

Kapitel 4

De analytiske redskaber: En oversigt

4.1 Indledning

Materialet som vil blive analyseret i denne afhandlings kapitler 6-12 og som har fået benævnelsen *SPIF*, består af to dele, som, med hensyn til valg af analysemetode, kræver nogle overvejelser. Den første, mest omfattende, del af materialet består af klasserumssamtaler hentet fra tre forskellige klasserum; den anden del består i et antal skriftlige opgavebesvarelser hentet fra to af de tre klasser. Begge elementer vil blive underlagt en multifunktionel lingvistisk genreanalyse baseret på SFL. Men hvor genrebestemmelsen og analysen af de skriftlige besvarelser delvist bygger på tilsvarende analyser i australske fremstillinger, jeg har haft adgang til, vil genrebestemmelsen med hensyn til klasserumssamtalerne kræve en nærmere redegørelse.

Det første afsnit i dette kapitel vil derfor bestå i en kort redegørelse for den klasserumsforskning, som en systemfunktionel fortolkning af en klasserumssamtale dels bygger videre på, dels adskiller sig fra, med henblik på karakteristikken af denne fremgangsmåde.

Det andet afsnit vil bestå af en redegørelse for den grundlæggende, valgte analysemetode, Christies makrogenreanalyse. Denne analysemetode vil blive udførligt beskrevet således som den er opbygget med hensyn til strata (de enkelte analyseniveauer) og med hensyn til metodens formål: redegørelse for den logogenetiske udvikling af makrogenren. I forhold til Christies model er flere aspekter tilføjet:

- * Analysen af den pædagogiske tekst som makrogenre fokuserer på en præcisere specifikation af denne. En læringsteoretisk underbygning af en pædagogisk genre kan medvirke til at karakterisere den type, som Christie definerer, idet den hævdes at tilhøre genrekategorien *stilladsering*. Hvor nydialogismens fokus kunne siges at ligge på det regulerende register fokuserer Christie i sin udvikling af begrebet makrogenre på et forløb hvor det regulative og instruksionsregister indgår i et varierende samspil, bestemt af funktionen af de enkelte aktiviteter i genren. Christie har med metafunktionelle, lingvistiske analyser vist, hvorledes disse funktioner er synlige i konkrete pædagogiske forløb. Men i hendes beskrivelse af den pædagogiske teksts logogenetiske udvikling indgår ikke overvejelser over de læringsteoretiske implikationer af denne udvikling.
- * I Grays forskning (kapitel 3) indgår disse overvejelser især i forsøg på at klassificere og rammesætte de enkelte elementer i et pædagogisk forløb (som han med Christie kalder en makrogenre) på grundlag af Vygotsky og Bruners begreber. Grays præciseringer indgår som en vigtig del i denne analyse.

- * Macken-Horarik (kapitel 3) har med sin kontekstuelle model (*læringsdomæner*) yderligere bidraget til en præcisering af de intertekstuelle niveauer set i et udviklingsperspektiv. Også denne model indgår i nærværende analyse.
- * Analysen af alle materialets elementer har i forhold til Christie og Gray desuden tilføjet endnu et system nemlig det interpersonelle system APPRAISAL. Systemet har den fordel at det ikke blot afdækker de pædagogiske teksters karakteristiske interpersonelle struktur, men også denne strukturs funktion i forhold til de pædagogiske mål. Systemet supplerer således analysen af tekstens CONVERSATION STRUCTURE.

Men tilføjelsen af systemet APPRAISAL har endnu et formål i analysen:

(...)to interpret a text not only as a "window on the system" but also as an object in its own right explaining not merely why it means what it does but also why it is valued as it is. In contexts of language education for example, the analysis should show why one piece of a learner's writing is more effective than another.⁴¹¹

Forholdet mellem classesamtalen, de enkelte klasseaktiviteter og de skriftlige opgaver vil blive beskrevet og analyseret. Christie har i sine analyser beskrevet denne sammenhæng i forhold til makrogenrens udvikling. I min analyse bidrager analysen af APPRAISAL til belyse evalueringsproblematikken, ikke blot hvorledes de skriftlige besvarelser evalueres, men hvorledes klasserumssamtalen og de skriftlige besvarelser og lærerkommentarerne samspiller i de pædagogiske genrer.

Efter introduktionen til begrebet *makrogenre* vil analyseredskaberne blive beskrevet med udgangspunkt i hver metafunktion, den tekstuelle, den eksperimentielle og den interpersonelle. Og hver metafunktion vil blive karakteriseret på kontekstniveau, på tekstniveau (diskurssemantisk niveau) og på leksikogrammatisk niveau. Sidstnævnte niveau vil dreje sig om sætningsniveauet og mindre systematisk berøre grupper og fraser.

4.2 Modeller for samtaleanalyse - klasserumsanalyse

Det talte sprog/konversation har været genstand for analyser og undersøgelser af forskere ud fra i en række meget forskellige synsvinkler, f.eks. etnometodologi, sociolinguistik, filosofi, strukturfunktionel lingvistik og socialsemiotik. Analytikere har med udgangspunkt i disse forskellige teoretiske angrebsvinkler forsøgt at beskrive aspekter af, hvordan det talte sprog fungerer.

Med udgangspunkt i etnometodologien opstod i 1970'erne nye måder at betragte dette sprog på i form af *Conversation Analysis (CA)* (hvor Sacks, Schegloff, Jefferson dannede skole). Sociolinguistiske angrebsvinkler opstod af et tværfagligt arbejde mellem sociologi/antropologi og lingvistik. Eksempler på sociolinguistiske arbejder er f.eks. Hymes (*The Ethnography of Speaking*) og Labovs variationsteori. *Pragmatik* og *Speech Act Theory* repræsenterer en mere logisk-filosofisk fremgangsmåde (Austin: *How to do Things With Words*).

⁴¹¹ Halliday & Matthiessen 1997:28.

Og inden for lingvistikken er undersøgelsen af konversation især foretaget af grupper, der interesserer sig både for autentisk diskurs og dens bagvedliggende struktur. Det drejer sig især om den såkaldt Birminghamskole og den systemfunktionelle lingvistik. Nyeste perspektiver er opstået af socialsemiotiske retninger, som ligeledes repræsenterer en form for tværfaglig aktivitet, nemlig forbindelsen mellem lingvistik og kritisk teori, f.eks. *Critical Linguistics* og *Critical Discourse Analysis (CDA)*. Med hensyn til analyse af undervisning og klasserumssamtale er det især Birminghamskolen og SFL, der har gjort sig gældende. Men også CA og CDA har påpeget vigtige aspekter inden for området, som det er værd at se nærmere på i udviklingen af den analysemodel, der vil blive brugt i denne undersøgelse. I det følgende vil jeg derfor kort skitsere de angrebsvinkler der er vigtige for analysen.

Analysen baseres først og fremmest på Martin og Eggins, men f.eks. Eggins og Slades bog⁴¹² er ikke skrevet ud i den blå luft. De bygger først og fremmest på SFL men med inspiration og perspektiver hentet både fra CA og Sociolingvistikken, ligesom også Pragmatikken og *Speech Act Theory* har bidraget med forskellige aspekter.

4.2.1 Conversation Analysis

CA bygger sine analysemetoder på etnometodologien:

Seeing the sense of ordinary activities means being able to see what people are doing and saying, and therefore one place in which one might begin to see how making sense is done in terms of the understanding of everyday talk. (Sharrock and Anderson 1987:299 citeret af Eggins 1997:25)

For at forklare hvad der sker når folk samtaler, tog Sacks (et all)⁴¹³ udgangspunkt i to "kendsgerninger" som de havde observeret:

- a) én person taler ad gangen
- b) folk skiftes til at tale.

Disse to kendsgerninger ligger bag en almindelig opfattelse af, hvad en samtale er: En aktivitet hvor der sker taleturskift. For at forklare hvad der sker, når folk skiftes til at tale, beskrev CA konversation ud fra to funktioner: Deltagere i en samtale må finde ud af, hvornår det er passende at indtage rollen som talende. Og der må være en måde, hvormed man kan afgøre, hvem den næste deltager er. Deltagere i en samtale er i hvert fald i stand til at se mulighederne for taleturskift, fordi de taler i enheder som CA kalder for taleture (*Turn Conversational Units (TCUs)*). De definerede en TCU som en grammatisk enhed i sproget, f.eks. en sætning, som i slutningen angiver et punkt, hvor det er muligt at skifte tur. Det er lettest at beskrive denne situation ved at se på, hvornår en sådan TCU afbrydes eller forstyrres. Et 'normalt' skift i taletur vil f.eks. være en hvor en talende stiller et spørgsmål til en person ved at nævne vedkommendes navn. Hvis en anden person svarer i stedet for, vil dette betragtes som 'forstyrrende'. Derimod er det ikke forstyrrende, hvis spørgsmålet ikke stilles til en bestemt person. Sacks *et al.* (1974) påpeger at dette system fungerer 'lokalt', sådan at taletursskiftet afgøres ved slutningen af hver TCU. Der er ikke nogen 'overordnede'

⁴¹² Eggins & Slade 1997.

⁴¹³ Sacks et al 1974:700.

regler for dette. CA-analytikere kunne således beskrive konversation som en i princippet uendelig række af taletursskift, en slags maskine, hvis formål det er at *undgå* den situation, hvor der ikke er nogen, der siger noget!

Men hvis konversation defineres som en slags maskine, der er designet til at 'køre' uendeligt, er det et problem at forstå, hvordan en samtale så faktisk standser! Det var for at svare på det spørgsmål, at CA tilføjede begrebet om de såkaldte ytringspar (*adjacency pairs*).

Sacks *e.a.* påpegede, at den anden del af dette taletursskift kun kan forklares ud fra den første: et spørgsmål implicerer, at næste skift vil være et svar. Samtalsekvenser hvor der således er en særlig sammenhørighed ("special relatedness") mellem ytringer som i dette eksempel, kaldes *adjacency pairs*. Disse har tre karakteristika:

- a) de består af to ytringer
- b) Ytringerne er placeret sammen
- c) Hver ytring har hver sin taler⁴¹⁴

De klassiske ytringspar er spørgsmål/svar, tilbud/accept, tilbud/forkastelse og mange andre.

Disse ytringspar blev identificeret som en taletursskift-teknik, dvs. de fungerer både som en teknik til at gå videre til næste skift og til at forlade det første! Systemet bygger således på en *forventning* om, hvad der kommer til at ske. Hvis første del af ytringsparret er udtalt, er der en stor sandsynlighed for, at den tiltalte deltager vil være næste taler, som vil producere en relevant anden del af ytringsparret.

