

Kapitel 15

Faglig procedure: Time 2 "Hvordan får man 11?"

15.1 Indledning

Ligesom enhver anden genre har også en curriculumgenre sit formål og sin struktur. I Time 2 er lærermonologens generiske struktur dog ikke så let at beskrive. Det skyldes, at to spørgsmål bliver besvaret på én gang: Dels i begyndelsen af timen (Hvad gør man for at få 11) og – sandsynligvis – spørgsmålet 'hvordan gik det med besvarelsenerne af opgaven'. Dvs. Der er tilsvarende to genrer på spil, som flettes ind i hinanden: dels en procedure (Hvad gør jeg for at skrive en god opgave, hvad skal der til, hvor henter jeg hjælp osv.) og rapporten om den afleverede opgave. At de to genrer blandes sammen i lærermonologen, er en konsekvens af den aktuelle *kontaktzone*, hvor det her tydeligst i genren demonstreres, at der eksisterer to divergerende formål i kontaktzonen. Disse to formål vil altid være til stede i en kontaktzone som denne, men det er karakteristisk – i modsætning til de australske *SPIF*, at de i Dinas *SPIF* giver sig udtryk eksplicit, her på baggrund af en netop overstået tilbagelevering af besvarelser og læsningen af lærerens feedback.

Den lange *faglig procedure*-fase i Dinas *SPIF* time 2 er en lærermonolog, der udvikler sig gennemæssigt som en procedure. Overskriften er 'Hvordan får man 11 i stedet for 7', og Dina gennemgår en række af de 'ingredienser' der skal til for at en besvarelse kan blive god. Dvs. 'kagen' bliver aldrig bagt, fordi en stor del af proceduren omhandler de ingredienser, man *ikke skal* blande i dejen. Proceduren bliver derfor i lange passager en negativ procedure, som påpeger, hvad eleverne *ikke* skal. Positivt bliver proceduren formuleret således at de ting, der skal 'med,' bliver udtrykt i meget generel og ubestemt form: 'Opbygningen' er 'vigtig', 'stilen' er 'vigtig', 'genren' er 'vigtig'. Der konkretiseres aldrig med hensyn til den/de aktuelle situationskontekst(er), der kunne være tale om at arbejde med.

15.2: *Theme* og *Information Structure*: Faglig procedure: time 2

Udviklingsmetoden i denne Faglige procedure bærer præg af en associativ tanke-række. Selv om der er tale om en monolog, stort set uden afbrydelser før til allersidst, er monologen tilsyneladende opstået spontant og er ikke forberedt af læreren. Den er egentlig ikke bygget op eller udviklet omkring nogle centrale emner. Tekstens 'nye' information befinder sig stort set i *Rheme* og udvikles ikke i særlig grad. Det vil sige

at dét, der kunne være et opsummerende *Point* bliver en gentagelse af enkelte af de nævnte områder.

Indholdsmæssige og formelle områder får heller ikke hver sin plads at udvikle sig på, men flettes lidt tilfældigt ind i hinanden.

Årsagen til dette er igen, at informationerne formuleres meget generelt, også når det gælder de ekspanderende eksempler. Der arbejdes f.eks. på intet tidspunkt med et konkret stykke tekst som illustration af det sagte, og som der så kunne konkluderes på. Et typisk afsnit af fasen fordeler sig på Thema – Nyt således:

Umarkeret Theme:	Umarkeret New
der	besvarelsen af opgaven
man	anvisningerne
der	i de forskellige typer opgaver bestemte krav
I den her	en beskrivelse
	konkrete detaljer
	levendegøre noget
I udformningen	beskrivelse af noget
	vise noget
	synliggøre
I	detaljer
Mange af jer	indbyggede beretninger
nogle	beskrive hvordan nogle tér sig
man	forskellige ting
	personen
	et billede
det	forskelligartet

Lidt senere i fasen gentages enkelte nyheder

umarkeret Theme	umarkeret New
der	opbygningen
	stil
	sikre i genre
der	eget sprog
der	sprogkorrekthed

Det er naturligvis ikke sådan, at en spontan lærermonolog skal kunne udvikles som en reflekteret skriftlig rapport om stilskrivning. Men da udviklingsmetoden er en procedure, skulle det dog være muligt at se, på hvilken måde man som elev kunne nå frem til procedurens mål: En 'god' skriftlig opgavebesvarelse.

