

Kapitel 16

Dinas *SPIF*: Skriftligt element

16.1 Indledning

Det skriftlige element i Dinas *SPIF* består af to dele, dels en bunke besvarelser af opgaven *Dette menneske glemmer jeg aldrig*, dels lærerens feedback og karakterfastsættelse af den enkelte besvarelse.

Den opgave, som eleverne skulle besvare ser ud som følger:

Dansk stil

Det menneske glemmer jeg aldrig

Der lægges vægt på: tilrettelæggelse, opbygning, indledning, afslutning
fokus, beskrivelse, levende personligt sprog med konkrete
og anskueliggørende detaljer og sansninger.

Analysen af det skriftlige element falder i to dele:

Første del vil på basis af en lingvistisk analyse inddrage besvarelsernes situationelle kontekst i form af det forløbne mundtlige *SPIF* og i form af lærerens feedback på den enkelte besvarelse. Lærerens feedback og dennes sammenhæng med den mundtlige del af forløbet vil på den måde blive beskrevet og karakteriseret.

Sigtet med denne del af analysen af det skriftlige element er på baggrund af analysen af det mundtlige element og lærerens vurdering og kommentering af besvarelserne

a) at belyse hvilke vurderingskriterier i forhold til den konkrete opgave der ligger bag lærerens bedømmelse og kommentering besvarelserne

b) at belyse hvordan kriterierne demonstreres og udvikles i det mundtlige element og endelig

c) at karakterisere udviklingen af hele Dinas *SPIF* med henblik på det skrivepædagogiske design : Er der tale om en logogenetisk udvikling og dermed om en stilladseringsgenre? Hvis ikke, hvorledes kan forholdet mellem det mundtlige og skriftlige element i Dinas *SPIF* da karakteriseres?

Anden del af analysen forsøger at give opgavebesvarelserne en alternativ feedback: Med udgangspunkt i det genrepædagogiske paradigme analyseres udvalgte opgave-

besvarelser multifunktionelt. Formålet er at demonstrere på hvilken måde en kontekstualiseret skrivepædagogisk optik kan iagttage elevernes tekstualiseringsprocesser og udviklingsperspektiverne i disse.

16.2 Fra mundtligt til skriftligt: Feedback

I analysen af de faglige procedurefaser blev det demonstreret hvorledes Dina på elevernes opfordring dels forsøgte at opstille en procedure på baggrund af elevspørgsmål: Hvordan får man 11? Dels forsøgte hun i samme fase at udvikle denne procedure på baggrund af en rapportering om den besvarelse, som eleverne netop fik retur, kommenteret og karakterfastsat. Det blev vist i den multifunktionelle analyse at det regulerende register er fremtrædende på bekostning af det instruksionsregister, idet instruktionerne forekommer så generelle, at de eksperimentielt er tomme, interpersonelt er uklare og tekstuel (som er den dominerende funktion) refererer til en generel og dekontekstualiseret *norm* for vurdering af tekster. I stedet for at give eleverne nogle konkrete mål og redskaber at arbejde ud fra, rettes monologen i højere grad mod eleverne selv: At skrive klart og sammenhængende er noget man kan 'bestræbe sig på', genrevalg er noget man skal 'overveje', sproget er noget man skal 'arbejde med' og denne proces er 'livslang'. Skrivning er altså ikke noget eleverne har behov for at lære noget om, men noget de skal hente frem via overvejelse og målbevidsthed.

Men ét er formuleringen af normrefererende kriterier. Noget andet den konkrete feedback, som eleverne får på deres besvarelser.

I det følgende vil lærerens feedback på besvarelserne blive analyseret.⁶⁷⁹Lærerfeedback'en, som den er opstillet her, er naturligvis ikke én tekst, men en samling af sætningskomplekser hentet fra opgavebesvarelserne.

16.2.1 Genre

I direktivet er det anført, at der vil blive lagt vægt på beskrivelse. Dina henviser flere gange eleverne til dette direktiv, for at understrege at de har/ikke har lavet en beskrivelse. Flere gange nævner hun også at eleverne skulle have skrevet et portræt, men dette ord er slet ikke nævnt i Dinas *SPIF i øvrigt, heller ikke i faglig procedurefase/time 2*. Læreren giver et par gange udtryk for at det er vigtigt, at eleverne er 'sikre i den genre, de nu sidder med', men det konkretiseres aldrig, hvad en sådan sikkerhed kan bestå i. Dette tages for givet.

Jeg har forsøgt at finde ud af, hvor øvelserne i *beskrivelse* har fundet sted, fordi Dina nævner, at øvelser har fundet sted. Men som det ses i timeoversigten, har der været arbejdet med fortælle teknik (1. og 3. personsfortæller og alvidende fortæller samt med synsvinkelskift) omkring en tekst af Boccaccio. Derudover har klassen arbejdet med analyse og fortolkning af kærlighedssyn, seksualitetsopfattelse og status.

Beskrivelse – tanker er hentet fra Koch og Tandrup *Skriv kreativt*⁶⁸⁰ - har klassen arbejdet med 30 minutter i allerførste time. Men i Kochs bog tales der i forbindelse med begrebet 'beskrivelse' om *fiktion*, og dette afsnit (om postkort) danner grundlag

⁶⁷⁹ Jfr. Appendiks IIIBiii.

⁶⁸⁰ Koch og Tandrup 1992.

for de efterfølgende Radiseøvelser. Også disse tager først og fremmest udgangspunkt i fortælle teknik.

I Koch og Tandrup's bog siges der om en *beskrivelse*:

Hovedformålet er at få læseren til for en stund at tro på, at fiktionen er virkelighed. Det gælder om at få læseren til at se situationen, personen osv. for sig og føle sig til stede i den fiktive verden, eller måske rettere: genskabe den i sin egen fantasi.⁶⁸¹

I vort århundredes litteratur er beskrivelser så at sige en del af handlingen. De har ofte symbolsk værdi (hovedpersonen ser f.eks. ud af vinduet på blade der falder af træerne eller tog der kører forbi...), og de ses ofte fra en bestemt persons synsvinkel.⁶⁸²

Det er tydeligt at Dinas monologer i de faglige procedurefaser og i feedback'en eksternaliserer Koch og Tandrup's formuleringer og deres udgangspunkt for skrivningen med vægten på fiktionens vinkel. Men også i sine meget generelle formuleringer, lægger hun sig op ad Koch og Tandrup's stil, f.eks.:

Når du skal skrive noget, må du altså gøre dig klart hvad der er funktionen med teksten. (...) Derefter må du overveje hvilke virkemidler der findes til at opnå dem.⁶⁸³

Som Dina lægger Koch og Tandrup ansvaret hos eleven og henviser til at den viden, der er nødvendig, findes i elevens egen bevidsthed, hvor den skal hentes frem via overvejelse. Denne generelle forventning om elevernes intertekstualitet overtager Dina og gentager Kochs og Tandrup's ord, næsten ordret. Hvad er funktionen med en dansk stil?

Funktionen med teksten er desuden, ifølge Koch og Tandrup, at være "klar, levende og overbevisende", universelle træk ved en god tekst!⁶⁸⁴

Om det er meningen at eleverne skal skrive fiktion eller ej, tages aldrig op til diskussion. Nogle gør, andre gør ikke. De som gør, belønnes højt, også selv om de ikke har lavet nogen personbeskrivelse. Genreforståelsen, dvs. den kulturelle kontekst for opgaven, er således både i procedurefaserne og i lærerens feedback ikke ekspliciteret. Men den svæver implicit omkring i aktiviteterne.

Feedback'en selv som genre bør også kommenteres. Formålet med en lærerfeedback er ikke blot en tilbagemelding i form af en vurdering og karaktergivning (bagudrettet mod produktet); vi forventer også information om, hvordan processen eller produktet kan forbedres i fremtiden (fremadrettet mod processen). Feedback'ens trin har er da typisk disse to bevægelser med konjunktionen 'men' som omdrejningspunkt. Martin Rose har karakteriseret konjunktionen 'men' som *counterexpectancy*,⁶⁸⁵ idet læserforventningerne imødegås i et tekstforløb. Men i lærerfeedback som genre er brug af denne konjunktion også en *dialogistisk* strategi, idet den overskrider for eleverne lærerens personlige, subjektive vurdering og peger på en 'højere' institutionel superadressat.

⁶⁸¹ ibid: 94.

⁶⁸² ibid: 96.

⁶⁸³ ibid 109.

⁶⁸⁴ ibid 109.

⁶⁸⁵ Martin & Rose 2002:45.

(...) the author of the utterance, with a greater or lesser awareness, presupposes a higher *superaddressee* (third), whose absolutely just responsive understanding is presumed, either in some metaphysical distance or in distant historical time (the loophole addressee). In various ages and with various understandings of the world, this superaddressee and his ideally true responsive understanding assume various ideological expressions (God, absolute truth, the court of dispassionate human conscience, the people, the court of history, science, and so forth).⁶⁸⁶

Eleverne forventer ligeledes⁶⁸⁷ denne tekstlige 'fordeling' af noget positivt først og dernæst ('men') alle manglerne som institutionel. Af pladsmæssige grunde kan jeg ikke komme nærmere ind på genrens registervariationer her, men må nøjes med at karakterisere den, der indgår i Dinas *SPIF*.

16.2.2 Register i feedback'en

Situationskonteksten i lærerens feedback skal kort karakteriseres her: Hvor klassesamtalen kunne beskrives som 'progressivistisk', dvs. med en tilsyneladende meget afslappet og svag klassificeret relation elever, lærer og genstandsfelt imellem, kan feedback'en beskrives som 'traditionel', dvs. med en markant hierarkisk lærer-elevrelation og et *tilsyneladende* stærkt klassificeret genstandsfelt. Der er i klassesamtalen i lange faser lagt op til at eleverne, så længe de vil, kan bidrage med egne erfaringer og personlige input til den fælles drøftelse. I andre faser er rammesætningen og klassifikationen noget stærkere, især i tekstlæsningselementet. Hvor *tenor* således overvejende er karakteriseret ved et *Engagement*, som næsten tabte klassifikationsmuligheder af syne, er feedbacken til gengæld karakteriseret ved en *tenor* som demonstrere udpræget distance/magt/ulighed, manglende personlig kontakt (afsenderen benævner sig kun en enkelt gang) som giver sig udtryk i en meget kategorisk klassifikation. Hvor feltet i klassesamtalen var åbent, og grænserne usynlige, er der her tale om en tilsyneladende klar polarisering af mulighedsfeltet. Med hensyn til udviklingsmetoden er den mundtlige, engagerede form i klassesamtalen erstattet med et medium som ikke synes at tilhøre lærerpersonen så meget, som den er et institutionelt talerør. Disse karakteristika realiseres i grammatikken på følgende måde:

16.2.3 Den tekstuelle dimension

I analysen af *Theme* er *Appraisal*-kategorier tilføjet for om muligt på et indledende plan at kunne se en forbindelse mellem de tekstuelle og de interpersonelle valg i kommentarerne.

I lærerkommentarerne tager meddelelsen i en række deklarative sætninger tematisk udgangspunkt i eleven ('du', 'din besvarelse') og dette personlige *Theme* optræder med stor overvægt. Som *Rheme/New* optræder det 'indhold' i besvarelsen, der vurderes, positivt eller negativt, eksplicit eller implicit.

⁶⁸⁶ Bakhtin 1986:126.

⁶⁸⁷ Ifølge mangeårig erfaring!

| Theme | | | Rheme/New | |
|-----------|----------------|---------------|-----------------------------------|---|
| tekst-uel | inter-personel | eksperientiel | (process) | |
| 10 | | Du | beskriver | FORSKELLIGE FORHOLD OG OPLEVELSER med din søster(...) (E) |
| | men | du | får ikke RIGTIGT BESKREVET | det hos din søster som gør hende uforglemmelig [Provoked.veracity.negative] (E) |
| 11 | | Du | har fokuseret | på PERSONLIGE EGENSKABER som de centrale [Evoked.veracity.positive] |
| | og | | har fået | et TYDELIGT [reaction.positive] billede af venskabets betydning (...) (C) |
| 12 | | Du | har indflettet | KONKRETE BESKRIVENDE [composition.positive] ELEMENTER |
| | | som | BELYSER | RELATIONEN ml A og dig selv |
| | og | som | medvirker | til at gøre overskriftens udsagn TROVÆRDIGT.[veracity.positive] (C) |

Hvor eleven enkelte gange ikke er udgangspunkt, er det opgavebesvarelsen eller vurderingskriterierne, der thematiseres (som *Given*), mens vurderingen optræder som *New*. Hvis besvarelsen thematiseres tilføjes denne ofte en possessiv bestemmer (din besvarelse) som forskyder meddelelsens informationsfokus fra produkt til producent (eller fra æstetik til social adfærd). Hvor vurderingskriteriet ikke er opfyldt tilfredsstillende thematiseres denne kendsgerning undertiden i markerede *Themes*, f.eks. sætningskløvnings- eller prædikeret *Theme*, som følgende:

| Theme | | | Rheme/New | |
|-----------|------------------------|--|-----------|--|
| tekst-uel | inter-personel | eksperientiel | (process) | |
| 8 | I sandhedens interesse | er det dog nok MINDRE en <u>BESKRIVELSE af personen (...)</u> med særegne karaktertræk, | | som er blevet det centrale i opgaven. [Provoked.tenacity.negative] |

Meddelelsesformen forekommer meget 'skriftlig' i forhold til Dinas mundtlige udtryksform, og det kan undre hvorfor der er så stor forskel på de to sproglige udviklingsmetoder:

| | | | | |
|----|--|---|--------|--|
| 18 | | Såvel dispositionen med optakt til den særlige beskrivelse som afslutningen | virker | AFBALANCERET. [composition.positive] (C) |
|----|--|---|--------|--|

16.2.4 Den eksperientielle dimension

Eksperientielt overrasker en feedback som denne ikke ved at indeholde en lang række relationelle processer i en *Carrier-Attribute*-struktur, hvor besvarelsen er *Carrier* og resultatet *Attribute* (vellykket, god, fin, klar, ikke fyldig, slap osv.) Mere påfaldende er det her, ligesom i procedrefaserne, at de participanter, der forbindes med *Material processes* (foruden *Actor*) ofte er *Range*. *Material processes* vælger Dina for at udtrykke elevernes rolle som *Actor* i deres arbejdsproces. Målet for processen er inkorporativt (*Range*). Inkorporation er ofte nonreferentiel⁶⁸⁸ og kan sjældent identificeres som mål for processen, fordi den jo er en del af den. Eksempler er⁶⁸⁹ (understreget):

- (23) (...) du holder af at arbejde med sproget
- (24) (...) udforme replikker, beskrivelser og overvejelser
- (28) (...) du har varieret sproget
- (30) (...) du arbejder med dit sprog
- (45) Du arbejder ikke med sproget
- (47) Du vil skulle arbejde med den sproglige udformning
- (55) Du har (...) tegnet et ydre billede
- (63) Du beskriver forskellige forhold og oplevelser
- (67) Du har indflettet konkrete beskrivende elementer

- (81) men kunne (...)have udbygget portrættet (*Goal*)
- (82) (...) du får ikke forbundet (de spredte ideer) til et portræt (*Range*)

Inkorporationen er en del af processen selv. I (81) nævnes en teksttype, som i dette tilfælde 'er' i besvarelsen og som eleven 'kunne have udbygget.' I modsætning til dette eksempel er (82) en kritik af elevens manglende evne til at få forbundet sine ideer til 'et portræt'.

Participants i feedbacksætningerne består desuden af en lang række nominaliseringer. Dette er næsten reglen end undtagelsen:

besvarelse, begrundelse, krav, tilrettelæggelse, opbygning, indledning, afslutning, opgavefordring, formulering, gentagelse, formidling, spændvidde, afvekslen, beskrivelse, refleksion, overvejelser, udtrykskraft, variation, ordvalg, tendens særpræg, erindring, beretning, relation, betydning, information, fascination, betragtning, disposition etc.

Nominaliseringerne har den konsekvens at de ved tingsliggørelsen forskyder betydningen fra proces til produkt. Tekstuel betyder det at udtrykkene ikke henviser til en undervisningspraksis men – homoforisk – til en kulturkontekst og et normsæt, der forudsættes bekendt. Den kontekst og det rum der vurderes i, er ikke dialogisk stilladserende vejledning af en skriveproces, men en objektiv dom over den enkelte elevs produkt og hans/hendes tilfredsstillende/utilfredsstillende *adfærd* frem mod afleveringen af dette produkt. Denne dom sker indirekte via nominaliseringen, der fungerer som *kompensation* for (dvs. forventet af superadressaten) en direkte kommunikation om vurderingskriterierne med udgangspunkt i elevens egen tekstualiseringsproces.

16.2.5 Den interpersonelle dimension

⁶⁸⁸ Matthiessen 1995:316.

⁶⁸⁹ Jfr. Appendiks IIIBiv.

Som vist i analysen af *Theme* henvender Dinas feedback sig personligt til den enkelte elev, som dermed thematiseres. Men afsenderen er ikke læreren som personlig vejleder. Valg af *Engagement* i Dinas feedback udtrykker en dialogisk lukket/indskrænket⁶⁹⁰ position som i sin orientering ikke blot foregiver at være objektiv, men næsten også fraværende. Valg af elliptiske sætninger muliggør udeladelse af begge deltagere i kommunikationen, f.eks. (1) 'En vellykket besvarelse', (10) 'For meget almindelig small talk,' hvor vurderingen [reaction.negative] tilføjes *Graduation*-værdi, uden at afsenderen bag denne gradering udtrykkes. Den markerede thematisering af vurderingskriterierne betyder interpersonelt at disse kriterier – og ikke den, der bedømmer – fremhæves, og så at sige taler for sig selv! Udtryk som 'jeg synes' optræder en enkelt gang i hele materialet, og er det eneste sted hvor bedømmerens stemme udtrykkes direkte. Resultatet bliver en situationskontekst, der markerer magt, autoritet, statusforskel og afstand i forholdet mellem lærer og elev.

| | <i>Theme</i> | | | <i>Rheme/New</i> | |
|----|--------------|----------------|---|------------------|--|
| | tekstuel | interpersonel | eksperientiel | (process) | |
| 33 | | | At du arbejder med dit sprog, gerne vil udtrykke dig varieret | SES. | [evoked.tenacity.positive] (C) |
| 40 | | Det ser ud til | du | ikke er | VANT TIL AT TÆNKE PÅ, hvorledes du udtrykker dig. [capacity.negative]. |
| | | | Du | ARBEJDER IKKE | med sproget, [tenacity.negative] |
| | men | | | taler, skriver | LIGE UD AF POSEN. [tenacity.negative]. |

Analysen af *Appraisal* indikerer desuden interpersonelt, at den personlige thematisering får som konsekvens, at den ansvarlige for skriveprocessen *bedømmes* (*Judgement*) i større udstrækning end hans/hendes produkt *vurderes* (*Appreciation*). Den 'rigtige' arbejdsproces er således forbundet med en række sociale konventioner OG sanktioner som gør, at bedømmelserne (*Judgement*) retter sig – summativt - mod elevernes arbejdsindsats, vaner, målbevidsthed og sans for opgaven, snarere end mod elevernes læreproces og produkt i et udviklingsperspektiv. Hvad det er for en opgave, der ønskes besvaret er stadigvæk ikke ganske klart. Det er sociale sanktioner der fremhæves (troværdighed, begrundelser, f.eks.) eller vurderinger (*Appreciation*) som enten udtrykker lærerens reaktion ('fint', 'vellykket') eller retter sig mod kompositionen ('velopbygget'). Derimod vurderes opgavernes indhold stort set ikke. Vurderingen ligger tæt på en bedømmelse (*Judgement.normality*), hvor besvarelsen – hvis den f.eks. kaldes 'vellykket' – opfylder nogle implicitte normer og kriterier. En 'vellykket' besvarelse er således én, som demonstrerer skribentens målbevidsthed og troværdighed.

