

Kapitel 3

→ Rationale og model for tekstanalysen

3.1 SFL som 'socialt ansvarligt' forskningsredskab

Den systemfunktionelle eller blot *systemiske*³¹⁷ lingvistik (SFL) er i stigende grad kendt for at bidrage med en beskrivelses- og fortolkningsmodel med udgangspunkt i et syn på sproget som en strategisk, betydningsproducerende *resource*. Michael Halliday, som er grundlægger af SFL, har i forordet til sin *Introduction to Functional Grammar* (1994) en liste med 21 forskellige anvendelsesmuligheder for systemisk teori.³¹⁸ Disse omfatter teoretiske, historiske, læringsteoretiske og pædagogiske muligheder. SFL har således altid været hvad Matthiessen³¹⁹ kalder for en socialt ansvarlig (*socially accountable*) form for lingvistik. I en sprogforskning som denne er der ikke nogen klare faglige grænser mellem teoretisk og anvendt lingvistik: Disse er ikke forskellige discipliner men snarere faser i en og samme proces.

Inden for de seneste år har SFL, især i Australien og Storbritannien, været hyppigt anvendt i uddannelsessammenhæng med særligt henblik på sprog- og skrivepædagogik og på forskningen inden for dette område.³²⁰ Men også arkitektur, semiotik og billedkunst,³²¹ stilistik,³²² psykoterapi og computerteknologi har teorien haft stor indflydelse på. Det karakteristiske for SFL er således en tværvidenskabelig interesse. Uddannelsesforskere med udgangspunkt i SFL har desuden udviklet og bearbejdet deres begrebsapparat ved at tilføje dette en sociologisk vinkel i dialog med f.eks. Bernsteins begreb om *pædagogisk diskurs*,³²³ eller en psykologisk vinkel i dialog med f.eks. Vygotskys og Bruners læringsteoretiske positioner. Eller man har fundet inspiration i kritisk teori og diskursanalyse (CA og CDA) f.eks. i dialogen med The New London Group.³²⁴

³¹⁷ *Systemisk* refererer til teoriens skelnen mellem sproget beskrevet som et abstrakt system af valgmuligheder over for sproget beskrevet i dets konkrete *instantieringer*, dvs. i form af konkrete talte eller skrevne tekster. Se kapitel 3.

³¹⁸ Halliday 1994: xxix-xxx.

³¹⁹ Matthiessen i en debat på Sysfling (Systemic functional linguistic maillist).

³²⁰ Feks. Christie og Mission (eds.) 1998, Christie 1999, Martin og Halliday 1997, Martin og Veel 1998, Knapp 1985, 1999.

³²¹ Kress og van Leeuwen 1998; O'Toole 1995.

³²² Thibault 1991.

³²³ Bernstein 1990, 1996, se f.eks. Martin 1999a og Christie 1989, 1994, 1997, 1999, 2000; Macken-Horarik 1996; Love 1998; Gray 1998.

³²⁴ F.eks. Gunther Kress og Norman Fairclough, se f.eks. Cope & Kalantzis 2000; Martin 1999; Macken Horarik 1996.

Det grundlæggende arbejde med SFL blev påbegyndt af Michael Halliday i 1950'erne og 60'erne, og er videreudviklet sammen med andre forskere siden da.³²⁵

Som lingvistisk forskningstradition er SFL særegen ved, at teorien altid er blevet udviklet som svar på spørgsmål om sprog i konkrete kontekster, f.eks.: pædagogisk (Hvordan underviser man bedst i sprog, og hvordan lærer man bedst?) ; sociologisk (hvilken rolle spiller samtalen i forhold til dannelsen af individ/samfund); eller litterært (Hvordan betyder en tekst det, den gør, og hvordan bliver den vurderet som den gør?).

Selvom de individuelle forskere har forskellige faglige og videnskabelige interesser, og selvom de i deres forskning lægger vægten forskelligt og måske af den grund 'underbelyser' eller 'overbelyser' aspekter af systemlingvistikens anvendelsesmuligheder, er der en række fælles træk ved dem. Bagved alle disse anvendelsesmuligheder ligger interessen i at sætte fokus på analysen af autentiske produkter i social interaktion, dvs. tekster betragtes i forhold til den kulturelle og sociale kontekst, som de fungerer i. Fælles for de forskellige videnskabelige og faglige udgangspunkter er, med Hallidays ord

(...)to understand the quality of texts: why a text means what it does, and why it is valued as it is.³²⁶

Det sprogsyn, der ligger bag disse ord er, at sprogbrugen er *funktionel*, at det er sprogets funktion at skabe betydning, at betydninger er udtryk for den sociale og kulturelle kontekst, som de udveksles i, og at sprogbrug er en *semiotisk proces*, en proces hvor betydninger produceres gennem *valg*. Disse synspunkter: at sproget er funktionelt, semantisk, kontekstuelt og semiotisk, er synspunkter som også de øvrige teoretikere i nærværende undersøgelse grundlæggende deler.³²⁷

I de to følgende kapitler vil jeg gøre rede for det teoretiske og metodiske grundlag for min undersøgelse. Der er fire forskningsgrene, som indgår i min analysemodel: Systemisk funktionel lingvistik (SFL) er den grundlæggende teori, udbygget med den genrebaserede pædagogik udviklet af Martin/Rothery på grundlag af SFL og en sprogbasert læringsteori (Halliday/Vygotsky/Bruner). Christie har udviklet en forskningsmetode på basis af SFL og Bernsteins teori om *pædagogisk diskurs*. Og endelig er det SFL-baserede system APPRAISAL og en række andre kategorier udviklet i dialog med bl.a. kritisk diskursanalyse (CDA).

Disse bidrager med vigtige perspektiver på analysen af skrivepædagogik som *genre*, dels i form af et overordnet, holistisk syn på sprogets funktion generelt (forholdet mellem kontekst og tekst), dels i form af teoretiske og metodiske modeller for sprogets funktion specifikt i pædagogisk sammenhæng, som i nærværende undersøgelse koncentrerer sig om den kontekst, hvor undervisning i skriftlig fremstilling finder sted.

Selvom disse forskellige forskningsområder adskiller sig fra hinanden f.eks. med hensyn til deres opfattelse af forholdet mellem sprog og social kontekst og med hensyn til den vægt, der bør tillægges lingvistikken i analysen af denne relation, bidrager de imidlertid med vigtige (og i visse tilfælde også komplementære) perspektiver på forholdet mellem kontekst og tekst. Det grundlæggende sprogsyn er for alles vedkom-

³²⁵ Halliday 1994; Martin 1992; Matthiesen 1995; Halliday og Matthiessen 1999.

³²⁶ Halliday 1994:xxx.

³²⁷ se kapitel 3.

mende – stort set – *socialsemiotisk*, idet de fortolker sproget som en vigtig betydningskabende socio-kulturel resurse i menneskers udveksling af betydning og handling.

Hallidays beskrivelse af sit projekt i bogen *Language as Social Semiotic*, har for eksempel umiddelbart været udgangspunktet for Kress og Faircloughs arbejde,³²⁸ og den er absolut genkendelig i Bernsteins mangeårige forskning i grundlaget for visse elevgrubers manglende succes i skolesystemet:

Language is as it is because of the functions it has evolved to serve in people's lives; it is to be expected that linguistic structures could be understood in functional terms. But in order to understand them in this way we have to proceed from the outside inwards, interpreting language by reference to its place in the social process.³²⁹

Fortolkningen af sprogets rolle og placering i forhold til den sociale proces er nok forskellig mellem de forskellige forskningsfelter, men dialogen mellem dem, f.eks. mellem Halliday og Bernstein³³⁰ har haft enorm indflydelse på australsk uddannelsesforskning, ligesom det arbejde, der for tiden pågår mellem SFL og CDA viser sig at være frugtbart.³³¹

I dette kapitel vil jeg redegøre for den teoretiske diskussion der ligger til grund for min model og i kapitel 5 vil jeg kortlægge de konkrete redskaber, som jeg efterfølgende vil anvende i min analyse af skrivepædagogiske forløb.

