

DEL IV

Refleksion og implikation

Formalization *is* a fruitful activity. The mastery it provides is its first if not its only justification. So the effort towards formalization of such codes is indispensable. One can never give up this task without running the risk of giving up rationality, scientificity itself, the desire, to formalize, to exhaust the analysis of codes.

Jacques Derrida ⁷⁵²

⁷⁵² Derrida 1987:252-253. Her citeret af Sullivan 1995:426.

Kapitel 17

→ Når vejret læser kalenderen...

17.1 Indledning

I de følgende to afsluttende kapitler vil jeg foretage et reflekterende og vurderende tilbageblik på undersøgelsens resultater, og sætte disse i forhold til den valgte metode. Desuden vil jeg redegøre for perspektiver og implikationer, som jeg finder det muligt at udlede på baggrund af afhandlingens proces og resultater.

Perspektiver og implikationer vil ikke blot fokusere på forskningsmetoden, men også kort overveje den sprogpædagogiske model som potentiale i folkeskolens overbygningsniveau og på studieforbereende niveau.

Analyseprocessen i denne afhandling er foregået i to faser; først en overvejende beskrivende og karakteriserende; dernæst en overvejende analytisk *intervenierende* fase. Den første fase gik ud på at erhverve en forståelse af den SFL-baserede genrepædagogik, således som den praktiseres på en række australske skoler. Blandt de observerede forløb på disse skoler udvalgte jeg to forløb til nærmere beskrivelse og analyse. Valget af disse to forløb blev foretaget, fordi de repræsenterer den SFL-baserede genrepædagogik ved essentielt at forene de tre kriterier som har været udgangspunktet for projektet (jfr. kapitel 1). De tre kriterier har samtidig hvert sit situationstekstuelle fokus, hvilket gør det muligt at beskrive de tre registerdimensioner som realiseres i den konkrete pædagogiske tekst.

De tre kriterier for en skrivepædagogik omfatter

1. en bevidsthed om målgruppen (inkludere marginaliserede elevgrupper) (*tenor*)
2. et sprog- og tekstteoretisk bevidsthed (*field*-orienteret)
3. en læringsteoretisk bevidsthed (*mode*-orienteret)

Den SFL-baserede genrepædagogiske praksis, som jeg observerede, har jeg i afhandlingen defineret *stilladseringsgenre*, byggende på Christies teori og forskning om *curriculum macrogenres*. Med denne genreoptik kunne de australske skrivepædagogiske forløb beskrives og karakteriseres som omfattende de tre efterlyste kriterier:

1. Der fokuseres differentieret på målgruppen som udgangspunkt for stilladsering.
2. Stilladsering defineres inden for en holistisk teori om sprog, tekst og kontekst
3. Stilladseringsbegrebet bygger på teoretisk viden om læreprocesser.

Den sprog- og genreteoretiske basis i SFL gjorde det således muligt at observere forholdet mellem *system* og *instantiering* i en situationskontekst, den australske, hvor lærere og elevers viden om sproget som *system* – sammenlignet med min erfaring om tilsvarende forhold fra min egen kontekst - var usædvanligt omfattende.

Ifølge genrepædagogisk teori baseret på Hallidays sprogteori, er viden om sprogsystemet som *sociokulturelt funderet* og som *resurse af valgmuligheder* et nødvendigt grundlæggende element for al læring. Denne viden konstrueres ubevidst i menneskers situationskontekst med henblik på den intertekstuelle udvikling af nødvendige sproglige resurser i denne kontekst. Men det er ikke alle grupper, der har adgang til alle resurser. I uddannelsessammenhæng vil der således være stor forskel på de enkelte elevgruppers forudsætninger for på forhånd at opfylde forventede intertekstuelle forudsætninger. Med henblik på skriftlighed vil dette indebære, at nogle elevgrupper står fremmede over for de genrekrav, der stilles til dem på det pågældende skoleniveau. At skrive et akademisk essay er et eksempel på en sociokulturel proces som elever i et studieforberedende skoleforløb skal instrueres i. Essayet som genre er karakteriseret ved et register som afviger fra elevernes hverdagsdomæne.⁷⁵³

Denne sprogpædagogiske og genreteoretiske optik blev grundlaget for *anden* fase af undersøgelsen. Akkurat med genrepædagogikken som optik blev målet nu analytisk at *intervenere* en situationskontekst, den danske, som ikke havde noget *eksplicit* udgangspunkt i sprog og pædagogik. Ikke desto mindre var det udgangspunktet, at forestillingerne om forholdet mellem elever, sprog og læring også måtte gælde for den nye situationskontekst. Det danske forløb måtte som det australske kunne beskrives, analyseres og fortolkes med udgangspunkt i genreteoriens og -pædagogikkens grundsynspunkter. At der var tale om en intervention er givet derved, at konteksten for det pågældende forløb ændres med genreoptikken, således at jeg i analyseprocessen kunne søge svar på spørgsmålene:

Hvilke curriculumgenrer kan iagttages i Dinas *SPIF*, og hvilke elementer og faser indgår i det; hvilke relationer kan iagttages mellem det mundtlige og det skriftlige element; og hvilke relationer er der mellem faserne i de enkelte elementer i forhold til de pædagogiske mål; hvorledes udvikles elevernes genrebevidsthed og sproglige resurser i klasseaktiviteterne; og hvorledes kan jeg i elevernes selvstændige konstruktion iagttage, fortolke og forklare disse resurser?

For eftersom der i dette *SPIF* ikke på forhånd lå en eksplicit, reflekteret sprogpædagogisk model til grund for lærerens opbygning af sin pædagogiske genre, eller nogen ekspliciterede genreforestillinger bag elevernes selvstændige konstruktion, måtte jeg – med udgangspunkt i den udviklede sprogmodel – alligevel *forvente* at jeg kunne iagttage genrer og genrekombinationer (*macrogenrer*), både i det observerede

⁷⁵³ Dette gælder for så vidt både essaygenren som den kendes i angloamerikanske eller – australske kontekster som i den europæiske (kontinentale) forståelse af genren.

mundtlige og i det skriftlige element. Denne forventning har sit teoretiske grundlag i opfattelsen af *genrer* som kulturelle systemer, beskrevet således af Martin & Rose:

In functional linguistics, genre theory is a theory of how we use language to live; it tries to describe the ways in which we mobilise language – how out of all the things we might do with language, each culture chooses just a few, and enacts them over and over again – slowly adding to the repertoire as needs arise, and slowly dropping things that aren't much use.

Genre theory is a theory of the borders of our social world, and thus our familiarity with what to expect.⁷⁵⁴

17.2 "...the most complex systems to have evolved on our planet."

I dette afsnit vil jeg nærmere kommentere forskningsprocessen og de anvendte beskrivelsesprog i afhandlingens analyser. Processen er forløbet som en vekslen mellem en top-down (eller udefra – ind) indkredsning af teksten i en formatering af denne (Kontekst: makrogenre – genre – register), og en bottom-up, mikroanalyse (eller indefra – ud: Leksikogrammatik – tekst). Formateringen afspejler tekstens struktur, men den er ikke determinerende. Det er denne formatering, der udmunder i de foreløbige identificeringer af *SPIF* og de genrer, der realiseres i disse.

Den første læsning, udefra-ind, følger den måde en tekstanalyse 'naturligt' vil forløbe, dvs. fra en overordnet, global identificering af tekstens dele på baggrund af intertekstuelle forståelse af genrer i forhold til en kultur som jeg har mange års erfaring med. Men det er imidlertid nødvendigt at skifte mellem et makro- og et mikroperspektiv på teksten, for det er denne vekslen der giver analysen den dybde og underbygning der er nødvendig (jfr. Hallidays krav til en diskursanalyse⁷⁵⁵). Makroperspektivet (udefra – ind eller top-down-indkredsningen) blev da udbygget med et mikroperspektiv (analyse indefra – ud). Den indledende og grundlæggende analyse i denne fase var analysen af den tekstuelle metafunktion som viste tekstens karakteristiske udviklingsmetode (*Theme-Rheme/New*) og dermed udgjorde første led i argumentationen for makrogenrens funktionelle trin, dens genrer, elementer og faser. Denne indledende analyse suppleredes af analyser af de to andre metafunktioner.

Mikroanalysens udfordring er tekstens enorme kompleksitet. Tekster er meget komplekse og tætte fænomener, fordi de er afledt af sociosemiotiske systemer. Som Martin & Rose udtrykker det:

(...) these systems are the most complex systems to have evolved on our planet.⁷⁵⁶

Det er derfor nødvendigt at foretage nogle valg. For selvom analyserne her er omfattende, er der langt fra tale om en udtømmende analyse af undervisningsforløbene. Hvordan skal man afgøre, hvilke analyser, der er nødvendige og dermed undgå både problemer med et ganske uoverkommeligt arbejde og problemer med analyser, som ikke fører nogen steder hen?

⁷⁵⁴ Martin & Rose 2002 (in press).

⁷⁵⁵ Om Hallidays beskrivelse af diskursanalyse og grammatik, se Forord, p. 12.

⁷⁵⁶ Martin & Rose 2002 (in press).

En funktionel lingvistisk analyse behøver ikke altid forløbe som nærværende. Den er ikke nødvendigvis altid multifunktionel. Eggins & Slade (1997) har f.eks. koncentreret sig om den interpersonelle metafunktion; Søren Trads (2001) har valgt at arbejde med medarbejdersamtaler på baggrund af en analyse af den interpersonelle dimension. Polias (2002) har i klasserumsforskning omkring elevers sprog og adfærd også arbejdet med den interpersonelle metafunktion. Martin & Rose (2002) har vist samspillet mellem de tre metafunktioner; Love (1998) og Macken-Horarik (1996) har analyseret *pædagogiske* tekster multifunktionelt, og dette er også tilfældet med Christies forskning (f.eks. 2000).

Begrundelsen for at alle tre vinkler blev anlagt i dette studium er akkurat, at analyseteksterne er *pædagogiske* tekster, og at disse betragtes som instantieringer af generer, forstået som sociokulturelle systemer. Genrebegrebet som overordnet begreb har gjort det muligt at beskrive og fortolke de pædagogiske tekster, både på mikro- og på makroniveau. For at kunne begrunde denne dialektik (såvel indefra som udefra, dvs. fra teksten som en stilladserende helhed til det mindste distinktive træk i genrens centrale faser), har det været nødvendigt at beskrive denne med systemer, der repræsenterer aspekter af hele den triadiske model. Alle tre sproglige dimensioner understøtter tilsammen påstanden om makrogenrens struktur, forholdet mellem 'givet' og 'nyt' i genren, om forandring i deltagerens positionering, og om de betydninger som deltagergrupperne konstruerer ud fra deres forskellige intertekstualitet. Alle tre dimensioner karakteriserer den *kontaktzone*, elevernes tekstualisering udfolder sig i, og vilkårene for denne i en pædagogisk tekst.

Da genren er en pædagogisk makrogenre, er det samspillet mellem genrens overordnede formål og de enkelte curriculumgenrers, elementer og fasers specifikke, funktionelle delmål i helheden, som bestemmer analyseniveauerne. En pædagogisk tekst kan naturligvis analyseres udelukkende for sine interpersonelle karakteristika. Men dermed afdækker man 'kun' den ene dimension i teksten. Det ville have været muligt alene ud fra en interpersonel vinkel at beskrive magtforholdene i klassen (og i det skriftlige element); men også den tekstuelle dimension er central. Denne dimension er den grundlæggende genremærker, som demonstrerer, hvordan lærer og elever i tekst og tale udveksler stof og roller i forløbet. Den eksperientielle metafunktion er her tæt forbundet med den tekstuelle metafunktion og central for en pædagogisk teksts udvikling og forhandling af det aktuelle vidensobjekt. Så ikke blot rollefordelingen ('hvem') og udviklingsmetoden ('hvordan'), men også den pædagogiske teksts indhold/felt ('hvad') er nødvendigt i beskrivelsen af det vidensobjekt og de forskellige mulige verdener som lærer og elever udveksler og konstruerer i classesamtalen og i deres skriftlige produktion og kommunikation.

Selv om analysen har forsøgt at leve op til Hallidys krav til en tekstanalyse (at den skal være grammatisk baseret) er analysen langt fra udtømmende, selv om den er omfattende. Specifikationen i systemvalgene er f.eks. meget generelle og begrænsede. *Appraisal*-analysen er ikke gennemført,⁷⁵⁷ men kun en nybegynders forsøgs-mæssige og antydende start på en analyse, som her støtter sig til og forhåbentlig udvider og perspektiverer analysen af *Conversation Structure*.

⁷⁵⁷ Med ordet 'gennemført' menes her, at jeg ikke har arbejdet med de systemiske specifikationer, der kan findes i litteraturen om APPRAISAL, f.eks. Martin 1992 og White 2001.

Analysen af *Transitivity* er ligeledes kun foretaget på et generelt plan og implikationerne af analysen er langt fra udtømte. Endelig er det grafisk-fonologiske stratum ikke berørt, ligesom ekstralingvistiske aspekter (gestik; tavshed) er udeladt.

Modellen er således ikke valgt fordi dette er 'modellen', der skal gennemføres i sin helhed i enhver tekstanalyse. Modellens dimensioner og specificationsgrad alene vælges af hensyn til analysens fokuspunkter. Eftersom analysen af skrivepædagogiske genrer er et nyt område, og eftersom jeg ikke har andre færdige analyser at følge op på eller supplere ved f.eks. at fokusere på et enkelt aspekt af et forløb, har det været nødvendigt at bruge den teoretiske optik til at kortlægge feltet og de relationer inden for dette, som der har været tids- og andre resurse-mæssige rammer for.⁷⁵⁸

17.2.1 To beskrivelsessprog

Bernstein⁷⁵⁹ har redegjort for at forskeren må betjene sig af to beskrivelsessprog for at undgå at havne i cirkulære beskrivelser. Et beskrivelsessprog består af utvetydige identificeringsregler for hvad der betragtes som en relevant empirisk relation og effektiviseringsregler til at læse disse empiriske relationers instantieringer.

Det første - såkaldt interne - sprog er den teoretiske rammes elementer; det andet - eksterne - sprog relaterer denne teoretiske ramme til det empiriske materiale og konstruerer derved forskningens genstand (afgrænsning af de forhold, der anses for relevante for analysen), genstandens funktioner og indbyrdes relationer og dens potentialer (mulige funktioner).

Det andet sprog betragtes ifølge Bernstein som et 'oversættelsessprog', der 'oversætter' empirien på baggrund af den teoretiske ramme. Sagt på en anden måde: Det interne sprog er *betingelsen* for at konstruere usynligheder; det eksterne sprog er midlerne til at gøre disse usynlige fænomener synlige - i en ikke-cirkulær oversættelsesproces.

Forholdet mellem de to beskrivelsessprog kan også beskrives med udgangspunkt i processerne *forståelse* og *forklaring*. Disse er begge to dele af en fortolkningsproces.

En *forklaring* er en genre som redegør for de processer der er involveret i f.eks. et sociokulturelt fænomen. Forklaringer bruges til at redegøre for *hvordan* og *hvorfor* ting er som de er.

En forklaring redegør her for egenskaberne ved en tekst ved at anvende en specifik teoretisk ramme til at placere teksten i social praksis. *Forklaringen* ligger i spillet mellem de to beskrivelsessprog; Forklaringen er en oversættelsesproces, hvor den teoretiske model bruges til at gen-beskrive specifikt empirisk materiale (tekster). Det er en fortolkning af teksten ved hjælp af af den teoretiske ramme som på afgørende vis gør

⁷⁵⁸ Nøglen til analysevalg er, ifølge Martin, den tendens tekster har til at fremhæve nogle betydninger på bekostning af andre (*foregrounding*), dels iagttagelsen af hvordan de forskellige systemer arbejder på samme tid i teksten (*co-articulation*) med henblik på at opnå en bestemt effekt. *Co-articulation* = f.eks. *negation, concession, continuity, tense, conjunction, circumstances of time*.