Men dette er måske en futil konstatering. Det interessante ved analysen er, at hvis vi forsøger at sammenholde opgavens direktiv med den efterfølgende feedback, står vurderingen (*Appreciation*) vedr. opfyldelsen af direktivet i forhold til besvarelsens

⁶⁹⁰ *indskrænket/lukket skal her naturligvis forstås i Whites betydning, se kapitel 4 p. 192 og ikke med ordets nedladende konnotationer!

register, specielt composition (*mode*), mens den øvrige vurdering (som omfatter mest) retter sig mod nogle meget generelle formuleringer om, hvad en skriftlig tekst skal være, og dermed hvilken adfærd der forventes af eleven, både med hensyn til eksisterende 'ydre' sociale sanktioner og af hensyn til de 'indre' retningslinjer for god adfærd, her med hensyn til skriftlig formulering og tekstproduktion. I nedenstående figur fremstilles lærerfeedbacken i de relevante *Appraisal*-kategorier. Det skal understreges at placeringen af de enkelte kommentarer ikke er absolut. I nogle tilfælde vil kommentarer kunne placeres både som *Appreciation* og som *Judgement*. Men det er især situationskonteksten der har været afgørende for fortolkningen. Især har det været afgørende at vise, hvorledes det regulerende register i denne feedback helt har elimineret det instruktionelle register.

Elevens evner (realiseret i *capacity*-valg) til at føre disse krav ud i livet er helt tilfældige og hentet fra de elevtekster der nu engang er i bunken. Det vil sige, at en elev f.eks. har skrevet en rammehistorie, og dermed har han/hun også opfyldt kravet om målrettethed og troværdighed. Eleven som har skrevet en hverdagsfortælling, har ikke opfyldt disse krav, og disse besvarelser bedømmes som løst komponeret small talk! Eksperientielt er lærerkommentarerne ligeså 'tomme' som analysen af de faglige procedurefasers eksperientielle felt.

Tekstuelt får denne eksperientielle tomhed jo som konsekvens, at selv om der er en anaforisk reference til de faglige procedurefaser, vil det nok ikke betyde større klarhed for E-eleverne. Referencen til bedømmelseskriterierne (troværdighed og målrettethed) må på grund af deres generalitet kaldes homoforisk. Kriterierne henviser til en kultur-kontekst, som blot tages for givet. De nævnes ikke i opgavens direktiv, men hører med til 'god sproglig adfærd.'

| Appreciation | | Judgement | | | |
|-------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|---|--|
| reaction (Tenor) | composition (Mode) | valuation (Field) | veracity (troværdighed) | tenacity (målbevidsthed) | capacity (evne) |
| tydelig (+) | beskrivende, konkrete detaljer | god (+) | begrundelse for oplevelser (+) | lagt vægt på tilrettelæggelse (+) | sans for (+) |
| klart (+) | konkret beskrivende | vellykket (+) | præsenteret (personens) betydning (+) | velvalgte (+) | har arbejdet med rammehistorie (+) |
| fin (+) | afbalanceret (+) | afgjort vellykket (+) | præsenteret særpræg (+) | løsagtig tegnsætning, ser ud som om den var kastet på med skovl (-) | har varieret sproget (+) |
| slap (-) | optakt-midterfase-afrunding (+) | small talk (-) | udbybe relationerne (+) | overflødige gentagelser (-) | ikke vant til at tænke på hvordan du udtrykker dig (-) |
| udtryksfuld (+) | spredte ideer (-) | | klarlægge og anskueliggøre (+) | løst sammenstrikket form (-) | har opbygget en historie (+) |
| nydeligt (+) | | | belyse karakterer | arbejder (ikke) | udforme re- |

| | | | teren (+) | med sproget (+/-) | plikker (+) |
|--|-------------------------|--|--|---|----------------|
| | spændvidde (+) | | ikke rigtigt beskrevet det som gør hende uforglemmelig (-) | undgår overflø- dige gentagelser (+) | |
| | afvekslen (+) | | troværdigt udsagn (+) | fyldeord (-) | |
| | mundtligt præget (-) | | begrunder din fascination (+) | en uheldig ten- dens til at lade være med at knytte dine sæt- ninger sammen. (-) | |
| | løst i formen (-) | | gjort klart hvorfor du ikke kan glemme (+) | skriver lige ud af posen (-) | |
| | | | det bliver ved det mere overfladiske (-) | ikke (...) hensigtsmæssig (-) | |

Tabel 35 *Appraisal*-værdier i elevfeedback

Den metafunktionelle analyse af kommentarerne viser derfor også, at selvom bedømmelsens krav om målbevidsthed og troværdighed sikkert er velmente, er de nogle usikre kriterier, som ikke indfanger elevernes sproglige resurser, deres genre- og registerbevidsthed, og dermed ikke er i stand til at bygge på disse og give dem feedback. Lærerkommentarerne har derfor heller ikke nogen stilladserende funktion, hverken i forhold til den foregående klassesamtale eller i forhold til elevernes fremtidige skriveproces. De gode elever vil sikkert klare sig med de positive kommentarer, som fastholder deres selvtillid, men hvad skal de mindre heldige elever stille op?

16.2.6 Det kontekstløse 'sprog' i Dinas SPIF

'Sproget er 'noget' som eleverne 'har' om som skal 'udvikles' så det bliver klart, sammenhængende, nydeligt og levende. Det må også gerne være 'personligt'. Udviklingen af dette sprog er 'en livslang' proces. Dette sprogsyn blokerer for muligheden for at iagttage andet end 'afvekslen' og 'spændvidde' i sproget eller manglende samme. Dina har således vanskeligt ved til at iagttage, at eleverne ikke kun 'har' et mangelfuldt eller et 'mundtligt' skriftsprog, men at de allerede har et repertoire af sproglige resurser, som de vælger når de producerer tekster.

16.2.7 Mål: Troværdighed og klarhed: Aspekter i det refleksive læringsdomæne

Dinas forestillinger om formål med og vurdering af tekstskrivningen må også siges at befinde sig langt fra den udviklingszone, som E-, og C-eleverne befinder sig i. De to bedømmelseskategorier er etiske, receptive og refleksive kategorier, som befinder sig

langt fra et produktionsperspektiv og fra det hverdagsdomæne som en stor gruppe af eleverne befinder sig i.

Formålet med en beskrivelse, siges det, er at den skal begrunde, belyse og synliggøre skribentens opfattelse af en person. Beskrivelsen har – ud over at den tilmed også har en stilistisk funktion – en funktion som argumenterende, som troværdighedsunderbyggende. Beskrivelsen skal være 'sandfærdig', ' troværdig,' siger Dina et par gange. Ikke desto mindre er dette troværdighedsprincip ikke længere gældende, når der er tale om de eksempler på fiktive fremstillinger, som eleverne har valgt. Her er personfremstillingen og –beskrivelsen (f.eks. af børnehavepædagogen og John Lennon) ikke troværdige i forhold til de *personer* der beskrives, men i forhold til de *følelser* som skribenterne har for dem. Når opgaver som disse dukker op i bunken, gælder vurderingskriterierne ikke længere, fordi det nu er 'arbejdet med sproget' der tæller. Hvad der gælder for nogle elever, gælder altså ikke for andre!

16.3 Tekstualisering af 'kontaktzonen': En alternativ feedback

Den kritiske analyse, der her er foretaget, har undersøgt de lingvistiske træk ved et mødested, hvor begrebet 'fællesskab' som interaktionelt begreb er blevet kraftigt udfordret. Dette mødested er det område, hvor elevens tekst mødes med lærerens feedback på baggrund af en forudgående interaktion i form af en klasserumssamtale.

En lingvistik som er i stand til at gøre rede for dette mødested har Pratt kaldt for en 'linguistics of contact', som skal undersøge

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.⁶⁹¹

En sådan lingvistik gør det muligt at undersøge de grænseområder, *contact zones*, eller, som udtrykt andet sted i denne afhandling, de *ganmas*, hvor det ikke kun er enheden og fællesskabet, men også forskellen, der udgør forbindelsen mellem deltagerne. Et essay i form af en *eksamensopgave* udgør en sådan kontaktzone.

(...) these examinations represent borderland encounters, the product of which is the writer's identity as student: Competent/incompetent, pass/fail. That is, the essay examination is a genre that defines the discursive terms on which students and teachers may relate to each other.⁶⁹²

Selv om genren – essay som eksamensopgave – i sig selv er udtryk for et hierarki, kan den ikke regulere, hvordan de skrivende og læsende udfolder sig i de roller eller positioner der forventes af dem. Disse positioner udtrykkes i sproget. De bygger på den gensidige viden parterne har om hinanden, som er resultatet af en gentagen *kontakt*. Eleverne (skribenterne) ved hvad det vil sige at blive eksamineret, bedømt og få en karakter; lærerne (læserne) ved hvad der forventes af dem som bedømmere og censorer. Begge parter ved godt at formålet med deres aktiviteter nok er gensidig, men ikke identisk. Elever organiserer deres lingvistiske resurser for at 'bestå' (Goff-

⁶⁹¹ Pratt 1987:60. Her citeret af Sullivan 1995:427.

⁶⁹² Sullivan *ibid*:427.

man); lærerne organiserer deres lingvistiske resurser som 'dørvogtere'. I den forstand er de to aktiviteter dialektisk forbundet med hinanden; man kan kun forstå dem som to – forskellige – sider af en sag.

En analyse som den der er foretaget her, er en *intervenerende* analyse. Ved at lægge et genreteoretisk perspektiv på elevbesvarelsenerne og analysere disse multifunktionelt er det muligt at iagttage denne dialektik i kontaktzonen (besvarelse-feedback). Analysen forholder sig både til produktion og reception for dermed at gøre rede for elevens og lærers konkrete erfaring i situationskonteksten. Dermed menes ikke mentale processer, men den tekstuelle repræsentation af den sociale erfaring, hvad Mican (og Brodkey) har kaldt *tekstualisering*.

I Dinas feedback gav denne dialektik sig udtryk i en række konflikter som den lingvistiske analyse kunne afdække. Konflikter som dels skyldtes modsætninger mellem de opstillede kriterier og de faktiske evalueringer, dels modsætninger begrundet i elevernes forskellige intertekstuelle forudsætninger og forventninger til den stillede opgave.

Troværdighed, målbevidsthed og klarhed er genkommende kriterier. Det er kriterier, som den lingvistiske analyse viste rettede sig mod eleven personligt, hvis resultatet var negativt og mod tekst og person i fællesskab, hvis resultatet var positivt. Dvs. hvis teksten ikke hænger sammen, mangler eleven 'overblik', hvis den er velopbygget, *udtrykker* teksten 'overblik'. Men de svage elevgrupper har intet stillads, som de kan opbygge og udvikle deres målbevidsthed indenfor, og som kan give dem det nødvendige overblik, der værdsættes. Vurderingskriterierne, der anvendes i såvel de faglige procedurefaser som i feedback, må således karakteriseres som 'traditionelle' (jfr. Position 1 i nedenstående Tabel 29). Vurderingen foregår i et dekontekstualiseret rum, og der henvises til nogle generelle normer for god skriftlighed. Disse normer postuleres blot og ekspliciteres ikke i dette SPIF. Når der i lærerens feedback henvises til elevens fremtidige adfærd, gøres dette blot med henvisning til, at det altså er de nævnte normer, vedkommende skal arbejde med, mens vejen mod målet forbliver uekspliciteret. Med dette sprogsyn fokuseres på produktet.

Sprogets 'variation' er fra et genrepædagogisk perspektiv ikke noget mål i sig selv. Sproget varieres i forhold til sit sociale formål, og teksten opbygges i overensstemmelse med dette formål. Valg af emne (ydre/indre), mundtlighed/skriftlighed, 'troværdighed' afvejes i overensstemmelse med situationskonteksten (*field, tenor, mode*). Når eleverne straffes for ikke at opbygge og variere og for at skrive mundtligt, gøres dette uden at der er anden mulighed for læreren end at *gentage* vurderings- og bedømmelseskriterierne igen og igen. Det bliver 'en livslang proces', siges det. Men der er ikke nogen særlig tekst, der skal skrives, ikke noget specifikt formål med den tekst, der skal produceres; den eneste vej mod et klart og varieret sprog er da, at den enkelte elev holder op med at skrive slapt og uvarieret. Hvordan man bærer sig ad – og hvorfor – forbliver udtalt. Eleven skal 'arbejde med sin sprog' og det skal han/hun 'vænne sig til' hvis han/hun altså ikke er 'vant til' det.

| | Position 1 (traditionel) | Position 2 (progressiv) | Position 3 (eksplicit/funktionel) |
|----------|-------------------------------------|-----------------------------------|--|
| sprogsyn | produkt | proces | produkt/proces |
| | snævert sprogsyn f.eks. formelle | bredt sprogligt område | kontekstualiseret sprogsyn f.eks. en funktionel |

| | | | |
|-----------------|-----------------------------------|--|---|
| | aspekter og præskriptiv grammatik | f.eks. kommunikative kompetencer; ingen grammatik, | grammatik om system og instans; tekst i kontekst |
| karaktærgivning | henviser til normer | henviser til kriterier (kompetencer og processer) | henviser til kriterier (kontekstuel og lingvistisk underbygget) |
| fokus | opgavebesvarelser | læreprocesser | udforskning af sprogets potentielle som kultur- og læreredskab |
| vurderingsform | summativ | diagnostisk (generaliseret) | diagnostisk og formativ (sprogspecifik) |

Tabel 36 Tre positioner for sproglig vurdering/evaluering i skolen.⁶⁹³

I Tabel 36 fokuserer Macken og Slade på tre positioner. Ud over den traditionelle position nævner de en mellemposition som repræsenteres af en såkaldt 'progressiv' eller 'procesorienteret' position. Jeg vil ikke uddybe denne position nærmere her, men blot henviser til kapitel 3 om 'nydialogismen'. I diskussionen om nytten af lingvistisk viden i skolen er det stemmer fra procesorienterede, antigrammatiske positioner, som de australske uddannelsesforskere benævner 'progressivistisk'. Dette sker med det formål klart at kunne profilere en tredje position, som omfatter de to andre med hensyn til forholdet mellem produkt og proces. Den tredje position er den genrepædagogiske position, hvis vigtigste kendetegn er, at sprogsynet er kontekstualiseret og at den hævder at kunne udvikle en sprogpedagogik, der er eksplicit, diagnostisk og formativ, og som fokuserer på sproget som redskab i læreprocessen.⁶⁹⁴

I det følgende afsnit vil udvalgte opgavebesvarelser blive analyseret og vurderet med udgangspunkt i denne tredje position.

16.4 Opgaven: Det menneske glemmer jeg aldrig.

Med opgavens overskrift følger som nævnt nogle punkter, som for eleverne tilkender, hvad der vil blive lagt vægt på i besvarelsen af opgaven.

Dansk stil

Det menneske glemmer jeg aldrig

Der lægges vægt på: tilrettelæggelse, opbygning, indledning, afslutning
fokus, beskrivelse, levende personligt sprog med konkrete
og anskueliggørende detaljer og sansninger.

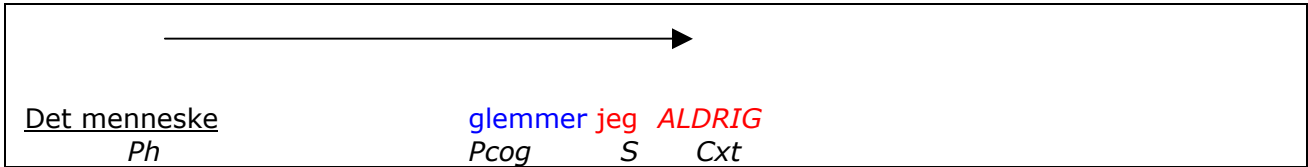
Opgaveformuleringens genre og leksikogrammatik vil blive analyseret i det følgende:
Selve opgavens titel kan analyseres metafunktionelt på følgende måde: Tekstuel indledes sætningen højt markeret med informationsfokus på sætningens objekt:

Theme

Rheme/New

⁶⁹³ Efter Macken og Slade: 1993: 211.

⁶⁹⁴ Jfr. kapitel 2 om semiotisk læringsteori.



Sætningens retoriske funktion understreges tekstuel af, at referencen i *Theme* er katarforisk; desuden er "Det menneske," som sætningens foranstillede objekt, markeret *Information Focus*.. Eksperientielt består sætningen af en *mental cognitiv process* 'glemmer' og to *participants*, et *Phenomenon (Ph)* der thematiseres og en *Senser (S)* som er den bevidsthed der udtrykker sig (og senere forventes at skulle udtrykke sig om 'det menneske'. Den retoriske funktion understreges her eksperientielt af et *circumstance* 'aldrig' (*Cxt*), som udtrykker eksklusivitet. Interpersonelt og tekstuel signalerer sætningen retorisk en *tenor* og *mode*, som eleverne i øvrigt i en anden sammenhæng kaldte 'højt sprog'. Det er ikke elevernes hverdagsprog, og det deiktiske valg i nominalgruppen 'Det menneske' signalerer en *tenor*, som på grund af de patetiske konnotationer øger statusforskellen mellem skribent og læser. Den mentale proces er derudover interpersonelt et *Affect*-valg i kombination med den subjektive positionering i form af 'jeg'. Valg af *circumstance* 'aldrig' understreger dels det subjektive og affektive, dels den intravokaliserede lukning i forhold til sin læser.

Det som opgavens overskrift lægger op til, er således en besvarelse, der udfolder sig i høj retorik, og hvis eksperientielle grundlag er forfatterens subjektive tanker og følelser.

Fra overskriftens patos skifter teksten genre: *Direktivet* er en administrativ, institutionel genre, hvor medlemmer af institutionen afkræves særlige handlinger i overensstemmelse med etablerede regler, på særlige måder, særlige tidspunkter og særlige steder. Ifølge Iedema⁶⁹⁵ markerer og realiserer denne 'shouldness', som karakteriserer direktivet, institutionens hierarkiske magtstruktur. Kernen i et direktiv er den eksplícitte eller implicítte *ordre*. Derudover kan teksten have en række valgfri trin, som *orienterer* om baggrunden for direktivet, *legitimerer* dette og anviser *strategier* for udførelsen af direktivet. ⁶⁹⁶ Iedema viser i sin analyse, hvorledes direktiver ændres afhængig af de ændringer/ den historiske udvikling der sker i den interpersonelle situationskontekst i institutionen.

Karakteristisk for ovenstående direktiv er, at det er dekontekstualiseret, afsender og den ansvarlige bag det er fraværende.