3.2 En tværvideenskabelig dialog

Hvad Martin kalder for en tværvideenskabelig (*transdisciplinary*) dialog,³³² karakteriseret ved at være grænsebrydende (*intruding disciplinary expertise*), og altså ikke blot komplementær (*complementary expertise*), har været et særkende ved såkaldt *genrebaseret pædagogik* og forskning i Australien. I dialogen mellem lingvister og uddannelsesforskere og lærere har lærerne prøvet at arbejde som lingvister, og lingvister har bevæget sig ud i klasserummet. Alt dette har resulteret i interessante nye perspektiver både for lingvistisk teori og pædagogisk praksis.³³³ Men denne tværvideenskabelige dialog er kun frugtbar for så vidt de teoretiske kategorier og resurser, der udvikles på de forskellige områder, er nogenlunde forenelige. Det er ikke muligt blot at 'flytte' et begreb fra det ene område til det andet uden at belyse problematikken nærmere. F.eks. har begrebet *kontekst* nok en lidt anden betydning hos Bernstein, end det har hos Halliday. Bernstein udvikler sit begreb på grundlag af en sociologisk analyse af *klassifikation* og *rammesætning*,³³⁴ mens Halliday betragter det som en ekstra-lingvistisk kategori, der anvendes til at definere en ytrings 'situationstype' (se nedenfor).³³⁵

³²⁸ Kress 1995; Fairclough 1992.

³²⁹ Halliday:1978:4.

³³⁰ Bernstein (ed) 1973; Halliday 1978.

³³¹ Lemke 1995; Cranny Francis og Martin 1995; Thibault 1991; Macken-Horarik 1996.

³³² Martin 1993, 2000.

³³³ Martin 1999; Callaghan m.fl. 1993; Knapp 1999.

³³⁴ Den danske oversættelse af Bernsteins begreb 'framing' var i 1970erne 'indramning'. I denne sammenhæng vil begrebet blive oversat med ordet 'rammesætning.'

³³⁵ Halliday 1999.

I kontekstbegrebet spørger de rumlige metaforer her: For Bernstein ligger fokus i relationen mellem kontekster, for Halliday på relationer inden for kontekster og for CDA ligger fokus på relationerne bagved eller 'under' kontekster.³³⁶

Også begrebet *diskurs* har forskellig betydning: For SFL er diskurs det samme som en tekst (talt eller skrevet), mens diskursbegrebet i CDA bygger på Foucault, og dermed defineres begrebet her som 'forskellige måder at strukturere viden (og andre sociale praksisser) på'.³³⁷ Selv begrebet *genre* betyder noget forskelligt for teoretikere som Kress (CDA) og Hasan og Martin (SFL). Og selv inden for SFL er der eksplicite forskelle på brugen af begrebet *genre*, f.eks. forskelle på Hasan³³⁸ og Martin.³³⁹

De væsentligste problemstillinger – dvs. 'væsentligste' i forhold til nærværende projekt – vil jeg uddybe for i følgende afsnits gennemgang af de anvendte forskningsfelter.

3.3 SFL: Sprogets dimensioner

I beskrivelsen af alle sprogets betydningssskabende resurser er SFL henvist til at anvende metaforer: Sproget fremstilles således i mange sammenhænge som et multidimensionalt rum, der kan beskrives, på langs og på tværs, horisontalt og vertikalt, i form af rumlige figurer. Disse abstrakte fremstillinger af sproget er vigtige, akkurat fordi nogle af de centrale begreber, der indgår i sprogbeskrivelsen – f.eks. kontekst og tekst – er begreber, hvis betydning varierer, alt efter hvilken funktion de har i den enkelte videnskabelige sammenhæng. Der eksisterer ikke én anerkendt fremstilling af sprogets dimensioner i SFL. De, der findes, er ofte udviklet med et bestemt anvendelsesformål for øje. I denne sammenhæng har jeg valgt tre fremstillinger, dels en ældre og en nyere model af Hallidays (1978, 1991, 1999), dels en tilsvarende af Martin (1992, 1997). De tre modeller er valgt, fordi de desuden demonstrerer den *forskel i perspektiv*, der er blandt teoretikerne med henblik på forståelsen af forholdet mellem tekst og kontekst i uddannelsessammenhæng.

3.3.1 Sprog som social adfærd

Et grundlæggende princip i Hallidays model er at betragte sprog som social adfærd.

If we take the grammatical (...)system, this is the system of what the speaker *can say* (...)What the speaker can say, i.e. the lexicogrammatical system as a whole, operates as the realization of the semantic system, which is what the speaker *can mean* – what I refer to as the 'meaning potential' (...) Now, once we go outside the language, then we see that this semantic system is itself the realization of something beyond, which is what the speaker *can do* – I have referred to that as the 'behaviour potential'.³⁴⁰

Hallidays forklaring kan opstilles som i figur 13.

³³⁶ Se diskussionen af dette felt i Macken-Horarik 1996:3.

³³⁷ Se Lemke 1995:6-9 og Fairclough 1992:3-6.

³³⁸ I Halliday og Hasan 1985 og Hasan 1995.

³³⁹ Martin 1985, 1992, 1996, 1999a, 2000a og 2000b.

³⁴⁰ Halliday 1978:39.



Figur 13 Situationskontekst og sprog³⁴¹

Situationskonteksten manifesteres i sproget af semantikken som realiseres i leksikogrammatikken som igen udtrykkes fonologisk. For at forstå denne forklaring er det nødvendigt at diskutere de to vigtigste *søjler* i systemfunktionel grammatik (SFG), systemer og metafunktioner.

3.3.2 Sprogsystemet

Halliday identificerer tre tæt forbundne niveauer i sprogsystemet, *semantik*, *leksikogrammatik* og *fonologi/grafologi*. Semantikken er betydningssystemet, leksikogrammatikken er ordsystemet (ord og syntaks befinder sig på samme niveau og ikke – som i formel lingvistik – hierarkisk). Fonologi og grafologi er lyd- og skriftsystemerne. Forholdet mellem disse tre strata er et såkaldt *realisationsforhold*, hvor betydninger på ét niveau udtrykkes eller *realiseres* på et lavere niveau. Orddannelsen på det leksikogrammatiske niveau realiserer således betydninger på det semantiske niveau og bliver på samme måde realiseret i lyd og skrift. Hallidays opfattelse af semiotikken er således

a stratified, or stratal system in which the output of one coding process becomes the input to another.³⁴²

I en senere viderebearbejdelse karakteriserer Martin (1992) Hallidays øverste stratum, semantikken, som *diskurssemantik* for at kunne redegøre for tekstproduktion som kohærente tekster. Det er Martins udvikling af Hallidays tredelte model, der er anvendt i nærværende afhandling.³⁴³ Nøglebegreberne angives i nedenstående tabel

³⁴¹ Efter Melrose 1995:25.

³⁴² Halliday 1979:59.

³⁴³ Denne model forklares mere udførligt i Eggins 1994; Martin 1992; Matthiessen 1995.

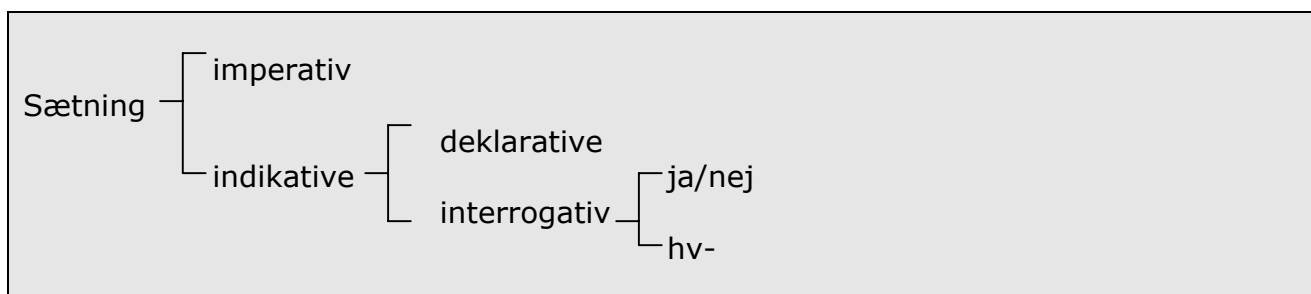
5. På det øverste niveau forholder det diskurssemantiske sprogniveau sig 'opad' til kontekstuelle betydninger (se senere). Det diskurssemantiske niveau forholder sig også 'nedad' til leksikogrammatikken, hvor særlige træk ved ord og sætningsstruktur udvælges for at opfylde målet med teksten. På grund af dens placering mellem situationsteksten og leksikogrammatikken, er diskurssemantikens strata blevet beskrevet som 'grænsefladen mellem det sociale system og det grammatiske system:'³⁴⁴

Sprogplan	Populær betegnelse	Teknisk betegnelse
indhold	betydninger	diskurssemantik
indhold	ord og sætningsstrukturer	leksikogrammatik
udtryk	lyd/bogstaver	fonologi/grafologi

Tabel 5 Sprogets strata

Hallidays og Martins tredelte model (be)griber således det systematiske forhold mellem sprog og social virkelighed, hvor de sociale funktioner realiseres i selve sprogets struktur både på indholds- og på udtryksplanet.