⁷⁵⁹ Bernstein 1996:134ff.

usynlige kategorier synlige. Genreteorien og -analysens kategorier gør f.eks. elevteksternes sproglige resurser synlige.

Forklaringen er også det aspekt ved analysen, som gør den åben for kritik, fordi den forståelse som forklaringen har ekspliciteret, kan underkastes kritisk analyse og gøres til genstand for efterprøvning.

Det er en tekstfortolkning med hensyn til den teoretiske ramme, som gør usynlige kategorier synlige. At fortolke en teksts ideologi er således ikke en tekstforståelse men en *forklaring*, der refererer til det teoretiske ideologibegreb. På samme måde er fortolkningen af elevteksterne som genrekomplekser ikke kun en forståelse af teksterne, men en *forklaring* på elevernes vanskeligheder/resurseoverskud/underskud – på baggrund af teorien.

Ifølge Bernstein er det vigtigt at skabe afstand mellem de to sprog, sådan at det eksterne sprog holdes 'fri' af det teoretiske begrebsapparat især for at kunne give de observerede deltagere mulighed for at forholde sig til/genkende/være uenig med osv. i den beskrivelse, der foretages af dem.

17.2.2 Afrealisering

Brugen af oversættelsessproget kan også betragtes som en måde at 'afrealisere'⁷⁶⁰ den eksisterende institutionelle begrebslighed (f.eks. Dinas vurderingskriterier som 'klarhed', 'sproglig variation', struktur'), dekonstruere den og (gen)realisere andre begivenheder i undersøgelsesfeltet på baggrund af det teoretiske (interne) beskrivelsesprog. Inspirationen fra Inger Christensen i denne sammenhæng angår den bevægelseslogik, som præfikset indeholder: I stedet for at beskrive undersøgelsesobjektet 'som det er', f.eks. ved at vise om eleverne så også skriver 'klart, sprogligt varieret og sammenhængende', og dermed knytte an til lærerens eller den institutionelle forståelse af hvad en 'god' tekst er, går jeg den modsatte vej for at finde en alternativ realiseringsmulighed. Denne er samtidig en åben mulighed, en begivenhed, som kan gøres til genstand for kritik – også fra de undersøgte deltageres side.

17.2.3 Utopiske projekter eller 'the language of insincerity'.

Beskrivelsesprog som beskrevet ovenfor adskiller sig fra påfaldende mange andre former for sprogbrug i pædagogisk forskning. I 1950 karakteriserede George Orwell⁷⁶¹ det engelske sprog for i stigende grad at udtrykke 'mystificerede' betydninger i form af begreber, hvis betydning på forhånd dels var positivt evaluerede, dels kunne fortolkes fleksibelt, alt efter hvem der gav udtryk for at handle i overensstemmelse med ordets betydning. Dette 'language of insincerity,' havde, trods begrebernes uklare betydning, det klare formål at positionere den talende som værende på det rigtige hold for dermed retmæssigt at kunne forkaste andre 'forkerte' opfattelser. Overført på et forskningsfelt som det pædagogiske er dette brugen af 'language of insincerity' en synlig praksis. Denne mystificerende sprogbrug har to konsekvenser; dels udfolder

⁷⁶⁰ Ordet 'afrealisering' er hentet hos Inger Christensen 1982:129. Inger Christensen kalder et sådan begreb for et kometord: Kometen har ikke noget blivende sted og spredes i sin egen selvfrembringelse. Ibid.

⁷⁶¹ Orwell 1950:82. Orwell nævner begreber som 'demokrati' og 'pacifisme'.

dele af denne forskningsmæssige sprogbrug sig i en genre som Martin har kaldt *The Dismissal Genre*.⁷⁶² Selve sprogbrugens eksklusivitet gør ikke blot en dialog umulig, den bliver et autokommunikativt mål i sig selv, som bremser for forsøg på at samle viden og resurser til praktisk pædagogisk handling. Pædagogiske trendbegreber i nyeste tid er karakteristisk for denne 'sprogbesatte observans' som Bernstein ville kalde det.⁷⁶³

Men bortset fra at denne begrebsanvendelse som en slags 'lexis of judgement' markerer, hvem der er 'rigtig,' og hvem der er 'forkert' på den i den pædagogiske debat, er denne også udtryk for en *utopisk* tankegang. Den tilhører hvad Pratt⁷⁶⁴ kalder for utopiske projekter, idet *den indordner forskellige retninger under én forskel*, og konstituerer sig dermed selv i form af en deterministisk model, hvis benævnelse alene gør en eksplicit kritik vanskelig. I en skandinavisk debat møder vi f.eks. begreberne 'autentisk vs. ikke-autentisk'; 'divergent vs. konvergent'; 'økologisk vs. ikke-økologisk'; 'kulturskabende vs. ikke-kulturskabende'; 'mangelpædagogik vs. pædagogisk udfordrende pædagogik' (hvilken vil du helst tilhøre??); 'intertekstuel pædagogik vs. ikke-intertekstuel pædagogik'; 'dialogisk pædagogik vs. monologisk pædagogik' osv.⁷⁶⁵

Beskrivelsesmodellen som jeg har redegjort for her, er ikke en deterministisk model. Dens interventionsstrategi er nok ideologisk, men ikke utopisk. I modsætning til en lang række nyere pædagogiske forskningsprojekter sigter den mod et komplementært fokus på undersøgelsesfeltet. Dette viser jeg bedst ved kort at sammenfatte resultaterne af undersøgelsen.

17.3 Kontaktzonen i SPIF – eller "Hvordan får man 11?"

17.3.1 Indledning

De skrivepædagogiske forløb, der har været genstand for analyse i denne afhandling er ikke umiddelbart sammenlignelige, og det har ikke været hensigten at stille dem op over for hinanden som alternative skrivepædagogiske fremgangsmåder. Der er mange aspekter, der er afgørende for dette: Dels har jeg ikke været interesseret i at finde elevgrupper, som 'svarer til hinanden'. Jeg har valgt en multikulturel ESL-voksen-gruppe, en 10 klasse fra en Sydneyforstad og en dansk matematiker 1G. Min interesse har været styret af nysgerrigheden efter at finde nogle generelle karakteristika ved arbejdet med skriftlig fremstilling i nogle observerede skoleklasser. I min analy-

⁷⁶² Martin 2000a.

⁷⁶³ Karakteristisk for forsøgsbeskrivelser inden for den sprogbesatte genre er da også, at disse altid beskrives som overordentligt vellykkede, og at eleverne lærer 'mere' end de 'ellers' (måske) ville have gjort! At mange lærere derfor efterhånden er trætte af at skulle indføre forskellige nye begreber og praksisser fra 'næste mandag morgen', har min forståelse og sympati!

⁷⁶⁴ Pratt 1985.

⁷⁶⁵ Eksempler på sådanne 'utopiske' projekter er Dolin 2002; Hetmar 1999; Haugstedt 2000; Dysthe (se kapitel 2); Smidt 2000; Krogh 2000. Min Kritik retter sig her udelukkende mod de anvendte 'mystificerende' begreber i projekternes overskrifter, 'autentisk', 'dialogisk', 'flerstemmig', f.eks., samt mod det utopiske aspekt af projekterne. Alle projekter er naturligvis vigtige, og i forhold til nærværende projekt, komplementære studier.

seproces blev jeg ret tidligt opmærksom på, at der i hvert fald var ét karakteristisk fællestræk ved de analyserede makrogenrer: De afspejlede alle på forskellig måde, hvorledes elever og lærere i den *kontaktzone* som et *SPIF* er, *tekstualiserede*,⁷⁶⁶ både i den mundtlige samtale og i den skriftlige, efterfølgende, interaktion mellem parterne. Begrebet *kontaktzone*⁷⁶⁷ betød i denne sammenhæng, at jeg måtte udvide Christies endimensionale beskrivelse af tekstens udfoldelse (logogenese) til en flerdimensional, idet tekstens (makrogenrens) udfoldelse ikke kun betød en akkumulering af 'ny viden' for eleverne, som eksplicit udtryk for/styret af lærerens overordnede, pædagogiske mål. At Christie bygger sit curriculum makrogenrebegreb på genreteorien, får i hendes forståelse den konsekvens, at genrens 'formål' og struktur (orientering, opgavespecifikation, opgave/afslutning) er en lærerdesignet, lærerdefineret struktur, der ikke indfanger den anden pol i kommunikationen og i genrens udfoldelse: Eleverne.

17.3.2 Curriculum makrogenrer er stilladseringsgenrer

I Christies definition på en curriculum makrogenre fremgår det, at det er i denne form for undervisning, eleverne udvikler sig fagligt og sprogligt:

(...) a curriculum macrogenre constitutes a sequence of curriculum genres in which *new understandings and new forms of consciousness are taught and learned*. (...)

I denne beskrivelse refererer Christie til den logiske metafunktion og er dermed i stand til at vise, hvorledes den sproglige udvikling i classesamtalen kan iagttages som en logisk (logogenetisk) 'vækst', som tekstanalysen kan demonstrere. Selve logikken (dvs. den strukturelle samordning af faser og elementer) er afgørende:

(...) this will have important consequences for *the successful completion of the pedagogic tasks*. As the macrogenre unfolds, there will be some growths in the *logos* – some changes logogenetically (Halliday in Halliday and Martin 1993:18) – as the classroom text gains momentum moving forward across its '*beginning, middle, end*' progression, *opening up possibilities in using language, closing others, and hence building forms of consciousness*.⁷⁶⁸

Men nominaliseringerne og valg af passiv i Christies tekst (bl.a. i de afsnit jeg har markeret med *kursiv*) gør ikke blot den sproglige bevidsthedsudvikling til en tekstudvikling: Christie dekontekstualiserer processen ved ikke at redegøre for hvilke *differences* der eksisterer mellem deltagerne. Med udgangspunkt i Grays Vygotskytolkning, Hasans Vygotsky- og Bakhtinkritik, med Kress' *difference*-begreb og med Pratts og Sullivans begreb om kontaktzonen, kan man sige, at Christie i sin lingvistiske konstruktion af læringsprocessen tingsliggør denne, og dermed overser hun samtlige sociokulturelle asymmetrier, der måtte være i teksten, også de, der betinger læring. Dermed vil hun nok være i stand til at beskrive, men ikke *forklare*, hvorfor en sproglig udvikling (i teksten) finder sted hhv. ikke finder sted. Christie *naturaliserer* dermed også relationen mellem lærer og elever (de pædagogiske mål er entydige og kan 'opfyldes') og kommer dermed til at repræsentere hvad Freire har kaldt *the ban-*

⁷⁶⁶ Jfr. Mickan 1999; her citeret i Forord, p. 10.

⁷⁶⁷ Jfr. Pratt 1989 og Sullivan 1995.

⁷⁶⁸ Christie 1997:148.

king model of education ⁷⁶⁹ og som på vore kanter er blevet betegnet 'tankpassermode-
dellen. Jeg vil understrege, at det er i Christies nominaliserede formuleringer omkring
læringsprocessen, at denne *banking model* kan iagttages. Christie vil – som jeg – væ-
re i stand til at iagttage stilladseringsprocessen i Stellas *joint construction* med ele-
verne, og her også i teksten kunne iagttage og beskrive 'væksten' i elevernes sprog.
Men Christie vil ikke være i stand til at *forklare* forskellen på Stellas og Shirleys *SPIF*.
Uden den grundlæggende læringsteori, vil hun ikke kunne forklare, hvorfor Stellas
joint construction er mere vellykket end Shirleys, ligesom hun ikke vil være i stand til
at identificere de divergerende tekstualiseringsprocesser i Dinas *SPIF*. Ved udelukken-
de at fokusere på genrens 'mål' som entydige pædagogiske mål, vil Christie heller
ikke kunne forklare, hvorfor elevbesvarelser vurderes højt, skønt de enten ikke har
'besvaret opgaven' eller er eksempler på *overelaboration*. Christie vil heller ikke være
i stand til – uden læringsteoretiske begreber som omfatter både lærer- og elevs in-
tertekstualiteter – at redegøre for hvorledes både 'mangelfulde' besvarelser og 'over-
bearbejdede' besvarelser peger på de resurser, der i et udviklings- og forandringsper-
spektiv kan danne grundlag for en sprogpædagogik og fagdidaktik.

Christies model er derimod udmærket i stand til at beskrive den lingvistiske udvikling
som interaktionen mellem lærer- og elever (mellem mester og lærling) demonstrerer i
en pædagogisk tekst. Men modellen kræver en pædagogisk tekst hvis genre og regi-
sterforhold (*tenor*, *field* og *mode*) er entydige: Således er lærer- og elev-relationen,
tilrettelæggelse af undervisningen i form af en reduktion af valgmuligheder for ele-
verne, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk på vej mod målet og *modelle-*
ring af problemløsningsmetoder, alle karakteristiske elementer i en stilladserings-
genre.⁷⁷⁰ Når Christie derfor definerer en curriculum makrogenre, som hun gør, refe-
rerer hun udelukkende til den form for undervisning, der her er blevet beskrevet som
stilladseringsgenre. Stilladseringsgenrer er efter min mening nødvendige indslag i
undervisning af elever i fler- eller multikulturelle klasser. De karakteriserer selvfølgelig
ikke al undervisning.

17.3.3 Kontaktzonen som kulturkontekst

Karakteristisk for kontaktzonen er at den realiserer en curriculum makrogenres *dob-*
belte formål. Genrens formål ikke kun identisk med lærerens som vejleder og pæda-
gogisk ekspert. Han/hun er også bedømmer og dermed 'dørvogter' ved institutionelle
adgangsgivende eksaminer. Disse formål realiseres i registeret i form af dobbeltrol-
lerne i genrens *tenor*: Eleverne er ikke blot nysgerrige, udforskende disciple; de er
også kandidater til videregående uddannelser, og deres formål med deltagelsen i akti-
viteterne er at bestå/få gode karakterer.⁷⁷¹ De er interesserede i – ikke så meget i

⁷⁶⁹ Freire 1970; Leistyna 1999:11 og 217: The banking model of education occurs when teach-
ers perceive students as empty containers that need to be filled with preestablished bodies of
knowledge. The narrowly defined facts and pieces of information that are transmitted are often
disconnected from both teachers' and students' sociocultural realities. Students are thus
treated as objects that are acted upon, rather than as knowledgeable participants in the con-
struction of deep and meaningful learning experiences.

⁷⁷⁰ Jfr. denne afhandling p. 2.38 ; note 138 og Mercer 1994.

⁷⁷¹ Berge 1988 skelner på lignende vis mellem tre skrivehandlinger : instrumentelle/strategiske
("opnå gode karakterer"), rituelle ("opleve seg selv som voksen") og kommunikative, dvs. at

hinandens fantasifulde beretninger om mennesker de ikke kan glemme. De er interesserede i at få svar på spørgsmålet: "Hvordan får man 11."

Den sidstnævnte institutionelle *tenor* betyder ikke, at der i klassesamtalen ikke kan forekomme 'autentiske', eller 'ærlige' udvekslinger af synspunkter, eller 'ægte' dialog. Men det betyder, at man faktisk aldrig helt kan vide, hvornår deltagerne spiller den ene eller den anden rolle. Den dobbelte *tenor* er også betingelsen for at magtfordelingen, asymmetrien, mellem lærer og elever ikke kan ophæves.