En rekontekstualiseret *engageret* udgave af direktivet kunne f.eks. se ud som i nedenstående omskrivning:

| | |
|----------------------|--|
| <i>(Orientering)</i> | I min bedømmelse af jeres besvarelser af opgaven <i>Det menneske glemmer jeg aldrig</i> vil jeg lægge vægt på en række ting: |
| <i>Ordre</i> | I skal tilrettelægge (...) beskrive |
| <i>(Strategi)</i> | på den måde, vi har arbejdet med beskrivelser i de sidste par uger. |

⁶⁹⁵ Iedema 1997: 73ff.

⁶⁹⁶ Iedema *ibid*: 78.

| | |
|----------------|---|
| (Legitimering) | Opbygningen af en beskrivelse er en vigtig del af arbejdet, for den viser at I har overblik over det, I gerne vil sige. |
| (Legitimering) | Det er også noget som censorerne vil lægge vægt på til eksamen. |
| (Strategi) | Prøv også at udbygge jeres beskrivelser med konkrete detaljer, hvor I bruger jeres sanser og fantasi. |
| (Strategi) | Kik i de udelte modeltekster og hand-outs, hvis I er i tvivl om hvordan I skal opbygge jeres tekst. |
| (Strategi) | Er der ellers noget I er i tvivl om, så spørg mig! |

Tabel 37 Rekontekstualisering af direktivets struktur og forløb

Som det fremgår er dette direktiv 'procesorienteret, idet kun en del af direktivet består af ordren, mens strategierne indeholder opfordringer, der retter sig både mod faglige mål og vejen mod disse mål. De valgfri strukturelementer er sat i parentes.

Men direktivet til denne opgave har udeladt de valgfri strukturelementer. Tekstuel ser direktivet således ud : (Nominaliseringer i *Rheme* er understreget).

Direktivet realiserer i sin sproglige udtryksform institutionens positioneringer, tematisk i form af et 'der', som interpersonelt markerer modus, dvs. at det er et direktiv og ikke et spørgsmål (deklarativ sætning).⁶⁹⁷ Men interpersonelt markerer strukturen også – metaforisk – et depersonaliseret direktiv, dels en distance til dem, der formulerer forskriften, dels et *Engagement*, der er lukket og ekstravokaliseret. Begrundelsen for at vægtlægningen – nemlig evalueringen af besvarelserne – er underforstået, hvilket markerer afstanden yderligere. Det er læreren, der kommenterer og giver karakterer, men i direktivet underforstås, at kriterierne for bedømmelsen ligger på et højere sted, det er direktivets superadressat.⁶⁹⁸

| Theme | Rheme/New |
|-----------------------------------|---|
| Der | lægges vægt på: <u>tilrettelæggelse</u> , <u>opbygning</u> , <u>indledning</u> , <u>afslutning</u> <u>fokus</u> , <u>beskrivelse</u> , levende personligt <u>sprog</u> med konkrete og anskueliggørende <u>detaljer</u> og <u>sansninger</u> . |
| ↓ direktivets skjulte ophav | ↓ ansvarlig for udførelse og opfyldelse af evalueringskriterier |

⁶⁹⁷ Diderichsen 1966:182 kalder et sådant 'der' for et *formelt situativ*, der i en feltanalyse placeres i fundament- eller neksusfeltet 'for at det tydeligt kan fremgå, om Sætningen er frem-sættende eller spørgende' (Ibid:182). Desuden hævder Diderichsen, at 'Ved at bruge et situativt Ord (og ikke et Pronomen) til at markere Fundament- og Neksusfelt opnaar man at give hele sætningen en situationsbeskrivende Karakter,' Ibid:183.

⁶⁹⁸ Bakhtin 1986:126. Se dette kapitel p. 395.

Figur 38 Direktivets tematiske struktur

Direktivet er dekontekstualiseret i forhold til det arbejde, der konkret er foretaget på klassen, og det bygger således intertekstuel på at elevernes forforståelse med hensyn til formålet med en opgavebesvarelse (den skal bedømmes) og 'indholdet' i denne er til stede. For lærere derimod er denne superadressat en 'smuthulsadressat',⁶⁹⁹ som overtager det grundlæggende ansvar for kommunikationen med eleverne. Man kan sige, at det er denne adressats forventninger, som eleverne i klassesamtalen har forsøgt at gætte sig til i forskellige imaginære scenarier, der kan forveksles med brainstorm af elevernes umiddelbare tanker, forestillinger og erfaringer.

Direktivet indeholder grammatiske metaforer i form af en lang række nominaliseringer, der dels ('vægt') repræsenterer direktivets ophav, dels de ansvarlige for udførelsen ('tilrettelæggelse' osv.) Nominaliseringerne repræsenterer foruden et fagligt metasprog, som blot forudsættes bekendt, desuden 'evalueringskriterierne', der her opstilles uprioriterede (Indledning/afslutning må vel betragtes som en del af opgavens opbygning?).

Elevernes fortolkning af opgavens overskrift har sammen med direktivet relativ stor indflydelse på deres tekstualiseringsproces. Men besvarelsene vidner om at identificeringsreglerne for de tre elevgrupper er forskellige, hvorfor effektueringsreglerne også er det.

16.5 Analyse af opgavebesvarelser

Læreren har – på observatørens opfordring – opdelt besvarelsene i tre niveauer: De bedste (A-besvarelser), de middelhøje (C-besvarelser) og de dårlige besvarelser (E-besvarelser).

Seks besvarelser af opgaven *Dette menneske glemmer jeg aldrig*, to A-besvarelser, to C-besvarelser og to E-besvarelser er alle analyseret metafunktionelt i denne afhandling. I disse analyseafsnit vil én besvarelse fra hvert niveau blive gennemgået nøjere. De seks besvarelser er udvalgt af alle klassens samlede besvarelser, fordi de på hvert niveau viser karakteristiske træk.

Det er som sagt lærerens vurdering af opgaverne, der ligger til grund for niveauopdelingen, ikke den lingvistiske analyse. Denne tager i første omgang ikke hensyn til eller stilling til om besvarelsene er gode eller dårlige, mangelfulde eller vellykkede. Den forsøger i stedet at beskrive de fællestræk i elevernes tekstualiseringsproces,⁷⁰⁰ som kan være baggrund for lærerens klassificering af dem. Analysen af det skriftlige element vil i første omgang ske uden hensyntagen til det forudgående mundtlige element.

Analysens sigte er for hvert niveaus vedkommende via en lingvistisk analyse fra alle tre metafunktionelle vinkler

⁶⁹⁹ Bakhtin *ibid.*

⁷⁰⁰ Mickan (1999). Om begrebet 'textualization', se forord og kapitel 4.

a) at beskrive og karakterisere elevernes tekstualiseringsproces, dvs. deres genrevalg, registervalg og den leksikogrammatisk realisering

b) at belyse hvilke intertekstualiteter eleverne demonstrerer i deres opgavebesvarelser.

Analysen har ikke – som for de australske opgavers vedkommende – mulighed for at følge elevernes og lærerens *eksplicite* genreforestillinger. Foran mig ligger på samme tid et meget åbent, svagt rammesat og klassificeret felt – det analyserede *SPIF*, og en bunke forskellige opgavebesvarelser, som et 'output' af dette *SPIF*; og desuden et tilsyneladende meget lukket, stærkt rammesat og klassificeret felt – lærerens utvetydige bedømmelse af besvarelserne, idet samtlige opgaver har fået en karakter i form af et tal og en skriftlig begrundelse for karakterfastsættelsen.

16.6 E-besvarelser

Disse besvarelser er af læreren blevet vurderet meget lavt, dvs. de er alle placeret lige omkring grænsen for, hvad der på karakterskalaen betragtes for acceptabelt og dermed 'bestået'.

I det følgende vil jeg først give en generel karakteristik af E-besvarelserne og dernæst mere minutiøst sammenfatte resultaterne af den multifunktionelle i en analyse af en karakteristisk E-besvarelse.

16.6.1. Den kontekstuelle dimension: Genre og register

Alle E-besvarelserne er tekstkonstruktioner, der med hensyn til formål og skematisk opbygning kan siges at realisere én karakteristisk genre, nemlig den, som genreteoretisk⁷⁰¹ betegnes *the personal recount*, her oversat til *hverdagsfortællingen*. Martin beskriver denne hverdagsgenres formål således:⁷⁰²

These stories are about what has happened, usually to the person telling the story. In casual conversation we mostly talk about ourselves – what we did, how we feel, and what we think. Life is rushing by – event after event, day after day. We are caught up in it. Only our memories and the stories we pull out of them keep life from disappearing almost as it happens. We use language to keep the past alive.⁷⁰³

Denne hverdagsfortællings karakteristiske struktur består typisk af 2-3 afsnit; først en *orientering*, som redegør for beretningens tid og sted; dernæst følger en række tids- og årsagsmæssigt ordnede *begivenhedssekvenser*; og endelig et – valgfrit -afsluttende re-orienteringsafsnit. En re-orienteringsfase er ikke kun karakteristisk for den skriftlige version af hverdagsfortællingen. F.eks. blev telefonsamtalerne i Jørn Hjør-

⁷⁰¹ Martin 1985, Rothery m.fl. 1994.

⁷⁰² Se også Eggins & Slade 1997:227ff om "Genre in casual conversation: Telling stories."

⁷⁰³ Martin 1985:3.

tings De ringer-Vi spiller udsendelser altid afsluttet med en reorientering. Efter lytterens beretning om alle de forfærdige episoder i hendes liv afsluttede hun og Hjorting med en fælles sløjfe i form af 'Når alt kommer til alt er det da godt man stadig har sit gode helbred', eller 'Man må sørge for at leve i nuet og nyde livet så længe man har det'. Den form for klicheagtig 'drejning' af ofte vanskelige problemstillinger er karakteristisk for hverdagsfortællingen. Man kan sige, at reorienteringens interpersonelle funktion i overvejende grad er *fatisk*,⁷⁰⁴ dvs. den har en interpersonel funktion i opretholdelsen af en *tenor* i form af en afbalanceret *kontakt* i interaktionen byggende på nærhed, lighed og solidaritet.⁷⁰⁵ Indholdet (information) i reorienteringen er her stort set den betydning at runde fortællingen af. Denne afrunding kan godt have f.eks. en bedømmende karakter (*Judgement*), men denne er ikke et resultat af fortællingens begivenhedsrække, men snarere et – metaforisk betragtet – indforstået visdomsord med det formål at give et *håndtryk til farvel til læseren*. Den udgør således en ret selvstændig fase i genren, en form for *coda*, som jo er et karakteristisk afsluttende trin i mange folkelige fortællinger og myter.

Eksperientielt fjerner et *coda* sig fra fortællingens rum og evaluerer begivenhederne i dette rum bl.a. ved at ændre verbalgrupperne fra datid til nutid/fremtid ofte i moduleret nutid i en evaluerende, undertiden bedømmende perspektivering (f.eks. i form af formuleringen af generelle leveregler, ('Jeg holdt meget af min mormor. Man bør besøge sine bedsteforældre inden det bliver for sent!').

Valg af *Judgement/Appreciation* i denne *coda* (*coda-kliche*) har da som formål at påpege nogle almene sociale værdier som fællesskab og agtelse (*social esteem*).

Men funktionen i hverdagsfortællingen er som sagt overvejende *fatisk*, og har ikke den betydning og funktion som f.eks. moralen i en fabel. Det skyldes især hverdagsfortællingens pointe-løse forløb. Her *coda-klichéen* i E1:

| Re-orientering – Coda | | | | | | |
|-----------------------|----|----------|--------------------|---------------------|-----------------|--------------------------------------|
| 72 | 1 | | Jeg tror ALDRIG | jeg | glemmer | min storesøster, |
| 73 | x2 | fordi at | | vi | har | et RIGTIG GODT FORHOLD til hinanden, |
| 74 | +3 | og | DET tror jeg | | er | DET VIGTIGSTE MELLEM SØSKENDE |
| 75 | 1 | | | Man | skal RESPEKTERE | HINANDENS GRÆNSER |
| 76 | +2 | og | | | ikke HAKKE | PÅ HINANDEN, |
| 77 | +3 | men | | det er også vigtigt | | [[at HAVE DET SJOVT SAMMEN]], |

Genrens fatiske funktion fremgår også af Eggins & Slades beskrivelse. Det er ikke problemet der fokuseres på. Med andre ord er den interpersonelle dimension dominerende: Formålet med genren er i form af genfortælling af begivenheder og erfaringer "to retell the events and to share the speaker's appraisal of those events."⁷⁰⁶ Det er også karakteristisk at begivenhedsrækken i fortællingen sjældent har eller udvikler sig mod en pointe. Men de enkelte begivenheder kan suppleres og uddybes og skifte fokus ofte på baggrund af associationer. Karakteristisk er det derfor også, at genrens

⁷⁰⁴ Roman Jakobson 1971.

⁷⁰⁵ Jfr. hverdagsdomænets *tenor* kapitel 3.

⁷⁰⁶ Eggins & Slade 1997:237. Kursiv BH.

tenor ikke reflekteres i særlig grad, fordi parterne i interaktionen ofte kender hinanden, eller fordi situationskonteksten er således, at *tenor* ikke bliver reflekteret. I skolesammenhæng er et typisk eksempel på personal recount-genren fristile ('idiotstile') som 'fortæl om din sommerferie;' situationskontekstens kanal og medium er det ureflekterede hverdagsprog, ofte face-to-face, eller, hvis skriftligt, i form af personlige breve, dagbogsnotater eller fristile uden specifikke rammer. Genrens felt har fokus på individuelle eller særlige personer, begivenheder og form af en subjektiv og emotiv sprogbrug i beskrivelsen af begivenheder og erfaringer. Eksperientielt realiseres genren sig leksikogrammatisk i form af et skift i forløbet mellem materielle processer (der realiserer de oplevede begivenheder) og mentale og steder.⁷⁰⁷ Disse træk realiseres i leksikogrammatikken: Genren realiseres således i relationelle processer (der realiserer reaktion og evaluering af disse begivenheder. F.eks.:

'Så fik vi en is,
 Pm Rv G
 og så gik vi ind i abeburet.
 Pm A Clp
 De små unger var søde.
 Cr Pi At
 Jeg håber vi snart kommer i Zoo igen!).
S Paff A Pm Clp

Genren må kontekstuel siges at realiseres i *hverdagsdomænet*.

E-besvarelserne har alle valgt at skrive om et nært familiemedlem. E-besvarelserne er analyseret for *Theme* og *Information Structure, Transitivity* og *Appraisal*. Analyserne findes i Appendiks IIIB i-iii.

I det følgende analyseres besvarelse E1 med udgangspunkt i de metafunktionelle dimensioner. I behandlingen af den tekstuelle dimension er teksten er opstillet i en *Theme*-tabel, hvori er tilføjet en analyse *Appraisal*. Efterfølgende redegøres for resultaterne af analysen af *Transitivity*.

16.6.2 Den tekstuelle dimension: E-besvarelser

Besvarelse E1 (Appendiks IIIBi) er struktureret som en *hverdagsfortælling*. Den indledes med en orientering, dernæst følger seks afsnit, struktureret omkring forskellige begivenheder og erfaringer og teksten afsluttes med en re-orientering (*coda*).

I forhold til de fire læringsdomæner kan intertekstualiteten i E1 karakteriseres som hverdagsdomænets intertekstualitet. Elevens opfattelse af forholdet mellem tekst og kontekst er kendetegnet ved umiddelbarhed og gennemsigtighed. Som hverdagsfortælling har besvarelsen tekstuel en udviklingsmetode byggende på en sekventiel begivenhedsrække.

⁷⁰⁷ En gruppe australske 8-klasseelever fortalte mig at forskellen på at skrive et essay i engelsk og en 'personal recount', er, at i sidstnævnte opgave 'behøver man ikke tænke på sproget, for man skriver bare fra hjertet', mens essayet realiserer et ganske anderledes register.

De enkelte paragraffer indledes med de eksperientielle *Themes* 'jeg' eller 'han/hun' som de *givne* referenceforankringer. Det er personerne og relationen mellem disse der er tekstens udviklingsmetode, kombineret med en lang række *circumstances* (*Time*) som markeret *Theme* til at strukturere begivenhedsrækken i teksten.

Teksterne består af en lang række simplekssætninger. Desuden enkelte sætningskomplekser af ekstensiv eller koncessiv karakter. De tekstuelle *Themes* består da af en lang række strukturelle konjunktioner, der markerer det sekventielle tidsforløb ('men', 'og', 'så'). Men hensyn til *Information Structure* er teksten – ligeledes på grund af den sekventielle vægtning – *statisk*. På trods af de markerede *Themes*, har disse tidsfæstelser ikke nogen betydning som informationsfokus eller i udviklingen af et *Point*. Informationerne i *Rheme* er episodisk lukkede. F.eks. er beskrivelsen af den syge mand, som søsteren passer, nok ikke tilføjet (oven i købet i en elaborering) af hensyn til læseren, men mere som udtryk for følelserne for søsteren. Ligeledes er den omhyggelige redegørelse for tid- og sted f.eks. at navnet på forskellige byer nævnes som 'oplysninger', dog sikkert relevante og 'nye' for skribenten, men fungerer ikke i udviklingen af teksten. Nye informationer udvikles således ikke i spændingsfeltet mellem *Theme-Rheme/New*, men hver oplysning står for sig selv i hver sætning/sætningskompleks.

Opbygningen af begivenhedssekvenser har ikke noget formål i form af en bevidsthed om en tekstsynoptik, men sekvenserne følger associativt elevens indfald og interesser.

Der er på tekstniveauet ikke nogen eksempler på retoriske valg af referencer. Teksten refererer kun ud ad sig selv, mod skribentens personlige kontekst, hvilket også karakteriserer den eksperientielt:

16.6.3 Den eksperientielle dimension

Karakteristisk for E-besvarelsene er, at de eksperientielt refererer til elevernes private kontekst i form af en specifik tidsdimension, som i Hverdagsdomænet binder tekstens orientering til realtid- og sted. Dette er talesprogets intertekstualitet.

Tidsdimensionen realiserer elevens eksperientielle tid, og teksten koncentrerer sig derfor omkring det 'nu' som den skrives i med referencer frem og tilbage i elevens egen personligt definerede tidshorisont i valg af *circumstances*, 'sidste år', 'snart to måneder', 'om et par dage', 'resten af året', 'mellem efterårsferien og juleferien.' Ligeledes er stedsdimensionen personligt orienteret 'hjem', 'inde på hendes værelse,' eller hvor behovet for information forventes: 'til London, som ligger i England.'

Med hensyn til den logiske metafunktion er E1 karakteristisk primært opbygget af enkelte simplekssætninger men flest ekstensive parataktiske sætninger forbundet med 'og' 'men' eller 'så'. Disse konjunktioner indføres også uden at have nogen specifik betydning, men blot som en måde at hægte begivenhederne sammen på (f.eks. 50-52). Der er enkelte eksempler på bundne sætninger og disse er typisk projekteret af besvarelsens *mental processes* (synes, glemmer, ved).