Et system opstilles i et netværk, f.eks. modussystemet:



Figur 14 Modussystemet

Netværket viser sproglige valgmuligheder i den grad af detaljer der er brug for i en sprogbeskrivelse. For sætningen vælges enten imperativ eller indikativ. Hvis indikativ vælges må enten deklarativ eller interrogativ vælges. Hvis interrogativ vælges kan der efterfølgende vælges mellem et ja/nej spørgsmål eller et hv-spørgsmål (Hvis hv-spørgsmålet vælges er der yderligere valg at foretage..)

3.3.3 Metafunktioner

Halliday opstillede allerede i 1973 en teori om det systematiske forhold mellem ekstra- og intralingvistisk funktionalitet. Begrebet om sprogets sociale funktion er central

³⁴⁴ Unsworth 1993:336.

i fortolkningen af sproget som system. Den måde, som sproget er organiseret på er ikke tilfældig:

(...) it embodies the functions that language has evolved to serve in the life of social man. (The) sets of options which are recognizable empirically in the grammar, correspond to the few highly generalized realms of meaning that are essential to the social functioning of language – and hence are intrinsic to language as a system. Because language serves a generalized 'ideational' function, we are able to use it for all the specific purposes and types of context which involve the communication of experience. Because it serves a generalized 'interpersonal' function, we are able to use it for all the specific forms of personal expression and social interaction. And a prerequisite to its effective operation under these headings is what we have referred to as the 'textual' function, whereby language becomes text, is related to itself and to its contexts of use. Without the textual component of meaning, we should be unable to make any use of language at all. ³⁴⁵

Ifølge Halliday er det metafunktionerne som bestemmer organiseringen af leksikogrammatikken. Med hensyn til denne fandt han tre betydningsformer, som kan kortlægges i hver sætning. Han forklarede dette yderligere i et interview i 1974:

Take for instance the structure of the clause. There is one set of options in *transitivity* representing the type of process you are talking about, the participant roles in this process and so on. This is a tightly organized set of systems, each one interlocking with all the others. And there is another set of options, those of mood, relating to the speaker's assignment of speech roles to himself and to the hearer, and so on; these systems are again tightly organized internally. But there is little mutual constraint between transitivity and mood. What you select in transitivity hardly affects what you select in mood, or vice versa. Now what are these components? Fundamentally, they are the components of the language system which correspond to the abstract functions of language – to what I have called metafunctions, areas of meaning potential which are inherently involved in all uses of language. These are what I am referring to as ideational, interpersonal and textual; generalized functions which have, as it were become built into language, so that they form the basis of the organization of the entire language system. ³⁴⁶

Den *ideationelle* metafunktion refererer til de resurser, vi betjener os af for at konstruere vores erfaring med verden omkring os; den måde sproget er organiseret på for at repræsentere og afspejle virkeligheden. Dvs. at denne metafunktion sætter fokus på, hvad der kommunikeres om. Det gælder både erfaringer om den ydre verden og bevidsthedens indre verden. Halliday identificerer to underkategorier: den eksperientielle metafunktion, hvor erfaringen repræsenteres i form af hændelser, deltagerne i disse hændelser og de omstændigheder som hændelserne optræder i; og den logiske metafunktion, hvor erfaringen repræsenteres i form af visse fundamentale logiske relationer i sproget. ³⁴⁷

Den *interpersonelle* metafunktion udspringer af interaktionen mellem taler og adressat og omfatter betydninger, der har at gøre med deltagerens roller, indbyrdes forhold og holdninger. Det interpersonelle drejer sig således om sproget som social handling.

Den tredje metafunktion, den *tekstuelle*, repræsenterer de resurser, der har at gøre med organisationen af, hvad vi forstår ved meningsfulde tekster i en særlig interper-

³⁴⁵ Halliday 1973:41-44. Her citeret efter Macken-Horarik 1996:12.

³⁴⁶ Halliday 1974. Genoptrykt i 1978:46.

³⁴⁷ Om den logiske metafunktion se Halliday 1994: 179f. Se desuden kapitel 5 om anvendelsen af den logiske metafunktion i denne afhandling.

sonel kontekst. Halliday opfatter den tekstuelle komponent som 'tekstens økologi'.³⁴⁸ Tabel 6 nedenfor opsummerer de tre metafunktioners vigtigste træk.

Ideationel metafunktion		Interpersonel metafunktion	Tekstuel metafunktion
Sprog til at repræsentere erfaring		Sprog til at skabe relationer mellem mennesker	Sprog til at konstruere tekst
Logisk	Eksperientiel		
Erfaring er repræsenteret i form af fundamentale logiske relationer	Erfaring er repræsenteret i form af hændelser, deltagere og omstændigheder	Sproget bruges i interaktion med andre og omfatter betydningerne af deltagernes roller, holdninger og indbyrdes relationer	Sproget organiseres efter hvad der anses for meningsfulde tekster, som repræsenterer særlige erfaringer i en særlig interpersonel kontekst

Tabel 6 Metafunktionerne³⁴⁹

De tre metafunktioner er samtidigt indkodet i sprogets mønstre og struktur:

Every sentence in a text is multifunctional; but not in such a way that you can point to one particular constituent or segment and say this segment has just this function. The meanings are woven together in a very dense fabric in such a way that, to understand them, we do not look separately at its different parts; rather we look at the whole thing simultaneously from a number of different angles, each perspective contributing towards the total interpretation. That is the essential nature of a functional approach.³⁵⁰

Funktionalitetsbegrebet er indbygget i leksikogrammatikken, hvilket skaber en meget anvendelig model til at beskrive og analysere pædagogiske genrer som udveksling af udvalgte betydninger i særlige sociale kontekster.

Halliday redegjorde senere for det, som er blevet kaldt for hans 'context-metafunction hookup' tese, som fik stor betydning for den senere udvikling af registrerteori og for kontekstmodeller i sprogpedagogikken (Tabel 7).³⁵¹

Hver situationskontekst består nu af en 'social aktivitet', det, som foregår (*field*), de særlige relationer, der er forbundet med den, dvs. deltagerne i aktiviteten (*tenor*) og endelig den rolle sproget spiller, den symbolske eller retoriske kanal (*mode*). I 1985 opstillede Halliday nedenstående model af forholdet mellem tekst og kontekst.

³⁴⁸ Halliday 1979:60.

³⁴⁹ efter Halliday 1979.

³⁵⁰ Halliday i Halliday og Hasan 1985:23.

³⁵¹ Martin 1991 og Matthiesen 1993 om CMH tesen.

Situation: Kontekstræk	(realiseret af)	Tekst: Det semantiske systems funktionelle komponent
<i>Field</i> (det, som foregår)	↙	Eksperientielle betydninger (transitivitet, navngivning osv.)
<i>Tenor</i> (de, der deltager)		Interpersonelle betydninger (modus, modalitet, person osv.)
<i>Mode</i> (sprogets rolle)		Tekstuelle betydninger (theme, information, kohæsive relationer)

Tabel 7 Relationer mellem tekst og situationskontekst ³⁵²

Forholdet mellem *field*, *tenor* og *mode* som registervariabler og de sproglige træk, der fremtræder i en talt eller skrevet tekst, er et *realiseringsforhold*, hvor mere abstrakte kontekstuelle betydninger udtrykkes i mindre abstrakte sproglige betydningsmønstre.³⁵³ Disse sproglige betydningsmønstre er bestemt af *systematiske forskelle* i registertræk i tekstens grammatiske og semantiske variationsmuligheder. Lemke forklarer det således:

Where the field of the activity differed, as say between politics, sport or mathematics, there were characteristic differences in the frequencies of say action verbs vs relation verbs, or active vs passive voice; where the tenor of interpersonal relationships (including intimacy and power relations) differed, there were corresponding differences in mood (interrogative requests vs imperative commands, say); and where the differences were those of mode, as between speech and writing, or the language of participation vs the language of observation, there were differences in how information in one clause was highlighted or backgrounded and linked to information in other clauses (thematization, cohesion etc).³⁵⁴

Imidlertid er denne beskrivelse af konteksten blevet til i en lang udviklingsproces, og i en stående debat, som især har drejet sig om kontekstforståelsen i uddannelsessammenhæng. Jeg vil i det følgende vende tilbage til Hallidays beskrivelse af forholdet mellem kontekst og sprog og beskrive aspekter af denne udvikling og debat.