17.3.4 Kontaktzonen i Dinas SPIF

Karakteristisk for kontaktzonen i dette *SPIF* er, at betingelserne for interaktionen ikke er ekspliciteret. Dette får konsekvens for situationskontekstens tre dimensioner:

Med hensyn til genrens *field* har kontaktzonen en karakteristisk udtryksform. Det er vigtigt både for lærere og elever, at det, der drøftes er 'relevant', først og fremmest i forhold til genrens formål. Dette viser sig eksperimentielt i, at læreren på den ene side ønsker at eleverne skal berette frit om, hvad de f.eks. overvejede, da de skulle gå rundt om skolen, mens eleverne svarer med at diskutere, hvad formålet med øvelsen egentlig var! En lignende diskussion finder sted med udgangspunkt i elevernes ønsker om at få svar på 'hvordan man får 11, og ikke kun 7'. Læreren er ikke personligt interesseret i elevernes tanker. For læreren er rundturen på gymnasiet heller ikke blot en sansetur, hvor eleverne skal opleve skolens miljø og dufte til blomsterne; de skal reflektere over denne tur i form af mulige retoriske strategier (humor, filosofi, objektivitet osv.). Eleverne fortæller heller ikke åbent og i forventet solidaritet om deres tanker; for de er (de fleste) klar over, at der er nogle måder at overveje tingene på, der er 'bedre' end andre; at noget forventes af dem, og det er det, de (bedste elever) ønsker at forhandle med læreren om.

Makrogenrens *mode* udtrykker kontaktzonen dels i form af klassesamtalens face to face form, dels i relationen mellem skriftlige besvarelser og lærerfeedback. I klassesamtalen er kontaktzonen karakteriseret ved at, eleverne ikke taler sammen men stort set alle deres replikker er rettet til læreren, ligesom de reagerer på hinanden og refererer til hinanden i form af replikker til læreren. ('Jeg synes lige modsat Carsten'). En del af eleverne markerer sig individuelt og positionerer sig i forhold til læreren som de fagpersoner, *de* forventer, at *hun* forventer de skal være, og de elever, som har gættet præmisserne formulerer sig mere 'skriftigt' end de, som ikke har lugtet lunt endnu.

Denne asymmetri markeres endnu stærkere i lærerens feedback til elevernes besvarelser. Genrens *mode* markerer også sprogbrugens formål i kontaktzonen: Eleverne rekonstruerer deres erfaringer og handlinger og reflekterer over disse i samtalen. Men det er aldrig til at afgøre, hvornår refleksionerne er udtryk for søgen efter viden og forståelse, eller hvornår refleksionerne er elevernes forsøg på at gætte sig ind på og søge efter de 'forventede' svar der kan skabe dem en plads i lærerens kulturkontekst. Indeksikale og probabilistiske realiseringer optræder i de tekstuelle systemer i form af en lang række eksempler på elevernes selv-thematisering og i lærerens valg af

kunne få en modtager til at rette interessen mod handlingens "mening." Berge 1988:57-58. Rolledifferentiering kan dog ikke kun være begrænset til skolestilen; den må også gælde mundtlige genrer.

polære *adjuncts* i evalueringen af elevernes bidrag. Men det er ikke muligt at vide om et 'ja' således betyder, at læreren personligt synes om elevens indlæg, eller om læreren har et pædagogisk formål med sin vurdering.

Fra lærerens synsvinkel er det pædagogiske mål således ikke kun udviklingen af elevernes sprog; synsvinklen indebærer også, at læreren med udgangspunkt i stilladsbygningens grundlæggende *difference* må vurdere og evaluere eleverne i sin rolle som institutionel *gatekeeper*. Fra elevernes synsvinkel er genrens formål også kun delvist at 'blive bedre' til at skrive; men 'at blive bedre' er akkurat det mål, som i *kontaktzonen* demonstreres i forskellige konfligerende situationer i deres søgen efter strategier til at opfylde institutionens mål og dermed 'bestå'. Elevernes forskellige genrevalg i den selvstændige konstruktion demonstrerer akkurat, at der ikke for dem er én klar 'løsning' på en opgave: Og selv om der fra lærerens side ikke eksplicit er lagt op til én løsning, afslører løsningsforslagene elevernes forskellige intertekstualitet og dermed også deres resurser til at indskrive sig i den institutionelle kultur.

17.3.5 'Selve det at skrive'. Kontaktzonen som diffust mødested

På grund af åbenheden på den ene side og lukketheden på den anden side (i feedback) har jeg undervejs karakteriseret kontaktzonen i Dinas *SPIF* som et diffust mødested. Det skyldes især, spillet mellem den åbne, 'demokratiske', *tenor* som demonstreres i den ekstensive udviklingsmetode, den lukkede, klassificerende *tenor* i feedbacken, og den kendsgerning at ingen af eleverne, selv ikke de 'bedste' elever faktisk har besvaret den stillede opgave! Min undersøgelse kunne vel egentlig på den baggrund blot konkludere, ved at citere fra Undervisningsministeriets rapport fra 1991 om skriftlig fremstilling:

Ressourcerne – først og fremmest den lønnede lærerindsats – går nemlig ikke til egentlig undervisning, men til efterkritik af færdige skriftlige produkter, dvs. til opgaveretning. Der undervises uhyre lidt i *selve det at skrive*.⁷⁷²

Men udtrykket "selve det at skrive," og dermed også den undervisningsministerielle formulering som indgår i lærerens intertekstualitet, er helt i overensstemmelse med min beskrivelse af kontaktzonen som et diffust mødested, hvor klare tekstualiseringsstrategier forbliver skjulte bag nogle implicite, men overordentligt magtfulde differentieringsprincipper.

Denne kontekst for *kontaktzonen* er dog kun interessant for denne undersøgelse, hvis den kan iagttages i teksten, dvs. i samtalen og i den skriftlige interaktion. Jeg hævder i undersøgelsen, at analysen af elevernes (forskellige) tekstualiseringsprocesser i samtalen og i de skriftlige besvarelser dels demonstrerer den kulturelle forskel eleverne indbyrdes, som markeres i forskellig intertekstualitet, dels i de 'gode' elevers *overelaboration*: De 'vellykkede' besvarelser er således ikke vellykkede, fordi de på fortræffelig vis har opfyldt indholdet i direktivet, men fordi de har set stort på dette og 'gættet'

⁷⁷² Undervisningsministeriet "Skriftlig fremstilling – kvalitet i uddannelse og undervisning. 1991:8. Folkene bag rapporten (Christian Kock og Thøger Seidenfaden) anbefaler den procesorienterede metode som nøglen til overvindelse af krisen. Undervisningsministeriet følger i 1994 rapporten op med bogen "Lær og skriv", der henvender sig til gymnasierne. Kursiv BH.

lærerens uekspliterede forkærlighed for litterært sprog (lyrisk 'pakning af nominalgrupper', rammefortællingsstrukturer, synsvinkelstrategier, osv.). De belønnes muligvis også, fordi de har fundet ud af, at det er det, der gemmer sig bag ved kryptiske udtryk som "selve det at skrive." Hvordan de har fundet ud af det, er muligvis sket på trods af deres skoletid og ikke på grund af den.

De andre elevgrupper skriver også på livet løs, men "selve det at skrive" har de ikke fundet ud af. De straffes dog ikke for det, men for ikke at have arbejdet målbevidst nok med opgaven! Hermed antyder jeg, at begrundelsen for forskellen på elevernes (og lærerens) tekstualiseringsprocesser er sociokulturel i Bernsteins forstand. Min undersøgelse har imidlertid ikke omfattet en sociologisk undersøgelse af elevgruppen. Den sociokulturelle differenciering af deltagerne er udelukkende fremkommet gennem mine lingvistiske analyser af deres tekstualiseringsprocesser.

De to elevgrupper (E- og A-elever) udgør dels de elever, hvis tekstualiseringsproces udspringer af hverdagsdomænet og de registre, som er karakteristiske for dette. Disse elever producerer tekster, der er kontekstafhængige, byggende på erfarings- og følelsesmæssig solidaritet med deres læser og byggende på en opfattelse af sproget som transparent, som i en umiddelbar face-to-face-interaktion. Det er denne kontekst, der produceres sprog, som for læreren fremstår som 'mundtligt præget small talk.'

Ved den modsatte pol finder vi elever, der ved, at en tekst (som en elev udtrykker det) ikke blot skal afspejle en autentisk skriveproces; den skal først og fremmest "være interessant at læse." Disse elevers tekstualiseringsproces udspringer af det refleksive domæne, idet de er bevidste om tekstualiseringsprocessen som en social konstruktion. Men eleverne skriver ikke blot forventede, funktionelt effektive tekster; de satser på det uventede, danskfagets højst værdsatte teksttyper, som de – uden at blive bedt om det – sætter i værk refleksivt og professionelt.

Midtergruppen (C-elever) er interessant, idet denne gruppe befinder sig i et risikofelt, hvor de på den ene side stort set skriver i hverdagsdomænets registre, men dette ekspanderes i en demonstration, dels af deres bevidsthed om skrivesituationen, dels i en karakteristisk udvidet brug af hverdagsdomænets narrative genrer, anekdote og eksemplum. Med disse redskaber bliver disse elever i stand til at bevare deres ståsted i hverdagsdomænet (i forventning om læsersolidaritet og følelsesmæssig forståelse) samtidig med at de vover pelsen ved at frigøre sig fra hverdagsdomænets endimensionale fortæller og 'fordoble' sig i en udviklet beskrivelse af fortællingens *hero*. I modsætning til A-eleverne vover disse elever dog ikke at slippe den faste grund (hverdagsdomænet) under fødderne.

Men kritikken af det danske *SPIF* er ikke blot endnu et udtryk for hvad Martin kalder *The Dismissal Genre*. Kritikken af dette *SPIF* går ikke så meget på, at læreren burde have valgt en anden og bedre pædagogisk metode. Analysen – og kritikken – går ud på at gøre noget usynligt synligt: Det er denne afhandlings vigtigste pointe, at iagttagelserne og analyserne af elevers (og lærers) tekstualiseringsprocesser afdækker en lang række resurser, som en sprog- og skrivepædagogik vil kunne bygge på. Analyserne synliggør, at undervisning i 'selve det at skrive' i høj grad er et spørgsmål om, at lærer og elever opnår en *eksplisit* viden og bevidsthed om den kulturelle kontekst, som skriftlighed udfolder sig i, f.eks. i form af beherskelse af særligt begunstigede genrer og registre.

17.3.6 Kontaktzonen i de australske SPIF

Men hvordan ser *kontaktzonen* ud i de australske SPIF? Elever og lærer i disse grupper befinder sig på samme måde i et genremæssigt dobbeltspil; forskellen på den danske og den australske *kontaktzone* er den afgørende, at læreren i de australske SPIF spiller med åbne kort. Der er i de to beskrevne forløb ikke tvivl om rollefordelingen i de forskellige elementer og faser; det er klar og eksplicit, hvad arbejdet går ud på, hvad det er, der tales om, og hvad formålet er med aktiviteterne. Især er Stellas SPIF et eksempel på et forløb, som lettest lader sig beskrive *kontaktlingvistisk*,⁷⁷³ fordi Stella selv i sin pædagogik og i sit design af forløbet søger at indfange og inddrage de sproglige relationer, processer og resurser der fremkommer ved kontakten mellem deltagerne i den multikulturelt sammensatte klasse. Eleverne får meget kort individuel feedback på deres besvarelser, fordi de stort set alle har forstået og nået de grundlæggende mål for forløbet, og især fordi de klare kriterier for opgaven gør det muligt for læreren at arbejde med eksplicite, afgrænsede felter i hendes feedback. Stilladseringsprocessen betyder derfor en væsentlig begrænsning af elevernes mulighed for og interesse i på dette indledende niveau at 'overelaborere' deres besvarelser. Dog viste afsnit i elevbesvarelserne eksempler på *crossing*,⁷⁷⁴ hvilket især kom til syne interpersonelt i de omformuleringer, som for eleverne ikke blot markerede deres skrivning strategisk, men også kommunikativt i form af *evoked/provoked Judgement*. Forløbet udfolder sig desuden med brug af et metasprog, som lærer og elever er fælles om og som stadig udvikles leksikogrammatisk, når en ny genre introduceres.

'Svagheden' i de observerede australske SPIF ligger især i udviklingen af feltet, hvilket demonstreredes i Stellas, men især i Shirleys SPIF.⁷⁷⁵ At ordet er sat i anførselstegn skyldes, at denne manglende optimale feltudvikling efter min mening ikke er en svaghed ved den pædagogiske model, men måske i stedet udtryk for lærerens tidspress eller manglende tålmodighed. Den kan også i høj grad være udtryk for, at pædagogikken er fossilleret til en rutineadfærd på grund af manglende efteruddannelse af lærerne.⁷⁷⁶ Overordnet betragtet kan denne korte eller mangelfulde feltopbygning godt komme til at betyde, at instruktionen af genrestruktur bliver en 'tom' aktivitet, hvor konstruktionen af mening og betydning i denne kulturelle kontekst bliver tynd og sekundær. Det svarer til elevens rutinemæssigt, ureflekterede anvendelse af 'analysemodeller' i litterær tekstanalyse! Modellen bliver en 'fremgangsmåde' og ikke en model til at forstå forholdet mellem kontekst og tekst. Det lykkes dermed ikke at gøre det klart for eleverne, at forholdet kontekst-tekst ikke blot drejer sig om en forståelse af modtageren og en forståelse af sprogets rolle i skriveprocessen. Feltopbygningen som udgør den intersubjektive basis for skrivningen i en 'ny' genre må siges at være så central en del af 'teaching-learning-cirklen', at den må anses for at være betingel-

⁷⁷³ Pratt 1987 og 1991.

⁷⁷⁴ Rampton 1995:485.

⁷⁷⁵ Derimod var feltopbygningen meget omfattende i Juannas SPIF, idet der både indgik en lang række artikler fra (sociologiske og psykologiske) fagtidsskrifter, og debatartikler fra dagspressen.

⁷⁷⁶ Dette synspunkt har Martin fremsat adskillige gange, sidst i marts 2002 på DIG i workshoppen *Genre theory and pedagogy*. Denne risiko påpeges også af Halse 1991:9.

sen for at den mere håndværksmæssige del af genreinstruktionen bliver meningsfuld overhovedet.

'Styrken' ved de observerede forløb – og dermed også den pædagogiske model, er, at udviklingen af et fagligt felt altid - differentieret - akkompagneres med en udvikling af elevernes forståelse af 'the tricks of the trade,'⁷⁷⁷ deres kontrol af de genrer og registre, som er centrale elementer af det enkelte faglige felt.

17.4 Tekstualiseringsprocesser i kontaktzonen

De følgende to figurer er forsøg på grafisk at opstille tekstualiseringsprocesserne i kontaktzonen for de to grupper af *SPIF*, de australske og det danske *SPIF*. Metaforikken skal ikke tages for bogstaveligt; dvs. det er ikke hensigten at kommunikere en forståelse af kontaktzonen, der går ud på at vise, at konteksten er 'uden for' klasserummet. Som øvrige cirkelmetaforer i denne afhandling skal metaforikken forstås med udtrykket 'elaborering': Konteksten realiseres i den pædagogiske tekst; de stiplede linjer er derfor snarere en måde at illustrere de uudnyttede resurser på. Kontaktzonen er det felt, hvor lærer og elever mødes i en pædagogisk tekst. Denne tekst realiserer en genre, dvs. den er en social proces med et formål og en trinmæssig struktur. Men karakteristisk for denne makrogenre er, at genreformålet er konfligerende for deltagerne. Denne konflikt er en uundgåelig konsekvens af, at der er tale om de to roller, lærer-elev. Ikke desto mindre er den aktuelle situationskontekst betingelse for at *udfyldningen af kontaktzonen* kan ske.