15.3 *Transitivity*

De mange relationelle processer er med til at utydeliggøre såvel rapporten som instruktionen. Det understreges af de tilknyttede partcipanter. Der sker ikke nogen form for klassificering af de overordnede fagudtryk, som 'udformning', 'opbygning', 'stil', 'genre.' De bliver brugt til at definere eller beskrive skrivesituationer, hvor man

f.eks. skriver kortfattet, og hvor informationsmængden er bestemt af konteksten. Det bliver derfor oftest i *negativ* form at skrivesituationerne beskrives, og Dina undgår derved at instruere i, hvordan man fylder information i sin tekst.

Existentiel processes: participants: Existent: 'rigtige fejl'. 'en masse andre forskellige ting', 'sådan noget som opbygning af opgaver', 'nogle mangler', 'et forarbejde', 'en vis mængde ord'

Sprogbrug både hos lærer og elever: 'Der er noget med', som indleder alverdens ting og dermed reducerer de sproglige muligheder for at fokusere klart på det emne eller den problematik, der skal skabes interesse omkring.

Relationel (attributive) processes: participants: Attribute: 'noget med en sætningsopbygning', 'et vigtigt mål',

Relationel (possessive) processes: participants: Possessive: 'noget med nogle formuleringer', 'nogen substans'

Ved materielle processer: Brug af *Range* (inkorporativer) er påfaldende (i stedet for *Goal*, skabe 'forbindelse', bruge 'udtryk', 'få noget hjælp'.

Attributives er hyppige *participants* (vigtig, dårligt, forkert, kort, ligegyldigt, mindre heldigt, tyndt, større, mere udviklet, svært, forskelligartet, let, en god ting, 'så klar en form som det overhovedet er muligt.'

Man kan opsummere hvad læreren udtrykker om en god hhv. mindre god opgavebesvarelse i to kolonner:

mindre god besvarelse	god besvarelse
mange fejl ikke hænger rigtig sammen	besvarelsen af opgaven (=fulgt anvisninger) opgavetype (krav) beskrivelse (= konkrete detaljer, levendegøre noget =mange detaljer en vis mængde ord i omgang og i sving
ikke siger ret meget bliver for tynd ord der ligner hinanden ikke nogen struktur det er bygget ens op meget lille ordforråd dobbelt konfekt	større og mere udviklet længde (punkt 14 gør det ikke) forbindelsesord (se Skrivehåndbogen) man kan få sin tankegang til at hænge sammen brug af synonymordbog klarhed personligt sprog

Tabel 34 Summative opgavevurderinger

Eksperientielt er disse kriterier udtrykt i form af processer og partcipanter, som er tomme; brugen af inkorporation er et godt eksempel på at indholdet i henvisningerne er uidentificerbart. Det er ikke umiddelbart klart, hvad et personligt sprog er (der gives ikke eksempler), ligesom de ord, der er valgt til at beskrive tekstsammenhæng er tomme for betydning, selv om de måske interpersonelt har en positiv ladning, f.eks. ordet 'sammenhæng' eller 'klarhed'.

Konklusion på analysen er, at *klassifikationen* i time 2's *procedure* er meget *svag* (Bernstein 1975). De enkelte indholdsmæssige kategorier står ikke skarpt og klart: Det er 'klart' nok at en opgavebesvarelse skal hænge sammen, men der er mange former for sammenhæng. F.eks. vil en række imperativer som indledende alle sætninger i en kageopskrift signalere både en sammenhæng og en tekstuel udvikling, men det er ikke det, der menes her. Hvad der menes er helt uklart.