CA fandt, at der faktisk er to former for '2. dels-ytringer'. Der er den, der forventes eller 'foretrækkes', og den, der er uventet eller som ikke 'foretrækkes'. De forventede 'svar' har en tendens til at være kortere end de uventede 'svar'.

Identifikationen af ytringspar var grundlaget for yderligere to begreber i CA. Det første bygger på den kendsgerning, at der er taleturs-sekvenser, som består af mere end to enheder. Desuden opfattes/fortolkes sådanne længere sekvenser som hørende sammen: Alt hvad der bliver sagt er på en eller anden måde en del af ytringskonteksten. Det vigtigste for CA må derfor være begrebet *adjacency*, dvs. at når en ytrer noget i en samtale, vil ytringen altid blive opfattet som 'sammenhørende' med den ytring, der lige er blevet udtalt. Således kan begrebet *adjacency pairs*, 'sammenhørende ytringspar' opfattes som prototypen på samtale, et generelt træk, der karakteriserer meningsfuld konversation. CA anvender ikke ordet 'genre'. men er alligevel inde på, at den sammenhæng, der er i en længere samtale, antyder en overordnet kontekstuel bestemt tekststruktur. Men det er forstyrrelser og afbrydelser i talerækken, som ifølge CA er typisk for konversation. Ikke desto mindre kan man sige, at det akkurat er genkendelsen af en underliggende abstrakt tekststruktur, som gør, at man er i stand til at genkende forstyrrelserne!

CA har dannet grundlag for arbejdet med 'ægte' dialog fra hverdagslivet, og de har fremstillet minutiøse analyser af sådanne samtaleforløb. Svagheden ved CA i analysen af konversation er ⁴¹⁵dens mangel på *systematiske analytiske kategorier*, dens "fragmentariske" fokus og dens noget mekaniske fortolkning af konversation.⁴¹⁶ CA har

⁴¹⁴ Schegloff and Sacks 1974:238.

⁴¹⁵ Eggins og Slade 1997.

⁴¹⁶ Eggins og Slade 1997:31.

ikke bidraget med en udtømmende liste over ytringspar, og heller ikke en metode til at genkende disse. Disse mangler gør det vanskeligt at foretage analyse af et større sammenhængende materiale, som f.eks. her skrivepædagogisk genre i klasserummet. For at kunne gøre det, er det nødvendigt at trække på *lingvistisk* ekspertise, hvilket vi vil beskrive i det følgende afsnit. Den maskinelle beskrivelse af samtale gør desuden CA vanskeligt i stand til at beskrive samtaler i et makroperspektiv. Det er derfor nødvendigt at ændre perspektivet på samtalen som en form for *social* interaktion, der tilfældigvis er verbal, til et perspektiv på samtalen som en *lingvistisk* interaktion der er socialt og kulturelt bestemt og bestemmende.

Rather than seeing conversation merely as good data for studying social life, analysis needs to view conversation as good data for studying language as it is used to enact social life. ⁴¹⁷

4.2.2 Speech Act Theory

Lingvistiske beskrivelser af samtalestruktur står i gæld til Austin (1962) og Searles (1969) begreb om talehandlingens "illokutionære kraft". Dermed menes, at enhver ytring kan analyseres som en realisering af den talendes særlige hensigt og formål med ytringen. Dette formål kan i mange ytringer afledes direkte (men jo ikke altid) af ytringens lingvistiske form. For eksempel kan en ytring have den illokutionære kraft at informere.

Men hverken Austin eller Searle interesserede sig for analyse af længere tekster. Ikke desto mindre har andre analytikere hentet inspiration i deres arbejde.⁴¹⁸ Bl.a. Labov (1970) som har betydning for nærværende analyse, skelner mellem verden som den ene interaktør ser den, og verden, som den anden ser den, og kalder disse to 'verden' for A- og B-begivenheder.

There is a general rule for interpreting any utterance as a request for action (or command) which reads as follows:

If A requests B to perform an action X at a time T, A's utterance will be heard as a valid command only if the following pre-conditions hold: B believes that A believes (=it is an AB-event that)

1. X would be done for a purpose Y
2. B has the ability to do X
3. B has the obligation to do X
4. A has the right to tell B to do X ⁴¹⁹

Labovs A/B struktur har stor betydning for nærværende analyse af klassesamtaler i form af *SPIF*. Labov gør desuden rede for at interaktion delvis omfatter udveksling af 'viden' og følgelig er rollerne i interaktionen afhængig af forskellig adgang til viden. Denne idé er relevant for udviklingen af modeller for konversationel udvekslingsstruktur (f.eks. Birminghamskolen)

Afgørende for sprogteori er i hvert fald den indsigt, at den betragter analysen af konversation som *funktionelt* og ikke formelt motiveret.

⁴¹⁷ Eggins 1997:32.

⁴¹⁸ I Norge se f.eks. Vagle m.fl. 1993.

⁴¹⁹ Labov 1970:82.

4.2.3 Strukturfunktionelle metoder

Begrebet strukturfunktionelle metoder betegner to former for diskursanalyse: Birminghamskolen og systemfunktionel lingvistik. Begge retninger bygger bl.a. på den britiske lingvist J.R. Firth (1957) og forsøger at bidrage med funktionelle fortolkninger af diskursive strukturer set i en social-kulturel kontekst.

Birminghamskolen blev til på baggrund af Sinclair og Coulthards arbejde (1975). Skolens vigtigste bidrag til samtaleanalysen er, at den betragter *diskurs* som et sprogligt organisationsniveau, der er forskelligt fra grammatik og fonologi. Diskursive enheder – i modsætning til grammatiske enheder – identificeredes i analysen af samtale. Enhederne forholdt sig til hinanden i en 'rangorden', dvs. hver diskursiv enhed er opbygget af en eller flere enheder, der befinder sig på et underliggende 'niveau'. Sinclair og Coulthards analyse af klasseværelsesdiskurs finder således en rangorden som den følgende:

Talehandlinger (acts) kombineres til *taletæk (moves)* som igen kombineres til *udvekslinger (exchanges)*. Disse kombineres igen til *transaktioner (transactions)* som endelig til sidst opbygger lektioner (*lessons*), som var de største identificerbare diskursive enheder i den pædagogiske kontekst. Analysen forsøgte systematisk at beskrive forholdet mellem disse diskursive enheder og grammatiske enheder som f.eks. sætningen.

Hvor CA gjorde rede for de forskellige ytringspar (*adjacency pairs*), gør Birminghamskolen rede for den diskursive struktur, som disse ytringspar indgår i. De udviklede en beskrivelse – i funktionelt-strukturelle begreber – af *udveksling* som konversationsstrukturens grundlæggende enhed. Udveksling (*exchange*) definerer Sinclair og Coulthard som 'to eller flere ytringer' og redegjorde for, hvorledes pædagogisk udveksling omfattede følgende tre karakteristiske *taletæk (moves)* eller udvekslingsforløb:

Initiation \wedge (Response) \wedge Feedback (*IRF*)

Et eksempel på en sådan treleddet udveksling anføres her:

<i>Udveksling</i>	<i>Taler</i>	
Initiation	Lærer	Hvad er hovedstaden i Australien?
Response	Elev	Canberra
Feedback	Lærer	Rigtigt!

Men selv om pædagogisk samtale ofte kan have dette forløb, er det jo ikke en tilstrækkelig beskrivelse af den form for samtale der finder sted i moderne klasseværelser, og i følgende arbejder med teorien suppleredes udvekslingsstrukturen med adskillige nye enheder. Imidlertid er analysemodellen forbundet med en række problemer: Det er vanskeligt at afgøre, hvornår den ene udveksling holder op, og hvornår den næste begynder.

4.2.4 SFL: En funktionel-semantisk fortolkning af konversation

Den systemfunktionelle metode har to store fordele frem for CA og Birminghamskolen i nærværende undersøgelse:

Den byder på en holistisk, systematisk sprogmodel, som gør det muligt at beskrive samtalestrukturer på forskellige niveauer.

Den teoretiserer forbindelsen mellem sprog og kontekst i den forstand, at samtalen kan betragtes som en social handling. Analysen af samtale – også i pædagogisk sammenhæng – omfatter forskellige lingvistiske mønstre, som aktiverer og konstruerer social identitet og interpersonelle relationer mellem deltagerne i interaktionen.

Denne multisemantiske model gør det muligt at arbejde på flere fronter i samtaleanalysen:

1. Vi kan fokusere på de eksperientielle betydninger: Vi ser på hvad der tales om, hvornår og af hvem og hvordan viden overføres, afgrænses etc.
2. Vi kan fokusere på de interpersonelle betydninger. Vi ser på hvilke roller og relationer der etableres i samtalen, hvilke holdninger deltagerne udtrykker, hvad de finder interessant/vigtigt, og hvordan de forhandler, når de etablerer taletursskift.
3. Vi kan fokusere på de tekstuelle betydninger: Vi ser på de forskellige former for sammenhæng der anvendes til at binde de enkelte taleafsnit sammen, forskellige mønstre i måden af fremhæve ting på.
4. Vi kan fokusere på hvorledes disse tre former for betydning realiserer den specifikke situationskontekst som en klasserumssamtale er.
5. Vi kan fokusere på hvorledes en klasserumssamtale indgår i et helt pædagogisk forløb, som har et specifikt fagligt og pædagogisk formål.

En sådan pædagogisk genre har Christie kaldt for en curriculum makrogenre.

4.3 Curriculum makrogenrer

4.3.1 Indledning

I beskrivelsen af læringsteoretiske begreber og positioner i kapitel 3 fremgik det, at den såkaldte nydialogisme ligesom Gray fokuserer på vigtigheden af at skabe et intersubjektivt grundlag for læring. Men hvor nydialogismen fremhæver den interpersonelt åbne, frie classesamtale og respons- og skrivegrupper som ideelle situationer for læring, viser Grays forskning, som baseres på SFL samt Vygotsky og Bruners begreber, at *stilladsering* bl.a. fordrer, at en nødvendig reducere af frihedsgrader finder sted. Desuden påpeger Gray, at læreren i en stilladseringsproces spiller en afgørende rolle for at nå specifikke læringsmål, f.eks. skrivningen af en ny genre.