Figur 40 illustrerer de australske *SPIF*. **K** er kontaktzonen; 1 - '2 antyder rekonstruktionstextualiseringsprocessen, her beskrevet som en *projektion*.⁷⁷⁸

Figuren demonstrerer hvorledes kontaktzonen kan illustreres i en stilladseringsgenre, hvor stilladseringsprocessen overholder samtlige krav til en sådan, jfr. p. 41. Figuren viser at elever og lærer deler kulturkontekst i begrænset omfang, men at den de deler, er koncentreret, reduceret og fokuseret med henblik på aktiviteterne i kontaktzonen. Eleverne har på deres side mulighed for at inddrage den del af deres kulturkontekst, der er relevant. Lærer og elever arbejder inden for et begrænset, men klart defineret felt; instruktion i en ny genre med udgangspunkt i et felt, som eleverne er 'eksperter' i. Feilberg (1997) sammenligner en dialogform som denne med en lynlås.⁷⁷⁹ Den fungerer ved at tænderne fra de to halvdele – samtaleparterne – griber ind i hinanden og skaber et hele. Modellen viser, at feltet er begrænset i forhold til de resurser, der i øvrigt er til rådighed. Disse resurser er (også i lignende afgrænsede aktiviteter) udnyttet i andre aktiviteter (kreative opgaver, gruppearbejde, research på nettet, interviews, hytteture).

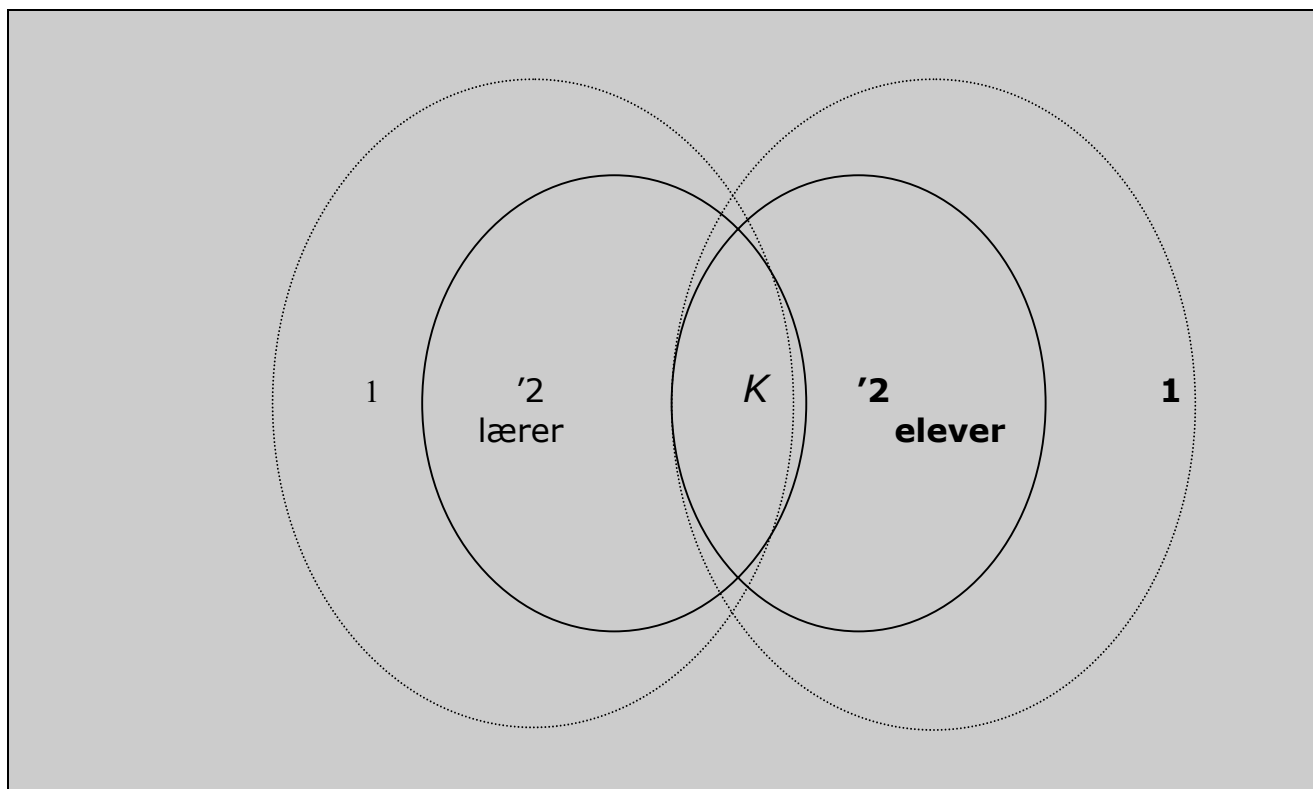
Illustrationen viser også at statusforholdet mellem lærer og elever i denne aktivitet er stort, dvs. der er ingen mulighed for denne ESL-elevgruppe for *overelaboration*, fordi deres sproglige niveau og dermed deres udviklingszone ikke er så differentieret. Alle

⁷⁷⁷ Freadman 1987:121-22.

⁷⁷⁸ Se brug af begrebet *projection* hos Halliday og Christie, kapitel 4.3.4.

⁷⁷⁹ Feilberg 1997:112.

elever får produceret en funktionel tekst,⁷⁸⁰ og selv de svageste elever har derfor mulighed for at lære og producere en acceptabel, funktionel tekst. For disse elever er behovet for stilladsering maksimalt; disse elever har stor støtte i lærerens og de andre elevers sproglige forslag og modellering af argumentudvikling. 'Del-og-stjæl'-strategien vil være karakteristisk for denne gruppe.



Figur 40 Tekstualisering i kontaktzonen; australske *SPIF*.

De 'bedste' elever prøver kræfter med den objektive sprogform, og de vil senere kaste sig ud i eksperimenter med genreformen (hvilken allerede blev antydnet i klassesamtalen). Figuren antyder ikke at lærer og elever er afgrænsede cirkler. Den antyder, hvorledes dette *SPIF* fungerer med hensyn til hvad Gray⁷⁸¹ kalder for *concentrated language encounter* og *intersubjective sharing*, dvs. her illustreret som det fælles lærer og elever deler som udgangspunkt for klasseaktiviteterne.

Den noget svage feltopbygning demonstrerer, at arbejdet med sproglig udvikling ikke kan ske eller i hvert fald risikerer at stagnere, uden at feltopbygningen får særlig vægt. Eleverne har brug for et sprog til at tale om sprog, men dette sprog bliver kun aktivt, når eleverne har noget at tale om, et engagerende emne at udvikle og udforske. På den anden side kan man sige at der i det australske *SPIF* opbygges en *tekst-*

⁷⁸⁰ De analyserede besvarelser er udvalgt som karakteristiske for klassen. Figur 40 illustrerer kun kontaktzonen for denne aktivitet på baggrund af klassesamtalen og de analyserede besvarelser. Den kan naturligvis ikke sige noget om hvorvidt nogle elever f.eks. har skrevet af efter hinanden eller fået andre til at skrive deres besvarelser.

⁷⁸¹ Om Grays pædagogik, se kapitel 2.6.3.

kærne,⁷⁸² dvs. et overordnet perspektiv (storfamilien) og en tankegang (fordele og ulemper); denne tekstkærne er det muligt for eleverne at generalisere til nye situationer. Tekstualiseringen foregår her som en opbygning af en tekstverden i form af successivt etablerede tankegange eller tekstkærner.

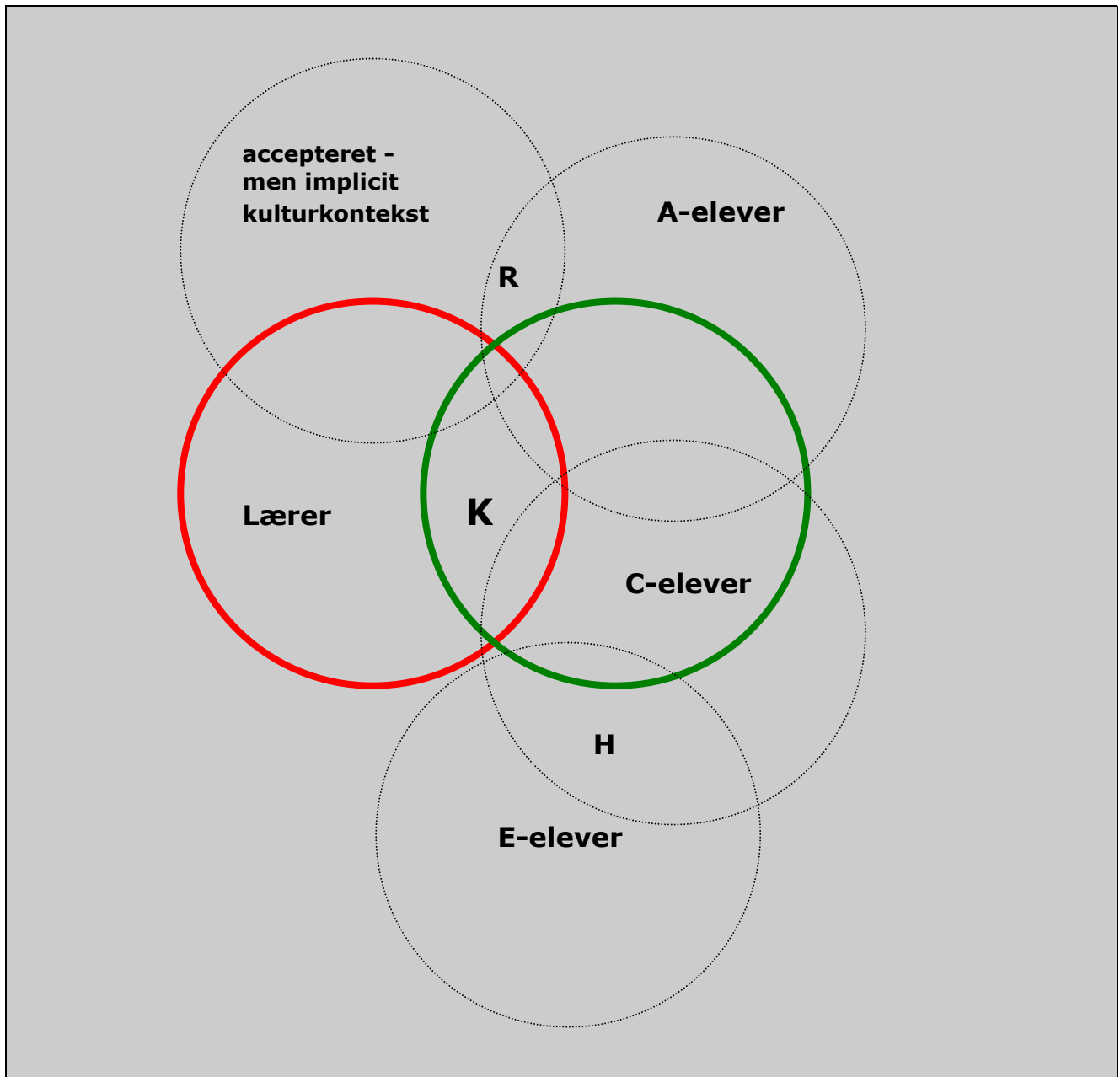
Kontaktzonen i det danske *SPIF* er illustreret i figur 41. **K**-feltet er *kontaktzonen*. **H** er *hverdagsdomænet*, **R** er det *refleksive domæne*. Den røde og den grønne cirkel repræsenterer en *ideal* situation, hvor der er god overensstemmelse mellem lærerens og elevens formål med mødet. Ikke sådan at forstå, at deltagernes formål er identiske, men deres møde vil være af en sådan karakter, at det overordnet vil kunne opfylde begge parter forventninger.

Figuren forsøger dernæst at illustrere, hvordan deltagerne i Dinas *SPIF* positionerer sig i forhold til den ideelle mødesituation. Figuren er ikke en afspejling af 'virkeligheden' men den forsøger at illustrere, fra mit perspektiv, de tekstualiseringsprocesser, der kan iagttages i dette *SPIF*. Figuren forsøger heller ikke kun at påpege, at store elevgrupper ikke har adgang til den accepterede kulturkontekst; men den antyder, at denne kulturkontekst ikke indgår eksplicit i kontaktzonen. Den illustrerer, at de i dette *SPIF* (som skoleelever) forsøger at finde deres vej ind i kontaktzonen.

Figuren udtrykker også, at 'indholdet' i kontaktzonen er temmelig tomt. I elev-lærerinteraktion er nogle elever slet ikke med; de klarer sig dårligt; men de sidder i klassen, kommer til timerne og optræder naturligvis i den forstand som 'elever'. Andre er stort set heller ikke med i kontaktzonen; de klarer sig godt. Figuren viser derfor, at interaktionen i kontaktzonen er en interaktion, hvor deltagerne ikke kommunikerer særligt effektivt. Deres forståelse af situationskonteksten (*field, tenor, mode*) er ikke i overensstemmende. Det er naturligvis umuligt udtømmende at illustrere deltagernes uendeligt mange interaktionsmuligheder, men fokus er da også kun på de felter, hvor deltagerne interagerer i dette *SPIF*. Den accepterede kulturkonteksten er her kun tilgængelig for lærer og A-elever.

Det fremgår også af figuren, at nogle deltagere i kontaktzonen kun er indirekte deltagere; de 'hænger' på så at sige, som i form af deltagelse i andre delfelter. Det fremgår, at alle elever kun indgår meget perifert i kontaktzonen. A-eleverne tager den ikke så højtideligt men arbejder ud fra den implicitte kulturkontekst, de deler med læreren. Således kan C-eleverne beskrives som en gruppe, der indirekte arbejder ud fra den implicitte kulturkontekst (via et større sammenfald mellem lærerens og C-elevernes *hverdagsdomæne*; anekdoter og eksemplums accepteres som hverdagssituationer, hvis betydninger læreren kan identificere sig med), mens E-elevernes hverdagssituationer ikke er identificerbar for læreren (small talk). E-eleverne har jeg her valgt at placere på grænsen til kontaktzonen, og egentlig betyder det, at jeg mener der slet ikke er nogen kontakt mellem de to grupper.

⁷⁸² Jfr. Larsson 1989:51; se denne afhandling p. 422.



Figur 41 Tekstualisering i kontaktzonen; Dinas *SPIF*

A-eleverne befinder sig (sammen med læreren) i det reflektive domæne, men det fremgår af cirkeloverlapningerne, at disse elever vil klare sig på trods af skolens aktiviteter. I kontaktzonen krydser lærer og A-elevs refleksionsfelt en lille smule, men deres refleksioner får ikke betydning for de øvrige elever, selv om det de taler om (f.eks. at en tekst skal konstrueres, så den er værd at læse og ikke blot 'realistisk') viser sig at være centralt for læreren i hendes vurdering af de skriftlige besvarelser. C-eleverne er derimod meget afhængige af muligheder for at modellere og imitere læreren.⁷⁸³ Det er ikke blot fordi C-eleverne ofte repræsenterer den gruppe elever,

⁷⁸³ Af pladsmæssige grunde har jeg ikke haft mulighed for at arbejde med denne elevdifferentiering i det mundtlige element. Men jeg kan her gøre opmærksom på, at det overvejende er

som artigt gør, hvad de bliver bedt om. De handler sådan, fordi det er deres eneste mulighed for at læse sig ind på de forventede krav. Hvis læreren ikke accepterer sin rolle som ekspert og model, kan der være en risiko for at denne gruppe elever havner blandt E-eleverne.