Ligeledes er den pædagogiske *rammesætning* (forholdet mellem lærer og undervisningens indhold, jfr. Bernstein 1975)) også meget *svag*. I time 2 næsten udviser læreren, via massive metaforiske, interpersonelle valg, sin rolle som eksperten på undervisningsområdet *skriftlig fremstilling*. Den meget venlige og forsigtige udtryksform er sikkert valgt, fordi det er en af de første opgaver, eleverne har fået tilbage. Men det, som derfor kan forbavse, er, at karaktergivning og feedback til skriftlige opgaver til gengæld udtrykker en klar og skarp rammesætning: Her skilles fårene fra bukkene i form af en differencieret karaktergivning og kommentarer. Dette vender vi tilbage til i kapitel 17 om feedback.

15.4 Analyse af APPRAISAL: time 2

Med hensyn til valg af APPRAISAL-kategorier er det især ENGAGEMENT og GRADUATION, der karakteriserer Dinas udtryksform. Denne er overordentlig modaliseret, hvilket her vel ikke så meget signalerer usikkerhed, som ønsket om at være overordentlig forsigtig med at udtrykke sig for klart (og bombastisk) om hvad en opgave går ud på. Eksemplet er noteret med rødt i *Theme*:

1			det	er	SANDELIG IKKE LET [[AT SVARE HELT KONKRET PÅ, [[hvordan man får 11.]]]]
10	dels <i>struc</i>		er der		SELVFLØGELIG FØRST OG FREMMEST BESVARELSEN AF OPGAVEN
		om	man	har fulgt	ANVISNINGERNE FOR DET FØRSTE, ikke?
11	Så <i>struc</i>		er der		I DE FORSKELLIGE TYPER OPGAVER OGSÅ BESTEMTE KRAV.
12			I den her	var	der tale om [[at I skulle lave EN BESKRIVELSE // hvor I også skulle komme ind på KONKRETE DETALJER og skulle LEVENDEGØRE NOGET]](...)

De 'bestemte krav' til opgavetyperne forklares med at eleverne 'også skulle komme ind på konkrete detaljer og skulle levendegøre noget'. I genrepædagogikken ville den opgavetype, der krævedes her vel være en *character sketch*, men hvordan en sådan levendegøres, udvikles ikke nærmere. 'Noget' skal levendegøres.

Dog elaborerer Dina ved at give eksempler fra nogle af besvarelserne. Der er stadigvæk tale om meget vege og upræcise retningslinjer. Hvad vil det sige at nogle elever

har lavet 'sådan små' beretninger' eller at de har beskrevet 'hvordan personerne ligesom tér sig' og 'gør forskellige ting'. 'få tegnet et billede af personen'.

De interpersonelle markører signalerer muligvis lærerens uvilje mod at vise én løsning på opgaven ('det er én af de måder' siges det, men der nævnes eller vises ikke andre måder), og dermed bliver forklaringen meget vævende og uklar. Måske vil Dina heller ikke fremhæve én elev på andres bekostning, eller også tænker hun slet ikke over den mulighed at gøre akkurat det, som hun beder eleverne om: AT VISE, Synliggøre, hvad det er, opgaven går ud på, og hvilke strategier, eleverne skal vælge for at løse opgaven tilfredsstillende.

Læreren fremtræder her ikke som eksperten, der ved, hvad en beskrivelse er, og hun benytter heller ikke elevernes ekspertise, selvom nogle vel har vist sig at løse opgaven 'rigtigt'.

18			Mange af jer	har lavet	sådan SMÅ INDBYGGEDE BERETNINGER OM [[HVORDAN PERSONERNE DE VAR]],
19	og struc		nogle	anskueliggør	det ved at BESKRIVE [[HVORDAN PERSONERNE LIGESOM TÉR SIG og [[HVORDAN vedkommende GØR FORSKELLIGE TING]]]]
	(x)				
20	sådan så struc		man	kan SE	PERSONEN FOR SIG
	og			få TEGNET	ET BILLEDE AF PERSONEN.
21	Og struc		det	er	[[EN AF DE MÅDER man kan LAVE DEN HER BERETNING PÅ, TAGE FAT på den på,]] // nemlig VED AT DE FÅR SYNLIGGJORT NOGET VED OM DEN PERSON [[der betød så meget for jer]].