3.4 Sprogbeskrivelsen

Tre grundlæggende dimensioner i sprogbeskrivelsen vil ud fra de to perspektiver blive gennemgået her. Sproget kortlægges med udgangspunkt i beskrivelsen af

1. forholdet mellem sproget som *system* og sproget som *instans*: *Instantiering*
2. forholdet mellem *kontekst* og *sprog*: *Stratifikation, herunder realisering*
3. forholdet mellem intra- og ekstralingvistiske funktioner: *Metafunktioner*

Når man lærer sprog (inkl. sit modersmål), opbygger man en resurse til at skabe betydning. Det er hvad Halliday kalder for et 'betydningspotentiale'³⁵⁵ Man opbygger et lingvistisk *system*. Siden handler man ud fra dette lingvistiske system, når man ska-

³⁵² efter Halliday i Halliday og Hasan 1985:26.

³⁵³ Halliday 1978:123-124.

³⁵⁴ Lemke 1995:26.

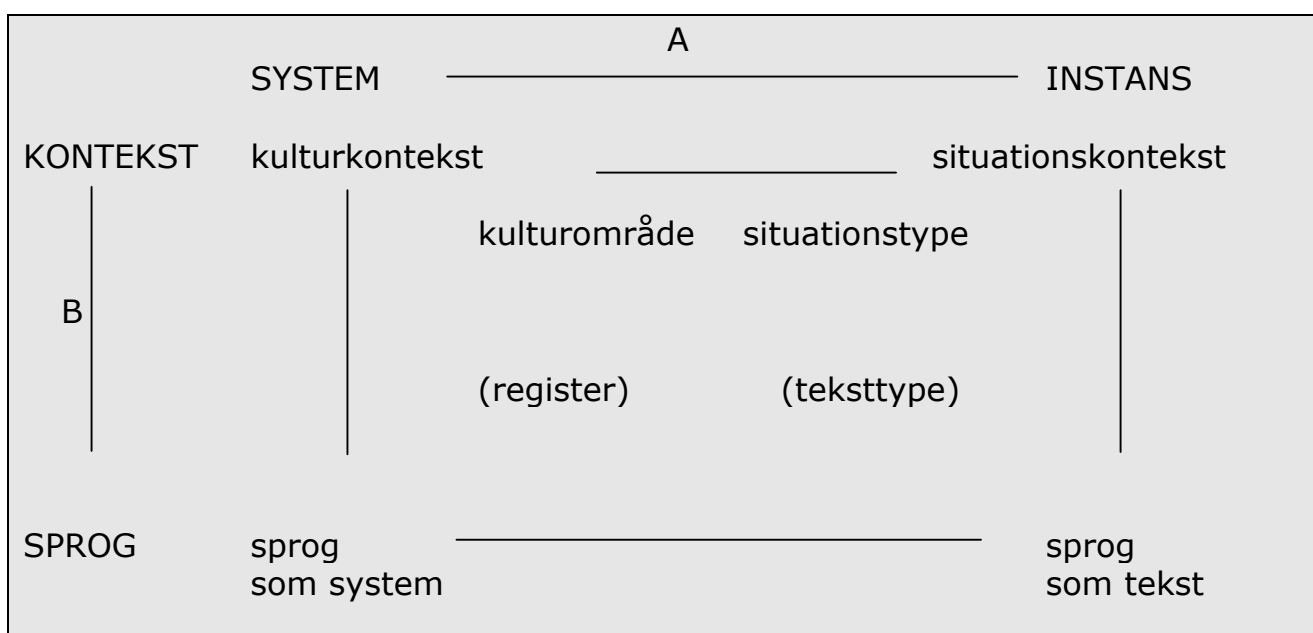
³⁵⁵ Halliday 1999:7.

ber en *tekst*. Tekster udgør alle de sproglige *instanser*, som man hører eller læser, og som man selv producerer i tale og skrift. Sprogsystemets *kontekst*, kalder Halliday for *kulturkonteksten*. Og teksternes *kontekst*, kalder Halliday for *situationskonteksten*. Ligesom en *tekst* er en *instans* af sproget, er en *situation* en instans af *kulturen*.

Konteksten for en sproglig instans (en tekst) er en kulturinstans (situationen). Og konteksten for det system, der ligger 'bag' hver tekst (sprogsystemet) er det system, der ligger bag hver situation, nemlig kulturen:

De horisontale akser A illustrerer relationen som *instantiering*, mens de vertikale akser B illustrerer relationen som *realisering*. Kulturen instantieres i situation og systemet instansieres i tekst. Kulturen realiseres i/konstrueres³⁵⁶ af sprog; kulturdomæne og register er 'subsystemer' iagttaget fra 'systemvinklen', situationstype og teksttype er instanstyper iagttaget fra 'instansvinklen'.

Karakteristisk for måden at beskrive forholdet mellem system og instans på i SF-teori er således *synsvinklen*.



Figur 15 Sprog og kontekst; system og instans ³⁵⁷

Forholdet mellem system og instans i uddannelsessammenhæng beskriver Halliday med udgangspunkt i sin klima/vejr-metafor:

Climate and weather are not two different things; they are the same thing, which we call weather when we are looking at it close up, and climate when we are looking at it from a distance. The weather goes on around us all the time; it is the actual instances of temperature and precipitation and air movement that you can see and hear and feel. The climate is the potential that lies behind all these things; it is the weather seen from a distance, by an observer standing some way off in time. So of course there is a continuum from one to the other; there is no way of deciding when a "long term weather pattern" becomes a "temporary condition of

³⁵⁶ Halliday skelner mellem 'construe' og 'construct' for at understrege at førstnævnte er en bevidsthedsmæssig konstruktion. Konstruere betyder derfor her 'udlægge', 'fortolke'.

³⁵⁷ Efter Halliday 1999:8.

climate" or when "climatic variation" becomes merely changes of "weather".

And Likewise with "culture" and "situation": a school, for example, is clearly a cultural institution, a matrix of social practices governed by cultural norms and values. But we can look at it as an assembly of situations: it consists of regular events called "lessons" in which people in certain role relationships (teachers and pupils) take part in certain forms of interaction in which certain kinds of meanings are exchanged. We can look at it as system (this is what we mean by education: the school considered systemically), or as text, repetitive instances of the processes of teaching and learning. We may choose to look at this phenomenon from either end; but it is still a single phenomenon, not two.³⁵⁸

Denne sproglige dimension – *instantiering* – som i Hallidays model fremstilles af den vertikale akse må ikke forveksles med den anden dimension – *realisering*. Denne dimension er udtryk for forholdet mellem de forskellige *strata* i sprogmodellen. Disse strata kan beskrives såvel på kontekst- som på sprogniveau. Forholdet mellem system og *instantiering* er som det fremgår af modellen ikke et absolut forhold (som f.eks. Saussures langue/parole eller Chomskys competence/performance) men skal betragtes som et kontinuum. Tekstualisering er således en *stokastisk* proces:

(...) the instantial construction of meaning in the form of a text (...) is a stocastic process in which the potential for creating meaning is continually modified in the light of what has gone before; certain options are restricted or disfavoured, while others are (...) opened up. We refer to this as the logogenetic time frame, using logo(s) in its original sense of 'discourse'.³⁵⁹

3.5 Situationskontekst: Registerteori

Register er en vigtig kategori inden for SFL til at bestemme forholdet mellem tekster og deres sociale kontekst. Men udviklingen af begrebet har dels haft en lang historie, dels er den gået forskellige veje.