Derfor vil både C- og E-elever have brug for stilladsering i form af en eksplicit genre-teoretisk instruktion: De har brug for en top-down instruktion og et kortere eller længere genreprojekt, hvor deres bevidsthed om forholdet mellem kontekst og tekst udvikles, og de har brug for en bottom-up instruktion, hvor de forsynes med en funktionel grammatik, og dermed et håndterligt metasprog som giver dem mulighed for at dekonstruere, rekonstruere, diskutere og kritisere egne og andres tekstproduktion. Der er ikke noget i vejen for at en lang række af den procesorienterede skrivepædagogiks strategier tilføjes et sådant forløb. Men responsarbejde, f.eks., vil for disse elevgrupper skulle kvalificeres ved hjælp af en eksplicit sprogpedagogik.

Vil A-eleverne skulle gå fri af eksplicit genreinstruktion? Som sagt vil disse elever nok klare sig på trods af skolen (og ikke på grund af den). Men også for denne gruppe vil det være nødvendigt at tilføje nogle kvalificerende elementer til den (ofte ubevidste) viden de har om tekst og kontekst. Når eleverne her placeres i det reflektive domæne, er det fordi de demonstrerer en bevidsthed om deres rolle som tekstkonstruktører og dermed også i en vis udstrækning deres rolle som fagpersoner. Men det er akkurat det sidste element, som bør kvalificeres. Elevernes *overelaboration* er et usikkerhedsmoment, som kan ende med at de bliver sprogbesatte (i deres forsøg på at overbyde lærerens forventninger) og dermed undervurderer at opbygningen af feltet/vidensobjektet, nysgerrigheden, udforskningen af dette, er det, som skal bære den sproglige udvikling. 'Construing experience through meaning'⁷⁸⁴ er hvad der er tale om; ikke betydningskonstruktion for dens egen skyld (som f.eks. Lenonteksten demonstrerede). De forskellige faser og elementer i Dinas *SPIF* demonstrerer for mig en lignende usikkerhed med hensyn til forholdet mellem kontekst og tekst. Den usikkerhed forekom mig tydeligt i arbejdet med den litterære tekst, hvor der fortolkes og karakteriseres, men hvor alle de fagligt metodiske øvelser, der var gået forud, ikke indgik med nogen form for reference. Ligeledes forekom usikkerheden mig i form af den åbenhed, statuslighed og det *Engagement*, som var til stede i klassesamtalen i modsætning til den meget klart rammesatte feedback. Der var 'noget i luften', som ikke er blevet gjort klart for eleverne i hvert fald. Desuden var feedbacken karakteristisk nok en læserorienteret feedback og ikke en produktionsorienteret. Den orienterer sig i forhold til læserkriterier og ikke i forhold til tekstkonstruktionsstrategier. Stilladseringsreglerne vil på baggrund af en meget klarere opgaveinstruktion være en nødvendig betingelse for at få både A-, C- og E-eleverne ind i *kontaktzonen*, således at både lærerens og de forskellige elevgruppers resurser (sociokulturelle) kunne udveksles og udvikles bedre, samtidig med at *kontaktzonen* 'vinder terræn' med hensyn til inddragelse af og forståelse af de rekontekstualiseringsprocesser der foregår – ud over den faglige og videnskabelige.

C-eleverne, som imiterer lærerens dialogiske *engagement* (f.eks. "det kunne man godt forestille sig," som bliver disse elevers sproglige udbytte. Til sammenligning kan nævnes Stellas elever, som imiterer Stellas gode vendinger ("opinions and ideas may differ").

⁷⁸⁴ Titlen på Halliday & Matthiessen 1999.

Forskellen på de to kontaktzoner er således markant. Men grunden er ikke blot, at der er tale om to sproglige og uddannelsesmæssige kulturer, hvor den aktuelle *tenor* er markant forskellig (Åbenhed og lighed vs. autoritet og ulighed). Forskellen er også en forskel på kulturkonteksten forstået som genre. Genrebegrebet er således meget anvendeligt til at beskrive en kultur som en uddannelsesinstitutionel kultur, hvor formålet divergerer mellem deltagerne. Synliggørelsen af genrene i de to former for *SPIF* gør det muligt at iagttage, hvorledes et eksplicit hhv. *implicit* overordnet pædagogisk mål for genren realiseres i den pædagogiske tekst. I det danske *SPIF* betyder det, at de pædagogiske mål for aktiviteterne fejllæses eller tilsidesættes af deltagerne. Målet må være at begrænse denne mulighed for fejllæsning, ved at de enkelte curriculum genres mål og indbyrdes relationer synliggøres for både lærer og elever. Med henblik på opgaveskrivning vil det betyde, at læreren i hensigtsmæssige perioder planlægger forløb, hvor hun lader stilladseringsgenrer indgå som eksplicit støtte for de forskellige elevgrupper.

17.5 Makrogenrernes strukturer

I *Language as social semiotic*⁷⁸⁵ redegør Halliday for hvorledes de forskellige meta-funktioner forholder sig til struktureringsprincipper både på sætnings- og på tekstniveau. Han forbinder ideationelle betydninger med partikulære realisationer, interpersonelle betydninger med prosodiske realisationer og tekstuelle betydninger med periodiske realisationer. Martin bearbejder disse principper og redegør for hvordan partikulære strukturer organiserer teksten i segmenter som enten udfolder sig i orbitale eller serielle mønstre. En orbital struktur har et grundlæggende kærnesegment og tilføjer andre segmenter til denne struktur som satellitter i en hierarkisk organisering. En seriel struktur har ikke noget kærnesegment som de øvrige er forbundet med. Teksten udfolder sig trin for trin, hvor hvert trin er afhængig af det umiddelbart foregående trin. En prosodisk struktur spreder sig på tværs af teksten ligesom tonekurver (ekkoer/genlyd) i fonologien. Periodiske strukturer er bølgeagtige; de organiserer en tekst i en rytme af højdepunkter og dale i overensstemmelse med informationsstrømmen. Eksperientielle betydninger kredser således rundt om et kærneelement, og adskillige afhængige elementer, satellitterne; logisk betydning omfatter flere kærner (serielt); Satellitmodellen profilerer det eksperientielle perspektiv i tekstens struktur, men den synliggør ikke andre metafunktionelle elementer. Disse elementer må indfanges med andre analyser.

Jim Martin har med begrebet *makrogenre* foreslået en model der kan anvendes til at beskrive genrerkomplekser. Desuden har Martin i sin egen forskning iagttaget periodiske og prosodiske mønstre i genrerkomplekser. Disse mønstre (figur 42) er af Halliday og Matthiessen iagttaget i beskrivelsen af grammatiske strukturer.⁷⁸⁶ Martin foreslår derfor Halliday/Matthiessens strukturtyper anvendt på genrerkomplekser. Men hvis vi med Halliday siger at en tekst er ligesom en sætning, må vi kunne redegøre for alle de metafunktionelle principper (eksperientielle, logiske, interpersonelle og tekstuelle) som i samme grad ligger i sætning og tekst. På denne baggrund kan de tre *SPIF* nu beskrives. En meget central genre som indgår i makrogenren som stilladseringsgenre

⁷⁸⁵ 1978:139.

⁷⁸⁶ Martin 1997:17; Halliday f.eks. 1979; Matthiessen f.eks. 1988.

er *direktivet*. Jeg vil forsøge at illustrere makrogenrernes struktur med udgangspunkt i direktivet.

Strukturtyper	Betydningsfunktioner
Partikulær - satellit (mono-nuclear)	ideationel betydning - eksperimentiel
-seriel (multi-nuclear)	- logisk
prosodisk	interpersonel betydning
periodisk	tekstuel betydning

Figur 42 Orbitale, serielle, prosodiske og periodiske genrestrukturer.

17.5.1 Stilladsbygningens orbitale struktur: Stellas SPIF

Halliday påpeger parallellen mellem tekst og sætningsstruktur (Halliday 1980:38; Iedema 1997:80). I nedenstående eksempel fra Stellas *SPIF*, som i forløbet som helhed, indgår en lang række direktiver, som er med til at strukturere stilladseringsgenren såvel på sætningsniveau som på genreniveau.

Jealousy

Opfordring Yes, could you give me an example of how that might happen?

*Legitimering/
modellering* Yes, so in an extended family...
we know in a blended family because strangers come together.

Spørgsmål How'd there be jealousy in an extended family?

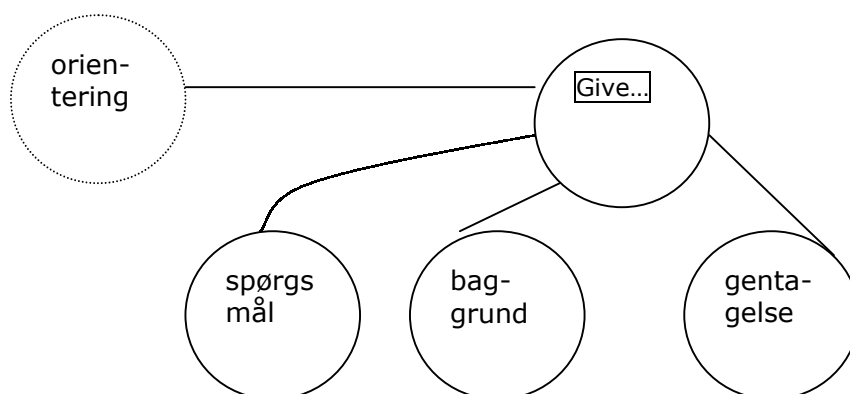
Jealousy could occur in a blended family, no in an extended family

*Gentagelse
af opfordring* Yes, give me an example of how that might happen.

Competition might happen

Det grundlæggende kærnesegment i direktivet er *process* og *medium*, som kongruent i et direktiv realiseres af et imperativ. Direktivet står ikke alene men er forsynet med en række tilføjelser. Hos Stella er direktivets struktur ikke blot en realisering af hen-

des valg af status (høflighed f.eks.) i forhold til eleverne. Som beskrevet i analysen modellerer Stella også en faglig måde at tænke på og udvikle strategier på. I eksemplet befaler Stella da ikke kun eleven om en *difficulty*. Hun beder om et eksempel og afstandslukker samtidig, så eleven kan koble sig på overvejelsen. Den første elev misforstår direktivet og tror, hun skal formulere ordet 'jealousy' i en hel sætning. Stella præciserer sit direktiv ved at gentage det, hvorefter eleven (en anden) straks er med på, hvad det går ud på. Tilføjelserne til direktivet drejer på en måde rundt om direktivet som satellitter om en kerne. De elementer som legitimerer og begrunder, støtter iværksættelsen af direktivet kan kaldes satellitter. Kerne-satellit-modellen er en 'orbital' struktur (Martin) hvor direktivet her er i centrum. Modellen forudsætter da en homologi mellem det eksperientielle 'kredsløb' (*proces* og *medium*) på sætningsniveau og det strukturelle princip for direktiv/legitimation/begrundelse/spørgsmål/gentagelse osv. på tekstniveau som strukturerer stilladsbygningen. Den orbitale struktur kan illustreres sådan:



Figur 43 Satellitstruktur: Stellas stilladsbygning på genreniveau.

Stella modellerer, efter brug af metaforisk opfordring ('could you give me'), hvorledes eleven skal tænke med udgangspunkt i en problemstilling, de i fællesskab har været inde på tidligere (*blended families*). Hun stiller dernæst et spørgsmål for at demonstrere, at et eksempel er svar på et Hv-spørgsmål (How?). Da det endnu ikke er klart for eleven, gentager hun spørgsmålet, og der kommer et eksempel fra en anden elev. Det er vigtigt her at iagttage, at svaret ikke er 'rigtigt,' som svar på spørgsmålet (vedr. jalousi i familien), men 'rigtigt' som svar på direktivet!

Stella bruger variationer (kongruent/metaforisk) i sine direktiver til at vise eleverne hvilke overvejelser de skal gøre sig, når de skal skrive. Somme tider konstruerer hun magthierarkiet meget klart, og demonstrerer dermed at hun reducerer frihedsgraderne for eleverne og fastholder retningen i aktiviteten. De skal huske at give eksempler og argumentere! Samtidig fastholder hun eleverne i – og demonstrerer med deres egne eksempler – hvordan de kan bære sig ad. Direktiverne veksler derfor mellem den direkte men meget høflige opfordring og '*bald*' commands⁷⁸⁷ i form af imperativer.

don't rush on to the next difficulty,
make sure you've elaborated it on that one or given an example, as much as possible.

⁷⁸⁷ Iedema 1997:80.

Stilladsbygningens struktur realiseres også på makrogenniveau. Stella beder ikke eleven om et eksempel på en 'difficulty' ud i den blå luft. Direktivet er forberedt og forventet på baggrund af den orientering, der er foregået i orienteringsfasen *agenda* og undervejs i form af *afstandslukning*. Således er makrogenrens struktur hierarkisk organiseret. De enkelte elementer i makrogenren er 'partikler' i helheden. De udgør trin (Martin: 'staging') i forløbet, og dette får en markant indflydelse på tekststrukturen: Denne er overvejende ideationelt/eksperientielt fokuseret, fordi der er noget ganske konkret, som eleverne skal lære at beherske.

Men de tekstuelle og interpersonelle strukturer er i denne makrogenre tæt forbundne med den eksperientielle struktur. Stellas sprog realiserer både det regulerende og det instruksionsregister. I analysen vistes strukturering af de interpersonelle betydninger i form af skiftet mellem metaforiske og kongruente betydninger i stilladseringen, hvilket både åbner for elevernes input i fieldopbygningen og reducerer/begrænser disse input med henblik på både at opmuntre og engagere dem, men også at retningsfastholde eleverne og støtte dem i deres sproglige udvikling. Samtidig modellerer Stella med sine egne formuleringer, hvilken tenor hun forventer at eleverne skal anvende i deres essay.

Tekstuelt underbygges satellitstrukturen via den tematiske struktur, som især hos Stella, men også hos Shirley, udfolder sig således at de enkelte *makroThemes* forudsiger, hvad der skal ske i det følgende, og hvor tekstens *Point* kan formuleres som 'Sådan skriver vi et essay' eller 'sådan er en anmeldelse struktureret'.⁷⁸⁸ De enkelte elementer i genren har da hver sit *makroTheme/makroNew* samtidig med at disse – akkumulerende – forudsætter og bygger videre på hinanden.

Stellas *SPIF* kan således beskrives som en overvejende orbital struktur, (satellit/seriel) hvor hver 'partikel' udvikles logisk af hinanden i en fremadskridende, akkumulerende form. Den inddrager og afstandslukker i forhold til tidligere forløb og i forhold til elevernes resurser, og åbner mod fremtidige, andre eller mere komplekse aktiviteter. Den selvstændige konstruktion kan således beskrives som en 'projektion' af klassesamtalen. Og makrogenren må karakteriseres som en *stilladseringsgenre* (figur 44).

⁷⁸⁸ Jfr. Martins forklaring (se p. 141) på *point* som 'det vi har set,' 'det der er foregået' i tekstens udfoldelsesproces. "Method of development is the plan; point is the holiday."

17.5.2 Den orbitale struktur: Dinas SPIF

1.

<i>Orientering</i>	Vi har snakket om nogle forskellige typer af fortællere indtil nu.
<i>Direktiv</i>	<u>Skal vi lige prøve at ridse</u> nogle af dem <u>op</u> .

2.

<i>Orientering</i>	Vi var i gang med noget af det Charlotte siger,
<i>Direktiv 1</i>	<u>prøv lige at koncentrere jer</u> om det.
<i>Direktiv 2</i>	<u>Er der nogen der vil give</u> nogle eksempler på det som Charlotte er inde på, som lyder ligesom det man taler i hverdagen?
<i>Gentagelse</i>	<u>Prøv at konstruere</u> sådan en som man ville gøre, som man taler i hverdagen.