Den analyserede fase er næsten en ren monolog, bortset fra et par elevindslag til sidst. Læreren fremstiller sin rolle som den der nok er vejlederen, men som også ved at en skriftlig opgave skal være klar, sammenhængende og besvaret. Den omtalte opgave er en beskrivelse, og kravene er her, at eleverne skal formulere sig i konkrete detaljer, der levende- og synliggør en person. Der gives ikke nogen eksempler på, hvordan sådan en tekst kan se ud. Hverken fra andre elevtekster eller f.eks. fra skønlitteratur. I sin korte introduktion til opgaven⁶⁷⁷ fik eleverne at vide, at det var en god idé at skrive om et familiemedlem. Det tror jeg Dina siden har fortrudt, men hun forsøger her i sin monolog at krybe lidt uden om i højt modaliserede vendinger.

	Og struc		det	kunne jo være	[[en person //som I FAKTISK KENDTE GODT]],
			det	kan også være	[[en person //som I har været I BERØRING MED]].
			Selvom det var ikke en person [[I har kendt]],	så kunne det for eksempel have været,	det kunne have været EN PERSON SOM GHANDI for eksempel
			som	har gjort	et dybt indtryk på jer gennem

⁶⁷⁷ Denne er ikke en del af det observerede SPIF

					hans filosofi om fred,
	eller <i>struc</i>		det	kunne have været	MUSIKERE
	og <i>struc</i>		det	kunne være	ANDRE,
	og <i>struc</i>		det var <i>PRÆCIS</i>		[[hvad vi talte om inden]],
	at <i>struc</i>		det det BEHØVEDE ikke være		[[[EN PERSON SOM MAN HAVDE DAGLIG KONTAKT MED]],
	men <i>struc</i>		det	KUNNE GODT VÆRE	det.

De mange modalverber er i datid, fordi opgaven nu er overstået, bedømt etc., men den er forhåbentlig ikke første og sidste 'beskrivelses-opgave'. I et senere afsnit uddyber Dina faktisk det vanskelige i at 'se' (og dermed beskrive) et nært familiemedlem.

Læreren positionerer sig selv – ikke som dommer – men som den, der godt forstår at stilkommentarer kan være 'stødende' og 'ubehagelige', og at hun oven i købet kan tage fejl, hvorfor der åbnes mulighed for at tale om det! Dina henviser – som ydre autoritet – til skrivehåndbogen, som eleverne henvises til som selvstudium. De har ikke bogen fremme under monologen. Dinas høje modalitetsgrad er udtryk for hendes åbenhed og vilje til at udveksle synspunkter med eleverne. Dog er der ét område, der må accepteres, ser det ud til, og det er spørgsmålet om sprogkorrekthed. Skift i valg af interpersonelle markører – i forhold til personvalget ovenfor – er tydelig, selv om tonen stadigvæk er meget forsigtig og afdæmpet. Den *negative procedure*, men stadigvæk meget generelt og ukonkret i sin strategi er karakteristisk her: " (hænger) ikke rigtigt sammen" (=mangler struktur), "også mindre heldigt" (= dårligt) , "større og mere udviklet" (opgaven løst rigtigt), "ikke (siger) ret meget" (mangler indhold) "så at sige for tyndt" (= mangler indhold), "sådan (ord) der hele tiden (ligner hinanden)" (= mangler variation), "(må) man prøve at få det udviklet efterhånden (= I skal arbejde med form og indhold). den negative procedureform demonstrerer nok det regulative registers dominans i forhold til det instruktionelle, idet det instruktionelle 'indhold' stort set er tomt. det regulative registers funktion må dermed være at regulere elevernes *reaktion* på de karakterer og kommentarer, de nu har fået og ikke at regulere deres fremtidige skriveproces i form af en konkret procedure. I stedet får eleverne meddelt, at der er en *grund* til den karakter, de har fået. 'Noget' trækker ned og 'noget' trækker op. I følgende eksempel indgår antydningvist flere valg af *Appraisal*-kategorier, som udtrykker de grundlæggende vurderingskriterier. Jeg skriver 'antydningvist', fordi der naturligvis her er tale om kriterier og ikke egentlige vurderinger af elever/tekster. Som det ses hænger forståelsen af sammenhængen mellem en god opbygning [*Appreciation.composition*] sammen med elevens evner [*Judgement.capacity*]. Dette er der måske ikke noget mærkeligt i, idet disse forhold jo nok hænger sammen generelt set. Men det ser ud til, at denne generelle sammenhæng gør, at det pædagogiske register her bliver udelukkende regulerende, selv om det måske af Dina opfattes som instruerende. I proceduren tales der hverken om hvilken genre, der er tale om (tekstens kulturelle kontekst: Hvorfor?), tekstens 'hvad' (*field*) eller tekstens 'hvem' (*tenor*), men kun i svage vending om tekstens 'hvordan' (*mode*):

