisk tekstforløb omfattende curriculumgenrer, elementer og faser), hvor hver af de tre *SPIF* undersøges for THEME og INFORMATION STRUCTURE (tekstuel), for TRANSITIVITY (eksperientielt) for APPRAISAL og for klassesamtalernes vedkommende også for CONVERSATION STRUCTURE (interpersonelt).

## 1.6 Afhandlingens opbygning

De følgende kapitler indledes med to kapitler, der redegør for afhandlingens sprogteoretiske og pædagogiske positioner (kapitel 2 og 3), dernæst følger et kapitel som fremstiller analysens konkrete redskaber (kapitel 4).

Selve analysen af de tre *SPIF* (kapitel 5 – 9, kapitel 10, kapitel 11-15) er for hvert forløbs vedkommende opbygget i henhold til de tre metafunktioner, således at der indledes med en undersøgelse af den tekstuelle dimension i form af en analyse af *Theme* og *Information Structure*, dernæst følger den eksperientielle dimension i form af en analyse af *Transitivity* og afsluttende følger den interpersonelle dimension i form af en analyse af *Conversation Structure* og *Appraisal*.

For Stellas og Dinas *SPIF* gælder det, at analyserne her også omfatter et skriftligt element (Kapitel 10 og 16). Dette element analyseres ligeledes multifunktionelt.

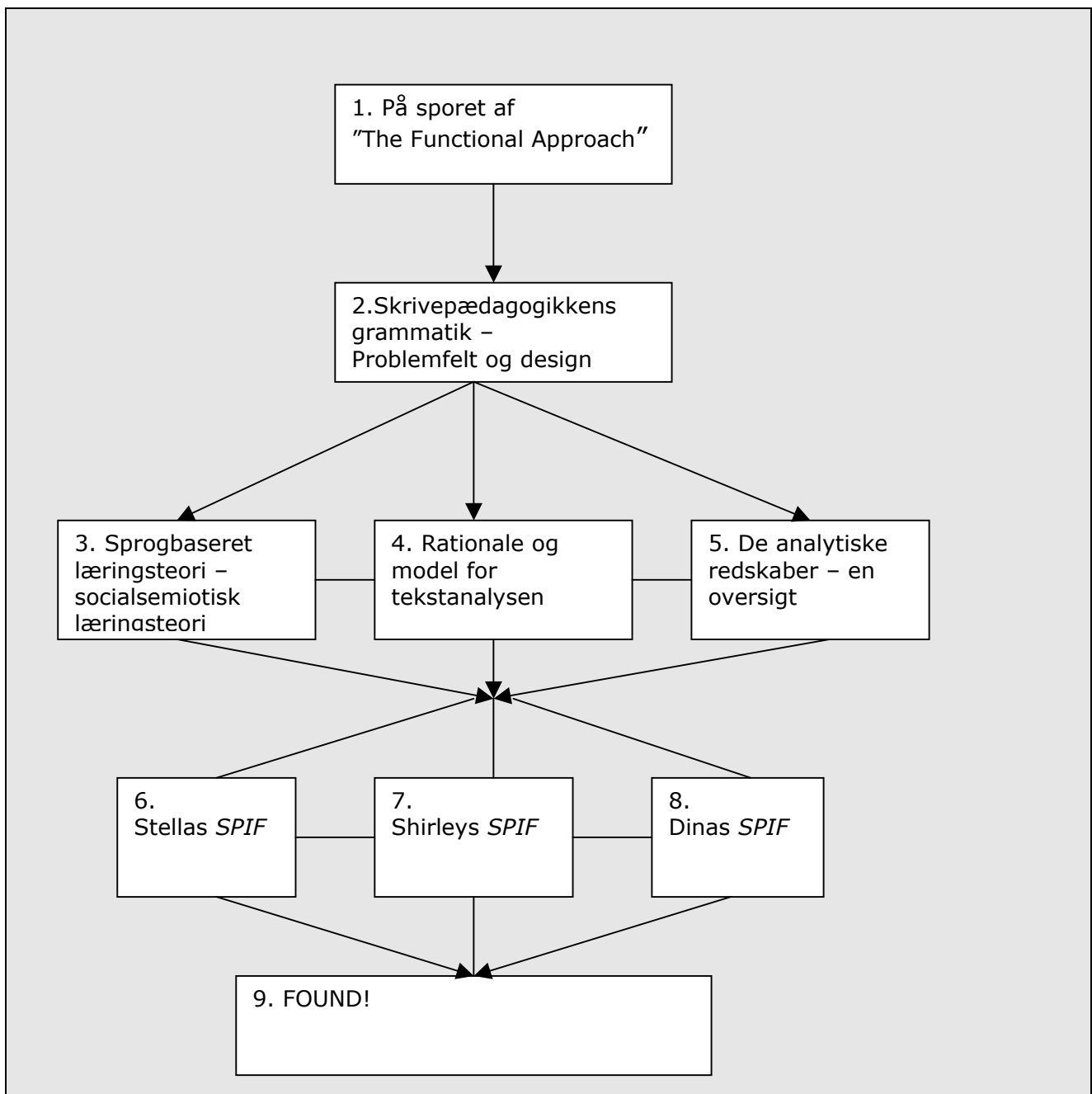
I de to afsluttende kapitler sammenholdes klassesamtale og skriftligt element (kapitel 17) og implikationerne af analyseresultaterne forsøges beskrevet og vurderet (kapitel 18).

Hele materialet, dvs. i alt fem timers undervisning og 10 skriftlige elevbesvarelser, er analyseret multifunktionelt. Samtlige analyser findes i Appendiks I-II og IV. I det enkelte kapitel demonstreres og uddybes analysen ved hjælp af karakteristiske og repræsentative citater fra analyserne.

---

<sup>94</sup> Disse navne er blot navne på forløbene. De pågældende lærere, elever og deres institutioner er anonyme i denne afhandling.





**Figur 2** Faser i afhandlingens struktur