3.

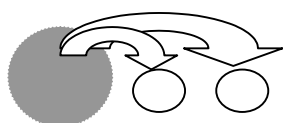
<i>Baggrund</i>	Han bliver vist stor respekt på en måde, men han bliver provokeret på en anden måde samtidig, og så reagerer han yderligere aggressivt på det, og så får vi umiddelbart herefter en beskrivelse af Dick. Adam? Ham Dick han er stor, og han kan sagtens klare ham
<i>Direktiv</i>	Ja, <u>prøv at bemærk</u> den måde Hemmingway har skrevet det her på Det ser enormt enkelt ud, ikke?
<i>Legitimering/modellering</i>	Vi har nogle korte sætninger <i>Dick var stor. Han vidste godt hvor stor han var.</i> Men hvis vi nu sammenkæder dem, som vi nu gør, når vi sidder og kikker på det, så får vi alligevel dannet et billede af både hans selvbevidsthed og hele situationen, som står meget skarpt: <i>Han kunne godt lide slagsmål. Han nød det her.</i> Han nyder den her provokation han er i gang med

Ovenstående tre eksempler forsøger at indkrede en orbital struktur med udgangspunkt i et direktiv. Det er muligt i eksemplerne at iagttage såvel det regulerende som det instruksionsregister realiseret i og omkring de enkelte direktiver. Men det er vanskeligt for hvert element at finde den grundlæggende eksperimentielle kerne ekspliciteret. Undtagelsen er måske tekstlæsningselementet, hvor der i direktivet indgår nogle tilføjelse, hvis funktion det er at underbygge og modellere de iagttagelser, eleverne skal gøre, når de/man – i danskfaglig forstand – karakteriserer: Se i teksten! Men eksemplet følges ikke op af eleverne. Man kan heller ikke sige, at den interpersonelle struktur indgår som støtte for de andre betydningsstrukturer. Den åbne form har lokal betydning (rar atmosfære), men Dina anvender ikke sit sprog bevidst som model for eleverne. Hun bruger sit eget reflekterende sprog. Det er også svært at se hvad der er væsentligst for de pædagogiske mål: At lære eleverne at karakterisere eller at karakterisere personer i novellen. Det er derfor vanskeligt at se nogen form for konsekvent opbygning af et stilladseringsformat i dette SPIF.

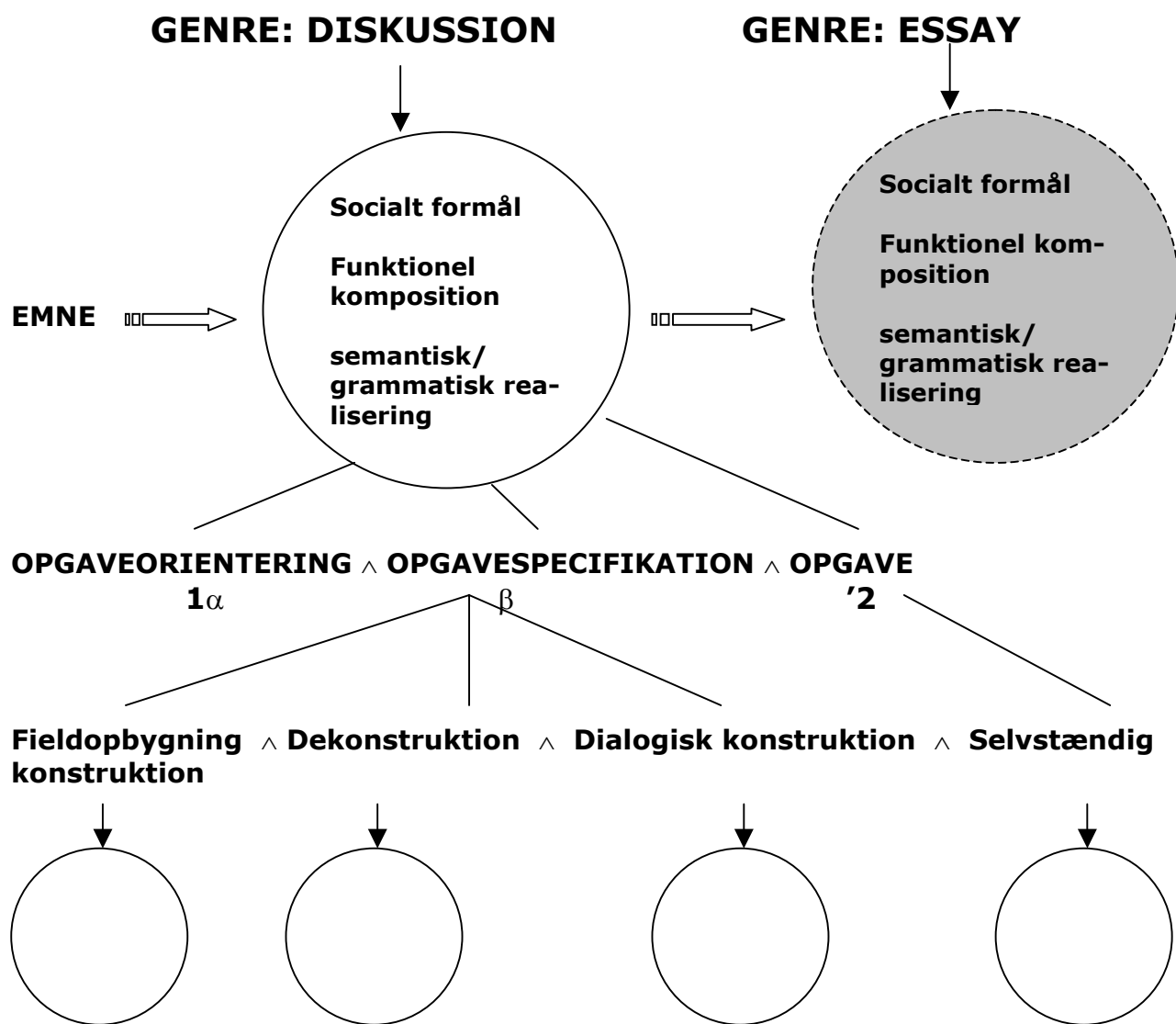
På trods af dette, imiterer eleverne Dinas sprog. Dina er i høj grad 'forhandlingsorienteret' i klassesamtalen, men i modsætning til f.eks. Stella er forhandlingerne ikke forbundet med det aktiviteterne går ud på. De har generel værdi med henblik på at etablere en demokratisk samtaleform i klassen.

Risikoen her er at eleverne vænnes til denne åbne form, hvor de ser, at de har lov til at ytre sig, men hvor det der tales om i øvrigt er lige gyldigt. Dermed risikerer eleverne også at reproducere sig som individualistiske egoer, der ikke kan se nogen idé i at lytte til hinanden, fordi der ikke er noget på spil, ikke nogen retning at gå. Den manglende retningsfastholdelse iagttages også tekstuel: Det er ikke muligt at finde referencer fra element til element i Dinas *SPIF*. Flere aktiviteter finder sted. Den ideationelle struktur ser da ud til at være en satellitstruktur, hvor kernen er implicit (grå-tonet), fordi den ikke på noget tidspunkt indgår i samtalen med eleverne, men spores lokalt i elementerne. Måske er den heller ikke ganske bevidst hos læreren. Alligevel vil teksten blive beskrevet sådan, fordi det stærke direktiv (opgaveformuleringen) og feedbacken understreger, at noget i hvert fald ikke i det observerede forløb er blevet ganske tydeligt formuleret for eleverne. I kerne-satellit-strukturen, Dinas *SPIF*, er forbindelsen mellem de enkelte elementer således svær at finde. På figuren (figur 45) markeres dette med dels at vise forløbets elementer i form af satellitter, der følger efter hinanden, men disse er mere eller mindre forbundet med hinanden i form af kohæsive strategier.

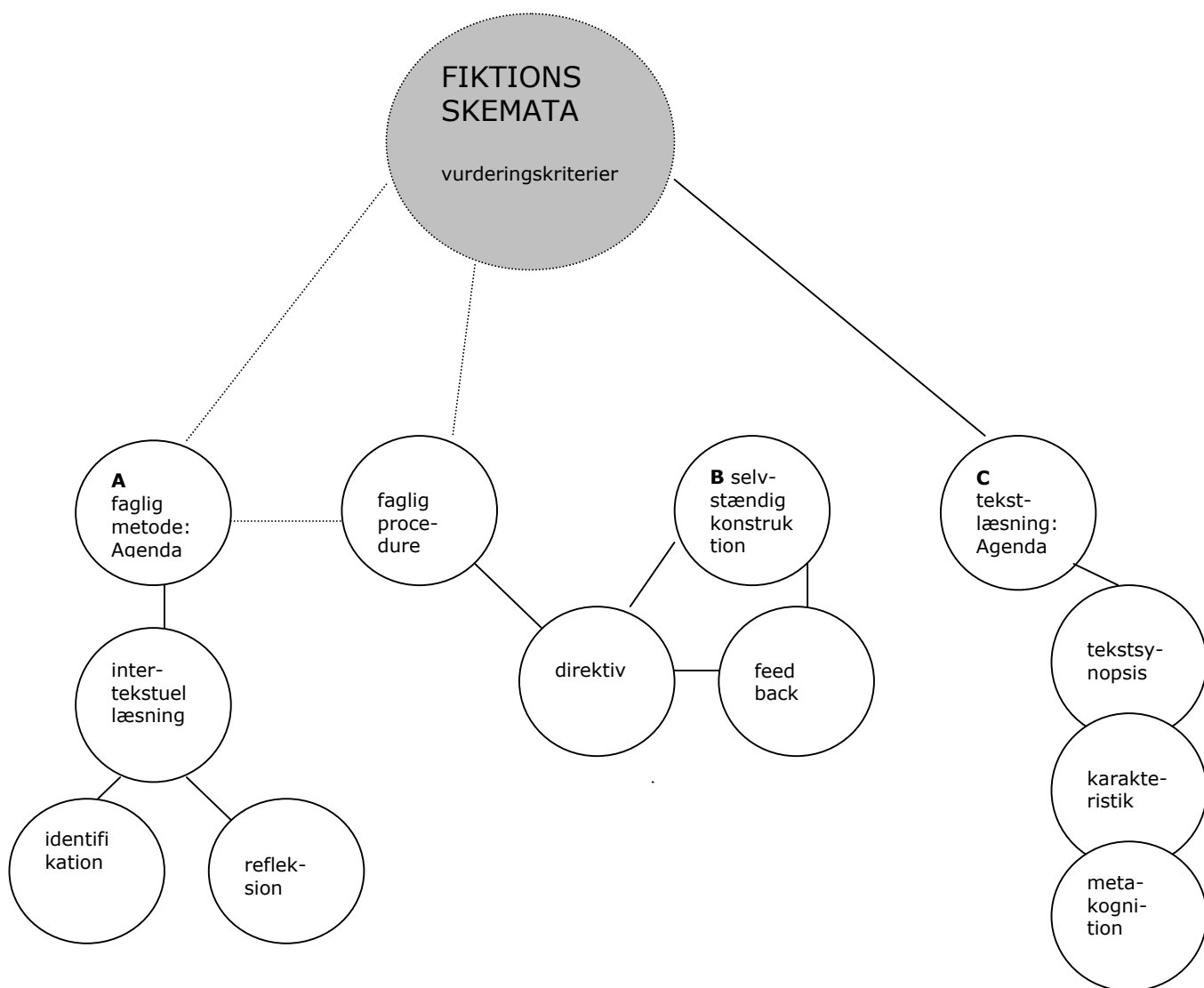
Karakteristisk for dette *SPIF* er da at satellittens kerne ikke er ekspliciteret og dermed heller ikke synlig for eleverne (eller for observatøren), men den er grundlæggende for den institutionelt rammesatte forestilling om aktiviteternes formål og midler (Fiktions-skemata). Kernen er implicit for eleverne men (muligvis ubevidst) fremtrædende i lærerens bevidsthed. Eleverne kan da blot vælge at koncentrere sig om delmålene og håbe, at resten kommer af sig selv! Dette er vel også kernen i en usynlig eller implicit pædagogik som denne:



I figur 45 beskrives relationer og referencer mellem kerne og de enkelte satellitter i Dinas *SPIF*.



Figur 44 Stilladseringsgenrens orbitale struktur



Figur 45 Den usynlige pædagogiks orbitale struktur.

Figur 45 viser de tre elementer og relationerne mellem dem. De stiplede linjer antyder en implicit reference, de fuldt optrukne linjer mellem satellitterne viser en ekspliciteret reference. De tre elementer i *SPIF*'et udgør hver for sig en genre eller et genrekompleks, hvoraf tekstlæsningselementet (C) er det genrekompleks som udfolder sig akkumulerende mod et større refleksionsniveau. I elementet faglig metode (A) indgår faserne faglig procedure, men den er ikke eksplicit forbundet med de andre faser i elementet. Figuren viser også, at relationen mellem faglig procedure og elementet selvstændig konstruktion gør 'gennem' direktivet.' Feedback refererer ligeledes til direktivet og ikke f.eks. til faglig procedure: Dvs. læreren peger i sin feedback ikke på noget af det der er foregået/gennemgået/diskuteret i undervisningen, men er henvist til at referere til opgaveformuleringen i sine kommentarer. Elementet faglig metode indeholder aktiviteter omkring tekstlæsning, men der er ikke nogen forbindelse til tekstlæsningselementet. Den intertekstuelle læsning har to sekundære faser, men der er ikke nogen eksplicit reference mellem dem. De enkelte partikler i dette *SPIF* er dog overordnet – i hvert fald i lærerorienteringen – implicit refererende til en kærne, som her kaldes fiktionsskemata, idet der hermed menes de genkomne eksempler i Dinas *SPIF*, hvor lærerens forestillingsmønstre omkring tekster og tekstproduktion refererer til fiktion.

En analyse som denne medtager kun den synlige del af teksten, og endda kun en del af denne, nemlig den lingvistisk analyserbare. Men det er ikke ensbetydende med at den lingvistisk analyserbare del også er det bevidste udtryk for det, der foregår i forløbet.

Den tavse elevgruppe indgår ikke i analysen af klassesamtalen, men den indgår som element alligevel, nemlig i den selvstændige konstruktion.

De skriftlige besvarelser giver mig væsentlig information; ikke om den enkelte elevs udbytte og behov, men om tre elevgruppers tekstualisering i kontaktzonen. En gruppe, hvis resurser vidner om en begyndende forståelse for tekster; en midtergruppe, som har bevæget sig et stykke ud i en risikozone, hvor de er i stand til at sætte egen position og sprog på spil; og en tredje gruppe som er professionelle agenter i udfoldelsen af funktionelle tekster. Analysemodellen viser denne vej mod profesionalisme på tre måder: Besvarelsernes eksperentielle dimension viser, hvordan eleverne er i stand til at skabe mulige verdener, som interpersonelt viser sig ved en bevidsthed om den manifoldighed af roller og positioner som eleven kan indgå i; og den tekstuelle dimension demonstrerer elevernes professionalisme med hensyn til at markere de valgte genrer og dermed teksternes formål og funktion i den valgte udviklingsmetode. A-eleverne er således i stand til at anvende deres genrebevidsthed heuristisk, som Bakhtin udtrykker det "genres must be fully mastered in order to be manipulated freely"⁷⁸⁹

⁷⁸⁹ Bakhtin 1986:111.