Hallidays begreb *register* udtrykker (jfr. figur 16) forholdet mellem situationelle faktorer og valg af lingvistiske træk i en særlig kultur. Situationskonteksten er et semiotisk fænomen og finder derfor, ifølge Halliday, udtryk i sproget, hvor registeret er den mekanisme, som binder de lingvistiske og de kontekstuelle betydninger sammen. *Register* er:

(...)the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context.³⁶⁰

Situationskonteksten beskrives som nævnt af Halliday ved hjælp af registervariablerne *field*, *tenor* og *mode*.³⁶¹ Disse variabler og grammatikkens funktionelle komponenter er forbundne således, at sproglige valg kan forudsiges ud fra konteksten og

³⁵⁸ Halliday 1999:9.

³⁵⁹ Halliday og Mathiessen 1999:6.

³⁶⁰ Halliday 1978:111.

³⁶¹ Jeg bevarer de engelske betegnelser i denne afhandling, idet eksisterende oversættelsesforslag efter min mening ikke er helt tilfredsstillende. F.eks. Andersen (2001): Felt, Tenor og Måde.

omvendt. Med Hallidays begreber sammenfatter metafunktionerne³⁶² (den interpersonelle, den tekstuelle og den eksperientielle) sprogets semantiske funktion:

(...)in general terms, the field is reflected in the experiential meanings of the text, the tenor in the interpersonal meanings, and the mode in the textual meanings. We could express this the other way round by using a complementary metaphor and saying that experiential meanings are activated by features of the field, interpersonal meanings by features of the tenor and textual meanings by features of the mode.³⁶³

Registerteori har sine rødder i Malinowskis antropologi og har således et etnografisk fokus. Firth og senere Halliday anvendte begreberne *context of situation* og *context of culture* men i en mere abstrakt form. For Halliday³⁶⁴ var der tre variabler forbundet med en teksts *register*: *Field* ('det, der foregår'), *mode* (talt eller skrevet) og *style* (forholdet mellem deltagerne). Gregory arbejdede videre på denne tredelte model, men skelnede mellem *context* og *situation* og foreslog begrebet *tenor* i stedet for *style* som jo havde andre historisk bestemte litterære overtoner.

Han foreslog desuden at *tenor* blev delt i to former: *Personal tenor* og *functional tenor*³⁶⁵ For Gregory (som senere for Martin) omfattede det sidste begreb den *retoriske* dimension i en kommunikation, f.eks. det didaktiske element i en forelæsning eller fremstillingsformen i videnskabelig skrivning. Det retoriske aspekt af kontekstmodellerne viste sig at være vanskeligt at håndtere. Halliday gjorde det til et *mode*-træk i nogle sammenhæng, og til et *field*-træk i andre³⁶⁶.

3.6 Kulturkontekst: Genreteori

Martin var især optaget af, hvordan tekstens hensigt, eller det som han kalder 'retoriske formål' kan opfattes, og hvor de befinder sig i beskrivelsen af registerfunktionerne. Han betragtede den funktionelle *tenor* som et tekstaspekt, som på grund af en teksts retoriske formål ikke burde reduceres til en enkelt kontekstvariabel.

Vanskeligheden bestod bl.a. i at forbinde det retoriske formål med nogle af de metafunktionelle komponenter, såvel på leksikogrammatisk som på diskurssemantisk niveau. Martin antog derfor, at 'formål' må befinde sig på et højere abstraktionsniveau, på det kulturelle kontekstniveau.³⁶⁷ Det var denne opfattelse, der for Martin førte til udviklingen af begrebet *genre* i en kontekstmodel, baseret på Hjelmlevs teori om konnotativ semiotik. Martin hævdede, at for at kunne redegøre for en teksts overordnede struktur, måtte systemisk funktionel lingvistik skelne mellem *genre* og *register* som selvstændige konnotative semiotiske systemer.

Men udviklingen af genrebegrebet har også haft et konkret formål. På uddannelsesområdet har registerbegrebet vist sig utilstrækkeligt. Det er med dette muligt for lærere at foretage systematiske forudsigelser om de lingvistiske træk i særlige kontekster. Men vanskeligheden ved registerbegrebet på uddannelsesområdet viser sig ved

³⁶² Se kapitel 1 og nedenfor i dette kapitel.

³⁶³ Halliday i Halliday and Hasan 1985:29

³⁶⁴ Halliday, McIntosh & Stevens 1964.

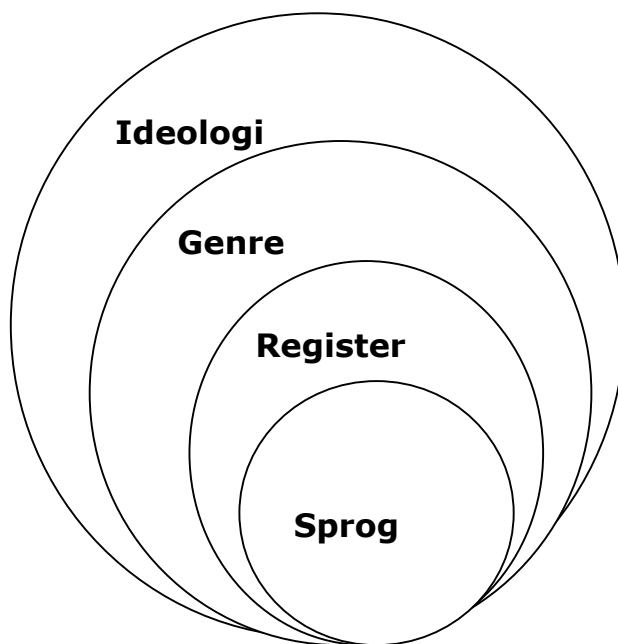
³⁶⁵ Gregory 1967.

³⁶⁶ Se Macken-Horarik 1996:4.

³⁶⁷ Martin 1984, 1992.

at begrebet har ikke medvirket til en systematisk udvikling af procedurer for tekstproduktion. Det er en synoptisk kategori til karakteristisk af rammerne for en skrivesituation, men ikke for opbygningen af en teksttype. Halliday og Hasan havde allerede arbejdet med en differentieret registermodel på grund af vanskeligheder med at karakterisere fiktive tekster inden for denne.³⁶⁸

Jim Martin og kolleger gik en anden vej, muligvis på grund af interesse for de pædagogiske muligheder, der lå der. De søgte en mere holistisk og dynamisk kontekstuel model. I modsætning til Halliday og Hasan som fastholdt konteksten som et enkelt plan, delte Martin kontekstplanet op, så det blev en dobbeltsidig konstruktion omfattende *genre* og *register*, som han så realiseret i *sproget*. Senere tilføjede Martin endnu et kontekstniveau, *det ideologiske*. Sprogets dimensioner fremstilles i Martins model ofte i form af koncentriske cirkler.³⁶⁹



Figur 16 Den konnotative semiotiske model af sprog og kontekst³⁷⁰

For Martin består gevinsten i en ny særskilt, socialesemiotisk, funktionel kategori ved siden af *register* i, at den bidrager med en grænseflade mellem sociokulturel kontekst og tekstuel form. I denne model svarer *register* til Malinowskis (1935) *situationskontekst* og *genre* svarer til Malinowskis *kulturkontekst*, hvilket muliggør en tekstbeskrivelse både i dens umiddelbare og i dens bredere kontekst. Dette begreb om teksten som en systematisk proces, der konstruerer og konstrueres af konteksten illustreres i følgende definition på en *genre* som

³⁶⁸ Hasans problematisering har også relevans for denne afhandling. Der er som påpeget af Hasan (Halliday og Hasan 1985) et problemfelt med hensyn til f.eks. tekstens repræsentationsfunktion: Fiktive tekster henviser ofte ikke til en eksperimentiel virkelighed men (ihvert fald også) til en semiotisk, konstrueret virkelighed. I en pædagogisk sammenhæng, hvor målet er konstruktion af skriftlige tekster, vil det samme spil mellem to former for *field* være til stede.

³⁶⁹ Det må atter understreges relationerne mellem ideologi - genre - register og sprog er et *realiserings*-forhold og altså ikke et *instantierings*-forhold, jfr. Hallidays definition (figur 16).

³⁷⁰ Efter Martin 1992.