042.			Hvis der er MANGE FEJL i sproget, [composition.neg.]		så TRÆKKER det selvfølgelig NED ,
043.	og struc		hvis det IKKE HÆNGER RIGTIGT SAMMEN [composition.neg.],		så trækker det faktisk OGSÅ ned ,
044.	og struc		hvis man ikke SIGER RET MEGET [capacity.neg.] // hvis det så at sige bliver FOR TYNDT [composition.neg.] // hvis man også har sådan ORD der hele tiden LIGNER hinanden [reaction.neg.] //der er IKKE NOGEN STRUKTUR [composition.neg.]// eller det er BYGGET ENS OP , [reaction.neg.] 'Det er fordi' eller 'Så kommer han ind ad døren', 'så går hun ud ad døren', altså sådan nogle sætninger, som hele tiden ligner hinanden [reaction.neg.] i den måde de er opbygget på og med et meget lille ordforråd , [reaction.neg.]		så er det OGSÅ MINDRE HELDIGT [normality.neg.] end hvis det var STØRRE OG MERE UDVIKLET [composition.pos.],
	(=)				
	der-for		må man	sige	
045.	at struc		kravene	er	[[at så må man PRØVE AT FÅ DET UDVIKLET EFTERHÅNDEN]].

Men også med hensyn til formulering af generelle retningslinjer for elevernes skriveproces benytter Dina sig stadig af metaforiske, inkongruente, interpersonelle valg. Hun siger aldrig 'Skriv klart', 'strukturer opgaven' varier sproget', men udjævner på gennemført vis betydningen af disse retningslinjer. I eksemplet herunder er der valgt 'hvis' i stedet for 'at', som understreger vagheden i udsagnet. At man kan få sin tankegang til at hænge sammen er et plus for en opgave – og det gælder vel som en generel regel. Men Dina siger 'hvis' man kan få sin opgave til at hænge sammen, er det godt.', og åbner dermed op for andre muligheder!

086.	og struc		det er i hvert fald EN GOD TING		hvis man kan få sin tankegang til at hænge sammen,
------	----------	--	--	--	--

Konklusion på analysen er, at *klassifikationen* i time 2's procedure er meget svag.⁶⁷⁸ De enkelte indholdsmæssige kategorier står ikke skarpt og klart: Det er 'klart' nok at en opgavebesvarelse skal hænge sammen, men der er mange former for sammenhæng. F.eks. vil en række imperativer som indledende alle sætninger i en kageopskrift signalere både en sammenhæng og en tekstuel udvikling, men det er ikke det, der menes her. Hvad der menes er helt uklart.

Ligeledes er den pædagogiske *rammesætning* (forholdet mellem lærer og undervisningens indhold) svag. I time 2 næsten udvisker læreren, via massive metaforiske, interpersonelle valg, sin rolle som eksperten på undervisningsområdet *skriftlig fremstilling*. Den meget venlige og forsigtige udtryksform er sikkert valgt,

⁶⁷⁸ Bernstein 1996 og kapitel 2.

fordi det er en af de første opgaver, eleverne har fået tilbage. Men det, som derfor kan forbavse, er, at karaktergivning og feedback til skriftlige opgaver til gengæld udtrykker en 'klar' klassifikation og rammesætning: Her skilles fårene fra bukkene i form af en differencieret karaktergivning og kommentarer. Dette vender vi tilbage til i kapitel 16 om feedback.