Kapitel 18

→ ... ved solen hvem den skal skinne på

18.1 "Noget at skyde efter"

Knowing a genre is also knowing how to take it up: the manners are reciprocal. What do you do with a form, if you've never been taught to fill one out? What do you do with theoretical writing, if all you have learned to read with is narrative? (...) Learning to write (...) is learning to appropriate and occupy a place in relation to other texts, learning to ensure that the other chap [sic] will play the appropriate game with you, and learning to secure a useful uptake: the rules of playing, the rules of play, and the tricks of the trade.⁷⁹⁰

(...) the metalanguage gives teachers "something to shoot for" because it enables them to characterize goals for learning in semiotic terms – to turn them into meanings.⁷⁹¹

Vigtigt for dette projekt har *også* været det overordnede perspektiv, som består i en forståelse og vurdering af de implikationer, som analysen har for udviklingen af en sprogpædagogik.

Hvordan kan man tage højde for heterogeniteten i elevernes intertekstualiteter og indbygge denne forståelse i undervisningen?

På hvilken måde skal vi intervenere elevernes sproglige udvikling, så vi forbedrer deres evne til at deltage i forskellige læringsdomæners praksisser; og hvordan kan vi udvikle en tekstretorik, som gør os i stand til at arbejde i et sprogpædagogisk felt?

Betingelserne er, at lærere har viden om den lingvistiske diversitet, der eksisterer i en klasse; at de aktivt indfører eleverne i fagets hybride discipliner, og at de selv bliver forsynet med en 'metadiskurs' som modellerer disse krav. Udvikling af sådan en metadiskurs kræver en sprogpædagogisk model, som er eksplicit rammesat og klassificeret. Det er ikke muligt at omfatte den totale intertekstuelle diversitet i klassen, men læreren kan med sociosemiotiske kriterier identificere elevteksternes genremæssige træk og disses indbyrdes relationer. Det overordnede begreb er derfor: Genre.

Kress har i en kritisk artikel om Sydney-skolens genrepædagogik⁷⁹² fokuseret på en række forhold i klasserummet, som må være målet for en undervisning i genrer. De vigtigste af Kress' fokuspunkter gengives nedenfor. Lærere og elever må opnå

⁷⁹⁰ Freadman 1987:121-122.

⁷⁹¹ Macken-Horarik 2002:18

- * en forståelse af, at tekster produceres med et socialt eller kulturelt formål;
- * en forståelse af, at tale og skrift i større eller mindre grad er styret af genrekonventioner, også hvor genrekonventioner brydes;
- * en forståelse af, at genreform altid er et produkt af særlige sociale relationer mellem de personer, der er involveret i tekstproduktionen;
- * en forståelse af, at mens genrekonventioner sætter visse grænser, er en genreform aldrig ubrydelig; den er altid i en forandringsproces (f.eks. er en jobsamtale i 2002 meget anderledes end en jobsamtale i 1962);
- * en forståelse af de magtforhold der er forbundet med produktionen (og bevarelsen) af genrer;
- * en forståelse af de muligheder for forandring, fornyelse og kreativitet, der findes; dvs. de muligheder og midler der findes til at ændre genreformer;
- * en forståelse af den rolle (inkl. den sociale rolle) sprogets grammatiske funktioner, former og strukturer spiller i produktionen af tekster og deres betydninger.

At lærere og elever bør have denne grundlæggende genreforståelse er der stort set enighed om blandt genreteoretikere, også af anden teoretisk observans end SFL. Diskussionen mellem disse teoretikere drejer sig især om hvorledes genreforståelsen erhverves.

18.1.1 Genrebaseret undervisning: *New Rhetorics* og SFL

Forskere som arbejder på baggrund af denne *New Rhetorics* har normalt været talsmænd for synspunktet, at genrer er så komplekse størrelser at det er formålsløst at undervise i dem. Viden om genrer er fra dette teoretiske felt blevet betragtet som

(...) living in the social unconscious of discourse community; for individual writers [this knowledge] is at least partially subliminal (...) many (perhaps most) experts use their genres without explicit understanding.⁷⁹³

Ikke desto mindre er der en tilnærmelse at spore mellem 'nyretorikere' og skriveforskere med udgangspunkt i andre pædagogiske tilgange. I artikelsamlingen udgivet af Johns (2002) *Genre in the Classroom* spores en dialogisk interesse på tværs af kontinenter og didaktiske idiosynkrasier. Det er karakteristisk for fremgangsmåden i de enkelte artikler (og i den indbyrdes dialog mellem artiklerne i bogen), at undervisning i genre i klasserummet selv betragtes som realiseringen af en række pædagogiske genrer med hver deres formål og forventede struktur.⁷⁹⁴ Hvor *New Rhetorics* har fokuseret på undervisning af universitetsstuderende (f.eks. Freedman), har det australske projekt i begyndelsen i hvert fald fokuseret på skolens begynderundervisning. Ligheder og forskelle mellem retningerne er også betinget af den kulturkontekst, som genrerne systematiserer. Kulturkonteksten i Australien og Canada har f.eks. mange lig-

⁷⁹² Kress 1993:28.

⁷⁹³ Coe 1994:158.

⁷⁹⁴ Johns 2002:3-4; Coe 2002:198: The new genre theories vary significantly, especially in size of text type they associate with genre, in large because they were developed in different sites to serve different pedagogical and social purposes.

hedspunkter, hvilket spores i Coe (2002)⁷⁹⁵ og i hans understregning af *différance*-princippet i de nye genreteorier.

And we must recognize, in keeping with Derrida's pun, that difference is often related to deference, that is, to power. This is perhaps clearest when such differences serve a gatekeeping function, excluding those who haven't mastered certain conventions from a disciplinary or discursive community.⁷⁹⁶

Hyon (2002) har i sin undersøgelse påvist at eksplicit undervisning i genrer forbedrer elevernes læsning og læsestrategier. Det er derfor interessant, at Johns i sin afsluttende artikel i bogen med de sammenbragte børn kan skrive, at det for hende nu drejer sig om at gøre eleverne til genreteoretikere:

As I see it, our major responsibility is to help students to become genre theorists in the true sense: to destabilize their often simplistic and sterile theories of texts and enrich their views of the complexity of text processing, negotiation, and production within communities of practice.⁷⁹⁷

Det multikulturelle aspekt ved skriveforskningen og -undervisningen sætter muligvis også fokus på kritikken af hvad Coe kalder for et 'platonisk ideal' for 'en god tekst'.

(...) I often tell my students, "There ain't no such thing as 'Good Writing.'" What I mean is that effective writing is rhetorically situated, is good for *something*, achieves *situated* purposes. If we can't say what a piece of writing is *good for*, on what basis do we declare it good?⁷⁹⁸

At genreteorien skal være semantisk og funktionel synes forskerne således enige om. Også i tankerne omkring tilgangen til en genre er der overensstemmelse. Hvor Johns bruger ordet *destabilization*, anvender Coe to metaforer til at beskrive tilgangen til en genre: Metaforen 'arkæologi' har lighedspunkter med genrepædagogikkens *deconstruction*. Dekonstruktion/rekonstruktion er akkurat en rekontekstualiseringsproces som har til opgave at afdække identificerings- og effektueringsregler for en genre. Dekonstruktionen består jo ikke i en instruktion af en genrestruktur, men af en identificeringsproces, som i konkrete tekster forsøger at afdække ikke blot tekstens funktionelle trin, men også det formål som disse trin effektuerer. De to aspekter (funktionelle trin og formål) er nøje forbundne i genrepædagogikkens genrebegreb.

For Coe er en 'arkæologisk' analyse af elementer første skridt mod identifikationen af en genre; en 'økologisk' analyse er nødvendig, fordi en genre er

(...) situated in contexts and need to be explained as somehow fitting those contexts.⁷⁹⁹

⁷⁹⁵ Coe 2002:204: Canada allows more cultural difference than, say, the United States (...) Canada has always imagined itself as a "cultural mosaic", not a "melting pot;" multiculturalism is another fact (and government policy).

⁷⁹⁶ Coe 2002:200.

⁷⁹⁷ Johns 2002:240. Johns beskriver et Vygotsky-inspireret skriveprojekt, som gik ud på at 'destabilisere' førsteårsstuderendes stive forestillinger om genrer. Projektet gik ud på at organisere forløbet (som Gray) med udgangspunkt i et 'helt' aktivitetsforløb, bestående af flere dele, som indgår som nødvendige, funktionelle led i helheden.

⁷⁹⁸ Coe 2002:201.

⁷⁹⁹ Coe 1994:163.

Af samme grund hævder Coe, at man kan gå fejl af formålet med genren

for unless one understands a genre functionally, as a communicative response to a type of situation, one does not know when to abandon it (as the situation changes).⁸⁰⁰

Coes anden metafor, 'økologi' kan siges at referere til realiserings- eller effektueringsreglerne for en genre. Men det betyder ikke, at det er en dekontekstualiseret tekststruktur ("genres reduced to structures"(163)), som eleverne bygger deres besvarelser op omkring i f.eks. en eksamensopgave. For det er jo ikke det, der sker i elevbesvarelserne: Det er ikke på grund af genrens struktur, at eleverne ikke lever op til forventningerne. Problemerne skyldes at eleverne ikke kender formålet med opgaven og dermed vælger en genre, som ikke begunstiges af institutionen. Coe synes på sporet af denne problematik, når han - med *New Rhetorics* - hævder, at genren er 'svar' på en situationstype - og dermed også kan være et forkert svar! Spørgsmålet er da, hvad han forstår ved situationstype!! I en Hallidaysk forstand (som Coe slet ikke refererer til) vil situationen involvere *field*, *tenor* og *mode*. Men for Coe forstås snarere den retoriske situationstype (*purpose*, *audience*, *occasion*), som for ham definerer rammerne for en konkret skriveopgave.

Macken-Horarik relaterer i sin forskning funktionaliteten i elevernes intertekstualitet til en eller flere kontekstuelle læringsdomæner, hverdags-, det praktiske, det teoretiske og det refleksive domæne. Ideelt ville det være, hvis elever var i stand til at mestre alle fire domæners potentialer med henblik på personlig og kulturel udfoldelse. I det australske materiale er eleverne på vej ind i det praktiske domæne; i det danske materiale viste analyserne, at mange elever befandt sig i hverdagsdomænets genrer og registre, skønt lærerfeedbacken ikke var i stand til at registrere, at de befandt sig på vej nogen steder hen.

Modellen kan bruges som redskab til at vise *hvad eleverne allerede kan* som baggrund for at vurdere, *hvad de har brug for at gøre herefter*, afhængig af opgavens formål. Hvis det enkelte kontekstuelle domæne er en form for teoretisk rum, hvor nogle betydninger er vigtigere end andre, kan vi som lærere hente information om, hvor eleverne 'befinder sig,' på grundlag af de måder at tale og skrive på, som karakteriserer disse rum. Men for at kunne gøre det, har vi brug for en mere præcis, lingvistisk baseret model til at beskrive det, vi i fællesskab som lærere forstår ved 'vellykkede' opgavebesvarelser. En sådan beskrivelsesmodel må være i stand til at beskrive sådanne besvarelser med udgangspunkt i en genreteori og realiserende en karakteristisk semantik og leksikogrammatik. Beskrivelsesmodellen kan i værste fald gå hen at blive en model for testning af eleverne. I bedste fald kan den give lærere og elever 'noget at skyde efter', et sprog til at tale om sprog og dermed bidrage til en større sproglig bevidsthed og kritisk beredskab end eksisterende skrivepædagogiske strategier er i stand til.

En kontekstuel ramme gør desuden lærere i stand til at designe strategier. De kan stille sig spørgsmål som: Hvad er de vigtigste udfordringer for mine elever i denne opgave eller denne arbejdsproces? Hvordan kan jeg få rede på hvad de allerede gør; hvilke forudsætninger de bringer med ind i arbejdet? Hvordan kan jeg rammesætte

⁸⁰⁰ Ibid:163.

dette nye arbejde, så eleverne bliver i stand til at trække på det 'givne' i deres engagement med det 'nye'?

Kategorierne *field*, *tenor*, *mode* og *genre* kan også betragtes fra sådan et *fremadrettet* planlægningssynspunkt. Men det kræver at vi overvejer de former for 'emner' som vi vil have eleverne til at engagere sig i. *Tenor*-betragtninger kræver også mere end opfordringen til eleverne om at tilrettelægge deres tekst, alt efter hvilken modtager de forestiller sig. Vi må overveje de roller og værdiorienteringer som vi ønsker, de skal indføres i. At identificere genrer og at finde karakteristiske eksempler på disse er ikke tilstrækkeligt for at udvikle elevernes sproglige bevidsthed. De må også kunne se hvilke former der 'tæller' i én sammenhæng (domæne) og hvilke i en anden.

Vurdering af klasserumspraksis omfatter også et *afstandslukkende* perspektiv. Hvilke kontekstuelle domæner har jeg 'befundet mig i' i de sidste dage eller uger? Hvilke domæner har mine elever været i? Er de to territorier meget forskellige? Hvordan skal jeg bære mig ad med at skifte spor, så kontaktzonen bliver et sted der bedst muligt befordrer elevernes sproglige udvikling? Mere systematisk kan lærere overveje deres praksis med udgangspunkt i de kontekstuelle dimensioner. Er det nødvendigt at opbygge mere specialviden om *field*? Skal eleverne arbejde kritisk og studieforberevende, er det ikke tilstrækkeligt at aktiviteterne går ud på at identificere 'mere skriftlige' genrer. Arbejdet må handle om noget og udfolde sig på grundlag af en 'epistemologisk nysgerrighed' (Freire). Har eleverne brug for støtte med henblik på de roller og relationer der er relevante for et bestemt områdes *tenor*? Har eleverne brug for eksPLICIT/implicit instruktion om *mode* og *genre*?

Denne model kræver at lærere ikke blot overvejer, *hvad* de har på programmet men også det rationale der ligger bag. Når vi f.eks. vurderer elevens skriftlige adfærd som *rigtigt* eller *forkert*, hvad er da vores grundlag for at gøre det? Dette spørgsmål indebærer en overvejelse over hvilke muligheder og krav, der ligger i fagets genstandsfelt og ikke kun – som nydialogismen – en overvejelse over pædagogiske former eller ubestemte, intuitive fortolkninger af en 'ideal tekst'.

Men her støder vi naturligvis allerede på en grundlæggende begrænsning. F.eks. er danskfagets kerneområder ikke den enkelte lærers åbne mulighedsfelt. Det er begrænset af statslige, faglige retningslinjer. Bernsteins begreber 'identificerings- og effektueringsregler' er mulige strategiske led i fagets indholdsbeskrivelse. I denne undersøgelse er kategorien *register* blevet forbundet med begrebet identificeringsregler, dvs. de fortolkningsmæssige krav/forventninger, der ligger i konteksten. Register udgør det betydningspotentiale som profileres i en særlig opgave. F.eks. begunstiger det forventede register i en dansk stil ikke *hverdagsfortællingen*.

Kategorien *genre* kan forbindes med effektueringsregler – produktionskravene for en særlig opgave. Denne kategori kan bruges til at identificere de responsformer som elever producerer i deres fortolkning af en opgave. Vellykkede besvarelser demonstrerer ikke kun hvilke betydninger, der er på spil i en særlig opgave; de ved hvilken teksttype de skal producere som konsekvens af denne. De realiserer de usynlige krav, der ligger i opgaven ved at producere tekster, som trækker på klare tekstretorikker eller kombinationer af disse.

Modellen er ikke et forslag til at begrænse faget til et fag der er målrettet mod eksamen og eksamensopgaver. En sådan 'pædagogcentrisk' model kan gøre det vanskeligt for læreren at iagttage mere en én relevant kontekst for klasseaktiviteter og opgavebesvarelser. Det er også vigtigt at tilrettelægge konteksten for læring således, at den giver mulighed for andre kontekstuelle læsninger end lærerens, hvis akkurat læreren skal kunne støtte elever hvis sprog afviger fra hans/hendes eget på centrale områder. De har brug for en kontekstmodel som gør dem i stand til at iagttage, når elever vælger et mindre produktivt register, men også hvilken betydning dette valg har for deres mulighed for at indgå i læringsprocessen. Det 'pædagogcentriske' syn (hvad der skal læres) må suppleres med elevens syn, og med hvorledes dette forholder sig til det, der allerede beherskes.