(...) a staged, goal oriented social process. Most members of a given culture which participate in some dozen of these. Australian examples include jokes, letters to the editor, job applications, lab reports, sermons, medical examinations, appointment making, service encounters, anecdotes, weather reports, interviews and so on. Genres are referred to as social processes because members of a culture interact with each other to achieve them; as goal oriented because they have evolved to get things done; and staged because it usually takes more than one step for participants to achieve the goals. Like all semiotic systems, genres have evolved in such a way that they introduce a kind of stability into a culture at the same time as being flexible enough to participate in social change. In this respect they are like language itself.³⁷¹

Martin hævder desuden, at en forståelse af virkningen af et 'slutpunkt', altså af et teleologisk formål med registervariablernes arbejde, er central for forståelsen af en tekst, som den fungerer i dens kulturkontekst.

A teleological perspective might be better set up as superordinate to – rather than alongside or incorporated in – field, mode and tenor. The register variables, field, tenor and mode can then be interpreted as working together to achieve a text's goals, where goals are defined in terms of systems of social processes at the level of genre. (...) Approaching genre from a teleological perspective is also useful in accounting for the way in which texts typically move through stages to a point of closure and are explicitly treated by speaker/listener as incomplete where closure is not attained.³⁷²

I en tidlig redegørelse for baggrunden for udviklingen af genrebegrebet forklarer Martin dette skridt på følgende måde:

In our work on children's writing we felt that a clearer relation between register choices and metafunctional components would help us clarify the linguistic reflection of the stages a child goes through in learning to write in different registers. And also we felt a need to give some more explicit account of the distinctive beginning-middle-end (or schematic) structures which characterise children's writing in different genres. So we took the step of recognising a third semiotic system, which we called genre, underlying both register and language. Like register it is a parasite – without register and language it could not survive.³⁷³

Martin opfatter forholdet mellem *register* og *sproget* som 'parasitisk', fordi *register*, der ikke har sin egen fonologi og grafologi, arbejder på et særskilt semiotisk plan, men bruger sproget som dets *udtryksform*. Med begreber hentet hos Louis Hjelmslev, redegør Martin for, hvorledes *register* – realiseret gennem et andet semiotisk system – er en *konnotativ semiotik*³⁷⁴ snarere end en *denotativ* semiotik, som sprogsystemet. For at kunne gøre rede for tekstens formål, beskrives *genre* som et tredje semiotisk system, som ligger til grund for både *register* og *sprog*. Ligesom *register* er *genre* parasitisk, en anden *konnotativ semiotik*, som producerer betydninger ved at bruge sprogets strukturer og ord, mens den samtidig er parasitisk i forhold til *register*.

Men der har været debat om – både inden og uden for semiotiske kredse – nødvendigheden af at indføre *genre* på et niveau adskilt fra *register*. Ikke mindst Halliday har

³⁷¹ Martin, Christie and Rothery 1987:59.

³⁷² Martin 1992:503.

³⁷³ Martin 1984:24-25.

³⁷⁴ Martin 1992:405.

argumenteret for at genreniveauet er overflødigt. Andre kritikere har hævdet, at genreteorien stod i fare for at reproducere snævre, stivnede teksttyper og processer.³⁷⁵

Martin selv leverer det mest omfattende resume af argumenterne for at placere *genre* på et andet plan end *register*. Et af argumenterne – som er det vigtigste for analysen i denne afhandling er:

Making genre rather than register variables responsible for generating schematic structure makes it easier to handle changes in experiential, interpersonal and textual meaning from one stage to another in a text. There are many text types where this occurs: a teacher may shift fields to explain a point by analogy; a salesperson will manipulate tenor in order to close a sale; sports commentators shift rhythmically from play by play description to critique to evaluation. Underlying register, genre can be used to predict these changes, stage by stage, while at the same time accounting for a text's overall coherence.³⁷⁶

Martins holistiske og retoriske tekstforståelse er beslægtet med Mikhail Bakhtins³⁷⁷ på vigtige punkter. I *The Problem of Speech Genres* (1986) f.eks. hævder Bakhtin, at alle ytringer afspejler de særlige betingelser og mål, der er med menneskelig adfærd, og at de resurser som sprogbrugere trækker på er

(...) inseparably linked to the whole of the utterance and are equally determined by the specific nature of their particular sphere of communication.³⁷⁸

Dette teleologiske middel-mål perspektiv svarer til det, som Bakhtin ser som ytringens (tekstens) konstitutive træk:

We learn to cast our speech in generic forms and when hearing others' speech, we guess its genre from the very first words; we predict a certain length (that is the approximate length of the speech whole) and a certain compositional structure; we foresee the end; that is, from the very beginning we have a sense of the speech whole, which is only later differentiated during the speech process. If speech genres did not exist and we had not mastered them, if we had to originate them during the speech process and construct each utterance at will for the first time, speech communication would be almost impossible.³⁷⁹

³⁷⁵ F.eks. Kress 1997:35: The Martin/Rothery account necessarily tends towards a firmer view of generic structure, a greater tendency towards the reification of types, and an emphasis on the linguistic system as an inventory of types. Se også Knapp 1999; Threadgold 1988; Christie 1989 og Macken-Horarik 1996 om den omfattende diskussion om det uddannelsesprojekt som er blevet kendt som 'Sydney-skolen'.

³⁷⁶ Martin 1992:505.

³⁷⁷ Centralt i Bakhtins skrifter er begrebet om sprogets *dialogiske* organisering. Se kapitel 4. Bakhtins perspektiv på forholdet mellem sprog og kontekst foregriber mange nutidige teoretiske synsvinkler, og måske er der, i betragtning af de mange sammenhænge hvor man ser henvisninger til Bakhtin, nok tale om en omfattende 'trend'. Eksempler er blandt mange andre Goffmans 'frame analysis, Habermas' Chomskykritik (den monologiske 'competence'), fouden amerikanske og norske Bakhtinperspektiver på læring (bl.a. Dysthe 1996, Esmann m.fl. 2000). Desuden må nævnes SFL, hvor Martins genrebegreb i sin senere udformning er udviklet i 'dialog' med Bakhtins (Martin 1992,) ligesom CDA (Fairclough 1992 og Lemke 1995) i høj grad har inddraget Bakhtin, specielt i forbindelse med begrebet 'intertekstualitet'.

³⁷⁸ Bakhtin 1986:60. Se også Halliday og Martin 1993:35-36, hvor Martin diskuterer Bakhtins intertekstualitetsbegreb og dets relevans for hans genreteori.

³⁷⁹ Bakhtin (1986) 1999:79.

For at illustrere ligheden i Hallidays og Bakhtins tankegang har Martin³⁸⁰ oversat følgende Bakhtintekst hentet fra bogen om *speech genres*. Martin har erstattet ordet 'ytring' (*utterance*) med 'tekst'. Bakhtins ytringsbegreb omfatter nemlig både talt sprog og skriftsprog:

Alle mulige områder af menneskelig aktivitet involverer sprogbrug. Det er derfor helt forståeligt, at karakteren af disse former for sprogbrug er lige så forskellig som selve de menneskelige aktivitetsområder er (...) Sproget realiseres i form af enkelte konkrete tekster (mundtlige eller skriftlige) af deltagere i de forskellige menneskelige aktivitetsområder. Teksterne afspejler de særlige betingelser og mål der gælder for hvert område, ikke kun gennem deres indhold (tematisk) og lingvistiske stil, dvs. valget af sprogets leksikalske, fraseologiske og grammatiske resurser, men først og fremmest gennem deres kompositionelle struktur. Alle disse tre aspekter – tematisk indhold, stil og kompositionel struktur – er uløseligt forbundet med tekstens *helhed* og er på samme tid bestemt af den specifikke kommunikationssituations specifikke karakter. Hver enkelt tekst er individuel, naturligvis, men hver situation sproget bruges i udvikler sine egne *relativt faste typer* af disse tekster. Disse kan vi kalde for *talegenrer*.³⁸¹

For Bakhtin er selve tekstens formål metafunktionelt differentieret, dvs. forbundet med tre væsentlige aspekter "thematic content, style and compositional structure."³⁸² Dette antyder, at den relevante kontekst for en tekst, som realiserer sin kontekst lingvistisk, er en *intertekstuel* kontekst. Andre tekster som er lig med eller forskellig fra den i visse henseender. Martins genre-teori er derfor et skridt på vejen mod en undersøgelse af intertekstuelle relationer mellem tekster. Den konnotative semiotiske model bidrager med både analytiske og produktive perspektiver på tekst-kontekst relationen. Mens registerkategorien opstiller relevante kriterier for en synoptisk oversigt over 'forventede' betydninger i enhver kontekst (det analytiske perspektiv), understreger genrekategorien relevante kriterier for produktionen af en teksttype. Den anlægger et mere dynamisk produktionsperspektiv. At opdele kontekstplanet er vigtigt, hvis vi skal kunne redegøre for tekster både ud fra registersynsvinklen (*field, tenor og mode*) og med henblik på deres overordnede formål og struktur.