For Gray spiller SFL den rolle, at et pædagogisk forløb ikke kun karakteriseres ved den interpersonelle organisering. Ikke blot *tenor* er central (herunder interpersonelt realiseret i en specifik spørgeteknik), men *field*, som det der er undervisningens emne, er grundlaget for elevernes *engagement*. Også Nystrand påpegede vigtigheden af elevenengagement og udviklingen af aktiviteter, der f.eks. er autentiske for eleverne. Dette er også udgangspunktet for Gray, men kun *udgangspunktet og ikke formålet*. Formålet er med udgangspunkt i zonen for nærmeste udvikling at stilladsere eleverne således at de udvikler flere og nye færdigheder.

Men også *mode* er central i Grays fremgangsmåde, idet undervisningsforløbet bindes sammen af aktiviteter (formater) som gentages eller udvides og udfolder sig frem til det tidspunkt, hvor eleverne på egen hånd kan – f.eks. – skrive en tekst i en ny genre.

Den tekstuelle udvikling af det pædagogiske forløb, eller dettes *udviklingsmetode* har Gray selv beskrevet i sine forskningsprojekter. I beskrivelsen af disse forløb har han anvendt Christies begreb om *curriculum makrogenrer* og den forskningsmetode, hun har udviklet på grundlag af dette begreb.

Forskningsmetoden er udviklet for præcist at kunne analysere et pædagogisk forløb, hvor kriterierne for en udvikling af sproglige færdigheder, aktiviteterne i denne undervisningsproces og de konkrete produkter (i form af skriftlige opgaver) der er de (foreløbige) resultater af aktiviteterne, kan beskrives systematisk. Denne holistiske metode bygger på SFL og genreteori tilføjet et kontekstmodul baseret på Bernsteins teori om pædagogisk diskurs. Christie betragter et undervisningsforløb som en genre, hvis dette – i overensstemmelse med genredefinitionen – har et specifikt (pædagogisk) formål og en skematisk struktur, hvis enkelte faser hver især er funktionelle i forhold til det overordnede mål. I et udviklingsperspektiv karakteriseres en sådan pædagogisk genre ved sin logogenetiske udfoldelse. Forløbet kan analyseres lingvistisk som genre, dvs. såvel kontekst som tekst, og såvel semantik som logikogrammatik.

4.3.2 Makrogenrer og curriculum makrogenrer

De fleste undervisningsaktiviteter finder sted i forløb bestående af en eller flere timer, der som en helhed realiserer bestemte pædagogiske mål eller delmål. Et pædagogisk forløb, der kan beskrives på denne måde, dvs. som et forløb, der bygger på overvejelser om pædagogiske og fagdidaktiske mål samt på overvejelser om veje (elementer og faser) til at nå disse mål kalder Christie således for en *curriculum macrogenre*⁴²⁰. Hver genre er trindelt og målorienteret; dvs. den udgør et *element* i den større helhed som en *macrogenre* er. En *macrogenre* kan således for eksempel bestå af to *elementer*: Et element, der på forskellig vis og med udgangspunkt i de arbejdsformer, der er valgt af lærer og elever, udgør en *orientering* om – f.eks. – en ny form for skriftlig *opgave*. Det andet element i makrogenren er da den konkrete skriftlige *opgave* som eleverne skriver. De to elementer kan naturligvis antage mange former og alt efter behov, lærer- og elevforudsætninger, bestå i en lang række forskellige faser, hvor f.eks. læreren introducerer et nyt stof, forskellige øvelser (mundtlige, skriftlige, lærer-, elevrespons) finder sted, eller lærer og elever samtaler om opgaven. Selve *opgaven* kan også bestå af flere faser, f.eks. udkast, deludkast, respons, skrivekonferencer osv. inden den endelige opgave afleveres og evalueres.

En *curriculum makrogenre* varierer naturligvis meget alt efter fag, klassetrin og lærerens holdninger og forudsætninger. Christie hævder i sin forskning at have fundet nogle generelle træk ved en *curriculum makrogenre*. Hendes undersøgelser har dog primært drejet sig om begynderundervisning⁴²¹, de første grundskoleår og enkelte undersøgelser på mellemtrinnet⁴²². Hendes undersøgelser er gået på tværs af faggrænserne, men har dog ofte koncentreret sig om undervisning i naturvidenskabelige

⁴²⁰ Om *curriculum genres* se Christie 1994, 1997, 2000; om *macrogenres*, Martin 1992.

⁴²¹ Om *early childhood education*, se Christie 1989.

⁴²² Christie 1994, 1997, 1998.

fag. På gymnasieniveau⁴²³ er der derimod mig bekendt endnu ikke foretaget nogen undersøgelser af *curriculum makrogenrer*.⁴²⁴

Christie anvender Martins genrebegreb i beskrivelsen af faglige genrer i undervisningssammenhæng og udvikler⁴²⁵ begrebet *curriculum genre*. Hun understreger desuden vigtigheden af at identificere så mange *curriculum genrer* som muligt

(...) because of the requirement felt by those of us working in education to be able to develop a means of describing and explaining the different text types or genres children need to learn in a culture. That is to say, we need both to account for where the various genres come from and to explain how they are motivated linguistically. In order to do the former, we need to invoke notions both of context of situation and of context of culture. In order to do the latter, we need to be able to demonstrate how the linguistic features that realise given genres are patterned, changing in response to the requirements of the different elements of their schematic structures.⁴²⁶

Martins genremodel anvendes både til at identificere det genrestrukturelle potentiale karakteristisk for særlige faggenrer og den *skematiske struktur* som konkrete genrer består af i en uddannelsesinstitution. Den måde lærere realiserer det strukturelle potentiale på i deres valg af faser, belyser vigtige træk ved deres pædagogiske stil.

Christies identifikation af *curriculum genrer* 'the Morning News' og 'Writing Planning', som er gennemgående i grundskolen i Australien, er suppleret af hendes identifikation af en række *curriculum makrogenrer*, som er 'pakker' af faglige genrer eller curriculumgenrer der er organiseret ud fra længere planlægningsprincip. Med betegnelsen *macrogenre* bygger Christie videre på Martins genreteori, hvor genrer kan optræde i kombinationer for at opfylde 'makro'-formål.⁴²⁷

Med anvendelsen af genrebegrebet, forstået som en trindelt, målorienteret aktivitet på en pædagogisk diskurs, opnår Christie at belyse vigtige træk ved denne diskurs. For det første er hun i stand til at identificere den pædagogiske aktivitets trindeling i dens forløb på tværs af den faglige cyklus og med indhold af såvel valgfri som obligatoriske strukturelementer. For det andet giver hun en klar fremstilling af distinktive registre som institutionaliserede lingvistiske valgmønstre. For det tredje kan hun med disse beskrivelser af genrer og *macrogenres* belyse de sociokulturelle værdier der afspejles og konstrueres i en pædagogisk diskurs.

Med et sådant funktionelt orienteret redskab, der er funderet i lingvistisk analyse, er det muligt at beskrive såvel genreprocesserne og produktet på en systematisk måde.(figur 17)

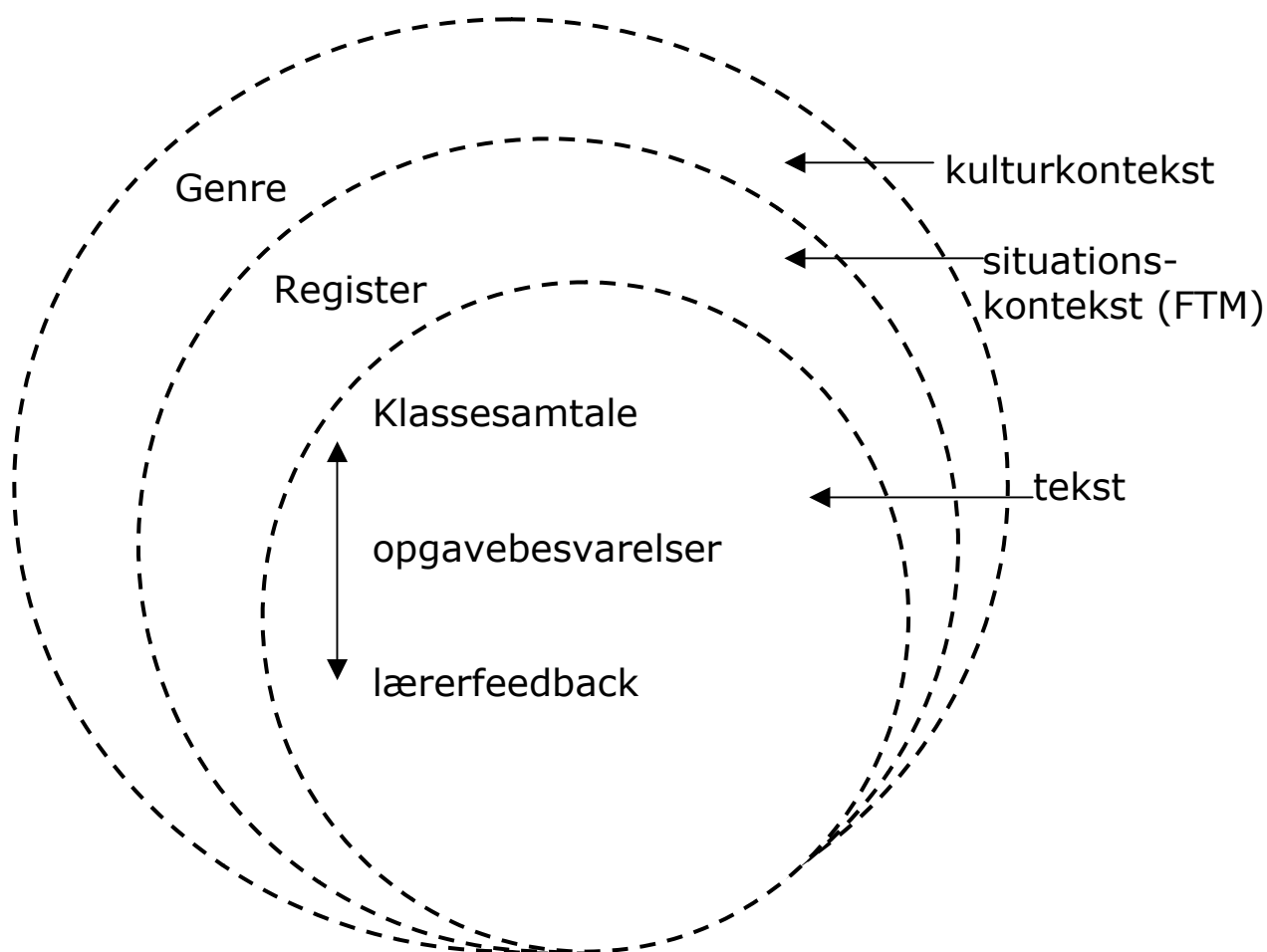
⁴²³ I Australien kaldet 'senior secondary.'