Relational (attributive og identifying) processes underbygger den valgte tidsdimension, idet skribenten og 'søster' realiseres som *Carrier*, og valg af *Attribute* relateres akkurat til valg af *circumstances*: 'Hun blev student sidste år'. Valg af *Attribute* realiserer desuden affektive værdier, og *attributive relational processes* sammen med *mental processes* realiserer først og fremmest skribentens følelser i forhold til den an-

givne lokalitet og tidshorisont. *Relational attributive processes* vælges sjældent med det formål at karakterisere søsteren.

Mental processes (cognitive og affective) realiserer ligeledes skribentens 'nu' 'Jeg synes' realiserer skribenten som *Senser* i en *cognitive process*, der har personligt fokus. (Dvs. Eleven argumenterer faktisk for 'løsningen' af en række problemer, der er afsluttet, inden han når at få opgaven tilbage!). Valg af disse *processes* kan også begrundes i elevens læsning af opgavens formulering, som orienterer sig *indad* mod 'jeg'et's følelser snarere end udad i en visualisering af den person der skal beskrives.

Men teksten bryder denne tidsmæssige orientering og skifter til en anden lokalitet, nemlig fortiden – i erindringen, hvilket synes relevant i forhold til opgavens formulering. Denne orientering afløses af et fremtidsperspektiv for til sidst at afslutte med tekstens eneste korte refleksion i et reorienteringsafsnit. Man kunne sige, at eleven i sin skriveproces har opbygget sit felt og afslutter i en *coda* med et *macro-Theme*, som han ikke udvikler, idet besvarelsen slutter der.

Man kan så spørge sig selv om, hvorfor denne tekstuelle og eksperientielle struktur er som den er. Svaret må være, at denne struktur er nøje forbundet med genrens formål og med de rammer som registeret åbner for skribenten. Disse rammer viser sig helt tydeligt, når de tekstuelle og eksperientielle iagttagelser kombineres med de interpersonelle:

16.6.4 Den interpersonelle dimension

Tenor i en hverdagsfortælling er en nær, solidarisk relation mellem to parter, der dels har samme status, dels interesserer sig for hinanden. Hvis en ukendt person sætter sig ved siden af én i bussen og fortæller en historie som besvarelse E1 (eller som de øvrige E-besvarelser), ville det forekomme sært. Personen må være enten skør eller meget ensom – med mindre fortælleren er et – lidt påtrængende - barn. Med en sådan *tenor* vil oplysningerne forekomme ligegyldige og irrelevante for modtageren, som ikke kender hverken fortælleren eller den person der fortælles om. Hvis det derimod er en bekendt, der sætter sig ved siden af én i bussen, vil en sådan tekst være den typiske: Ingen af de nævnte oplysninger ville betragtes som irrelevante. Beretningen om den syge mand, som søsteren passer (7-17) vil nemlig ikke dreje sig så meget om manden, som om de følelser og forestillinger, der for begge deltagere i interaktionen er forbundet med søsterens svære job. Eleven har læst opgaveformuleringen sådan at *det er de følelser, som fortælleren har om mennesket*, der skal berettes om. ("Det mennesker *glemmer jeg aldrig*"). Men elevens forståelse af situationsteksten og den hensigtsmæssige *tenor* får som resultat, at hans beretning af læreren bliver karakteriseret som 'small talk'.

Karakteristisk er den gennemgående og omfattende brug af *Graduation*, som 'fylder' mere end selve informationerne i *Rheme*. Den syge mand er ikke blot syg, han er lam i 'HELE' kroppen, søsteren kommer hjem igen 'SNART', OM ET PAR DAGE', og skribenten har talt med hende i 'OVER ET KVARTER' og læst 'HVERT ENKELT' brev fra hende. Samtlige oplysninger fokuserer på fortællerenes følelsers styrke frem for på oplysningerne selv. En *mental process*, 'glæder,' er akkurat et *Affect*-valg, der indrammer hele det efterfølgende afsnits følelsesstyrke. Fortælleren skal høre om 'ALT'

hvad søsteren har lavet, om hvor 'HÅRDT' det er at passe en 'FULDSTÆNDIG' invalid person.

En oplysning som går ud på, hvad der drikkes på værelset (kaffe eller te) eller om man ser fjernsyn, kan eksperientielt set betragtes som yderst irrelevant eller uinteressant, men interpersonelt er denne oplysning også med til at dreje teksten interpersonelt mod den modtager, der kan *identificere sig* med den beskrevne situation.

I sætningerne 25-30 er en *affective* kategori *Security*:⁷⁰⁸ Det thematiserede 'vi' udbygges affektivt med 'alle sammen', ligesom kaffedrikkeriet og fjernsynskikkeriet 'inde på hendes værelse,' udtrykker en 'livmoderlængsel',⁷⁰⁹ bekræftet i den efterfølgende tanke (30).

Interpersonelt er valg af *Engagement* temmelig svagt, bortset fra udtryk, som udtrykker forventet indforståethed ('selvfølgelig' (14)) hvilket igen understreger, at tekstens adressat ikke forventes at imødegå de påstande, der udtrykkes i teksten. Det er identifikationen med det følelsesmæssige rum, snarere end dialogen omkring begivenheder og synspunkter, der vægtes.

I tekstens re-orienteringsafsnit (72-82) signalerer skribenten muligvis en form for bevidsthed om, at det er en tekst, der er ved at blive konstrueret, og som skal afsluttes med en eller anden form for opsamling. Et afsnit som dette er ikke obligatorisk i en hverdagsfortælling, men karakteristisk for teksttypen, idet de givne erfaringer og følelser nu skal sammenfattes. Re-orienteringen indeholder derfor ofte *Appraisal*-værdier i form af *Appreciation* eller *Judgement*. Det er vigtigt for skribenten at fokusere på de sociale værdier som betinger og begrunder de erfaringer og begivenheder, teksten har gennemløbet. Tekstafsnittet forskyder sig således interpersonelt fra et udpræget subjektivt valg af *Affect*-værdier til et – kort – generaliserende og en anelse mere objektivt - valg af *Appreciation*-værdier. Denne forskydning fra subjektive værdier, den 'rette' modtager kan identificere sig med, til *sociale* værdier, som retter sig mod en lidt bredere modtagergruppe, signalerer hvad eleven mener, der må være tekstualiseringens mål. Implicit vælges også en mulig *Judgement* af, hvordan søskende ofte har det med hinanden, men denne *Judgement* er ikke tekstens formål, og har kun en afrundende funktion. Det drejer sig nu ikke længere om 'mig og min søster' men om 'forhold mellem søskende'. Dette er hans/hendes konklusion på hverdagsfortællingen og helt i pagt med denne.

16.6.5 Vurdering af E1

Opgavebesvarelse E1 får følgende kommentar og vurdering af læreren:

I underpunkterne på opgavearket står der, at der vil blive lagt vægt på tilrettelæggelse og opbygning bl.a. Du har i din besvarelse ikke lagt vægt på disse træk. Det fremgår af besvarelsens mere løst sammenstrikkede form, hvor hverken indledning eller afrundende afslutning ses.

⁷⁰⁸ Subkategorier under AFFECT er nævnt i kapitel 5.15.3. Disse kategorier er stadigvæk under udvikling f.eks. i White (w2001).

⁷⁰⁹ Udtrykket er lånt fra Hans-Jørgen Nielsens roman *Fodboldenglen*.

Og det skinner også igennem den sproglige udtryksform, hvor dels sproglige fejl, dels lidt for slap formulering med overflødige gentagelser ses.

Du beskriver forskellige forhold og oplevelser med din søster, hendes nuværende job i London og jeres hyggeaftener, men du får ikke rigtigt beskrevet det hos din søster, som gør hende uforglemmelig. En søster vil man jo altid huske. Alene fordi hun er ens søster. Men din opgave er jo hér at få beskrevet det særlige ved et menneske og/eller dine relationer til dette – så det bliver soleklart for læseren, hvorfor personen er uforglemmelig.

Lidt for spredte ideer, som du ikke får forbundet til et portræt. Og for meget almindelig small talk. Mon du havde problemer med at finde det, som var vigtigst for dig?

(E)

Som det fremgår af ovenstående analyse har eleven konstrueret en tekst i en klart opbygget genre med et formål og en skematisk karakteristisk struktur. Det er – fra dette genresynspunkt – derfor ikke helt rigtigt, at eleven ikke har arbejdet med opbygning og tilrettelæggelse. Opgaven er desuden besvaret til fulde (Jfr. analysen af overskriften: Det menneske glemmer jeg aldrig), idet eleven i et stærkt – men implicit – emotivt sprog har beskrevet nogle af sine lykkeligste stunder i sit liv sammen med et af de mennesker han/hun holder allermost af i verden. Men læreren karakteriserer teksten som 'small talk.'

Problemet for eleven (og for de andre E-elever) er at den valgte genre – hverdagsfortællingen – ikke er et *privilegeret*⁷¹⁰ valg i denne institutionelle sammenhæng, som er gymnasiets. Læreren kommentar har ikke meget tilovers for den form for besvarelse. Når hun skriver, at eleven ikke får 'beskrevet det særlige ved et menneske og/eller ...relationer til dette' kan det kun betyde, at hverdagsrelationer, som ikke bygger på andet end generelle sociale værdier ikke er det, der forventes i en opgave som denne.

Læreren skriver, at eleven ikke får 'forbundet' sine ideer til 'et portræt'. Det er altså et portræt, der forventes! Men det står der ikke noget om i opgavens formulering. Og hvad er for resten et portræt?

Svaret kan muligvis findes i en nærmere analyse af de bedre og de bedste besvarelser i opgavebunken.

16.7 C-besvarelser

Disse besvarelser er blevet vurderet som 'mellemgode', men det er karakteristisk for vurderingen af dem, at de kun roses. Det antydes til gengæld ikke, hvordan eleverne eventuelt kunne opnå en højere karakter. Også denne gruppe elever har valgt at skrive om nære familiemedlemmer. Her analyseres opgave C1:

16.7.1 Den kontekstuelle dimension: Genre og register

Hverdagsfortælling, anekdote og eksemplum:

⁷¹⁰ Wertsch 1991:124. W. refererer med begrebet til den statusforskel der markeres af forskellige former for sprogbrug:

(...) the fact that one mediation means (...) is viewed as being more appropriate or efficacious than others in a particular sociocultural setting.

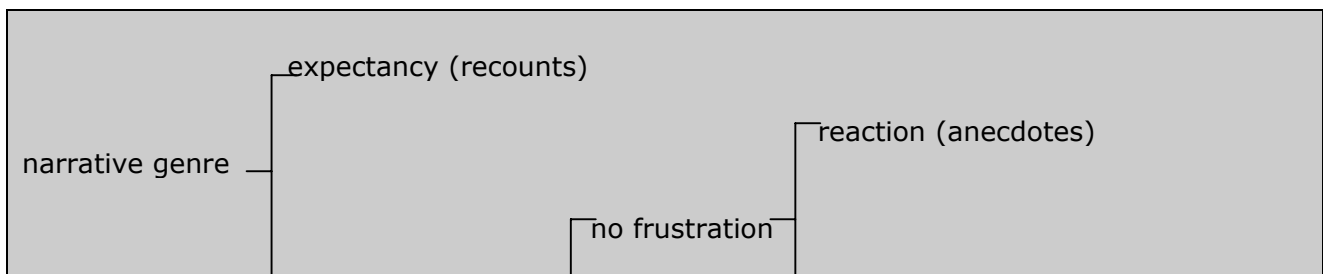
Ligesom E-besvarelsene er C-besvarelsene uden undtagelser eksempler på genren *hverdagsfortælling*. Teksternes skematiske struktur (orientering – begivenhedssekvens – coda) udgør en orienteringsramme omkring en række hverdagserfaringer. Men C-besvarelsene udvider hverdagsfortællingens begivenhedssekvenser ved karakteristisk at udfolde enkelte af disse i *anekdoter*, *anekdotebrudstykker* og *eksemplums*. Forskellen mellem E- og C-besvarelsenes begivenhedssekvenser er da, at C-besvarelsenes begivenheder er fokuserede, enten med det formål at visualisere og dermed både udvide og koncentrere den følelse der ønskes formidlet omkring en særlig 'kritisk' eller interessant/opsigtsvækkende begivenhed, eller med det formål at vurdere den adfærd som bliver beskrevet. Plum definerer et eksemplum som "an anecdote designed to point a moral."⁷¹¹ Man kan dermed sige, at C-besvarelsenes skribent vover mere end E-besvarelsenes, fordi anekdoter og eksemplums jo omfatter skribenten selv og dermed mulighed for selvudstilling.

Because anecdotes involve some self-exposure and therefore risk, they are usually told in situations where the speakers are known to each other. The telling reaffirms the speaker's place in the group; it does not break new ground. The exceptions involve situations where speakers with unfamiliar audiences want to create, for their own purposes, the feeling of warmth and closeness that anecdotes can bring. The risk can be high.⁷¹²

Fejlplacerede anekdoter er nok de mest karakteristiske eksempler på kulturel *mismatch*!

Anekdoter og eksemplums er overvejende mundtlige narrative genrer, dvs. *tenor* er derfor stadig hverdagsfortællingens *tenor*, men det er en *tenor* der sætter forfatteren på spil.

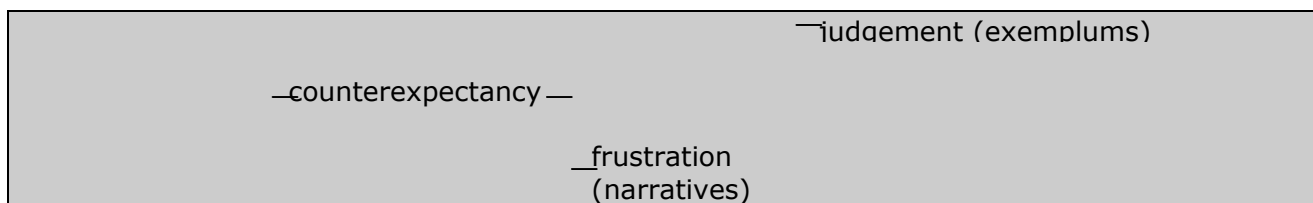
Martin⁷¹³ foreslår følgende genretypologi:



⁷¹¹ Plum 1988:233. Her citeret af Eggins & Slade 1997:257.

⁷¹² A guide to genres:10.

⁷¹³ Martin 1992:569.



Figur 39 Typologi over narrative genrer.

I Martins model er anekdoter og eksemplums akkurat typologisk placeret 'mellem' hverdagsfortællingen og egentlige narrativer. I modsætning til hverdagsfortællingen ligger fokus i anekdoten på en speciel 'kritisk' begivenhed. Der er ikke nødvendigvis en 'løsning' på problemet, men altid en reaktion på den (forbavselse, forlegenhed, frustration osv.). Anekdotens afhængighed af publikums reaktion er derfor ligeså tydelig som den er for hverdagsfortællingen.

Hvor hverdagsfortællingens 'menneske' overvejende forbliver *statisk* (som emnet, information) bliver 'mennesket' i anekdoten en Bakhtinsk *hero*, dvs. en *dynamisk*, levende størrelse som autor indgår i et skiftende forhold til.⁷¹⁴ *Hero* kan her defineres som

(...) an active participant, a third person in the creation of an utterance with whom the author has a dynamic relationship.⁷¹⁵

I et eksemplum er der en eksplicit meddelelse om/vurdering af hvordan verden bør være.

What matters in exemplums is not the representation of events as problematic, something typical of both narrative and anecdote, and reflected in their respective generic structures, but instead it is the cultural significance of the macro-event, that is the significance of the events in the context of culture in which the text is told.⁷¹⁶

Når besvarelse E1 skriver om hvor hyggeligt det var at sidde og se fjernsyn inde på søsterens værelse, risikerer autor ikke noget ved det, fordi 'begivenheden' ikke frigøres fra autors egens følelse og dermed ikke kan bedømmes af læseren. Anekdotefortælleren risikerer noget ved bevidst at 'fordoble' sig. Fortælleteknisk beskriver Goffman disse to skribenter som *performer* og *character*.⁷¹⁷ Dette er dog kun kernen i anekdoten. Genrestrukturen muliggør, at autor trækker sig tilbage igen i sin egen evaluering af begivenheden. Anekdoter og eksemplum som genre⁷¹⁸ indgår ofte i hverdagsfortællingen og markerer dermed denne som fortælling med bevidsthed om en tilhører/ læser. Genrestrukturen for de to anekdotiske genrer er⁷¹⁹

⁷¹⁴ Kalasek 1999:91.

⁷¹⁵ *ibid*:91.

⁷¹⁶ Plum 1988:225; her citeret af Eggins & Slade 1997:237.

⁷¹⁷ Goffman 1969:222: (...) a *performer* (...) staging a performance; a *character* (...) whose spirit, strength, and other qualities the performance was designed to evoke.

⁷¹⁸ Genrestrukturen bygger her på *A guide to genres in English*, Department of Education, Queensland:11.

⁷¹⁹ Eggins & Slade 1997:236.

| | "Beginning" | "Middle" | "End" |
|------------------|-------------------------------------|---|------------------|
| narrative | (Abstract \wedge) Orientation | \wedge Complication \wedge Evaluation \wedge Resolution | (\wedge Coda) |
| anecdote | (Abstract \wedge) Orientation | \wedge Remarkable Event \wedge Reaction | (\wedge Coda) |
| exemplum | (Abstract \wedge) Orientation | \wedge Incident \wedge Interpretation | (\wedge Coda) |
| recount | (Abstract \wedge) Orientation | \wedge Record of Events \wedge Reorientation | (\wedge Coda) |

Tabel 38 Narrative genrens struktur

Her skal gives tre eksempler på C-besvarelsernes anekdoter og/eller eksemplums.

1 (C2)

| | | orientation | | | | |
|----|----------------|-------------------------|------------------------|---|--------------------------|---|
| 24 | α | | Jeg synes nu aldrig at | hun | har ladt | os børnebørn (vi er 3) mærke |
| 25 | ' β | at | | hun | har været | dybt ked af det |
| 26 | α | Men | | | har | efter hendes død fået af vide af min tante |
| | | remarkable event | | | | |
| 27 | ' β | at | | nogle gange hun havde været på besøg hos min farmor | | at hun har kunne høre hende græde ude på toilettet. |
| | | reaction | | | | |
| 28 | 1 | | | Det | skræmmer | mig [[når jeg hører om det]] |
| 29 | +2 α | og | | jeg | kommer til at tænke på | [[hvor ondt hun har haft det inden]]. |
| 30 | x β | Også fordi | | hun | altid at virket | så glad over for mig og de 2 andre, |
| | | interpretation | | | | |
| 31 | 1 | men | hvem | | ville også stille sig op | foran sine børnebørn |
| 32 | +2 α | og | | | sige | |
| 33 | ' β | | | de | var | ked af noget [[der skete //da vi var meget små]]? |

Eleven forstår her at udbygge sin karakteristik af farmor'en med et *hear-say* som fungerer som anekdotens *crisis*. Rollefordoblingen ses også i evalueringens retoriske afslutning, hvor eleven – modigt – involverer og omfatter sin læser i agtelsen for farmor (*social esteem*).

Næste eksempel kan vel knap kaldes anekdote, men den har dog strukturen i sig, idet eleven her i en visualisering af en hverdagsbegivenhed får karakteriseret sin farmor ved at beskrive hvordan hun tager sin hue på om vinteren uden at ødelægge frisuren.