3.6.1 Intertekstualitet: Genrebegrebet i CDA

Begrebet *intertekstualitet*³⁸³ præsenteres i SFL for at præcisere, at *genrer* som særlige kulturelle praksisser og rutiner naturligvis ikke er statiske og lukkede teksttyper. Intertekstualitetsbegrebet er som nævnt hentet fra en Bakhtinsk kontekst.³⁸⁴ Begrebet understreger enhver teksts dynamiske og dialogiske funktion og er dermed i fuld overensstemmelse med Hallidays sprog- og tekstopfattelse, men det er dog noget klarere udviklet i CDA.³⁸⁵

Genre-teori er funktionel og ikke formel. Martin og kolleger kan ikke understrege nok, at genrer er kulturelt (endog ideologisk) bestemte betydningskabende processer.

³⁸⁰ Martin 1993:2.

³⁸¹ Bakhtin 1986;60. Oversættelse og kursiv BH.

³⁸² *ibid*:60.

³⁸³ Martin 1992, 1997.

³⁸⁴ Introduceret af Julia Kristeva i hendes præsentation af Bakhtins Dostojevskijbog i slutningen af 1960'erne (Kristeva 1970).

³⁸⁵ Se kapitel 3.

Men Hallidays semiotisering af kontekst-tekst-relationen gør den sociale kontekst lingvistisk. Hvor Halliday og Hasan har bevaret distinktionen mellem det diskursive og det non-diskursive i meget af deres arbejde, har Martin forkastet denne distinktion og konstrueret det sociale/det non-diskursive i diskursive termer ved hjælp af Hjelmslevs terminologi. Den sociale kontekst rekonstrueres således i lingvistisk terminologi

(...)as a semiotic system contextualizing language (as a connotative semiotic, following Hjelmslev).³⁸⁶

Det er imidlertid uundgåeligt at semiotisere social kontekst, hvis vi skal kunne sætte en tekst i forhold til andre tekster 'udenfor', som den pågældende tekst er 'indlejret' i.

Den relevante kontekst for en tekst, som realiserer dens kontekst lingvistisk er *intertekstuel* – andre tekster som er lig den (eller ulig) på forskellige måder. Martins genreteori repræsenterer en vigtig vej ind i undersøgelsen af intertekstuelle relationer for tekster som 'konstituerer' deres egen situationskontekst.³⁸⁷

I et CDA- perspektiv definerer Fairclough genre som

(...)a socially ratified way of using language in connection with a particular type of social activity.³⁸⁸

Genrer i CDA er sociale handlinger der finder sted i særlige sociale og historiske kontekster. Tekster analyseres da ikke blot for de tekstuelle regelmæssigheder de fremviser, men også for de klassemæssige, kønsmæssige og etniske modsætninger de indeholder. De måder som tekster positionerer læsere eller andre deltagere, og de måder som tekster fungerer på som diskursive praksisser undersøges.

Genres are dynamic, responding to the dynamics of other parts of social systems. Hence genres change historically; hence new genres emerge over time and hence too, what appears as the same generic form at one level has recognisable distinct forms in differing social groups.³⁸⁹

Begrebet intertekstualitet er centralt i CDA. Det gør os i stand til at se betydningen af 'andre tekster' i vores kontekstualiseringspraksisser. Enhver teksts betydning betragtes som noget der opstår *mellem* tekster (udsagn, synspunkter, skriftlige tekster) og ikke blot *i* tekster, skribenter eller individuelle sprogbrugere. CDA udvider således den funktionelle sprogmodel på tre fronter: Læserens fortolkningspraksis, diskursformati- oner (og deres forandringer), det asymmetriske forhold mellem magt og viden og den betydning denne asymmetri har for forskellige sociale subjekters intertekstualitet.

Med Bakhtins intertekstualitetsbegreb betragtes enhver ytring (eller tekst) som 'dialogisk' i dens svar på og forventning til andre ytringer (andre tekster):

Any concrete utterance is a link in the chain of speech communication of a particular sphere. The very boundaries of the utterance are determined by a change of speaking subjects. Utterances are not indifferent to one another, and are not self-sufficient; they are aware and mutually reflect one another. These mutual reflections determine their character.

³⁸⁶ Martin 1993b:142.

³⁸⁷ Eksempler på tekster der *konstituerer* deres egen kontekst er litterære eller andre kunstneriske tekstformer (film, billedkunst, arkitektur).

³⁸⁸ *ibid*:14.

³⁸⁹ Kress 1987:42.

Every utterance must be regarded primarily as a response to preceding utterances of the given sphere (we understand the word 'response' here in the broadest sense). Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies on the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account. After all, as regards a given question, in a given matter, and so forth, the utterance occupies a particular definite position in a given sphere of communication. It is impossible to determine its position without correlating it with other positions.³⁹⁰

Inspirationen fra Bakhtin i udviklingen af en intertekstualitetsmodel har været grundlæggende for socialesemiotisk arbejde i CDA og i SFL. Med dens vægt på forbindelsen mellem tekster, på de implicite svar der altid ligger i ytringer i forhold til hinanden, adskiller denne intertekstualitetsmodel sig fra SFL.³⁹¹ I den funktionelle sprogmodel er det f.eks. i form af netværkssystemer, at forskellige genrers potentiale er repræsenteret. Genretypologier fremhæver det stabile, uforandrede, synoptiske i deres grundlæggende intertekstuelle relationer. Fremgangsmåden gør det vanskeligt at pege på ligheder mellem sproglige variationer. Bakhtins dialogisme på tværs af teksttyper er vanskelig fordi den ikke kan tilpasses den kategoriske typologi i netværkssystemet.

Men inden for SFL selv er nogle begyndt at anvende et andet begreb, nemlig *topologien*, netop for at kunne beskrive sammenhænge på tværs af lingvistiske fænomener. Betegnelsen topologi blev introduceret for SFL af Lemke.³⁹² Denne tænkning er kun ét eksempel på den omtalte transdisciplinære dialog.

3.6.2 Kritisk diskursanalyse (CDA)

CDA er en diskursanalytisk metode som fokuserer på uligheden i samfundet og på de måder tekster bruges på som realiserer magt og ideologi. Men CDA analyserer ikke blot tekster for at udforske magtforhold. Formålet er også at finde metoder at afhjælpe ulighederne på. De kritiske diskursanalytikere har arbejdet med områder som racisme, sexismen, miljø,³⁹³ men også med sprog og pædagogik, hvor spørgsmål om ulige muligheder altid er til stede.³⁹⁴

Som SFL og CDA deler også såkaldt kritisk lingvistik (CL) synet på forholdet mellem sprog og kontekst. Kritisk lingvistik repræsenteres af en række socialesemiotikere som f.eks. Gunther Kress, som især er kendt for sammen med van Leeuwen at have udviklet den første SFL-baserede billede- og medieteorien.³⁹⁵

Som udgangspunkt for en beskrivelse af pædagogisk diskurs er Kress's begreb om *difference* ('difference') som udgangspunkt eller forudsætning for enhver genre interessant:

³⁹⁰ Bakhtin 1986:90-91.

³⁹¹ F.eks. Macken-Horarik (1996) hævder at intertekstualitet i SFL-regi er statisk.

³⁹² Et fremragende eksempel på topologisk tænkning i SFL repræsenteres af forsiden på Hallidays 1994-udgave af *Introduction to Functional Grammar*.

³⁹³ Caldas-Coulthard og Coulthard 1996; Fairclough 1995; Lemke 1995; Fairclough og Wodak 1997.

³⁹⁴ Cope og Kalantzis 1993; Fairclough 1992; New London Group 1996, 2001; Chouliaraki 1996, 1998, 2000; Chouliaraki og Fairclough 1999.

³⁹⁵ *The Grammar of Images* 1998.