⁴²⁴ Christie gør selv opmærksom på, at grunden til dette er, at en sådan undersøgelse er langt vanskeligere på grund af de store elevers langt større viden og der med også langt større indflydelse i undervisningen.

⁴²⁵ Christie 1989, 1994, 1997, 2000.

⁴²⁶ Christie 1989:60.

⁴²⁷ 'Genre agnates' Martin 1992:560.



Figur 17 SPIF som makrogenre

4.3.3 Curriculum makrogenre: Faser

Curriculum genrer er trindelte såvel med hensyn til *den skematiske strukturs* opbygning af *elementerne*, som i opbygningen af *faser inden for* disse elementer.

Curriculum genres kan som sagt kombineres for at forme *curriculum makrogenrer*. Christies model byder således på et strukturelt hierarki, der bevæger sig fra *makrogenren* på det øverste niveau til *genren*, dernæst til *skematiske strukturelementer* og endelig til elementernes *faser*.

Christie definerer *faser* som 'trin', som optræder i et *skematisk strukturelement*, signaliseret ved skift i de lingvistiske valg knyttet til mindst én (ideelt set alle) af de tre metafunktioner. Dette fasebegreb bygger på Gregorys arbejde,⁴²⁸ som definerer *fase* som

(...)a stretch of text in which there is a significant measure of consistency in what is being selected and realised ideationally, interpersonally and textually (...) Phase can be thought of as a

⁴²⁸ Gregory 1983, 1985.

very delicate statement of register realisation, because particular fields, modes, personal and functional tenors of discourse are actualised by particular selections from the functional systems.⁴²⁹

Selvom Gregory her ikke bygger på Martins genrebegreb (men på den registermodel, der refereres ovenfor), er hans fasebegreb baseret på 'metafunktional konsistens' og derfor relevant og kompatibelt med genrebaserede fremgangsmåder (dvs. han arbejder med metafunktional konsistens på tværs af et tekstafsnit, determineret af leksikogrammatiske markører).

Faseanalyse kan udføres på forskellige niveauer, således at sekundære faser f.eks. kan genkendes inden for primære faser. Gregory hævder, at man kan skelne mellem sådanne primære, sekundære og måske endda tertiære faser.

What is recognized as a phase in a discourse depends on the delicacy of the analysis which is itself relatable to the purposes of the analyst. If the description is not very delicate the discourse may be seen to consist of only a few phases; as the delicacy of the multifunctional analysis is increased it is often possible to discern phases and transitions within the less delicately discerned phases. This flexibility is, I suggest, an advantage rather than a disadvantage, particularly in the analysis of complex discourses.⁴³⁰

Faserne kan desuden optræde rekursivt,⁴³¹ således at en række metafunktionelle valg kan gentages på strategiske steder i løbet af diskursen. Gregorys fasemodel er også blevet anvendt af klasserumsforskere, der arbejder i en etnolingvistisk tradition. Især i Green og Weades undersøgelser er de fasale enheder næsten ækvivalente med Christies og Gregorys faser. De to systemers strukturelle enheder kan sammenlignes som i nedenstående tabel. Den afgørende forskel på de to systemer er, at analysen af makrogenren hos Christies omfatter en multifunktional lingvistisk analyse på alle strukturens niveauer.

Fasebegrebet har relevans i nærværende undersøgelse. De lingvistiske analyser i kapitel 6-17 vil belyse, hvorledes registervariation på primært og sekundært fasniveau bidrager til konstruktionen af elementer, som igen bidrager til undersøgelsesområdets skematiske struktur som særlig *curriculumgenre*. Faser kombineres, ikke i et lineært forhold, men i rekursive mønstre som dynamisk arbejder hen mod opfyldelsen af pædagogiske mål.

Green og Weade (1987, 1990)	Christie (1989, 1994, 2000)
	Makrogenre
Timer	Genre
Time	Element
Faseenhed	Fase
Instruktionel sekvens	Udveksling (Exchange)
Interaktive enheder	Træk (Move)
Meddelelsesenhed	Sætning (clause)

Tabel 8 Kortlægning af timestrukturen i Christies og Green og Weades systemer

⁴²⁹ Gregory 1985:127. Her citeret efter Love:1998:50.

⁴³⁰ Gregory 1985:127. Citeret efter Love 1998:50

⁴³¹ Jfr. Gray 1998 i følgende afsnit afsnit.

4.3.4 Curriculumgenres og de regulative og instruktionelle registre.

Endnu et aspekt i Christies arbejde med curriculum genrer, som har særlig relevans for denne undersøgelse er Bernsteins⁴³² begreber om de regulative og instruktionelle diskurser, der indarbejdes i register- og genremodellen. Ifølge Bernstein udgør et undervisningsforløb en særlig *pædagogisk diskurs* eller i Christies regi, *pædagogiske registre*⁴³³ dvs. en diskurs hvor elever og lærer indtager særlige pædagogiske subjektpositioner, der vedrører anvendelsen af særlige arbejdsmetoder og måder at angribe faglige problemstillinger på, der er karakteristisk for den særlige diskurs.⁴³⁴ Ifølge Christie⁴³⁵ finder Bernsteins betegnelser udtryk i distinktive valg fra leksikogrammatikken og fra diskurssemantikken. Ved at spore de leksikogrammatiske og diskurssemantiske valgmønstre på tværs af elementerne i et antal *curriculumgenrer* og *macrogenres*, er hun i stand til at påvise to forskellige registre, der fungerer samtidigt i den pædagogiske diskurs, de instruktionelle og regulative registre. Disse registre er, hævder Christie, særligt egnede til at identificere det arbejde, som skolen som social institution udfører ved at skabe bestemte subjektpositioner og samtidig producere specielle kompetencer.⁴³⁶

Bernsteins paradigme er designet til at beskrive de organisationelle, og diskursive praksisser i alle pædagogiske handlinger.⁴³⁷

En instruktionel diskurs er den diskurs, der overfører de 'specialiserede kompetencer' som er rammesat (*frame*) og klassificeret (*classification*) på systematisk vis i skolesystemet. På forskellige skoletrin er den instruktionelle diskurs forbundet med den specialiserede viden, strategier og tekster i den enkelte skoledisciplin, som selv er "omplaceret"(relocated) fra sin primære produktionskontekst.

Den regulative diskurs er den dybdestruktur som regulerer elevens tanker og adfærd, idet den skaber 'specialized order, relation and identity'.⁴³⁸ Bernstein understreger den regulative diskurs' moralske natur (ligesom andre forskere gør det). Klasserumsdiskussion arbejder implicit med at indkalkulere moralske værdier som basis for interaktionen (fornuft, fredelighed, ordenssans, ærlighed, frihed, lighed, respekt for andre osv.).

Som en sådan form for 'moralisk' diskurs, hævder Christie, arbejder den regulative diskurs uadskilleligt fra den instruktionelle diskurs, idet den skaber kriterierne for elevernes karakterdannelse, adfærd, opførsel, holdning osv. og dermed former den deres bevidsthed.

⁴³² Bernstein 1990,1996.

⁴³³ Jfr.Christie 1994, 1997, 2000.

⁴³⁴ Bernsteins begreb om 'pædagogisk diskurs (Bernstein 1996), som Christie indarbejder i sin Macrogenre-teori, er naturligvis ikke begrænset til skolens diskursformer, men omfatter f.eks. også pædagogiske diskurser som omfatter forholdet mellem læge og patient, mellem socialrådgiver og klient osv. I denne sammenhæng drejer begrebet pædagogisk diskurs sig udelukkende om skolens ditto.

⁴³⁵ 1989,1994,1997.

⁴³⁶ Bernstein 1973,1990,1996.

⁴³⁷ Bernstein 1996:17.

⁴³⁸ Bernstein 1990:183.

Både regulative og instruksionselle diskurser kan arbejde implicit og eksplicit. En regulativ diskurs er eksplicit, når den bruges til at skabe ro og orden, som f.eks. i kommandoer relateret til elevopførelse, som f.eks. "Hold lige op med det!". Men selv i sådan en sammenhæng, arbejder den regulative diskurs samtidig også fortsat på et mere usynligt plan. Lærere behøver f.eks. ikke konstant at lære eleverne at sætte sig ned, at være opmærksomme, eller at tale én ad gangen. Det er aspekter af en skoleadfærd, der er lært måske endda før eleverne kommer i skole. Det er karakteristisk, at hvis disse 'uskrevne' koder ikke overholdes i skolen, vækker de opmærksomhed og bliver emner i skoledebatten (jfr. diskussionen om nye generationer, de forkælede ønskebørn osv.) .

Det, der, ifølge Christie, interesserer Bernstein er dog ikke så meget, hvordan de to diskursformer kan identificeres hver for sig, men derimod hvor den implicit tilstedeværende regulative diskurs bliver eksplicit: På hvilken måde, i hvilke kontekster, med hvilken hensigt og med hvilke konsekvenser.