2 (C2)

| orientation | | | | | | |
|------------------|----|-----|--|-----------------------|---------|---|
| 79 | | | | Der er en ting | | jeg heller aldrig vil glemme |
| 80 | 1 | | | (der er faktisk mange | | |
| 81 | +2 | men | | nogle ting | husker | jeg bedre end andre) |
| 82 | +3 | og | | der var den måde | | hun tog sin hue på om vinteren. |
| remarkable event | | | | | | |
| 83 | 1 | | | Hun | satte | huen på den ene hånd |
| 84 | +2 | og | | | tog | alle ti fingre ind i huen |
| 85 | +3 | | | | spredte | dem |
| 86 | +4 | og | | | satte | forsigtigt huen uden om sit korte, krøllede grå hår. |
| 87 | | | | | Satte | huen // sådan at håret ikke blev helt fladt. |
| evaluation | | | | | | |
| 88 | | | | Det | så | så sjovt ud [[når hun gjorde det]], |
| 89 | | | | jeg | kan | stadig se hende så foran spejlet i gangen, [[igang med at tage huen på]]. |

Eksemplet viser anekdotens force som sproglig resurse i forhold til E-besvarelsernes begivenhedsrække. Man kan sige at evalueringsfasens funktion i anekdoten er skribentens måde at vende tilbage til fast grund i sin hverdagsfortælling som *performer*, eller at autor overtager styringen over *hero*.

I det sidste anekdoteeksempel er omdrejningspunktet atter et risikofyldt, endog pinligt felt; så pinligt at selve det pinlige ikke ekspliciteres i *crisis*. Det er derfor vanskeligere (end i sidste eksempel) helt at kunne vurdere 'menneskets,' dvs. dansklærerens handling på baggrund af denne *crisis*. Genrepædagogisk er denne fase derfor et oplagt sted at arbejde med beskrivelse og visualisering! Eleven slipper ikke sin rolle som *performer*.

3.(C1)

| orientation | | | | | | |
|-------------|--|--|---------------------------------|---------------|--|--|
| 37 | | | Sidste gang jeg talte med hende | var | | i november. |
| 38 | | | Jeg | havde skrevet | | en artikel, i en avis på et oplag af 28000 aviser, om mobning på skoler. |

| remarkable event | | | | | |
|-------------------------|--------|----|----------------------------|--------------------------|---|
| 39 | | | Det | var | uheldigvis min egen skole |
| 40 | så | | det | var | helt uacceptabelt. |
| 41 | | | Ingen af lærerne på stedet | måtte udtale sig | om artiklen, |
| 42 | | | de | ville ikke engang give | mig en karakter på den. |
| 43 | Senere | | blev jeg | hentet | til møde |
| 44 | og | | det hele | blev fremlagt | på et skolebestyrelses møde. |
| 45 | | | Jeg | valgte nu at sende | denne artikel til min gamle dansklærer for at få en professionel udtalelse. |
| 46 | 1 | | Hun | ville gerne vurdere | den |
| 47 | +2 | og | | fik | sig en snak med samtlige dansklærere på stedet. |
| 48 | | | den | blev for resten vurderet | som god. |
| reaction | | | | | |
| 49 | | | Det | var | jeg meget glad for [[at hun gad tage sig tid til]]. |
| interpretation | | | | | |
| 50 | | | | | Et bevis på at hendes arbejdsindsats er ud over det sædvanlige. |

Autor er i sit forhold til *hero* meget bevidst om at 'øvelsen' går ud på at ramme forventningerne om en *etos* i fremstillingens. Anekdotens evaluering demonstrerer hvorledes autor er i stand til at udvikle sin vurdering fra det affektive (på baggrund af en bedømmelse af dansklærerens gode egenskaber ('hun gad tage sig tid') til en påskønnelse af de mere 'objektive', sociale værdier, der lå i lærerens handlinger. Autor antager – hvad han/hun nok har ret i – at dette er hvad der forventes (superadressatens forventninger).

At udfoldelsen i anekdoter og eksemplums betyder en udfordring/risiko for skribentens selviscenesættelse (ikke blot sprogligt) viser følgende *anslag* til en anekdote (C1), som dog ikke bliver til noget fordi *begivenheden* ikke udfolder sig men afbrydes af en række *Judgements* og dermed evalueres inden den kommer i gang.

4 (C3)

| orientering | | | | | |
|---------------------------------|----|-----|---------------|----------------|---|
| 67 | | | Klassen | var | delt i ca. to dele, dem, der kunne lide hende og dem, der ikke kunne lide hende. |
| 68 | | | Jeg tror godt | hun kunne føle | det. |
| (mulig remarkable event) | | | | | |
| 69 | | | Det | skete | nemlig tit [[at nogle ville sabotere undervisningen // hvorefter de blev sat på plads af den anden halvdel.]] |
| 70 | 1 | | Dette | skabte | også en del splid i klassen, |
| reaction | | | | | |
| 71 | +2 | men | det | kan | man vist ikke helt bebrejde hende. |
| interpretation | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|-----|-------|-------------------------------|
| 72 | | | | Hun | havde | jo ikke ligefrem bedt om det. |
|----|--|--|--|-----|-------|-------------------------------|

I modsætning til eksempel 1/C2 vover eleven sig i anekdoteanslaget meget forsigtigt - dog i en lidt bitter-ironisk evaluering - mod sin læser (jfr. valg af *Engagement* og *Graduation*), måske med held, idet det rum, der trods alt skabes i *remarkable event* ('sabotere undervisningen'; 'de blev sat på plads (...)') turde være bekendt for tekstens læser (læreren).

Men C-besvarelsernes *field* er stort set identisk med E-besvarelsernes, selvom vægten forskydes fra et eksperientielt felt til et semiotisk felt i opbygningen af anekdoter eller anekdotiske indslag. I fokus er stadig skribentens følelsesmæssige relation til personen, og dermed er det ikke begivenhederne som sådan, der for skribenten er interessante, men de følelser som begivenhederne vækker - i erindringen - hos skribenten. Også C-besvarelserne har således læst opgaveformuleringen ganske bogstaveligt.

Besvarelse C1, som jeg nu vil se lidt nøjere på, består af en sådan orienteringsramme og ikke mindre end 10 erfarings- og begivenhedssekvenser. Skiftet fra sekvens til sekvens sker i form af *extension*, dvs. 'nye' erfaringer eller begivenheder bindes sammen i en adderende form, som ikke akkumuleres undervejs, men som i det afsluttende re-orienteringsafsnit 'samles' i en generaliserende opremsning af *Appreciation*-værdier. I første omgang kan man da sige, at C-besvarelserne i forhold til E-besvarelserne i hvert fald er *længere*. Med hensyn til registervariablerne er der sket en lille forskydning, idet teksternes orientering er mere eksplicit og dermed signalerer en lidt større afstand til læseren, ligesom der er eksempler på forsøg på rollefordobling, især i valg af anekdoter. Med hensyn til intertekstualitet kan man sige, at besvarelserne med hensyn til læringsdomæne har rykket sig en anelse mod 'højre' på kontinuet.⁷²⁰ De leksikogrammatisk iagttagelser vil demonstrere dette.

16.7.2 Den tekstuelle dimension

C-besvarelsernes udviklingsmetode har mange ligheder med E-besvarelserne, hvilket ikke kan undre, da det stort set er den samme form for genre, der er valgt. Tematisk og Informationsstrukturelt lukker den enkelte episode sig om sig selv og kombineres i en række adderende sekvenser. Det er 'jeg' og 'hun' der optræder som eksperientielt *Theme* og disse brydes af enkelte markerede *Themes* i form af bundne koncessive sætninger, der beskriver årsag-virkning af en begivenhed eller erfaring. Den tematiske struktur er derfor udpræget hverdagsfortællingens. Tekstuelt er fortællingen blot blevet meget længere i form af flere *expansions*, men uden at ændre metoden. Markeret *Theme* optræder i C2 (I denne stil) hvilket markerer elevens bevidsthed om sin rolle som skribent. Ikke videre fantasifuldt, men denne markering/bevidsthed viser sig jo - som nævnt - allerede i valg af genrer.

På teksts niveauet er C-besvarelsernes kohæsive sammenbinding endoforisk, men der er også her eksempler på eksoforisk reference (C2/12 "for lidt over 4 år siden" C1 "i november").

16.7.3 Den eksperientielle dimension

⁷²⁰ Jfr. figur 5.2 : Læringsdomæner.

Valg af eksperientielle funktioner er i langt de fleste tilfælde identiske med E-opgaverne. Skiftet mellem *material, mental, relational* (fortrinsvis *attributive*) *processes* realiserer et skift mellem beskrivelsen af begivenheder, skribentens overvejelser og tanker om disse begivenheder og hans/hendes vurdering af disse og af personen, der var udgangspunkt for dem. *Participants* som *Carrier-Attribute* vælges i stort omfang (i modsætning til E-besvarelserne) til at karakterisere hovedpersonen. (109f "Hun var så rar, varm og opfindsom). Der finder dog kun sporadisk en egentlig beskrivelse af personen sted (94-100) og karakteristikken sker i form af anekdoter.

Men i modsætning til E-besvarelserne vælger C-besvarelserne i højere grad *verbal processes*, hvilket signalerer, at det er en stemme, der taler og dermed konstruerer fortællingen. Dette vil blive belyst yderligere under behandlingen af den interpersonelle metafunktion.

Besvarelsens sætningskomplekser er således af og til projekterede af verbale processer (11: Jeg vil også lige nævne at min farmor døde for lidt over 4 år siden) Eksperientielt er C-besvarelsernes verden udvidet i forhold til E-besvarelserne.

16.7.4 Den interpersonelle dimension

| | | | | | | |
|---|-------------------|--|--|---------------------|-------|------------------------------------|
| 1 | α α | | | I <u>denne stil</u> | (har) | jeg valgt at skrive om min farmor, |
|---|-------------------|--|--|---------------------|-------|------------------------------------|

Denne indledning kan vel ikke siges at være den store appetitvækker, men alligevel signalerer eleven hermed en bevidsthed om sin rolle i en tekstualiseringsproces. Intertekstuelt befinder eleven sig således i Praksisdomænet. Det er ikke en interaktionssituation, som er hverdagens. Bevidsthed om at skriftlighed forudsætter en frigørelse fra hverdagsdomænets kontekstafhængighed er meget klar i denne besvarelse. Situationerne skal beskrives for en modtager, der ikke på forhånd har forståelse for skribentens følelser og erfaringer. Tingene skal vises, og der skal derfor være nogle øjne, der ser det, som læseren ikke har mulighed for umiddelbart at identificere sig med. Hvor *Affect*-værdier i E-besvarelserne ofte realiseres *implicit* (F.eks. jeg glemmer aldrig min storesøster; vi drak kaffe og så fjernsyn sammen), skriver C-eleven her en *karakteristik* i form af eksplicite *Judgement*- og *Appreciation*-værdier, begrundet i beskrivelsen af begivenheder og erfaringer.

Selv når følelsesudladningerne går højest, markerer eleven sig som autor, som igen bringer kommunikationssituationen bedre på plads. Det er *stilskrivningen*, der vækker følelserne, og det kan enhver jo forstå.

| | | | | | | |
|----|----------------|-------|--|--------|-------------------|-------------------------------|
| 93 | 1 | | | Jeg | savner | hende stadig væk rigtig meget |
| 94 | +2 α | og | | | kan | godt komme til at græde lidt |
| 95 | $x\beta$ | når | | jeg | tænker | på hende |
| 96 | | Eller | | som nu | sidder og skriver | en stil om hende. |

| | | | | | | |
|----|----|----|--|-----|-----|---|
| 97 | | | | Hun | var | så varmhjertet, rar [propriety] og opfindsom. [capacity] |
| 98 | 1 | | | Hun | var | frisk til den dag [[hun døde]] [capacity] |
| 99 | +2 | og | | man | var | altid sikker på [[at have det sjovt hos hende]]. [capacity] |

Interpersonelt deler C-besvarelserne dog en lang række valg af *Affect* og *Appreciation* med E-besvarelserne. Der udtrykkes ved hjælp af *mental* og *relational processes* og *participants* skribentens følelser i form af reaktion på de beskrevne begivenheder. C-besvarelserne adskiller sig ved i højere grad at vælge *Judgement*-værdier, hvilket forskyder beskrivelsen fra den implicite identifikation til en 'begrebsliggørelse' i form af en karakteristik og dermed en rekontekstualisering af de personlige erfaringer. Forskydningen fra de eksplicitte og implicit realiserede *Affektive* værdier sker dels i form af *Judgement*, dels i form af *Appreciation*. Forskydningen sker desuden, fordi eleven *dialogistisk* tilføjer andre stemmer til sin karakteristik. Personen beskrives også med andres øjne, familien, tanten eller blot 'efter sigende':

| | | | | | | |
|----|----|-----|----------------|-----|----------------------|---|
| 20 | x3 | For | | hun | blev | efter sigende ikke helt den sammen igen. |
| 21 | | | Det var som om | hun | til sidst kun levede | for alle andres skyld undtagen hendes egen. [propriety] |

Begivenheden som er baggrund for karakteristikken, er ikke skribentens følelse, men det er tantens fortælling om hovedpersonen. Det bliver denne indføjede fortælling, der resulterer i skribentens følelser, men også i hans/hendes efterfølgende *Judgement* af 'farmor'. Det er ikke blot personens følelsesmæssige relation til skribenten, men skribentens *sociale agtelse* for personen, der eksemplificeres og evalueres her.

| | | | | | | |
|----|---------|------------|--|---|------------------------|--|
| 26 | α | Men | | <jeg> | har | efter hendes død fået af vide af min tante |
| 27 | 'β | at | | nogle gange hun havde været på besøg hos min farmor | | at hun har kunne høre hende græde ude på toiletet. |
| 28 | 1 | | | Det | skræmmer | mig [[når jeg hører om det]] |
| 29 | +2 α | og | | jeg | kommer til at tænke på | [[hvor ondt hun har haft det inden]]. |
| 30 | xβ | Også fordi | | hun | altid at virket | så glad over for mig og de 2 andre, |

| | | | | | | |
|----|---------|-----|--|------|--------------------------|---|
| 31 | 1 | men | | hvem | ville også stille sig op | foran sine børnebørn |
| 32 | +2 α | og | | | sige | |
| 33 | 'β | | | de | var | ked af noget [[der skete //da vi var meget små]]? [propriety] |

Denne forskydning fra en rent subjektiv mod en mere eksplicit og mere 'objektiv' struktur i det enkelte afsnit er karakteristisk for C-besvarelsene. Første sætning i et nyt afsnit indledes flere gange af en bedømmelse (*Judgement*).

| | | | | | | |
|----|--|--|--|-----|-----|------------------------------------|
| 45 | | | | Hun | var | så <i>sippet/sjov</i> i et køkken. |
|----|--|--|--|-----|-----|------------------------------------|

| | | | | | | |
|----|--|--|--|-----|-----|---|
| 54 | | | | Hun | var | også <i>altid parat</i> [tenacity] til at spille et spil, |
|----|--|--|--|-----|-----|---|

| | | | | | | |
|----|--|--|--|-----|-----|---|
| 67 | | | | Hun | var | også <i>altid så fair</i> [propriety] mod os børnebørn. |
|----|--|--|--|-----|-----|---|

| | | | | | | |
|----|---|--------|--|--------|--------------------------------------|-----------------------------|
| 72 | | Og tit | | fik de | | 100-200 kr. med fra farmor. |
| 73 | 1 | Men | | jeg | skulle jo ikke snydes [propriety] | |

16.7.5 Vurdering af C1

Fint. Du har skrevet en vældig fin besvarelse med et portræt af din farmor, som gennem din sans for den karakteriserende detalje står skarpt og nuanceret. Sprogligt har du god variation i sætningsopbygning og ordvalg. (C)

Det er interessant, at læreren anvender betegnelsen 'karakteriserende' her, fordi det er det eneste sted i lærerens feedback, denne betegnelse anvendes. At det er en karakteristik, der er den 'detalje' der skal tilføjes i besvarelsen af 'Det menneske glemmer jeg aldrig', er ikke nævnt i opgaveformuleringen og i øvrigt heller ikke i lærerens eftersnak omkring tilbageleveringen af besvarelsene (se time 2). Betegnelsen 'karakteristik' indgår kun ét sted i Dinas SPIF, og det er i tekstlæsningselementet, analyse og fortolkning af Hemingway-novellen. Læreren lægger *implicit* og sikkert ubevidst op til her, at eleven skal arbejde med opgavens besvarelse som med en litterær tekst, blot ikke receptivt men produktivt. Det er akkurat dette, eleven har gjort ved ikke blot at nævne 'menneskets' egenskaber, men ved at indføre anekdoter i sin hverdagsfortælling.

'Sprogligt', som det hedder, er i hvert fald sætningsopbygningen stort set identisk med E-besvarelsene. 'Ordvalg' er jo afhængig af at det er en karakteristik, der er tale om. Læreren nævner desuden, at hun har 'ændret nogle steder' men giver ikke en nærmere begrundelse. Hvorfor får eleven ikke 10 eller 11?

16.8 A-besvarelses

16.8.1 Indledning

Disse besvarelses har fået karakterer som ligger i den øverste ende af skalaen og de fleste positive kommentarer i stilebunken. De adskiller sig markant fra de øvrige besvarelses ved dels at vælge en person uden for den nære familiekreds, dels ved ikke at vælge hverdagsfortællingen, i hvert fald ikke som grundlæggende genrestruktur. Dog er der – på grund af opgaveformuleringen – også her tydelige træk fra hverdagsfortællingen. Besvarelsene udmærker sig også ved heller ikke at være *portrætter* eller at rumme mange personbeskrivelser. De gør en masse andre ting, og derfor ses der bort fra, at disse besvarelsene altså (heller) ikke 'besvarer' den opgave som E-opgaverne bliver straffet for ikke at besvare.

Jeg vil først gøre rede for nogle generelle træk ved A-besvarelsene og dernæst underkaste én af besvarelsene en multifunktionel analyse.

Karakteristisk for A-besvarelsene er, at de alle er lange, og at de også vælger meget lange og kraftigt informationstætte *nominal groups*. Det ser ud som om det næsten er en sport hos disse elever at hælde så meget på som muligt. På den ene side er det naturligvis med til at gøre sproget varieret, hvilket af et af lærerens grundlæggende vurderingskriterier. I besvarelse A2 (om Frank Zappa) består variationen i forskellige former for forstærkning, eksperimentielt i form af *circumstances (Cxt)*, interpersonelt i form af valg af *Graduation*. Det vil sige, at de lange nominalgrupper ikke altid fungerer beskrivende eller karakteriserende men i stedet evaluerende. Men det er åbenbart ligegyldigt for vurderingen.