Eleverne skal både besidde en specialiseret intertekstualitet og en kritisk reflektiv intertekstualitet. I de danske besvarelser findes en lille bunke allerede i den reflektive del i beg. af 1G, men ca 1/3 besidder end ikke en specialiseret intertekstualitet. I et forandrings- og udviklingsperspektiv er det lærerens rolle, på baggrund af en eksplicit stilladsering i genreteori og funktionel grammatik, at dekonstruere, destabilisere (Johns 2002) og berige elevernes eksisterende genreteorier. Johns opstiller en række lærermål, som kan betragtes som en præcisering og et kritisk perspektiv på f.eks. Stellas og Shirleys stilladsbygningsformer. Det er lærerens opgave

1. At vække elevernes interesse
2. At bygge på elevernes egne historier
3. At give dem oplevelser som udvikler dem ('empowering' experiences)
4. At 'destabilisere' elevernes historieteori og deres genreteorier⁸⁰¹
5. At bidrage med tilstrækkelig stilladsbygning, som, sideløbende med at deres teorier destabiliseres, støtter og opmuntrer dem og giver dem kritisk respons.

Ligesom hos Johns (2002) bygger denne organisering af de pædagogiske aktiviteter på Vygotskys opfattelse af, at stilladseringens enkeltelementer indgår som essentielle karakteristiske led i helheden. Disse 'led' består ikke af specifikke 'færdigheder:

(...) not "skills" per se, but elements that assist the student to construct, or process, meaningful and socially appropriate tasks for specific contexts. As students work toward a complex task, these "units" are completed and integrated. Students may then be able to see how "genre sets" or systems" (Yates & Orlikowski, 1998) contribute to the production of a complex task.⁸⁰²

18.2 Genrepædagogik i et udviklingsperspektiv

Ligesom Engeström hævder, at en læreproces risikerer at blive en bagudrettet udvikling (lære de voksnes fortid), hævder Martin at udviklingsperspektivet i en postmo-

⁸⁰¹ I Johns refererede projekt sammen med en historielærer fandt de, at de to mål havde meget til fælles. Elevers teorier om historie var *statiske*, forbundet med facts og årstal på den ene side og personlige holdninger på den anden uden noget midt imellem. Elevernes genreteorier var ligeledes *statiske*. Johns 2002:240.

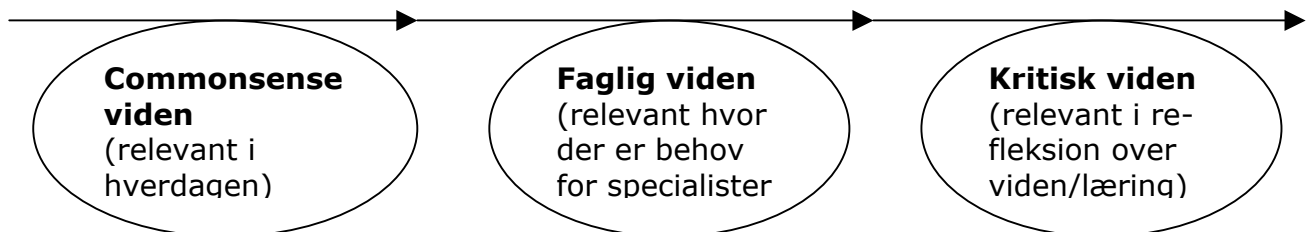
⁸⁰² Johns 2002:242.

derne sammenhæng også må være et forandringsperspektiv. Centralt for denne afhandlings undersøgelse har været at vise, at sproglig udvikling i et forandringsperspektiv ikke kun er et spørgsmål om pædagogiske former eller om lærer- og elevroller. Opbygning og udvikling af viden sker side om side med beherskelsen af sproget og dets forskellige roller. På den ene side må læreren som udgangspunkt for valg af pædagogiske undervisningsforløb overveje

- * Hvad er det for en faglighed, jeg vil give eleverne adgang til?
- * Hvad skal jeg gøre for at bevidstgøre eleverne om denne faglighed?
- * Hvordan støtter jeg eleverne i at anvende denne faglighed i dialog med andre mulige?

Overvejelserne må desuden tage udgangspunkt i hvor eleverne befinder sig, f.eks. som det meget overordnet illustreres her:

Opbygning af feltet:



Læreren må samtidig overveje, hvorledes elevernes sproglige udvikling hænger sammen med udviklingen af faglighed:

- * Hvilke genrer skal vi anvende på forskellige trin i arbejdet?
- * Hvilke genrer egner sig bedst til at støtte eleverne i at arbejde fagligt og reflektivt
- * Hvilket metasprog skal eleverne beherske på forskellige stadier af arbejdet?

Også disse overvejelser må tage udgangspunkt i elevernes forståelse af sprog og teksters funktion og dermed deres tekstualisering.

Beherskelse af sprogets roller:



18.2.1 Progression: Stilladsering af kontekstbevidsthed

Hvis man ønsker at fastholde de grundlæggende tanker hos Vygotsky/Bruner og Bakhtin, er en præcisering og en klar beskrivelse af hvilken effekt 'læringspotential' med Dysthes ord, har for elevernes læring nødvendig.⁸⁰³ Svaghederne i den nydialogiske fremgangsmåde kan måske bedst vises med et konkret modeksempel. I en australsk 9. klasse i biologi arbejdede klassen i en periode med forplantning, specifikt med reagensglasbefrugtning. I forløbet indgik en lang række forskellige arbejdsformer, dvs. den dialogiske organisering af forløbet er varieret, men også meget fokuseret på det pædagogiske og faglige formål. I det pædagogiske forløb skriver eleverne en række skriftlige opgaver:⁸⁰⁴

Task 1: Explain the process of in-vitro fertilization

Task 2: Write a letter to a couple who have embarked on the IVF program.
Explain to the woman why it is that the child she is carrying may not look like her.

Task 3: Explain how the material of inheritance may be changed.

For at kunne besvare disse opgaver må eleverne have en klar og præcis viden om og forståelse af det faglige stof, og de har brug for en ligeså klar og præcis viden om de tre forskellige former for social mediering ('Explain') denne viden skal fremstilles på. Som Kalantzis og Cope udtrykker det: "learning is a matter of repertoire"⁸⁰⁵ og ikke et 'one-way-trip'. Eleverne er på vej ind i en faglighed som er biologiens. Som medlemmer af denne faglige sammenhæng skal de både kunne reproducere, reflektere over og forholde sig til denne viden, men også kunne forklare og dermed formidle deres viden. Det betyder for pædagogikken, at ikke blot arbejdsformerne er vigtige. Lærerenes rolle og lærerens spørgeteknik er heller ikke tilstrækkelig, selv om den er vigtig nok. Men det faglige indhold kan ikke adskilles fra pædagogikken. Det faglige indhold har to aspekter: biologien og de genrer, faget udtrykker sig i. For mange elever er der lang vej fra deres commonsense forståelse af befrugtningens mysterier til det niveau, hvor de er i stand til at besvare opgave 3. Og det drejer sig ikke blot med hensyn til at forstå det faglige indhold, men også – som faglig ekspert – at producere tekster om dette. Anward (1983) påpeger, at et individ tilegner sig et repertoire af sproglige roller, genrer og andre sproglige strategier. Det er nødvendigt at støtte eleverne i denne udviklingsproces, og en nødvendig bestanddel af aktiviteterne i klassen må indeholde sproglige lærerprocesser, som støtter eleverne i at *omformulere* deres hverdagstekster til mere komplekse fremstillinger.⁸⁰⁶

⁸⁰³ Stilladsbegrebet optræder faktisk i Dysthes afhandling (Dysthe 1995), men det er ikke særlig konkret udfoldet, og det ser ud til at være faldet bort i senere fremstillinger. Stilladsering er da heller ikke et tiltrækkende begreb for nydialogistisk tankegang, fordi det associerer lærerintervention og en forestilling om et konkret produkt (information) for læring.

⁸⁰⁴ Macken-Horarik 1995:268.

⁸⁰⁵ Kalantzis og Cope 2000:124.

⁸⁰⁶ Anward opstiller et kontinuum mellem forskellige niveauer af 'berättelse' og mere avancerede niveauer af 'framställning,' Anward 1983:94f.

Om sådana läroprocesser inte ingår i undervisningen kommer undervisningen att reproducera elevernas språkliga förkunskaper och därmed fördelningen av språkliga verksamheter på olika sociala grupper, den språkliga arbetsdelningen i samhället.⁸⁰⁷

Selv om tænkeskrivning og gruppearbejde er overordentligt vigtige pædagogisk-strategiske aktiviteter i en læringsproces, så er det sprog, der udfolder sig der et andet end det, eleverne skal bruge når de læser og skriver i faglige genrer. For pædagogikken betyder opgaven derfor, at forholdet mellem elevernes forudsætninger, det faglige stof, faglige tekster og dermed faglige genrer og sprog, de skal introduceres til, må være det felt som den dialogiske organisering skal udforme sig i. 'Dialogiske' arbejdsformer udvikler ikke feltet af sig selv. Det gør den dialogiske *organisering* af arbejdet med feltet.

Envoi

Man lærer at skrive ved at skrive, siges det.⁸⁰⁸ I Peter Seebergs novelle *Hullet* får nogle arbejdere til opgave at grave et hul. Som bekendt får de ikke nogen instruktion i hvad det er for et hul, de skal grave, og i resten af novellen diskuterer arbejderne, hvad arbejdslederen Graves mon kan have ment med sit direktiv. Uafset Seebergs sigte med novellen, kan man i hvert fald ikke sige, at arbejderne lærer at grave ved at grave. Selv om de får gravet en masse huller i jorden. Måske skal novellen fortolkes sådan, at de enkelte arbejdere kunne have gravet hvert sit individuelle hul og selv defineret formålet. For novellens slutning (at grave et hul ned til kineserne) er absurd og kun meningsfuld i den forstand at arbejderne da har 'noget' at grave efter. Sammenstillingen af novellen med skrivepædagogik er da også blot en karikeret illustration af udsagn som 'skrivning er et håndværk', eller 'man lærer at skrive ved at skrive', så altså: "Skriv!"). De to udsagn er i grunden udtryk for to diametralt modsatte fagdidaktiske forestillinger. Er det nu også sandt, at man f.eks. kan lære at bygge en drage ved at bygge én? Vil den kunne flyve? Er det godt håndværk? Mesterlæreforestillingen indgår absolut som en del af genrepædagogikken. Der er tale om et håndværk, og – forhåbentlig – er læreren mester. Læs f.eks. stilladsbyggeren Poul Henningsens instruktion i sin bog om drager.⁸⁰⁹ Der skal ikke andet end lidt fingerfærdighed til at bygge en drage, plus lidt præcision og tålmodighed, siger PH. Men senere får man indsigt i, at det at få sådan én op at flyve kræver viden: Viden om den bedste pind, det bedste klister. Rygraden, tværpinden, styresnoren og halen. Til disse fundamentale dele skal der udvælges det rigtige materiale (bambus og sejlgarn), og siden skal de bindes forsvarligt sammen med de rigtige knob (halstik og råbåndknob) og det rigtige klæbemiddel. Og hvis man ikke ved hvad der er i vejen, når dragen slår kolbøtter i luften, hvordan skal man så kunne rette op på det? Man skal også lære, at man kan skære sig voldsomt på kiselspånene, når man filer bambusstokken til. Efterhånden som ambitionerne øges, er det nødvendigt med en solid viden, både om matematik (bl.a. det gyldne snit) og fysik (aerodynamik) osv.

⁸⁰⁷ Anward 1983:139.

⁸⁰⁸ F.eks. i Jensen 1998.

⁸⁰⁹ Henningsen 1978:14.

Papir er lettere at ha med at gøre. Man lægger dragen med rygraden underst og tværpinden øverst, som venstre tegning viser. Så tegner man efter fire snore. Dér skal papiret bukes. Et par cm udenfor tegner man en ny linje, som man klipper efter. På samme måde laver man sømmerum, hvis dragen beklædes med tøj. Sømmerummet bukes omkring snoren og smøres med dekstrin, som er det billigste og bedste klistre. Fotopasta er ikke godt nok og Pandetikon og lignende acetonelem er lovlig dyrt og besværligt. Derimod egner de sig godt til at smøre knuder med, som ikke må gå op (for eksempel sammenbindingen af korspindene). Man kan også bruge klæbestrimler til at klistre sømmerummet fast med. Et det tøj, må det syes, eller man kan bruge flydende tråd. Bagsiden af dragen er den side hvor man ser korset. På forsiden limer eller påsyer man en forstærkning over rygraden foroven og forneden. Den er til at gøre styresnoren fast i. Styresnoren skal rundt om rygraden og bindes på forsiden med et råbåndsknob.⁸¹⁰

Der er altså noget basalt, der skal forstås, når man skal bygge en korsdrage, inden 'lærlingen' kan tage over og læreren 'coache' for resten i bygningen af kassedragen (buedragen, tusindbenet), den haleløse korsdrage, vingedragen, rotordragen, og andre måske helt nyopfundne drager. Den yngste læser viser PH undervejs, hvad man godt kan springe over og alligevel få sin drage op at flyve! Men basal viden og færdigheder kræves, som også Bakhtin påpegede.⁸¹¹ PH viser sig i denne bog derfor som både en meget traditionel og en meget moderne pædagog. Det er pædagogen og opfinderen, som både kan sit håndværk og er åben for forandring og kritisk fornyelse.

Overført på skrivepædagogik: Som for Macken-Horarik og Martin er forandring for mig som lærer i skolen en opgave, hvor den valgte pædagogik kunne balancere. Betingelsen for en udvikling af genrebevidsthed og sproglige færdigheder, der også bliver refleksiv og kritisk, er en pædagogik, der undgår at havne i ekstreme yderligheder. Martin formulerer denne udvikling af pædagogikken udmærket:

Perhaps if we could put some flesh on this sketch over the next few years, we may be able to develop a pedagogy that is not just a vernacular 'flying by the seat of your pants', nor a lock-step universalist procedural pedagogy of modernity, nor simply a post-modern dialogic acknowledgement of multimodal intertexts, but a principled weaving back and forth across these modes in ways that allow us to be more attuned to points of engagement with the specificities and histories of our students.⁸¹²

Som lærere fortolker vi elevernes betydningssskabende praksis, deres tekstualiseringsprocesser, som udtrykker de betydninger de har akkumuleret i livet (baggrundsviden eller forforståelse). Når vi som lærere intervenserer i disse processer (ved at stille dem mundtlige og skriftlige opgaver, modellere, rette, korrigere, samtale, dvs. ved at iværksætte de diskursive strategier, vi har til rådighed som lærere), må vi forsøge at støtte eleverne i at udvide, udvikle og forbedre deres betydningspotentiale og samtidig vælge nye synspunkter, nye vinkler.

Ved således i et genrepædagogisk SFL-regi at relatere elevprofilen til det overordnede kulturelle felt kan vi stilladsere elevernes sproglige udvikling, både i forhold til de krav som den sociale virkelighed stiller til dem og i forhold til elevernes egne historier.

⁸¹⁰ Ibid.

⁸¹¹ Bakhtin 1986:80: But to use a genre freely and creatively is not the same as to create a genre from the beginning: Genres must be fully mastered in order to be manipulated freely.

⁸¹² Martin & McCormack: 2001:12.