Christie er ligeledes optaget af spørgsmål om hvornår og hvorfor en regulativ diskurs bliver eksplicit på bestemte steder i en pædagogisk aktivitet. Som Bernstein ser hun den regulative diskurs som den dominerende diskurs, hvor den instruksionselle diskurs er indlejret ('embedded').⁴³⁹ Christie bruger imidlertid en metafor fra funktionel lingvistik og siger, at forholdet mellem de diskurser er at den instruksionselle diskurs "projekteres" af den regulative diskurs.⁴⁴⁰

Ved hjælp af begrebet *register*⁴⁴¹ udvikler Christie en lingvistisk model, som gør det muligt at lokalisere de regulative og instruksionselle diskurser præcist som distinktive lingvistisk udvalgte mønstre. Det regulative register, der drejer sig om de overordnede mål og hensigter med den pædagogiske aktivitet, *realiseres* i valg af særlige leksikogrammatisk og diskurssemantisk mønstre. Disse adskiller sig fra de lingvistiske valg, der foretages i det instruksionselle register, der har at gøre med emnet eller det faglige 'indhold' i en undervisning. For eksempel vælger lærere ofte *kontinuativer* som 'okay', eller 'godt', 'all right', 'sådan', 'nu' for at signalere at en ny fase/stadium i timen skal i gang, og ved at gøre sådan, signalerer de hvordan de regulerer tempo og rækkefølge i den pædagogiske proces. Valg som disse fungerer tekstuel som en måde at gøre lærerens rolle eksplicit på. Det er ham/hende, der organiserer timen, og det er således en af de talrige lingvistiske træk, der realiserer det regulative register. Ved at bruge begreberne *det regulative og det instruksionselle register*, viser Christie, at der sker et skift i fordelingen af roller og ansvar lærer og elever imellem, idet de bevæger sig gennem de forskellige faser i en lang række curriculumgenrer og makro-genrer på tværs af forskellige fagområder og niveauer i skolen. Christies model af curriculumgenrer egner sig til en systematisk beskrivelse af klasserumsaktiviteten 'et skriveforløb', som stedet for en trinmæssig opbygning og gennemførelse af en række genkendelige pædagogiske mål. Begreberne *skematiske strukturelementer* og *faser* bidrager til pædagogisk og lingvistisk at identificere den målrettede, trindelte curriculumgenre. Christies fasebegreb er udvidet til at medtænke mulige gentagelser rekursive forløb på forskellige niveauer i næranalysen.

⁴³⁹ Bernstein 1996:48.

⁴⁴⁰ Christie 1997:136.

⁴⁴¹ Se kapitel 1 og 3.

Christies begreber gør det desuden muligt at påvise de måder som særlige pædagogiske subjektiviteter konstrueres i lærerens *stilladsering* af særligt værdsatte intellektuelle, sociale og handlingsmæssige kompetencer.

På de niveauer Christie undersøgte, fandt hun, at det regulative register er dominerende i makrogenrens indledende faser. Det er her rammerne for og planlægningen af undervisningsforløbet finder sted. I de følgende faser sker der ofte et sammenfald af de to registre. Det faglige indhold får en central plads, men det er stadigvæk læreren, som organiserer, regulerer, leder og fordeler, sætter tempo osv.⁴⁴² Christie har også påvist, at selve det at gå i skole indebærer, at det regulative register i de første skoleår har en fremtrædende plads (komme til tiden, sidde stille, række fingeren op, gå ud af klassen efter særlige regler, spise osv.) og at dette register senere arbejder som en indlært funktion. For Christie er automatiseringen af dette regulative register ikke nødvendigvis en betingelse for at eleverne lærer noget, selv om det en gang imellem kunne se sådan ud i hendes artikler.⁴⁴³ Men uanset denne problemstilling er pointen i at bearbejde Bernsteins begreber til SFL, som Christie gør, at tilføje analysen et frugtbart værktøj til belysning af en pædagogisk tekst, som denne udfolder sig i f.eks. et *SPIF*. Christie hævder dog i overensstemmelse med Halliday og Martin⁴⁴⁴ at makrogenren er den *klasserumstekst*, der udfolder sig i en *logogenetisk proces*:⁴⁴⁵

(...) a curriculum macrogenre constitutes a sequence of curriculum genres in which new understandings and new forms of consciousness are taught and learned. A series of genres unfolds, each with its own elements of schematic structure, and the genres constitute important elements, in turn, of the macrogeneric structure, such that the genres stand in relation to each other, much as clauses relate to each other in a clause complex. see Martin 1994, 1995 for some discussion of this). This is to say, they will be in states of interdependency, in terms metaphorically at least, either of expansion or projection (Halliday 1994), and 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.⁴⁴⁶

I denne afhandling stiller jeg – på baggrund af mine analyser – spørgsmål til denne fremstilling af den logogenetiske udvikling, idet jeg hævder den ser bort fra curriculum makrogenrer som konfligerende genrer i *kontaktzonen* (elever og lærer) og kun betragter undervisning fra et lærerperspektiv.⁴⁴⁷ Imidlertid vil Christies grundlæggende anvendelse af genreteori blive anvendt som udgangspunkt for analysen. De følgende afsnit vil introducere de kontekstuelle, semantiske og leksikogrammatisk systemer, der vil blive anvendt i analysen af *SPIF*.

4.4 Den tekstuelle dimension:

⁴⁴² se eksempler i kapitel 5.

⁴⁴³ F.eks. i Christie 1997:148: "On occasion, in the hands of less successful teachers, a set of lessons can occur in which very little is taught and learned."

⁴⁴⁴ Halliday og Martin 1993:18.

⁴⁴⁵ Se kapitel 4.

⁴⁴⁶ Christie 1997:148.

⁴⁴⁷ Se de følgende kapitler og diskussionen i kapitel 17 og 18.

Theme og Information Structure

4.4.1 Indledning

Den tekstuelle metafunktion i SFL drejer sig om sætningen 'som meddelelse'. Der er to 'meddelelsesspor' der er vigtige i undersøgelsen af klassesamtalen og dennes udvikling af tekstuel betydning: Systemet THEME (*Theme*+ *Rheme*) og INFORMATION STRUCTURE (*Given* + *New*).

De to meddelelsesspor *Theme/Given* – *Rheme/New* interagerer ifølge Halliday på følgende måde:

The former presents the information from the speaker's angle: The latter presents the information from the listener's angle – still, of course, as constructed for him by the speaker: the New is 'what you are to attend to'. The two prominent functions, Theme and New, are realized in quite distinct ways: the Theme segmentally, by first position in the clause; the New prosodically, by greatest pitch movement in the tone group. Because of the different ways in which the two are constituted, it is possible for both to be mapped on to the same element. But the typical pattern is for the two to contrast, with tension set up between them, so that the clause enacts a dynamic progression from one to the other: from a speaker-Theme, which is also 'given' (intelligence already shared by the listener), to a listener-New, which is also 'rhematic' (a move away from the speaker's starting point). This pattern obviously provides a powerful resource for constructing and developing an argument. ⁴⁴⁸

De to meddelelsesspor er ikke statiske. Set fra et tekstuel (metafunktionelt) synspunkt udfolder en tekst sig i, hvad Halliday kalder et 'bølgeagtigt' mønster af rytmiske toppe og dale. Som Matthiessen udtrykker det

A textual wave or pulse, like any movement, is inherently dynamic – a TRANSITION from one state to another. This reflects the dynamic character of textual meaning: what was new becomes given, what was rhematic often becomes thematic, what was non-identifiable becomes identifiable, and so on. These constitute CHANGES in textual status; and that shows how the dynamic character of the textual metafunction involves the notion of TEXT or DISCOURSE HISTORY – the past and the future of any given current clause. In particular, this is the history of text development as a semiotic journey. ⁴⁴⁹

Men mønstrene i de to meddelelsesspor er ikke forudbestemt, de er altid motiverede. Og det er akkurat interaktionen mellem dem og mønsteret af særlige former for *Theme* og *New* der gør det muligt dels at identificere makrogenrens faser, dels at identificere stilladseringsformer i primær- og sekundære faser i makrogenren.

Jeg vil først redegøre for *Theme* og dernæst for *New*.

Begrebet *Theme* bygger som sagt på den forestilling at en meddelelsesstruktur er orienteret mod den talende.

We may assume that in all languages the clause has the character of a message: it has some form of organisation giving it the status of a communicative event. But there are different ways in which this may be achieved. In English, as in many other languages, the clause is organised

⁴⁴⁸ Halliday i Halliday and Martin 1993:90.

⁴⁴⁹ Matthiessen 1992:60. Kapitæler i originalen.

as a message by having a special status assigned to one part of it. One element in the clause is enunciated as the Theme; this then combines with the remainder (the Rheme) so that the two parts together constitute a message.⁴⁵⁰

Theme defineres af Halliday således som

(...) the element which serves as the point of departure of the message; it is that with which the clause is concerned. The remainder of the message, the part in which Theme is developed, is called in the Prague school terminology the Rheme. As a message structure, therefore, a clause consists of a Theme accompanied by a Rheme, and the structure is expressed in that order – whatever is chosen as the Theme is put first.⁴⁵¹

På engelsk og dansk befinder *Theme* sig forrest i sætningen, enten som et enkelt ord eller som en gruppe af ord, enten en nominalgruppe, præpositionalgruppe eller verbalgruppe. *Rheme* (dvs. resten af sætningen) er den del af sætningen hvor *Theme* udvikles, og den indeholder almindeligvis ukendt eller 'ny' information. I 'umarkeret' tilstand falder *Theme* sammen med subjektet, som typisk realiseres af et substantiv eller et pronomen som i eksemplet fra Stellas *SPIF* nedenfor:

Theme	Rheme
You	don't have to add anything else

Her er *Theme* principielt orienteret mod den eksperientielle metafunktion, idet den repræsenterer 'virkeligheden' gennem *Participants* og *Circumstances*. Et *Theme* som fokuserer på den eksperientielle metafunktion kaldes ofte for *Topical Theme*, men af mange foretrækkes betegnelsen *Experientiel Theme*⁴⁵² og de udgør på engelsk (men muligvis ikke altid på dansk, hvilket vil blive uddybet i introduktionen til analysen af de danske data) den obligatoriske kerne i *Theme*.

4.4.2 Markeret Theme

Endnu et begreb har betydning i den foreliggende analyse: Begrebet *markeret Theme*. Når et *Theme* henviser til andet end subjektet i en sætning er den *markeret*.⁴⁵³ Den mest almindelige form for markeret *Theme* realiseres af en adverbialgruppe eller et præpositionsled, der fungerer som *circumstance* i sætningen, dvs. det element i sætningen hvis funktion det er at henvise til sætningens omstændigheder med hensyn til tid, sted, måde, årsag osv. Dette fremgår i sætningen nedenfor. Det markerede *Theme* er understreget:

Theme	Rheme
<u>In Australia</u>	the houses are small
<i>Clp</i>	

Her er *circumstance* (*Clp* = *circumstance; location; place*) fremhævet på grund af dets placering som første transitivetsled i eksperientiel *Theme*-position, hvor den umarke-

⁴⁵⁰ Halliday 1994:37.

⁴⁵¹ Ibid:37.

⁴⁵² se f.eks. Thompson 1996:136; Halliday 1994:52.

⁴⁵³ Halliday 1994:44

rede form ville være at placere subjektet (the houses) i feltet for eksperientiel *Theme*. (Dvs. 'The houses are small in Australia').

4.4.3 *Theme i sætningskomplekser*

Endnu et vigtigt element i nærværende analyse er hypotaktiske sætninger som *Theme* i et sætningskompleks.