'Han var den musikalsk bredest favnende musiker i det 20. århundrede.'

| | | |
|--|------------|------------|
| 14. Den mærkværdige, sjove, detaljerede, præcise og alt i alt geniale musik, | | |
| <i>Att</i> | | |
| [[der aften efter aften bredte sig i mit værelse]], | | |
| <i>A</i> | <i>Cxt</i> | <i>Clp</i> |

I A3-besvarelsen⁷²¹ er selve *princippet* i opbygningen af teksten ensbetydende med udvidelse/pakning af *nominal groups*. At der er tale om en principiel strategi, og at eleven dermed har fundet ind til en væsentlig sproglig resurse, men at han/hun dog også med tiden må se sig om efter andre, er følgende uddrag et eksempel på. *Nomi-*

⁷²¹ Besvarelse A3 analyseres ikke færdig i denne undersøgelse. Den anvender én strategi (pakning af nominalgrupper); fylder 6 tætskrevne sider og viser ikke nogen strukturel bevidsthed men fascination af at fylde nominalgrupper, hovedsageligt med *epithets*. Alligevel opnåede denne besvarelse klassens højeste karakter.

nal groups er noteret med **fed**. Opstillingen er min og har til hensigt dels at profilere de valgte *nominal groups* uden at tage disse ud af deres sammenhæng.

Bladene rystede blidt i
det krogede pæretræet uden for vinduet,
 og **jeg** nød at iagttage
de grønne vækster der udsprang af det blanke ingenting fra de mosbegrøede grene.
Jeg havde allerede bevæget
mine tanker væk fra
det lille værelse med de bogbeklædte vægge
 og **det lille skrivebord med alt papiret**
 og **de endnu kun halvt fulde dagbøger.**
Jeg flyttede mig væk fra
min futile verden
 og videre til
et univers, der udsprunget af min egen længsels kraft, var det eneste jeg havde tilbage at flygte til.

Med fejlen 'det krogede pæretræet' afslører eleven sin arbejdsmetode, idet pæretræet her kvalificeres og modificeres med *pre-modifier* (krogede) og *post-modifier* (uden for vinduet). Autors rolle som *performer* er her erstattet af *character*, og tekstens funktion er ikke længere kommunikativ eller støttet af en *performer*. Eleven har kastet sig helt ud i oceanet og øver sig opfindsomt i konstruktionen. Det er modigt, og besvarelsen udfolder stor fantasifuldhed. Derimod er besvarelsen med hensyn til den tekstuelle dimension mere uovervejende. Den lyrisk messende form kan fortsætte uendeligt. Alligevel er det – vidner karakter og feedback om – den form for sproglig variation, der værdsættes.

16.8.2 Genre og register

A-besvarelserne er først og fremmest karakteriseret ved en udpræget intertekstualitet med hensyn til genre og dermed også de stilistiske træk der er forbundet med denne intertekstualitet. Dette er tilfældet, på trods af, at opgaveformuleringen slet ikke lægger op til genrevalg. Eleverne mestrer næsten professionelt de valgte genrens struktur og tilsvarende passende situationskontekst. I forhold til E-besvarelserne viser denne genrebeherskelse sig især ved, at eleverne skaber hybridgenrer eller forsøger at kombinere flere genrer i én opgavebesvarelse. E- og C-elevernes genrevalg er begrænset til hverdagsfortællingen (*personal recount*), i en anekdotisk hybrid form, mens de fleste A-eleverne vælger fiktive genreformer eller hybridformer. En elev skriver en rammefortælling, en anden (beskrevet kort ovenfor) en lyrisk 'messe' til John Lennon, en tredje skriver en veldrejet kombination af en gyser og et essay, og en fjerde skriver en biografi om Frank Zappa ekspanderet med lidt hverdagsfortælling. Selve opgavens formulering ser dog ud til at skabe problemer, både for elever og for lærer.

Besvarelse A1 har overordnet en interessant udviklingsmetode, idet den er opbygget af to genrer: Først en selv-fortælling⁷²² i form af en kort klassisk skematiseret gysernovelle, og efter denne et kort, ligeså klassisk skematiseret essay⁷²³, som begrebsmæssigt reflekterer over de grundlæggende følelser i novellen.

Den narrative struktur⁷²⁴ *orientering – evaluering – komplikation – resolution* (løsning) er dog her udviklet mere raffineret, idet novellen manipulerer med faserne og indleder med *en komplikationsfase*. Dernæst følger en række faser som skifter mellem *evaluering* og *komplikationsfaser*. Hvor komplikationsfasens formål er at opbygge et krisepunkt i form af en begivenhedsrække, er det evalueringens formål at opbygge spændingen. Det er her fortælleren positionerer sin læser til at dele sin skræk. Evalueringens fase er tæt forbundet med komplikationsfasen, idet evalueringen udgør *reaktionen* på komplikationen.⁷²⁵ Evalueringens fase fokuserer på, hvordan de involverede personer (især fortælleren) *berøres* af begivenhederne. I resolutionsfasen 'løses' og afsluttes komplikationen.

Ifølge Rothery⁷²⁶ er sproget i en evalueringens fase karakteristisk ved, at det

- 1 beskriver fortællerens følelser og reaktioner
- 2 anvender *gentagelse* som strategi
- 3 anvender *negative udtryk* (om det 'usædvanlige')
- 4 anvender *spørgsmål* som udtrykker forudsigelse eller forbavselse
- 5 forudsiger hvad fortælleren mener, der vil ske (tidsdimension)
- 6 anvender udråb eller opfordringer

Samtlige virkemidler er anvendt i opgave A1 i den narrative del af besvarelsen. De vil blive beskrevet under analysen af de tre metafunktioner: 1, 3,4 og 6 under den eksperimentielle og interpersonelle metafunktion, 2 under den tekstuelle og eksperimentielle metafunktion.

Besvarelsens anden del er et essay, ja måske kan hele besvarelsen karakteriseres som et eksempel på essayet som *kunstgenre* således som Borup Jensen karakteriserer det i sit såkaldte genresignalement. A1-besvarelsen demonstrerer en affinitet til denne genres intertekstualitet og dermed en belæsthed og en tilegnelse af denne kunstgenres sproglige resurser. Borup Jensen definerer genren som

- en afrundet, ikke-fiktiv kunstprosatext af et så begrænset omfang, at den uden besvær kan tilegnes i et stræk.

Fremstillingen er åbenlyst personlig og kunstnerisk bevidst; forfatteren er den eksplicite fortæller og ræsonnør. Tankerne fremstår ikke sagligt og logisk, som udtømmende, endegyldige kendsgerninger, derimod som et selvberørende individs foreløbige, uortodokst søgende, fordringsløst spontane indfald, det suveræne jags impulsive ideer. (...) Synspunkter og holdninger er subjektive tilkendegivelser, hvormed læseren søges involveret som part i sagen. Der til-

⁷²² 'Self-narrative', er et narrativt forløb, hvor fortælleren ændrer sig på grund af begivenhederne og *lærer af sine erfaringer*. Dette er akkurat formålet med opgave A1.

⁷²³ Essay er her den genre, der f.eks. defineres af Borup Jensen 1998.

⁷²⁴ Jfr. Rothery 1994.

⁷²⁵ En meget klar beskrivelse af genren har Joan Rothery 1994 leveret i *Write it Right: Spine-Chilling Stories*.

⁷²⁶ 1994:80.

stræbes en dialogisk intimitet, etableringen af et uformelt sted, hvor der (kan) tales og samtales frit; der tilstræbes tillige en engagerende og fortrolighedsskabende, almen læserhenvendelse. Teksten har karakter af en igangværende tankeproces; ofte sammenfald af skrive- og tilegnelsessituation; mobilisering af undervejsoplevelsens søgende fællesskab.⁷²⁷

Disse registerforhold vægter især genrens karakteristiske *tenor*. Men genren kan sagtens gives en supplerende definition i SFL-genreteoretiske termer. Der er tale om en selvbiografisk genre, og dette både begrænser og åbner for dens formål, f.eks. med hensyn til krav om argumentation ('at informere om ens eget liv og erfaringer').⁷²⁸ Kunstessayets *field* er en personlig verden som almengøres i den dialogiske proces. "Emnevalget sker spontant, af lyst, ved personlig impuls," skriver Borup Jensen. *Mode* for kunstessayet er at "tale ubesværet legende om store spørgsmål."⁷²⁹ Der er langt fra hverdagsfortællingen og anekdoterne til et kunstessay. I det følgende vil A1 blive beskrevet i tre dimensioner.⁷³⁰

16.8.3 Den tekstuelle dimension

Som alle A-besvarelser er A1 karakteriseret ved en funktionel variation af *Theme* og *Information Structure* der med Hasan betegnes *cohesive harmony*.⁷³¹ Der ingen eksempler på eksoforisk *reference*, og de to tekster er forbundne.

Besvarelsen har da to udviklingsmetoder som kombineres i en makrogenre, dels i en udfordring af gysernovellens trindeling, som følger en persons oplevelser og rædsel frem mod den endelige afslutning og forløsning af denne, dels essayets analytiske udvikling af problematikens modsætninger frem mod et *Point*.

Eleven demonstrerer i novellens tematiske konstruktion, hvorledes man opbygger suspense. Teksten består overvejende af simplekssætninger. Dette er effektivt, især i de indledende afsnit, hvor også fravær af tekstuelle *Themes* betyder fravalg af auctors styring af forløbet. De eksperientielle *Themes* har som udgangspunkt i det indledende evalueringssafsnit ingen referenceforankringer hverken til tid, sted eller agerende. Med andre ord er Det 'givne' netop i et suspenseafsnit *udsat* for læseren, ligesom heller ikke ny information i *Rheme* bidrager til en forståelse af tekstens referenc punkter. Informationen i *New* er akkurat en *mangel*, som alle deltagere bortset fra fortælleren ved noget om. Valg af Interpersonelle *Themes* i form af metaforer ('Det var tydeligt') er ligeledes effektfulde redskaber til – foreløbig – at afværge eller udsætte – forsøg på at se en sammenhæng i det beskrevne. De eksperientielle *Themes* i det indledende valueringsafsnit og frem mod 'forløsningen' er desuden pars-pro-totavalg (Børnenes...blikke; hendes...smil, stemmen, personen), der som impressionistisk

⁷²⁷ Borup Jensen 1999:31-32.

⁷²⁸ Flere gymnasielærere har på kurser påpeget netop denne besvarelses snakkende og dermed ikke 'velargumenterende' stil. På baggrund af Borup Jensens definition er god argumentation ikke karakteristisk for kunstessayet; tværtimod er den søgende, dialogiske, åbne proces det typiske. Vurderingskriteriet er derfor også problematisk at anlægge her!

⁷²⁹ Borup Jensen 1999: 282-83.

⁷³⁰ Jeg vil ikke gå dybere ind i analysen af A1 som kunstessay, selvom det kunne være interessant. Men der er kun denne ene stil i bunken, og det er en tilstrækkeligt pointe at kunne påvise de intertekstuelle resurser, som eleven tydeligt trækker på.

⁷³¹ Halliday og Hasan 1976; Hasan 1984.

teknik skaber både en følelsesmæssig, men også en objektiv ramme for læseridentifikationen.

Karakteristisk for evalueringsfaser i gysere er *gentagelsen* i form af repeterende udtryk for fortællerens reaktion på begivenhederne. I besvarelse A1 sker gentagelsen ikke mekanisk (f.eks. jeg var ved at dø af skræk) men mere raffineret i form af metaforer som markeret *Theme* ('Som en kamæleon').

I komplikationsfaserne tilføjes teksten en række tekstuelle *Themes*, som rykker fremstillingen ud af stilstanden og sætter fart i begivenhederne ('så', 'pludselig').

Informationsstrukturen formår at underbygge de få og spredte referencepunkter der thematiseres, ved til det sidste at undgå opbygningen af andet end en gråzone af information i evalueringsfaserne:

('nervøs', 'hvad der skulle ske', 'hende', 'opmærksomhed', 'rundkreds', 'halvmørket', 'den værste', 'ondt i maven', 'nogen', 'underlig person', 'underlig bekendt', 'usynlig') for i komplikationsfaserne at skabe dynamik: ('fat i mig', 'prustede', 'bange', 'hen mod den tunge dør').

Resolutionen er kort. Tematisk betyder denne en afklaring ('jeg', 'lyset', 'foran mig'): Tid, sted og personer identificeres. Informationsstrukturen har en klar zig-zagstruktur:

| | | | | | |
|----|--|--|-----------|---------------------|---|
| 42 | | | Jeg | ÅBNEDE | ØJNENE. |
| 43 | | | Lyset | var blevet TÆNDT | på rød stue. |
| 44 | | | Foran mig | stod | PÆDAGOGEN hun med det lyse hår og de runde kinder og med de grå kapper om sig, hætten nede og et opgivende udtryk i ansigtet. |

Det efterfølgende essay kan betragtes som gysernovellens *orienteringsfase* og *coda*.

Men besvarelsesdelen er også som selvstændig tekst opbygget i essayform. Den indleder med et *macro-Theme*, i form af et spørgsmål, rejst på grundlag af novellen. Dernæst følger en række *hyper-Themes* og opgaven afslutter med et *Point*, som altså også fungerer som *Coda* for hele opgaven og dermed kombinerer de to genrer i en velfungerende hybrid.

Eleven thematiserer de iagttagede problemstillinger og udvikler disse i en række *elaborations* i form af eksempler, og komponerer dermed rækken af essayets *hyper-Themes*.

Eleven forskyder dog de problemstillinger, der lægges op til i novellen, idet essayets *Point* bliver tvetydigt. Novellens felt er fortællerens angst kontra de andre børns blandingsfølelse (angst og fryd). I essayet bliver de to vinkler til 'fortørnet angst' vs en generel diskussion af rutschebanefølelsen (angst kombineret med fryd). Men alligevel bliver essayets *Point* en negativ *Judgement* af børnehavepædagogen, hvilket jo ikke helt stemmer med den generelle fremstilling af menneskers længsel efter det frydefulde gys. For fortælleren manglede fryden, men det drejer de valgte *hyper-Themes* sig ikke om. Disse to spor i teksten kan underbygges tematisk, idet eleven allerede i

novellen ikke kan fastholde fortællervinklen (skift i *Theme*), og i essayet er de begreber der thematiseres (Angst og fryd) sidestillet med det indledende (fortørnet angst). Det er førstnævnte der udvikles i valg af *hyper-Themes*, men det er sidstnævnte, der konkluderes på i essayets *Point*. Det ser ud til, at de to spor i besvarelsen skyldes – som for de øvrige elever – elevens kamp mellem essayets genrekrav (fortrinsvis at behandle en problemstilling) og opgaveformuleringens krav om 'Det menneske glemmer jeg aldrig.' Eleven forsøger at beskrive en person, men gør dette indirekte ved at gøre en persons handling til et eksempel på en generel problemstilling. Samtidig skal de andre genrer, som formuleringen signalerer, passes ind, og det betyder til syvende og sidst at heller ikke A1 har skrevet et 'portræt'. Hvilket ellers – for E1 – blev beskrevet som opgavens formål.

16.8.4 Den eksperientielle dimension

Eleven formår eksperientielt at konstruere to verdener (i fiktion og i faktisk argumentation) som fremtræder overbevisende. Han er i stand til ikke blot at variere sit sprog men at udvikle sit leksikalske valg under hensyntagen til teksternes formål. Eleven er ligeledes i stand til i valg af *verbal groups* at konstruere hensigtsmæssige tidsmønstre i de to tekster.

Eksperientielt kan de to spor iagttages, dels i novellens bestræbelse på i valg af *processes* og *participants* at realisere hovedpersonens angst, dels i valg af *participants*, der realiserer fortælleren og dennes udlægning af de andre børns oplevelse. Dermed er de to spor lagt. Barnet kan tænke og føle, men ikke handle, dvs. *behavioral processes* realiserer akkurat denne "outer manifestation of inner workings, the acting out of processes of consciousness and physiological states."⁷³² Fortælleren handler bevidsthedsmæssigt og disse bevidsthedsprocesser realiseres af metaforer.

Som det egentlig kan forventes, domineres de valgte *processes* i komplikationsfaserne af *material processes*, trods det at handlingen egentlig er begrænset. De valgte *participants* realiserer fortælleren og de andre personer i børnehaven. De udgør korte nominalgrupper. I evalueringsfasen er der enkelte *mental processes*, men fremstillingen er mere raffineret, idet en række leksikalske metaforer er valgt frem for udtryk for fortællerens egne følelser. Som konsekvens er de valgte *processes* i evalueringsfaserne meget forskellige, idet de fungerer som forskellige vinkler på beskrivelsen af reaktionen. Dette gør dog også fortællingen lidt uskarp, idet det ikke lykkes eleven at fastholde barnets synsvinkel, hvilket ellers er udgangspunktet.

I essayet er det *mental* og *relational processes*, der dominerer. Det drejer sig om at definere, klassificere (*identifying* og *attributive relational processes*) og at analysere erindringen (*mental processes*, huske, føle).

I essayet er desuden de personlige, affektive udtryk for følelser udskiftet med nominaliseringer, som udtryk for de problemstillinger skribenten analyserer ud af sin egen novelle. Eleven demonstrerer hermed sin bevidsthed om sin autorrolle i konstruktionen af de to genreformer:

Novelle:

Essay:

⁷³² Halliday 1994:107.

- | | | |
|--|----------------------|---|
| (1) Børnenes forventningsfulde blikke gjorde mig endnu mere nervøs | (49) (94) (95) | Fortørnet angst Angst for smerte eller død Latteren...som en sejr |
| (9) Det var halvmørkt udenfor | (99) | kontrol |
| (10) ventetiden var altid den værste | (101) | forhold mellem angst og glæde |
| (12) jeg begyndte så småt at få ondt i maven | (105) | egoisme |
| (27) barnet hvinede af fryd | | |
| (31) jeg hadede det | | |
| (33) Som en kamæleon prøvede jeg at gå i et med et grå gulv. | | |
| (34) Jeg lukkede øjnene | | |

Den leksikalske streng udtrykker dette upræcise, usikre, procesagtige som er karakteristisk ved suspense. At det er 'halvmørkt' udenfor er f.eks. muligvis en kendsgerning, men et leksikalsk valg som indgår i suspensekonstruktionen.

I modsætning til lexisvalg i tekstens essay. Her er der tale om en 'sprogfilosofisk' analyse af på hvilken måde, man kan forstå den komplekse følelsesmæssige spænding.⁷³³ Her udviskes begreberne ikke i en uklar kamæleonagtig gråzone, men de defineres, forklares og vurderes, ikke som individuelle, men som generelle og socialt genkendelige reaktionsmønstre. Rutschebanemotivet sammenfatter begrebsanalysen i et billede.