Most speech genres are ostensibly about difference: argument (difference of an ideological kind) interview (differences around power and knowledge) 'gossip' (differences around informal knowledge) lecture (difference around formal knowledge).³⁹⁶

Kress' argument påpeger at individer som indgår i interaktion har et tilhørsforhold til en bestemt socialgruppe og lærer talemåder eller diskurser der er knyttet til disse institutioner. Han definerer (med Foucault) disse diskurser som

(...) systematically-organised sets of statements which give expression to the meanings and values of an institution... A discourse provides a set of possible statements about a given area, and organises and gives structure to the manner in which a particular topic, object, process is to be talked about. In that it provides descriptions, rules, permissions and prohibitions of social and individual actions.³⁹⁷

Folk indgår i interaktioner medbringende deres egne diskursive historier, bestemt af deres socialhistorie og sociale position. Interaktion med andre som ikke deler samme diskurser skaber vanskeligheder som skal løses. Kress forklarer det således:

There are likely to be problems at any time, arising out of unresolved differences in the individual's discursive history, the individual's present discursive location and the context of discourses in interactions. That difference is the monitor that produces texts. Every text arises out of a particular problematic. Texts are therefore manifestations of discourses and the meanings of discourses, and the sites of attempts to resolve particular problems.³⁹⁸

Analyserne drejer sig om identifikation af diskursive forskelle. Disse forskelle er udtryk for magtrelationer, som har implikationer ud over den specifikke *mikrosituation*, som samtalen foregår i.

Netop for Fairclough er mikrobegivenheden forbundet med den makrosociale struktur.

(...) 'micro' actions or events, including verbal interaction, can in no sense be regarded as of merely 'local' significance to the situations in which they occur, for any and every action contributes to the reproduction of 'macro' structures.³⁹⁹

Af den grund kan Fairclough også påpege at dette reproduktive forhold mellem interaktion og mere globale sociale strukturer gør at

(...) it makes little sense to study verbal interaction *as if* they were unconnected with social structures.⁴⁰⁰

Det er ifølge Fairclough netop hvad f.eks. *Conversation Analysis* (CA. se kapitel 5) og Birminghamskolen har gjort. Disse retninger 'naturaliserer' de sociale strukturer som konkret interaktion er indlejret i. Diskursanalyse med et kritisk formål er derfor sagen.

³⁹⁶ Kress 1985:115.

³⁹⁷ *ibid*:7.

³⁹⁸ *ibid*:12.

³⁹⁹ Fairclough 1995:34.

⁴⁰⁰ *ibid*:35.

Denne indsigt eller vidensbase som konstituerer deltagernes baggrundsviden omfatter fire komponenter

- * viden om sproglige koder
- * viden om de principper og normer der ligger til grund for sproget
- * viden om situationen
- * viden om verden ⁴⁰¹

Denne viden – som realiserer en ideologi – ønsker Fairclough at denaturalisere. Den analysemetode, der bedst egner sig til dette er ifølge Fairclough den systemfunktionelle lingvistik som er

(...)a functional theory of language oriented to the question of how language is structured to tackle its primary social functions (...)The view of language as social semiotic (Halliday 1978) incorporates an orientation to mapping relations between language (texts) and social structures and relations. ⁴⁰²

Med disse ord understreger Fairclough også det helt afgørende aspekt af SFL som analysemetode, som denne afhandling bl.a. er udtryk for og som Halliday har udtrykt således:

A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text. ⁴⁰³

Chouliaraki skitserer en diskursanalytisk metode som er i stand til at specificere principperne i Bernsteins *pædagogisk diskurs* som dobbeltorienteret, dvs. sproganalysen peger dels *indad* mod de leksikogrammatiske valg, fordeling af taletid, emneskift osv., dels *udad* på de overordnede principper for den interaktionelle praksis, dvs. kriterier for rækkefølge, tempo, kommunikationens organisering (hvem gør hvad, hvornår, hvordan) Disse former for kommunikationskontrol refererer til *rammesætningen*.

På den ene side er denne diskursanalyse orienteret mod tekstanalyse. En kritisk tilføjelse af Hallidays funktionel-systemiske sprogopfattelse giver os grundlæggende kategorier for sprogets socio-semiotiske potentiale som et heuristik for en sproglig "læsning" af tekster. På den anden side er denne diskursanalyse orienteret mod en analyse af diskursiv praksis, det pædagogiske mødes niveau af ordnende principper. Den er baseret på en foucaultsk diskursopfattelse, der også omfatter en operationalisering af Bakhtins begreber om intertekstualitet og genre. Sådanne begreber er ikke alene forenelige med Bernsteins præmisser, men de er også befordrende for en berøringsflade mellem disse præmisser og den tekstlige analyse af interaktioner. En kombination af denne type diskursanalyse og Bernsteins teori for pædagogisk diskurs kan give empirisk baserede redegørelser for fremkomsten af magt- og diskursformer, for praksismodaliteter i pædagogikken – og ud over pædagogikken. ⁴⁰⁴

Martin udtrykker en lignende forståelse:

⁴⁰¹ *ibid*:33.

⁴⁰² Fairclough 1995a:10.

⁴⁰³ Halliday 1994: xvi-xvii. Citatet med begrundelsen for denne påstand findes i Forordet, p.12.

⁴⁰⁴ Chouliaraki 2001:49

For many, one of the real strengths of SFL in the context of CDA work is its ability to ground concerns with power and ideology in the detailed analysis of texts as they unfold, clause by clause, in real contexts of language use (...) SFL provides critical discourse analysts with a technical language for talking about language – to make it possible to look very closely at meaning, to be explicit and precise in terms that can be shared by others (...) ⁴⁰⁵

CDA er en diskursanalytisk metode som fokuserer på uligheden i samfundet og på de måder tekster bruges på som realiserer magt og ideologi. Til gengæld supplerer SFL med en analysemodel som – med Halliday – giver diskursanalysen et nødvendigt grammatisk fundament.⁴⁰⁶ Grammatikken er nødvendig for at gøre tekstfortolkningen *eksplisit*. Men en sådan 'diskursgrammatik'⁴⁰⁷ skal være funktionel og semantisk for at være i stand til at forholde sig til en situeret, kulturel kontekst.⁴⁰⁸

3.7 Resumé

I dette kapitel har jeg redegjort for SF-teoriens grundlæggende begreber med henblik på en systematisering af centrale elementer for denne afhandling; ligeledes har jeg kort skitseret centrale begrebers historiske tilblivelsesproces.

SF-teorien er en åben og dynamisk teori, som på sine mange anvendelsesområder indgår i en 'transdisciplinær' dialog med andre forskningsgrene. Her har jeg redegjort for hvorledes der i den teoretiske model som er grundlaget i min sammenhæng, også indgår elementer fra kritisk lingvistik og CDA. Fordelen ved at tilføje et CDA perspektiv på genreteorien i SFL er, at genrebegrebet dermed tilføjes et klarere dynamisk perspektiv, samtidig med at opfattelse af forholdet mellem kontekst og sprog som en forskel mellem diskursive og non-diskursive funktionaliteter i princippet forkastes. Men dette betyder ikke, at analysen af *SPIF* i denne sammenhæng bliver en diskursanalyse i CDA forstand. Hovedvægten er en lingvistisk analyse af en række *SPIF*. Men det udvidede genrebegreb bliver den overordnede kontekstkategori. Dette skyldes især at genstandsområdet er pædagogiske tekster.

På grundlag af en sociosemiotisk læringsteori og sprogteori, der tager udgangspunkt i opfattelsen af sproget som et system af resurser, hævder jeg at have opbygget en model til at gøre iagttagelser om betydningsskabelse og sproglig udvikling i pædagogiske tekster og til at forklare i hvert fald nogle af betingelserne for at sproglig udvikling finder sted.

I det følgende kapitel redegør jeg for de lingvistiske redskaber, der på såvel makro- som på mikroniveau i analysen vil blive anvendt i afhandlingens analyser af *SPIF*.

⁴⁰⁵ 2000b:275.

⁴⁰⁶ Halliday 1994:xvi, her citeret som afslutning i Forord, p. 12

⁴⁰⁷ Halliday 1994:xvii.

⁴⁰⁸ Grammatikken må kunne orientere sig 'udad' mod konteksten, i modsætning til en traditionel, formel grammatik, som orienterer sig 'indad' mod en formel tekstkarakteristik; Halliday: *ibid.*