Hypotakse forekommer i et sætningskompleks, når en sætning er afhængig af en anden. Det mest almindelige hypotaktiske forhold mellem sætninger forekommer, når *kernen* eller 'hovedet' står først i komplekset. Hovedsætningen efterfølges af den underordnede sætning som i følgende sætningskompleks, der f.eks. her indeholder lærerens spørgsmål som hovedsætning:

Are there any other... we should put down here before we start doing some writing?
--

Men hvis sætningen vendes om, så den underordnede sætning kommer først, vil *Theme-Rheme*-forholdet udtrykkes på sætningskompleksniveau:

Theme	Rheme
Now, before we start doing some writing	are there any other we should put down here?

Theme-Rheme-forholdet på sætningskompleksniveau svarer til *Theme/Rheme*-forholdet som eksisterer i hver sætning. Disse forhold 'i sætningen' ser ud som følger:

Theme	Rheme
tekstuel interpersonel eksperientiel	
Now before <i>cont struc</i>	we <i>Top</i>
are <i>fin</i>	there <i>Top</i>
	start doing some writing
	any other we should put down here?

I klasseværelsessamtalen har anvendelsen af hypotakse i form af en indledende underordnet sætning, som *Theme* før et spørgsmål, den effekt, at den bidrager med en kontekst eller 'orienteringskomponent', dvs. den formidler viden om den sammenhæng, som eleverne skal indgå i. ('preformulating').⁴⁵⁴

I følgende eksempel fra Shirleys *SPIF* fungerer denne orienteringskomponent på samme vis og den hypotaktiske sætning fungerer som *markeret* eksperientiel *Theme*:

Theme	Rheme
Even if you pretend that you respond the same way to a film	you are only informing to each other at the moment

Det eksperientielle element i *Theme*-feltet er en enhed, der fungerer som subjekt, komplement eller *circumstantial adjunct* og betegnes på engelsk *Topical Theme*,⁴⁵⁵ De sproglige valg, som realiserer eksperientiel betydning bidrager generelt til samtalens

⁴⁵⁴ Gray 1998: 142.

⁴⁵⁵ Topical Theme (...) corresponds fairly well to the element identified as 'topic' in topic - comment analysis. Halliday 1994:52.

eller tekstens *field*. Imidlertid bidrager de eksperientielle valg i *Theme* til sammenhæng samtidig til sætningens tekstuelle funktion i konstruktionen af meddelelsen.

4.4.4 Flersidet *Theme*

Valg af *Theme* kan også rette sig mod de interpersonelle og/eller tekstuelle metafunktioner eller endog alle tre metafunktioner samtidig:

The internal structure of a multiple *Theme* is based on the functional principle that (...) a clause is the product of three simultaneous semantic processes. It is at one and the same time a representation of experience, an interactive exchange, and a message. ⁴⁵⁶

Ifølge Halliday er det flersidede *Theme*'s grænser bestemt af et andet system, TRANSITIVITY:

(...)the *Theme* extends from the beginning of the clause up to and including the first element that has a function in transitivity. This element is called the 'topical *Theme*'; so we can say that the *Theme* of the clause consists of the topical *Theme* together with anything else that comes before it. ⁴⁵⁷

Dette flersidede *Theme* har på engelsk og dansk en særlig struktur, og det eksperientielle *Theme* er det obligatoriske anker i en sætning.

For Halliday er der altid en eksperientiel udvikling i *Theme*, selvom der er muligheder for valg af de andre metafunktioner. I følgende eksempel ses det Eksperientielle *Theme* fremhævet:

<i>Theme</i>			<i>Rheme</i>
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
All right <i>Cont</i>	Anna <i>Voc</i>	Ashika Top	's the spokesperson!

Rækkefølgen for et flersidet *Theme* er:

Tekstuelt \wedge Interpersonelt \wedge Eksperientielt (\wedge betyder 'efterfulgt af')

Interpersonelle Themes etablerer deltagernes interpersonelle roller i interaktionen. De kan indtage en lang række forskellige former og optræder foran Eksperientielle *themes*. Som eksempel er vocativer; andre er *modal adjuncts*, finitte verber, hv-/Wh-ord.

Tekstuelle Themes er vigtige som forbindere mellem sætning og kontekst. Tekstuel betydning i sætningen har således at gøre med forholdet til den foregående tekst, den efterfølgende tekst og *situationskonteksten*. To former for tekstuelle *Themes* bliver anvendt i denne undersøgelse, *Continuatives* og strukturelle *Themes*. *Continuatives* består af en række diskursive elementer som "Okay", "well", "all right", "now", og på dansk "Okay" (!), "Se", "Nu", "Sådan", "Nuvel", som signalerer at en ny fase i teksten indledes. Strukturelle *Themes* består ofte af konjunktiver og relativt i tekstuel *The-*

⁴⁵⁶ Halliday 1985b:53.

⁴⁵⁷ Halliday 1994:53.

me-position, og de forbinder sætningerne i et grammatisk forhold, f.eks. 'and', 'but', 'or', 'because' og tilsvarende på dansk: 'og', 'men', 'eller', 'fordi'.

På samme måde er den interpersonelle metafunktion repræsenteret i THEME som *interpersonelt Theme*. Sprogvalget til *interpersonelt Theme* er valg som bidrager til etableringen af interpersonelle roller mellem den talende og lyttende i retorisk interaktion. De omfatter for eksempel *modal adjuncts* som f.eks. "desværre". "efter min mening", osv. vokativer som '**Anna**', det finite verbum i ja/nej spørgsmål som f.eks. '**Kan** du komme her?' og Wh/hv- elementer i interrogativer om f.eks. 'Hvad mener du?'

Ligesom i situationen med de eksperientielle elementer, bidrager de interpersonelle elementer i *Theme* væsentligt til både sætningens tekstuelle funktion som meddelelseskonstruktion og den interpersonelle metafunktion generelt (*Tenor*).

Eksempler på sætninger der indeholder et flersidet *Theme* findes f.eks. i Stellas *SPIF*:

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
But	certainly	later on in discussions	you can pick one and pick one and pick one and pick one and pair them.

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
So	actually	we	could use this as an extension of this point

I den ovenstående sætning er det tekstuelle *Theme* "So" et *continuative*, hvis tekstuelle metafunktion er eksplicit at signalere sætningens organisatoriske rolle i forhold til de sætninger der står før og de, der følger efter. Kun participanten "we" introducerer det eksperientielle element som udgangspunkt for resten af meddelelsen. Det udgør som det første eksperientielle element *topical Theme* eller eksperientielt *Theme*. De interpersonelle funktioner: 'certainly' og 'actually' er begge *modal adjuncts*.

Halliday (1994) opstiller nedenstående tabel (9) som opsummerer de forskellige leksikogrammatiske elementer der realiserer hver metafunktion som komponenter i et flersidet *Theme*. Tabellen er modificeret til denne diskussion og har tilføjet en kolonne til højre med de forkortelser for de leksikogrammatiske elementer, der anvendes i denne analyse.

Metafunktion	Theme-komponent	Forkortelser
tekstual	continuative structural (conjunction eller WH-relative conjunctive (Adjunct))	<i>con</i> <i>struc</i> <i>WH</i>
interpersonal	vocative modal (Adjunct) finite (operator) WH- (interrogative)	<i>voc</i> <i>mood adj</i> <i>fin</i> <i>WH</i>
eksperiential	topical (participant, circumstance, process)	

Tabel 9 Theme-netværk (pilene viser at et Wh/hv-relativ eller interrogativ også er *eksperiential Theme*).

Ved en systematisk undersøgelse af disse *Theme*-mønstre er det muligt at give en forklaring på, hvorfor og hvordan den mundtlige del af et *SPIF* er organiseret som en særlig form for mundtlig genre, både med hensyn til de skematiske strukturelementer og dens faser. Sådant en analyse af *Theme* vil desuden medvirke til at identificere de instruksionselle og regulative registres virksomhed og funktion.⁴⁵⁸ Og endelig vil den indgå i analysen af de skriftlige *SPIF*-elementer.

4.5 Theme på tekstniveau

4.5.1 Tekstens udviklingsmetode

Theme er blevet identificeret med en teksts 'udviklingsmetode'⁴⁵⁹. Peter Fries har demonstreret at

(...)if the themes of most of the sentences of a paragraph refer to one semantic field (say location, parts of some object, wisdom vs chance etc.) then that semantic field will be perceived as the method of development of the paragraph.⁴⁶⁰

Og mens analysen af enkelte valg af *Theme* kun afdækker den lokale kontekst for hver sætning, afdækker undersøgelsen af progressioner i *Theme* gennem hele teksten noget om denne teksts overordnede tekstuelle struktur.

Dette indebærer at placeringen af *Theme* først i sætningen betyder mere end blot at *Theme* 'står først'.

(...) coming first (in texts) in fact constructs a particular angle of interpretation on the topic of each text which resonates with other aspects of discourse organisation. Fries' point, following

⁴⁵⁸ Christie 1989, 1994, 1997, 2000.

⁴⁵⁹ *Method of Development*.

⁴⁶⁰ Fries 1983:135.

Halliday, is that first position in the English clause is not arbitrary, but rather a textual resource which is systematically exploited to effect patterns which constitute a text's method of development. It is this position, functioning as a textual resource of precisely this kind, that Halliday 1985a names Theme and defines as the point of departure for the clause as message.⁴⁶¹

4.5.2 Hyper-Theme og macro-Theme

Martin anvender betegnelsen *macro-Theme* om en indledende sætning eller gruppe af sætninger hvis formål er at *forudsige* det valgte mønster af *Themes*, der kommer bag efter i teksten.⁴⁶²

Denne fortolkningsstrategi kan udvides yderligere ved at tilføje endnu et lag på den diskursive struktur ved at indføre kategorien *hyper-Theme*. Et *macro-Theme* definerer Martin som en sætning eller gruppe af sætninger, der *forudsiger* rækken af *hyper-Themaer*. Forholdet mellem kategorierne er

(...) macro-Theme is to 'text' as hyper-Theme is to 'paragraph' as Theme is to clause. (...) Method of development is the lens through which a field is constructed; of all the experiential meanings available in a given field, it will pick on just a few, and weave them through Theme time and again to ground the text – to give interlocutors something to hang onto, something to come back to – an orientation, a perspective, a point of view, a perch, a purchase.⁴⁶³

4.5.3 Information Structure: Given - New

Det anden 'meddelelssespør' som er relevant for den tekstuelle dimension er den, der er karakteriseret af *Given - New*. Disse funktioner bygger ikke på sætningsstrukturen men på *Information structure*, som karakteriseres af prosodien, dvs. intonation. Dette skaber et problem med at påvise *Information structure* i skriftsproget, som jo ikke kan trække på det potentiale, der er tilgængeligt i samtalen, med henblik på at udtrykke vigtig information i sætningen. I skriftsproget konstrueres sætninger ofte sådan at Nyt kommer i slutningen af sætningen, dets umarkerede position i talesproget. Det betyder at *Given* går forud for *New* og dermed omfatter *Theme*, mens *New* udgør dele af *Rheme* (resten af sætningen). Systemernes komplementaritet kan illustreres i sætningerne i figur 18.