16.8.5 Den interpersonelle dimension

Det er karakteristisk for A1 (som jo for alle A-besvarelser), at der eksperimenteres med *tenor*, i form af valg af billedsprog og i sætten fortællerrollen på spil i form af retoriske spørgsmål, konstruktion af atmosfære, suspense og humor i opbygningen af karakterbeskrivelsen. Disse træk karakteriserer også kunstessayets forsøg på at opbygge et fascinerende rum for en banal hverdagsbegivenhed.⁷³⁴

Beskrivelsesområderne viser interpersonelt, hvordan beskrivelsen – og dermed både *Appreciation* og *Judgement* af EVA næsten forbigås. Hun er ikke interessant som person men som et egoistisk medium for barnets 'læreproces'. Teksten holder ord på det felt. Der gives stort set ikke nogen interessante oplysninger om EVA-figuren. Derimod er *Affect* – beskrivelsen af barnets følelser helt fremtrædende i tekstens opbygning af *suspense*:

Novellen i besvarelsens 1. del er ikke blot en beskrivelse af en begivenhed eller en person, men en konstruktion af en oplevelse *tilrettelagt for læseren set fra et lille barns synsvinkel*. Der står ikke, at det er tilfældet. Autor *gør det*. For at kunne genskabe den følelse af angst, som det lille børnehavebarn har, gør tekstforfatteren brug af en række interpersonelle resurser. Autor har valgt en *tenor* som er ganske anderledes i det efterfølgende essay. Narrationens *tenor* lægger op til en følelsesmæssig solidaritet og identifikation. Teksten er skrevet i datid, og det signaleres også i tekstens fortællelid, at det er den voksne, der forsøger at vende tilbage til barnets situa-

⁷³³ I narrationen anvendes ordet 'angst faktisk en enkelt gang. Det kan jo diskuteres, om en anden gennemskrivning af teksten ikke ville fjerne dette udtryk og gemme det til senere!

⁷³⁴ Borup Jensen 1999:282.

tion. Valg af *Graduation* skærper den sansemæssige erfaring, som autor vil formidle. *Force* realiseres her oven i købet i form af en metafor:⁷³⁵

| | | | | |
|----|--|------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| 32 | | Jeg | prøvede ihærdigt at gøre | mig så USYNLIG SOM MULIGT. |
| 33 | | <u>SOM EN KAMÆLEON</u> | prøvede | jeg at GÅ I ET med det grå gulv. |
| 34 | | Jeg | LUKKEDE | ØJNENE. |

Forholdet mellem fortæller- og fortalt tid er 'udjævnet' meget dygtigt af fortælleren. (F.eks. 'Jeg hadede det', som ikke efterfølges af yderligere kommentarer).

I essayafsnittet derimod er *tenor* skiftet ud med en relation karakteriseret af afstand og objektivitet. Et retorisk spørgsmål, karakteristisk for genren, efterfølges af en logisk, argumenterende refleksion over den irrationelle, subjektivt fremstillede gyser. Her forskydes følelsesintensiteten fra narrationen til *Appreciation*-værdier som fremkommer af det analytiske, distancerende perspektiv.

| | | | | |
|----|--|-----------------|-------------------|--|
| 47 | | Hvad | får | folk til at HUSKE EN BESTEMT PERSON gennem HELE deres liv? Had? Kærlighed? |
| 48 | | | var | det REN OG SKÆR UMODBYDELIG ANGST. |
| 49 | | | vil | jeg næsten sige. |
| 50 | | ANGST fordi | jeg virkelig blev | BANGE. |
| 51 | | FORTØRNET fordi | jeg også blev | VRED på hende. |

Ved at kombinere de to genrer, viser eleven akkurat, hvilket formål de har, hvad de kan, og hvilken funktion de har i en social interaktion. For besvarelsen er jo ikke en besvarelse af opgaven 'skriv et portræt'. Tekst A1 straffes alligevel ikke af læreren, selvom han/hun ikke har besvaret opgaven overhovedet. Der er ikke nogen egentlig beskrivelse af en person, ikke et portræt, men i stedet en fortælling om et barn der bliver bange henne i børnehaven. Personen, der forårsager denne følelse er stort set ikke portrætteret, kun resultatet af en af hendes ugentlige handlinger! Autors beskrivelse er stedsvis dialogistisk, idet karakteristikken og *Judgement* indirekte vækkes (*evoked*) i form af ironi:

| | | | | |
|----|----|-----|----------|--|
| 62 | | Hun | var ikke | LEDER AF BØRNEHAVEN, [[der var en såkaldt Menighedsbørnehave i Ryesgade på Østerbro i København]]. |
| 63 | 1 | Det | hindrede | hende nu IKKE I |
| 64 | =2 | | at være | DEN[[der STYREDE PÅ RØD STUE]]. |

Teksten skrider dog lidt⁷³⁶, fordi tekstforfatteren beskriver sin egen angst som 'fortørnet angst' og de andre børns som angst blandet med fornøjelse. Dette aspekt vendes der først tilbage til til sidst, hvor vi får en egentlig etisk bedømmelse af den person, der ikke er værd at beskrive, fordi hendes handling over for småbørn var ren *egoisme*.

⁷³⁵ Martin & Rose 2002:38 beskriver i et systemnetværk valgmulighederne for *Graduation: Force*: Intensifiers/attitudinal lexis/metaphors (f.eks. 'ice cold in a sweltering night'/swearing.

⁷³⁶ Dette 'skred,' den flydende associerende form, kan muligvis siges at være noget, som karakteriserer essayet som kunstgenre, i hvert fald i Borup Jensens definition; Borup Jensen 1999.

Interpersonelt kan de to spor iagttages i elevens valg af *Affect* i novellen, som – meget raffineret – undgår anvendelse af *mental processes*. Men valg af *Affect* glider i dele af novellen over i *Judgement*-valg, hvilket hænger godt sammen med det ene spor, idet det efterfølgende essay akkurat konkluderer med omfattende valg af *Judgement*-værdier. Men i novellen er beskrivelsen af de andre børn foretaget i form af *Engagement* og *Appreciation*-valg. I essayet er de to spor synlige i valg af på den ene side *Appreciation* (omkring den frydblandede angst som generelt fænomen) og essayskriverens fastholden af de etiske konsekvenser af børnehavepædagogens handlinger (*Judgement*). Autor forsøger dog til sidst at skabe balance i sin analyse.

| | | | | | |
|-----|----|---------|---|---------|--|
| 101 | | | Netop på grund af disse forhold mellem angst og glæde | blev | Eva en VIGTIG PERSON for mig. |
| 102 | | | Det | er ikke | fordi jeg gerne vil HUSKE hende. |
| 103 | 1 | Faktisk | kunne jeg | | LÆNGE IKKE HUSKE, [[hvad hun hed]], |
| 104 | +2 | men | det | er | jo EGENTLIG OGSÅ LIGE MEGET. |
| 105 | | | Hun | var | EN PERSON [[der <<ved hjælp af sin egen egoisme>> lærte mig noget om mig selv]]. |

16.8.6 Vurdering af A1

En vellykket besvarelse.

Din beskrivelse er meget velopbygget.

Du får heri kombineret en konkret person og oplevelse med et mere bredt perspektiv, som fokuserer på sammenhængen ml. tilsyneladende helt uforenelige følelser frygt & fryd, som dog har sammenhæng.

Sprogligt er der en spændvidde, bl.a. i udformningens afvekslen ml. direkte tale, beskrivelser og refleksion.

Eva satte gang i din frygt men også i overvejelserne over angstens grundlag.

(A)

Kommentaren vidner om, at læreren ikke har erkendt elevens tekstualiseringsproces. Den klare og bevidst konstruerede 'blandgenre'⁷³⁷ beskrives her som en 'afvekslen mellem direkte tale, beskrivelse og refleksion'. Hvor elevens tekstkriterier ligger i en viden om genrers betydningspotentiale og funktion i en kommunikationssammenhæng, ligger lærerens i en dekontekstualiseret, agentløs (i nominaliseringerne), abstrakt forestilling om, hvad en god tekst er. Hvor elevens besvarelser demonstrerer stor åbenhed og dialogicitet i sin 'nyskabende' genrehybrid, har læreren ikke nogen redskaber til at se dette eller anvende disse resurser i undervisningen. Denne kritik af feedbacken skal forstås i den sammenhæng, at der er tale om en introducerende fase i en gymnasieklasse, og at også denne elev måske kunne have behov for at puste ud i forhold til den stærke klassifikation og rammesætning, der udfolder sig i feedbacken. Eleven er så bevidst om forventningerne og så god til at gætte, hvad der forventes af

⁷³⁷ Brandt-Pedersen og Rønn-Poulsen 1982:51.

ham, at han – som de øvrige A-besvarelser – sætter sin lid til denne superadressat, overelaborerer⁷³⁸ sin besvarelse af hensyn til denne, og ser bort fra direktivets ordlyd.

16.9 Resumé af analysen af Dinas SPIF: Skriftligt element

I analysen af elevbesvarelserne i det skriftlige element af Dinas SPIF, indgik to faser: Den lingvistiske analyse af opgaverne blev foretaget på baggrund af lærerens opdeling af disse i tre niveauer, som her kaldes A, C og E-niveau. To besvarelser fra hver gruppe, dvs. i alt 6 besvarelser er analyseret for *Theme* og *Information Structure*, for *Transitivity* og for *Appraisal*. I analyseafsnittet blev en besvarelse fra hvert niveau underlagt en nøjere analytisk demonstration med henblik på at kunne pege på mulighederne for en kontekstualiseret alternativ feedback.

Analysen af besvarelserne viser at eleverne uanset den uekspliterede opgaveform alle skriver i klare genrer. Problemet for E- og til dels også C-besvarelserne er dog, at disse genrer hverken genkendes eller respekteres som egnede i lærerens feedback. Dette kunne måske være forståeligt, hvis denne manglende genkendelse kun begrænsede sig til de jævne besvarelser. Men manglende genregenkendelse er også til stede for de allerbedste opgavers vedkommende. Disse elever har produceret en række tekster, som vidner om deres forståelse for teksternes formål og funktion. De har muligvis ikke arbejdet bevidst med dette, men deres sproglige færdigheder er så gode, at det ville være oplagt at bruge disse tekster som modeller for de andre elever. På den anden side er de gode opgaver langt fra perfekte, men det vil være muligt også at arbejde formativt med disse og give dem en præcis sprogligt baseret feedback.

Eleverne i denne 1G skriver alle i klare genrer, selvom der ikke i opgavedirektivet og i SPIF'et blev lagt op til en genre. I et genrepædagogisk perspektiv kunne det imidlertid iagttages, at nogle af eleverne skriver i genren *Hverdagsfortælling*, men denne genre genkendes ikke af læreren og den bliver kritiseret for at være overfladisk small talk, ligesom den demonstrerer, at eleverne ikke arbejder nok. Denne genre er derfor ikke velvalgt i gymnasiesammenhæng, fordi den ikke er genkendelig for Dina her, hvilket gør det umuligt for hende at anvende akkurat denne som kontaktzone i udviklingen af elevens skriftlige repertoire.

Med hensyn til de mindre 'vellykkede' opgaver kunne analysen påpege disse elevers sproglige resurser og på den baggrund mulighederne for udvikling af deres repertoire. Disse elever har brug for at indgå i en grundlæggende stilladseringsproces. For alle elever og for læreren vil en stilladseringsgenre som er sprogpædagogisk baseret være meningsfuld. På baggrund af ovenstående analyse ligger der et klart argument for at begrænse rammerne for opgaveskrivningen, hvis rettetarbejdet og den givne feedback skal give mening.

Højest vurderes fiktive genrer. Dette stemmer overens med de skrivepædagogiske indslag, Dina foretager i de faglige procedurefaser, og i den intertekstuelle læsningsfase, hvor hendes generelle opfattelse af, at en skribent er en 'fortæller' skaber for-

⁷³⁸ Sullivan (1995) giver med udtrykket *overelaboration* et eksempel på, hvordan elever vælger at diskutere højliterære tekster i stedet for den tekst (af mindre god kvalitet) som de ellers er blevet bedt om at arbejde med. Strategien giver bonus.

virring og uklarhed i forhold til elevernes 'bondefornuft'.⁷³⁹ Belønningen falder (siger feedbacken), fordi disse elever 'arbejder med sproget'. Forløbet (såvel det mundtlige som det skriftlige) er meget svagt rammesat og klassificeret. Kriterierne for en vellykket opgavebesvarelse er implicit formuleret for eleverne, og de får ikke nogen chance for at opdage hemmeligheden. Til gengæld falder hammeren hårdt i vurderingerne, dog stadig uden at det her er muligt at se, hvilke kriterier, der gælder for opgavebesvarelsen. Dette skyldes ikke kun, at læreren ikke selv ville kunne formulere dem præcisere end hun gør. Det skyldes også opfattelsen af, at eleverne på forhånd besidder de genkendelsesregler og realiseringsregler, der privilegeres institutionelt. Derfor vurderes de mindre vellykkede opgaver også negativt i form af *Judgement*, fordi læreren anser det for manglende indsats og arbejdsvilje hos eleverne. At alle elever – også de mindre heldige – tekstualiserer klart og præcist – på baggrund af deres intertekstualitet – gør denne opfattelse det umuligt for læreren at se. Det må være muligt – som det her er forsøgt demonstreret – at afdække de kvaliteter, der hæver den gode tekst over den mindre gode, således at alle elevtekster eksplicit kan vurderes diagnostisk og formativt inden for klare og overskuelige rammer.

Disse meget diffuse begreber og uforbundne aktiviteter er ikke tilstrækkelige for en stor gruppe af eleverne, ser det ud til, når deres opgavebesvarelser analyseres. De åbne muligheder for opgaveløsning giver også forskellige læsninger af opgavens krav, som har rod i elevernes forskellige intertekstualitet. De tre elevgruppers læsning af opgavens krav kan formuleres i forhold til de fire læringsdomæner: For Hvedagsfortællingen gælder det, at denne genkendes i overskriftens fokus på *Affect* og subjektivitet.

Situationskonteksten er således hverdagsdomænets registerværdier, hvor de interpersonelle forestillinger om fællesskab og solidaritet vægtes højest. For Karakteristikken og biografien gælder det praktiske domæne og i en vis udstrækning det teoretiske domæne. Eleverne genkender her kravet om tekstkonstruktion og de valgte genrer er pæne og 'skolske'. Det reflektive domæne repræsenteres af de besvarelser, hvor genrebevidstheden er både klar og også undertiden overskridende. Eleverne vælger at se helt bort fra direktivets krav og komponerer selv gode tekster. Eleverne er klar over, at danskfagets overordnede kerne er litterære (modernistisk eller impressionistisk prægede?) tekster og argumenterende tekster. De besvarer således ikke opgaven, men belønnes alligevel!

De fleste elever vil måske under alle omstændigheder 'forbedre' og dermed udvikle deres sprogfærdighed i gymnasiet, fordi de læser mange forskellige tekster og dermed langsomt indføres i de faglige diskurser. Dermed siger jeg, at eleverne muligvis udvikler skriftsproglige færdigheder på trods af undervisningen og ikke på grund af den.

| <i>Det menneske glemmer jeg aldrig</i> | | | | |
|---|------------------|---------------------|-----------------|----------------------------------|
| Identifi- | Hverdags- | Personkarak- | Biografi | Rammefortælling Essay |

⁷³⁹ Hetmar 1995:355.

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|
| ceringsregler | fortælling | teristik | | Gysernovelle |
| Effektueringsregler | Fortæl om din søster og det forhold i har til hinanden. I din fortælling må du gerne komme med eksempler på nogle konkrete situationer, som har betydet meget for dig. | Karakteriser en person, der betyder meget for dig. Husk at beskrive personen med konkrete eksempler, både på udseende, sprog, situationer og begivenheder som du husker personen for. | Fortæl om Zappas liv og værk. I din fortælling må du gerne udtrykke, hvilken betydning han har haft for dig personligt. | Vælg en fiktiv genre som ramme om din beskrivelse. Brug denne ramme til at opbygge både en konkret beskrivelse af personen og en argumentation som underbygger din vurdering af personen. |
| | E-besvarelser | C-besvarelser | | A-besvarelser |

Tabel 39 Elevgruppernes forskellige genkendelses- og realiseringsregler med hensyn til genrevalg.

Som led i Dinas *SPIF* må det skriftlige element funktionelt betragtes løst forbundet med det mundtlige. Beskrivelse af sammenhængen mellem de enkelte faser og elementer i forløbet og vurderingen af dette forløb som *macrogenre* og dermed som stilladseringsgenre, vil blive fortaget i kapitel 17.

16.10 Resumé af den multifunktionelle analyse af Dinas *SPIF*

Overordnet kan Dinas *SPIF* med Bernsteins begreber karakteriseres som en implicit, usynlig pædagogik i sit udgangspunkt og forløb, og som en explicit, synlig i sin afslutning (feedback). Dette kan forklares ved forløbets *skizoide* struktur⁷⁴⁰, idet 'kampen' foregår dels mellem to pædagogiske identitetsformer (en bagudskuende og en terapeutisk) som giver sig udslag i to forbundne pædagogiske (makro) genrestrukturer, en vertikal og en horisontal. Karakteristisk for klassesamtalen er dens horisontale struktur, der beskrives således af Bernstein⁷⁴¹

(...) tilegnelsesmåden skabes gennem den form, den antager i pædagogik. Og de pædagogiske indgreb er på deres side en funktion af de forskellige former for "viden", der kræves tilegnet. Disse former for "viden" er ikke forbundne gennem indbyrdes betydningssammenhænge i kraft af et eller andet koordinerende princip, men gennem segmentets og kontekstens funktionelle relationer til hverdagslivet.

Formålet i klassesamtalens horisontale genrestruktur kunne måske karakteriseres som udtryk for en progressiv pædagogiks identitet, idet dette formål – i introduktionssemesterets første uger - her kunne være at motivere eleverne individuelt til at bruge klasserummet som et åbent og frit rum, hvor alle har mulighed for at ytre sig og blive hørt. Der stilles ikke krav om nogen form for faglighed; eleverne opfordres til at ud-

⁷⁴⁰ Chouliaraki 2001:53

⁷⁴¹ Bernstein i Chouliaraki 2001:224

trykke sig spontant og umiddelbart om deres forestillinger og reaktioner. Her gives eleverne en officiel kontekst, hvor de kan tale således, som man mener, de er: spontex.⁷⁴² Bernstein kalder dette for 'den vertikale diskurs' kolonisation eller anneksion af horisontal diskurs'.

Eleverne hægter sig på dette spor og kan ikke siges at have deres eget. Det, de udvikler i teksten er – for nogens vedkommende – frihed til på klassen at give udtryk for deres synspunkter og opfattelser. De faser, som især opfordrer eleverne til dette har ikke andre funktioner. Det felt, der opbygges er ikke et fælles felt men subjektive synspunkter som adderes ("jeg har gjort helt modsat Carsten").

Ligesom i undersøgelsen beskrevet af Jones⁷⁴³ er det vigtigt for eleverne at markere sig individuelt, og læreren understøtter denne proces. Eleverne forholder sig ikke til hinanden ud over netop at markere deres individuelle perspektiv. Det er elevernes nutid, der refereres til her,⁷⁴⁴ og det er derfor på ikke noget tidspunkt muligt for Dina at foretage afstandslukning, som det f.eks. var tilfældet i begge australske *SPIF*. Refleksionsfaserne udfolder sig på baggrund af elevernes hverdagserfaringer – som er meget differentieret – og de bevæger sig ikke på noget tidspunkt væk fra dette domæne.

Formålet kan også være at opbygge betingelserne for en demokratisk 'kontrakt' om reglerne for de indbyrdes relationer. Der lægges faktisk også op til akkurat dette fra lærerens side, mest markant i *agendafaserne*. Dette kunne være argumentet for de observerbare indre relationer mellem deltagerne i klassesamtalen, for valg af tekstuelle udviklingsmetoder i de enkelte faser, for hyppige (uudfordrede) emneskift, fordeling af taletid og taleroller. Og det kunne være argumentet for den kontekstuelle, horisontale genremæssige ekstentionsstruktur; ligeledes på registerniveau i lærerens valg af faglige felter, af felternes rækkefølge, samtale tempo og samtaleorganisation. Samtalens klassifikation og rammesætning er for denne pædagogik karakteristisk nok svag og implicit. Men den vertikale makrogenrestruktur ligger usynligt bag hele forløbet og viser sig lidt tydeligere omkring det skriftlige element.