Men selvom det 'nye' element i talt sprog er markeret af tone og tryk (som er kærnen i det højeste punkt på en tonekurve) er der ikke noget der helt klart markerer, hvor *New* begynder. Fries har løst problemet ved at kombinere *New* og *Rheme* (som han dermed kalder *N-Rheme* ('*New-Rheme*')) og identificerer dette med det afsluttende element i sætningen. Men mens dette gør ham i stand til at 'fange' periodiciteten i en skriftlig tekst, udjævner strategien distinktionen mellem umarkerede og markerede informationsmønstre i teksten.

⁴⁶¹ Halliday 1985a er første udgaven af Introduction to Functional Grammar.

⁴⁶² I engelsksproget traditionel kompositionsteori kaldes en sådan indledende paragraf ofte for 'topical sentence'.

⁴⁶³ Martin 2000a:10 og 27.

<i>Theme</i> We	<i>Rheme</i> also have many SINGLE PARENT FAMILIES	
		<i>New</i> ←
<i>Theme</i> Opinions and ideas	<i>Rheme</i> might DIFFER	
		<i>New</i> ←

Figur 18 *Theme - New*

Macken-Horarik anvender en enklere strategi, som vil blive anvendt i dette materiale, specielt i analysen af skriftlige tekster. Begrebet *New* bevares sammen med *Theme*, for at belyse de to meddelelselinjers komplementaritet. Men det forudsættes at – med mindre det angives på anden vis ved hjælp af grafologiske markører som understregning, har sætningerne umarkeret tonicitet og *New* omfatter mindst sidste del af hver sætning – inklusiv gruppekomplekser og indlejret materiale. Undertiden er det sidste led anaforisk og er dermed på forhånd *Given*. Men da det er nødvendigt at fremstille *Theme* og *New* i samme tabel, vil *New* i denne sammenhæng omfatte sidste del af sætningen og blive markeret med KAPITÆLER. Tilfælde med markeret *Nyt* fremstilles også i KAPITÆLER for at understrege deres betydning for konstruktionen af *Point*.⁴⁶⁴

4.5.4 *Point*

Mens Fries forbinder *New* med *point (main point)*, har Martin udvidet denne tankegang ved at vise *Point* i interaktion med 'udviklingsmetoden'. Han hævder at

(...) just as the pattern of Theme selections in a text constitutes its method of development, so the pattern of New selections constitutes its point.⁴⁶⁵

Point is the discourse complement of method of development. Where Theme ties the text down, point elaborates it, developing it as news. A much greater range of meanings will be realised in New than Theme, though not a random set. A text is never hermetically sealed; a text, like the system behind it, is a dynamic open process – and point is a source of openness: a resistance to the closure predicated on cohesive harmony and method of development.⁴⁶⁶

Hvis ny information og *Point* gensidigt betinger hinanden skulle en analyse af tekstens mønstre af *New* give et indblik i hvad lærer og elever udtrykker som signifikant/relevant i samtalens forskellige faser og hvorledes de således i fællesskab i klas-sedialogen logogenetisk udvikler ny viden.⁴⁶⁷

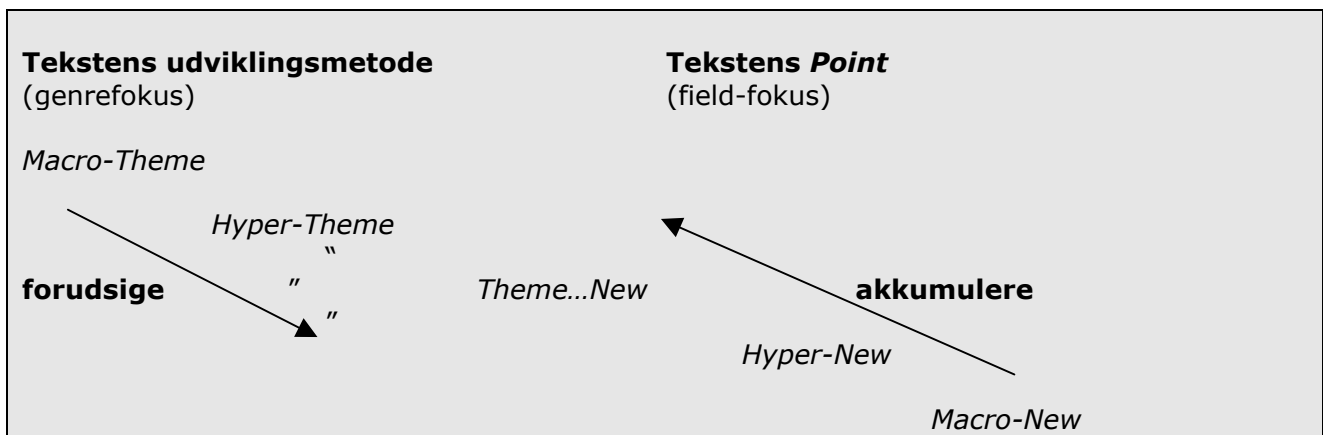
⁴⁶⁴ Argumenter for denne strategi kan findes i Halliday og Martin 1993:247, hvor Martin demonstrerer at det skaber en bedre oversigt over interaktionen mellem *Theme* og *New*.

⁴⁶⁵ Martin 1993:247.

⁴⁶⁶ Ibid:247.

⁴⁶⁷ Begrebet *Point* defineres af Martin i forhold til leksikalsk kohæsion, således:

Point is discourse complement of method of development. Where Theme ties the text down, point elaborates it, developing it as news. A much greater range of meanings will be realised



Figur 19 Sandwichtekstur i abstrakt skriftlig diskurs.⁴⁶⁸

Martin resumerer begreberne i sin metaforiske stil således:

In short, a method of development is where a text is coming from; point is where it's going to. Theme is how a speaker looks at things; New is where she takes the listener to. Hyper-Theme is what a speaker's going to say; hyper-New is what a listener's learned. Macro-Theme is their way in; macro-New is where they've been. A text is a trip: method of development is the route taken, while point is why you went there in the first place – what you've seen/learned/experienced/taken away. Method of development is the plan; point is the holiday.⁴⁶⁹

4.5.5 Udviklingsmetoden i klasserummet

I klasserumssamtalen identificerer *Theme*-mønstrene hvad der fremhæves eller hvad der gøres til det fremhævede organisatoriske udgangspunkt i samtalen. For eksempel er det i feltopbygningen elevernes erfaringer med vilkårene ved at leve i en storfamilie, der er fremhævet som samtaletekstens organisatoriske udgangspunkt, i hvert tilfælde i eksperientiel *Theme*-position her i eksemplerne fra Stellas *SPIF*

Theme	Rheme/New
All the family	can be TOGETHER
They	don't MISS each other
Family members	can always SUPPORT each other

I følgende eksempler er det elever og lærer der er fremhævet i lærerens tale, som drejer sig om organisationen og planlægningen af timen i Shirleys *SPIF*. Nogle elementer i sætningen kan agere samtidig og dermed realisere to metafunktioner. Disse er Wh/hv-relativer og Wh/hv-interrogative elementer der kombinerer det interperso-

in New than Theme, through not a random set. A text's principle strings and chains will still be there, constrained by cohesive harmony; but there will be lesser strings and chains and odds and ends as well. A text is never hermetically sealed; a text, like the system behind it, is a dynamic open process – and point is a source of openness: a resistance to the closure predicated on cohesive harmony and method of development. Martin 2000a:27.

⁴⁶⁸ efter Martin 2000a:27.

⁴⁶⁹ Martin 2000a:27.

nelle *Theme* med *topical Theme (top)*. Imperativet *let's*, (hvad vi på dansk ofte udtrykker med vendinger som 'sku' vi lige,' 'prøv lige' eller 'tag lige og') analyseres som subjekt og noteres derfor som *topical Theme*.⁴⁷⁰

Theme	Rheme/New
tekstuel interpersonel eksperientiel	
Now we	're going to go through a little bit more normal type one
Don't do <i>finite</i>	the description because it's oral
Now I	'm just going to give you a very simple book review, guys
Good let's	just do the judgement, guys

<i>Theme</i>	<i>Rheme/New</i>
tekstuel interpersonel eksperientiel	
What <i>Wh/top</i>	are the benefits?

Wh/Top indikerer at 'what' realiserer begge roller samtidigt.

I klasserumssamtalen mellem lærer og elever i et *SPIF* er der to mulige udgangspunkter: Det, der skal skrives om, emnet, hentet fra erfaringens verden, det *eksperientielle Theme* og tekstens verden, som emnet skal udfolde sig i, det *semiotiske Theme*. I analysen er det semiotiske 'skrivefelt' gråtonet. Feltet er valgt for at gøre processen 'kontekstualisering – tekstualisering,' og dermed stilladseringen, tydeligere i analysen.

4.6 Den Eksperientielle metafunktion: TRANSITIVITY

4.6.1 Indledning

Mens *THEME* primært drejer sig om realiseringen af den tekstuelle metafunktion i Hallidays grammatik, handler *TRANSITIVITY* primært om realiseringen af den eksperientielle metafunktion. *TRANSITIVITY* har således at gøre med den måde som 'virkelighed' dvs. mennesker, ting, begreber, handlinger osv. repræsenteres af sproglige valg i sætningen. En analyse af *Transitivity* er vigtig for denne undersøgelse, fordi den giver adgang til et grammatisk system hvor skolens 'virkelighed' (dvs. det der drejer sig om læring og læringsformer) repræsenteres og bliver synlig for eleven og for læreren. Hvor systemet *THEME* konstruerer genrens elementer og faser, afkoder systemet *TRANSITIVITY* information om, hvordan deltagerne i interaktionen fremstiller 'virkeligheden', og dermed om, hvordan eksperientielle betydninger realiseres.