Bag den horisontale makrogenrestruktur i Dinas *SPIF* ligger implicit en mere sammenhængende, principbaseret struktur; det er den der glimtvis spores i samtalelitterære leksis; og det er den der tilsyneladende markerer sig i lærerfeedbacken i det skriftlige element. Denne udviklingsmetode er udtryk for hvad Paulo Freire ser som udtryk for en 'bureaukratisk bevidsthed':

The students become the stimulus that incites the memorized discourse, a bureaucratized discourse. The traditional teacher keeps talking, talking, and talking, totally convinced that he or she is teaching a lesson. In a similar fashion, the more progressive educator believes that he or she is engaged in dialogue by allowing students to participate in a mechanical pedagogy of questions and answers. This is not a dialogue because it is empty of any real epistemological curiosity and profound engagement with the material at hand.⁷⁴⁵

I Dinas *SPIF* er den 'bureaukratiske' tale især fremtrædende i den faglige procedure omkring skriftlighed og tilsvarende i lærerfeedback'en. Elevernes nysgerrighed bag

⁷⁴² Bernstein i Chouliaraki 2001:236.

⁷⁴³ Jones 2001.

⁷⁴⁴ Jfr. Bernstein i kapitel 2.

⁷⁴⁵ Freire i dialog med Leistyna i: Leistyna 1999:47-48.

spørgsmålet 'hvordan får man 11,' er dog nok ikke udtryk for en erkendelsesmæssig nysgerrighed, men snarere udtryk for ønsker om at lære relevante tricks for at kunne opfylde lærerens forventninger. Dina svarer da også i form af de forventede 'bureaukratiske' vendinger, der eksperientielt er 'tomme.'

Det skriftlige element består af tre segmenter (curriculum genrer), som er nøje forbundne: Direktiv, besvarelse og feedback. Dette element udtrykker sammen med det mundtlige element en anden pædagogisk identitet, som er bagudskuende og som implicit alluderer til en vertikal pædagogisk makrogenre, der har rod i en faglig kulturkontekst, som betragter narration (fiktive teksttyper og teksteoretiske problemstillinger som primært litterære) som fagets grundlæggende kulturkontekst. Karakteristisk for dette *SPIF* er, at denne kulturkontekst ikke er ekspliciteret,⁷⁴⁶ men ligger som et implicit skemata⁷⁴⁷ bag lærerens tanker og forestillinger om tekstlæsning og -produktion. Det betyder, at også andre genrer end specifikt litterære vurderes ud fra en litterær målestok eller vurderingen bygger en ikke-ekspliciteret 'platonisk' forestilling om en idealt tekst. Denne grundlæggende kulturkontekst realiseres af læreren i såvel mundtligt som skriftligt element, ligesom den realiseres og endda overskrides af klassens 'bedste' elever. Men en stor del af de øvrige elever har ikke indsigt i denne kontekst, og derved fremkommer der en *mismatch* på forskellige niveauer i makrogenren. Denne *mismatch* fremtræder først og fremmest i det skriftlige element som en konflikt og en magtfaktor i relationen mellem direktiv, elevbesvarelser og feedback.⁷⁴⁸

At læreren dermed selv bidrager til at få det til at se ud – for eleverne – som om dette er et åbent og uendeligt mulighedsfelt er påfaldende, når dette sammenholdes med direktivet for den skriftlige opgave og den efterfølgende stærkt klassificerende feedback.

Det er også karakteristisk at kommentarerne til de skriftlige opgaver og lærerfeedback'en i fasen *faglig procedure* på intet tidspunkt indeholder referencer til noget der er foregået på klassen, men udelukkende til summariske krav til en idealt tekst og henvisninger til opgavens formulering. Den feedback som læreren giver eleverne peger derfor hverken tilbage eller fremad med hensyn til nogle fælles erkendte skrivestrategier eller en fælles erkendt viden om genrer.

Der er heller ikke (som hos Stella) nogen bevidsthed om progression (f.eks. 'dette er den enkle diskussionsform; den skal I lære at beherske først; senere skal I skrive en mere kompleks form'). Der skelnes i klassesamtalen mellem fri opgaver og 'rugbrødsopgaver'; den analyserede opgave betragtes som en af de 'frie,' men der stilles alligevel klare krav til den, og elever straffes for ikke at opfylde dem. Eleverne opfordres til at overveje den genre, 'de sidder med', men genrekrav til den stillede opgave stilles ikke, selv om nogle genrer i elevbesvarelserne (uekspliciteret) værdsættes højere end andre. Også de besvarelser, som i deres valg af genre ikke får besvaret den stillede opgave (eller dele af den).

⁷⁴⁶ Jeg spurgte på et tidspunkt Dina, om hendes stadige brug af termen 'fortæller' i klassesamtalen og i forbindelse med en transparent om det skriftlige, hvor forskellige strategier var optegnet, betød, at eleverne forventedes at skrive fiktion. Dina betragtede transparenten meget længe, men svarede ikke på mit spørgsmål!

⁷⁴⁷ Om skemateori i sprogundervisning se Hedeboe 1996; Carrell 1984 og 1988; Hyon 2002.

⁷⁴⁸ Konflikten eksisterer selvfølgelig også i klassesamtalen, idet denne jo også er basis for lærerens fastlæggelse af elevernes mundtlige karakterer. Lærerens dobbeltrolle (som vejleder og bedømmer) er et karakteristisk aspekt af kontaktzonen.

Det er derfor vanskeligt såvel på faseplan som på semantisk og leksikogrammatisk plan at iagttage nogen akkumulation af et felt, eller en ny fælles viden, der udvikler sig videre et andet sted i form af ny betydning eller blot reference. Kun i den litterære analyse af novellen er der antydninger af en stilladserende aktivitet omkring karakteristik. Denne aktivitet ekspliciteres dog ikke klart ('nu er I ved karakteristikken') men det forventes at eleverne kender et analyse- og fortolkningsforløb. Klassesamtalens form er den traditionelle, hvor kun få elever deltager og den tavse gruppes forståelse af hvad der foregår er ukendt. Af pladsmæssige grunde afstår jeg helt fra at kommentere denne fase i forløbet nærmere.

Set i et genreperspektiv kan Dinas *SPIF* ikke karakteriseres som en stilladseringsgenre, skønt stilladsering lokalt finder sted. Den kan derfor heller ikke karakteriseres som en *macrogenre*. Det kan den ikke af følgende grunde:

Elementerne i klassesamtalen, Dinas *SPIF*, har hvert sit formål. Dette betyder ikke, at de to formål ikke godt ville kunne læses som forskellige aktiviteter der er fagligt 'integrerede'. Det første element kunne have det overordnede formål at give eleverne en 'blid', rolig og afdæmpet introduktion til fagets metoder, strategier og tænkemoder. Det andet element kunne dernæst have som formål at trække på elevernes tekstanalytiske forforståelse for på længere sigt at integrere de to elementers formål mere kontant. Men analysen af forløbets elementer viser ikke denne integrationsmulighed. Dels skyldes dette selvfølgelig analysen af det tredje element i Dinas *SPIF*: Det skriftlige, som demonstrerer, at elementet *faglig metode* trods alt var mere centralt end det gav sig ud for at være. Dels er det påfaldende at der ikke er nogen referencer *overhovedet* mellem metodedelen og den litterære praksis. Resultatet af formålsbeskrivelsen af de to elementer er, at – på trods af elementets titel 'faglig metode' er det i overvejende grad det regulative register, der dominerer her. Selvom 'indholdet' i de forskellige faser har med faglig metode at gøre, viser såvel den tematiske analyse, analysen af transitiviteten og analysen af de interpersonelle funktioner i elementet, at det instruksionsregister er så afdæmpet, at det er svært at få øje på. Denne svage rammesætning og klassifikation i det metodiske står i stærk kontrast til evalueringen af det skriftlige element. Med den stærke klassifikation og rammesætning, der udtrykkes i evalueringen af de skriftlige opgaver forekommer det påfaldende, at aktiviteterne i elementet *faglig metode* ikke også udfolder sig i form af stilladserende aktiviteter omkring skrivning af beskrivelser. Der refereres i faserne *faglig procedure* heller ikke til et eneste konkret eksempel på en beskrivelse og der ligger ikke nogen konkrete tekster som modeller for eleverne med henblik på en hensigtsmæssig løsning af den stillede opgave. Hvis opfattelsen er at genrekendskab er en forudsætning som det forventes, eleverne allerede har, er det svært at se hvilken funktion faserne *faglig procedure* i grunden har – ud over en regulativ funktion. De er eksperientielt tomme, tematisk udviklingsmetodisk adderende og ikke akkumulerende, interpersonelt er de på den ene side (som rene lærermonologer næsten monoglossiske (lærer/institutionelle rammer i en fælles stemme) hvilket ikke mindst skyldes den eksperientielle tomhed. På den anden side er de også yderst intravokaliserede, hvilket gør det eksperientielle indhold – om muligt – endnu mindre markeret.

Faserne *intertekstuel læsning* har til formål – ifølge læreren i orienteringsfaserne – at bevidstgøre eleverne om fortælle tekniske træk i form af små øvelsestekster. Disse nærlæses dog ikke med henblik på fortælle teknik men med henblik på eventuelt for-

mål. Faserne *faglig procedure* indgår bl.a. i en vekselvirkning med faserne *intertekstuel læsning* med henblik på at få eleverne til at se sig selv "som fortællere". Integrationen af de faglige aspekter her er forståelig nok. Men der ligger et problemfelt i at der i arbejdet med fortælle teknik specifikt på den ene side og skrivestrategier generelt på den anden side sker en uvarslet identifikation mellem enhver form for skrivning og fiktionsskrivning. Den opgave, som eleverne har på bedding er ikke umiddelbart en opgave som lægger op til fiktionsskrivning.

Hvor Stellas og Shirleys begge er stilladseringsgenrer (makrogenrer), er Dinas *SPIF* et konglomerat af elementer, hvor sammenkitingen ikke er synlig i form af tekstuelle (eller logiske) funktioner (cohæsion, konjunktion, reference eller logiske genrekomplekser (*expansion*). Sammenkitningen mellem elementer og faser er implicitte, men iagttagelige i form af leksikalske kæder som refererer til litterær læsning (fortæller, historier osv.). Denne forståelse hos læreren af hvad fagets kerne er, er en forståelse, som en lille gruppe af eleverne deler, men størsteparten ikke demonstrerer indsigt i. Perspektiverne vil måske blive, at flere elever i deres gymnasieforløb vil blive i stand til at gætte, hvad læreren forventer. Men spørgsmålet er stadig hvad læreren egentlig forventer!

Dina arbejder ikke på grundlag af noget specifikt paradigme, og formålet med analysen af dette *SPIF* var akkurat at forsøge at analysere dette på baggrund af den beskrevne optik. Udgangspunktet for at gøre dette er afhandlingens hypotese, at såvel klassesamtale, skriftlige opgaver og besvarelser er *tekstualiseringer*, som udspringer af deltagernes intertekstualitet, dvs. deres viden, forventninger og forudsigelser i forhold til dem og deres positioneringer i forhold til dem. Det betyder for undersøgelsen, at det forudsættes, at elever skriver i genrer, uafhængig om læreren instruerer dem i dem eller ej. Problemet kan blot være, at de genrer, de vælger ikke er tilstrækkelig værdsat (eksplicit som implicit) i uddannelsessystemet.

I en stilladseringsgenre indgår begge pædagogiske registre, og der er i centrale faser i genren sammenfald mellem de to registre. I Dinas *SPIF* er de to registre sammenfaldende i tekstlæsningsfasen (karakteristikken). Dog er modelleringen af tekstlæsningsformen meget implicit, og den forankres ikke i forløbets eller fagets kontekst. I faserne *faglig procedure* er registerforholdet således, at det instruktionelle register må siges at dominere. Men analysen af *Transitivity* viste, at instruktionens *field* var tom, ligesom der hverken eksperientielt eller tekstuelt forekom indholdsmæssig sammenhænge eller henvisninger til et felt, som eleverne kunne forholde sig til.

Med Larssons begreber *tekstverden*, *tekstkærne*, *satellittekst* og *egentekst*⁷⁴⁹ kan man

⁷⁴⁹ Larsson 1989:61. Larssons begreb 'satellittekst' må ikke forveksles med den struktur, som jeg senere kalder for en 'orbital struktur'. Larsson betragter en satellittekst som en karakteristisk mundtlig, kontekstbundet struktur, hvor samtalens emne kan gå hid og did i deltagernes indskydelser, ideer, personlige erfaringer osv. I modsætning til denne tekst er 'egenteksten,

sige, at de mundtlige elementer (klassesamtalen) er en karakteristisk satellittekst, som ikke bevæger sig imod elevernes egentekst i opbygningen og udvikling af elevernes tekstforståelse. Det er i centrale steder i samtalen (f.eks. om barnesprog) vanskeligt at se hvad tekstkærnen egentlig er, fordi elevernes bidrag sidestilles ekstensivt og ikke samles i nogen form for syntese.

I Dinas *SPIF*: feedback er forholdet omvendt. Her er det især det regulerende register der er aktivt i reguleringen af elevadfærden (det udførte og den fremtidige), mens det instruksionsregister forbliver tomt (positivt eller negativt, dvs. opgaven er klar vs ikke klar).

Beskrivelsen af de pædagogiske registre viser en tilsvarende effekt for forløbets placering i forhold til læringsdomæner. Det ser ud til at Dina ønsker en samtaleform i klassen, som bygger på hverdagsdomænets intertekstualitet, men hvor elevernes individuelle indslag (deltagelse) vægtes højere end indslagens bidrag til den pågående aktivitet. Man kan derfor ikke sige, at Dina i samtalen forsøger at løfte diskussionen fra hverdagsdomænet til et mere udviklet domæne. Der er dog ansatser, f.eks. kunne man sige, at øvelserne i fortælle teknik kunne indgå som led i praksisdomænet, men fortælle tekniske begreber optræder ikke andre steder i forløbet, heller ikke i tekstlæsningsselementet. I dette element er som allerede nævnt karakteriseringsfasen på vej ind i praksisdomænet, men end ikke i det teoretiske, idet karakteristikken forløber uden noget metasprog overhovedet. Heller ikke det refleksive domæne berøres, selv om der lægges op til forestillingen om Hemingways egenart i personkarakteristikken.⁷⁵⁰ I fasen faglig procedure og i feedback kan man derimod sige, at det praktiske domæne og det refleksive domæne på en måde 'forudsættes'. Der henstilles til eleverne at de overvejer, hvilken genre de 'sidder med' f.eks. De formodes også at vide hvad der konstituerer klart, varieret sprog og velopbyggede tekster af enhver art. Men der er ikke nogen kontinuitet i forløbet mellem hverdagsdomæne og refleksivt domæne. I de skriftlige besvarelser ses konsekvensen af dette, idet de besvarelser der får den laveste bedømmelse, alle genremæssigt befinder sig i hverdagsdomænet. Disse elevers genkendelses- og realiseringsregler viser sig at være 'ugyldige' og fejlbedømt i forhold til de, der implicit værdsættes. De mellemste besvarelser befinder sig på grænsen mellem hverdags- og praksisdomænet. Disse elever har i en vis forstand nærmet sig nogle genkendelsesregler som har at gøre med en vis faglighed, og realiseringsreglerne svarer nogenlunde til disse. De bedste besvarelser befinder sig –uden at opgaveformuleringen har lagt op til det – i det refleksive domæne, idet disse ikke blot er i stand til at genkende og realisere en given genre men selv at vælge, udbygge og kombinere flere genrer i samme besvarelse. For disse elever gælder det, at de nok altid vil kunne genkende de regler, som – implicit – gælder for en dansk stil (uanset

den dekontekstualiserede tekst, som er fortættet opbygget omkring udviklingen af tekstkærner. Med andre ord går udviklingen fra satellittekst til egentekst fra en 'mere mundtlig' til en 'mere skriftlig' tekst på et kontinuum. Det er Larssons opfattelse, at undervisningen selv må demonstrere denne bevægelse mod større skriftlighed, mod udviklingen af tekstkærner i form af synteser på classesamtalen. Med mine begreber svarer denne sprogudvikling til det, som bl.a. Stella demonstrerer i sin stilladseringsgenre.

⁷⁵⁰ Analysen af novellen fortsætter i ca 30 minutter i den følgende time, som ikke er analyseret her (da det jo her drejer sig om skrivning!), men denne afsluttes blot ved timens afslutning og der arbejdes derefter ikke mere med novellen. Muligvis sker der på et senere tidspunkt en tilbagevenden til novellen, men denne mulighed falder uden for nærværende undersøgelse.

spørgsmålene), men de vil kun kunne realisere dem på det niveau, de nu befinder sig på hvis de forsæt støttes i at gøre dette! I forhold til opgavens formulering har disse elever begået det, som Sullivan (1995) kalder *over-elaboration*, dvs. de har faktisk arbejdet med opgaven ud over det, som måtte være mere relevant i forhold til de nøjagtige krav. At demonstrere at man behersker en række (litterære) genrer, anses vigtigere for disse elever end at svare relevant på opgaven. Det giver bonus. *Overelaboration* fungerer på samme tid

(...) as a way for writers to discuss substantive ideas, to display deference, and to exhibit "cultural capital" (Bourdieu).⁷⁵¹

| | Rammesætning | Klassifikation | (kommentarer) |
|---------------|--------------|----------------|---|
| Faglig metode | - F | - C | start hvor eleverne befinder sig, men svag klassifikation og svag rammesætning |
| Tekstlæsning | -F∧+F | -C∧+C | Svag rammesætning men efterhånden lidt stærkere i karakteristikken. Klassifikation svag som udgangspunkt, men styrkes muligvis med tiden. |
| Direktiv | + F | - C | stærk rammesætning men svag klassifikation |
| Feedback | +F | -C/+C | stærk rammesætning, stærk med hensyn til klassifikation af elevniveauer, svag mht faglige retningslinjer. |

Tabel 40 Bevægelsesmønstre: Klassifikation og rammesætning: Dinas SPIF

⁷⁵¹ Sullivan 1995:428. Sullivan beskriver her sit eget forskningsprojekt og demonstrerer konfliktforholdet mellem elev- og lærerlæsninger. Sullivans projekt går bl.a. ud på at 'fange' lærere i 'misjudgements' ved at omskrive elevopgaver ideationelt (nominalisering) for dermed at kunne karakterisere modsigelserne i lærernes vurderingskriterier. Sullivan er talskvinde for at forskningsundersøgelser på denne måde bør være *interventionistiske* (ibid:428):

"In constructing contrasting text-context relations, researchers acknowledge their own involvement in the situation – their beliefs about what is at issue – an acknowledgement that makes their conclusions more open to critique." Denne forsknings *tenor* er i overensstemmelse med Hallidays bestemmelse af denne kontekstfunktion som *intruder* (Halliday 1975:17).