I den mundtlige diskussion om 'storfamilien', som f.eks. Stella og hendes elever har, udveksler de deres 'mentale billede(r) af virkeligheden'.⁴⁷¹ som bliver 'indholdet' i klas-sesamtalen. Denne 'virkelighed' er bestemt/afgrænset af de tekster, eleverne tidligere har arbejdet med, af elevernes egne kulturelle viden og hverdagserfaringer, samt af de specielle sproglige og skrivestrategiske færdigheder som læreren stilladserer.

⁴⁷⁰ Eggins 1994:287.

⁴⁷¹ Halliday 1994:106.

Den 'virkelighed' som konstrueres i *SPIF*, kan afdækkes i analysen af leksikogrammatikken, og især i de mønstre som valget af særlige *processes*, *participants* og *circumstances* tegner, de tre komponenter som danner referencerammen for fortolkningen af 'hvad der foregår'.⁴⁷²

Analysen af en sætning identificerer sætningens *process* og specificerer forholdet mellem *process*, *participants* og *circumstances* i denne.

En *process* realiseres i sætningens verbalgruppe, f.eks.

They **have** an apartment on the first floor
 All the family **can be** together
 All right that **'ll do** for now
 One of the difficulties in an extended family **may be** the lack of resources for a large number of people

Participants realiseres i nominalgrupper, f.eks.

They have an apartment on the first floor
All the family can be together
 All right **that** 'll do for now
One of the difficulties in an extended family may be **the lack of resources** for a large number of people

Circumstances realiseres gennem adverbialgrupper og præpositionsgrupper

They have an apartment **on the first floor**
 All the family can be **together**
 All right that 'll do **for now**
 One of the difficulties in an extended family may be the lack of resources **for a large number of people**

Desuden medfører valget af den enkelte *process* særlige former for *participants* i sætningen.

Disse former fremgår af nedenstående netværk fig.xx, og her skal der gives nogle eksempler: For eksempel vil valget af en *material process* indebære roller som *Actor*, *Goal*, *Range* (omfang/inkorporativ) og *Beneficient*.

Material process (Pm)

we	're going to write	two paragraphs
<i>Actor</i>	<i>Pm</i>	<i>Goal</i>

Material process (Pm)

I	'm going to give	you	an example
<i>Actor</i>	<i>Pm</i>	<i>Beneficient</i>	<i>Range</i>

Valg af en *mental process* medfører partipanterne *Senser* og *Phenomenon*:

Mental process (Pcog)

⁴⁷² Halliday 1994:107.

Do <i>Pro-</i>	you <i>Senser</i>	remember <i>-cesPcog</i>	those two little phrases? <i>Phenomenon</i>
-------------------	----------------------	-----------------------------	--

Alle *process*-kategorier i netværket realiserer forskellige mulige virkelighedskonstruktioner i den eksperientielle metafunktion. Disse forskellige *process*-kategorier vil nu blive gennemgået – i oversigtsform:

4.6.2 Material processes (Handleprocesser)

Material processes defineres af Halliday (1994) som 'handleprocesser'.⁴⁷³ "They express the notion that some entity does something – which may be done to some other entity"⁴⁷⁴

Nogle 'handleprocesser' kan dog forekomme noget abstrakte og henviser ikke nødvendigvis til konkrete *fysiske* begivenheder, men også handleprocesser i metaforisk forstand.

<i>Material process (Pm)</i>			
We <i>Actor</i>	can develop <i>Pm</i>	that point <i>Goal</i>	in a moment <i>Circumstance:Tid (Cl)</i>

4.6.3 Mental processes (Tænkeprocesser)

Mental processes eller 'tænkeprocesser' adskiller sig, ifølge Halliday fra andre processer som f.eks. *materiel processes*. Partipanternes roller fungerer anderledes end de *materiel processes*' *Actor* og *Goal*. Halliday betegner de *participants* der knytter sig til *mental processes* for *Senser* og *Phenomenon*. Endnu en egenskab ved *mental processes* er deres evne til at 'projektere' andre processer som resultatet af en ide eller en tanke. I følgende eksempel er en materiel processætning 'projekteret' som resultatet af den mentale proces:

<i>Mental process (Pcog)</i>	
I <i>Senser</i>	thought <i>Pcog</i>

<i>Material process (Pm)</i>		
we <i>Actor</i>	had finished <i>Pm</i>	with it

Tre mentale procestyper optræder i analysematerialet: *Cognitive*, *affective* og *perceptive*.

4.6.4 Verbal processes (Sigeprocesser)

⁴⁷³ I pæd. sammenhæng benævnes de da også ofte sådan: 'Action processes.'

⁴⁷⁴ Halliday 1994:110.

*Verbal processes*⁴⁷⁵ omfatter ifølge Halliday i bred forstand alle typer af *symbolsk meningsudveksling*. Ligesom de mentale processer kan *verbal processes* 'projektere' andre processer:

<i>Verbal process (Pv)</i>			
Did	you	say	
Pro-	Sayer	-cess:Pv	
<i>Relational Process (Pi)</i>			
	your family	is	extended?
	Carrier	Pi	At

4.6.5 Behavioral processes

<i>Behavioral process (Pb)</i>			
mainly you	'd be reading	reviews of	films
Be	Pb	Ph	
and you 're concentrating on it			
Be	Pb	Ph	
As you get older			
you 'll realize			
that noone really respond exactly the same kind of thing to anything at all			
Be	Pb	Cc	

Halliday beskriver *behavioral processes* som semantisk set et "half-way house" mellem *mental* og *material processes*. Det vil sige de udgør delvis en form for 'handling', men det er en handling som kan opleves/erfares af 'nogen'. Disse processer er typisk nogle der har at gøre med fysiologisk eller psykologisk adfærd. På engelsk er der også en grammatisk forskel på *mental* og *behavioral processes*, idet *behavioral processes* umarkerede form ofte er ing-formen ('present continuous'). *Behavioral processes* er vigtige i vores analyse, fordi de – netop som en semantisk og grammatisk 'mellemting' - , dels 'sker' på klassen, dels har at gøre med elevernes læreproces, som læreren i timen har mulighed for at sætte i gang. Som når Shirley (332-333) giver en elev to muligheder, når han nu ikke har set den film, der skal diskuteres i timen:

You	can	keep quiet
Be	Pb	
and	you	can listen!
Be	Pb	

4.6.6 Relational processes (Være-, haveprocesser)

⁴⁷⁵ Halliday 1994:140.

Relational processes er de mest komplekse med hensyn til de valgmuligheder de åbner for. Halliday definerer *relational processes* som 'være- og haveprocesser'. De omfatter verbet 'at være' samt alle dets fremtrædelsesformer. Men Halliday skelner også mellem *relationelle* og *eksistentielle processer* (se senere)

De følgende sætninger fra Stellas *SPIF* er eksempler på *relationelle* sætninger:

That's a nuclear family
 In Australia the houses are small
 That is a possible difficulty
 you've got your highlighters

Der er tre grundlæggende typer af *relational processes*: *Intensive*, *cirkumstantial* og *possessive*. Eksempler på hver type følger her:

En *intensiv relational process* etablerer altså en relation mellem to *participants* og denne relation udtrykkes ved hjælp af verbet 'be/'være' eller synonyme for dette. To undergrupper kan identificeres: *Identifying* og *attributive processes*. I analysen adskiller de to processer sig fra hinanden ved deres *participants*:⁴⁷⁶

Relational/intensive/identifying (Pi)

That	's	a nuclear family
<i>Value</i>	<i>Pi</i>	<i>Token</i>

Relationel/intensive/attributive (Pi)

in Australia	the houses	are	small
	<i>Carrier</i>	<i>Pi</i>	<i>Attribute</i>

Relational: Circumstantial: I disse sætninger drejer forholdet sig om tid, sted, måde, årsag, følge, 'matter or role'.⁴⁷⁷ Også disse processer kan deles i to undergrupper, *Identifying* og *Attributive*:

Relationel/circumstantial/identifying (Pcc)

this	is	about five minutes away
<i>Token</i>	<i>Pcc</i>	<i>Value</i>

Relationel/circumstantial/attributive (Pcc)

Now I'm sorry	it	's taken	a bit longer
	<i>Carrier</i>	<i>Pcc</i>	<i>Attributive</i>

⁴⁷⁶ Af pladsmæssige grunde er det ikke muligt her at beskrive forskellen på de enkelte participants. Jeg henviser til Eggins 1994:255-266.

⁴⁷⁷ Halliday 1994:119.

Relational: Possesive: I den følgende sætning er relationen *possesive*, dvs. den har med ejerskab at gøre, dvs. x har a. Også her er to undergrupper, *Identifying* og *Attributive processes* mulige:

<i>Relational/possesive/identifying (Pp)</i>			
it	is not	everybody's family	
<i>Possessed</i>	<i>Pp</i>	<i>Possessor</i>	
<i>Relational/possesive/attributive (Pp)</i>			
We	also have	many single parent families	(in Australia)
<i>Carrier</i>	<i>Pp</i>	<i>Attributive</i>	<i>(Clp)</i>
I	haven't	any relatives	here
<i>Cr</i>	<i>Pp</i>	<i>Attribute:Possessed</i>	<i>Clp</i>

4.6.7 Eksistential processes

As the term 'relational' suggests, this is not 'being' in the sense of existing. There is a related, but distinct category of existential clauses, such as *there was a storm...*In relational clauses there are two parts to the 'being': something is being said to 'be' something else. In other words, a relation is being set up between two separate entities.⁴⁷⁸

Eksistential processes repræsenterer den sidste proceskategori (jfr. tabel). Denne sproglige resurse defineres af Halliday således:

(Existential processes) (...) represent that something exists or happens, as in 'there was a little guinea pig, there seems to be a problem, has there been a phone call.'⁴⁷⁹

Eggins tilføjer:

Existential processes typically employ the verb *be* or synonyms such as *exist*, *arise*, *occur*. The only obligatory participant in an existential process which receives a functional label is called the Existent. This participant, which usually follows the *there is/there are* sequence, may be a phenomenon of any kind, and is often in fact an event (nominalized action).⁴⁸⁰

<i>Eksistential process (Pe)</i>				
possibly because	there	is	less pressure	in an extended family
		<i>Pe</i>	<i>Eksistent (X)</i>	<i>Clp</i>

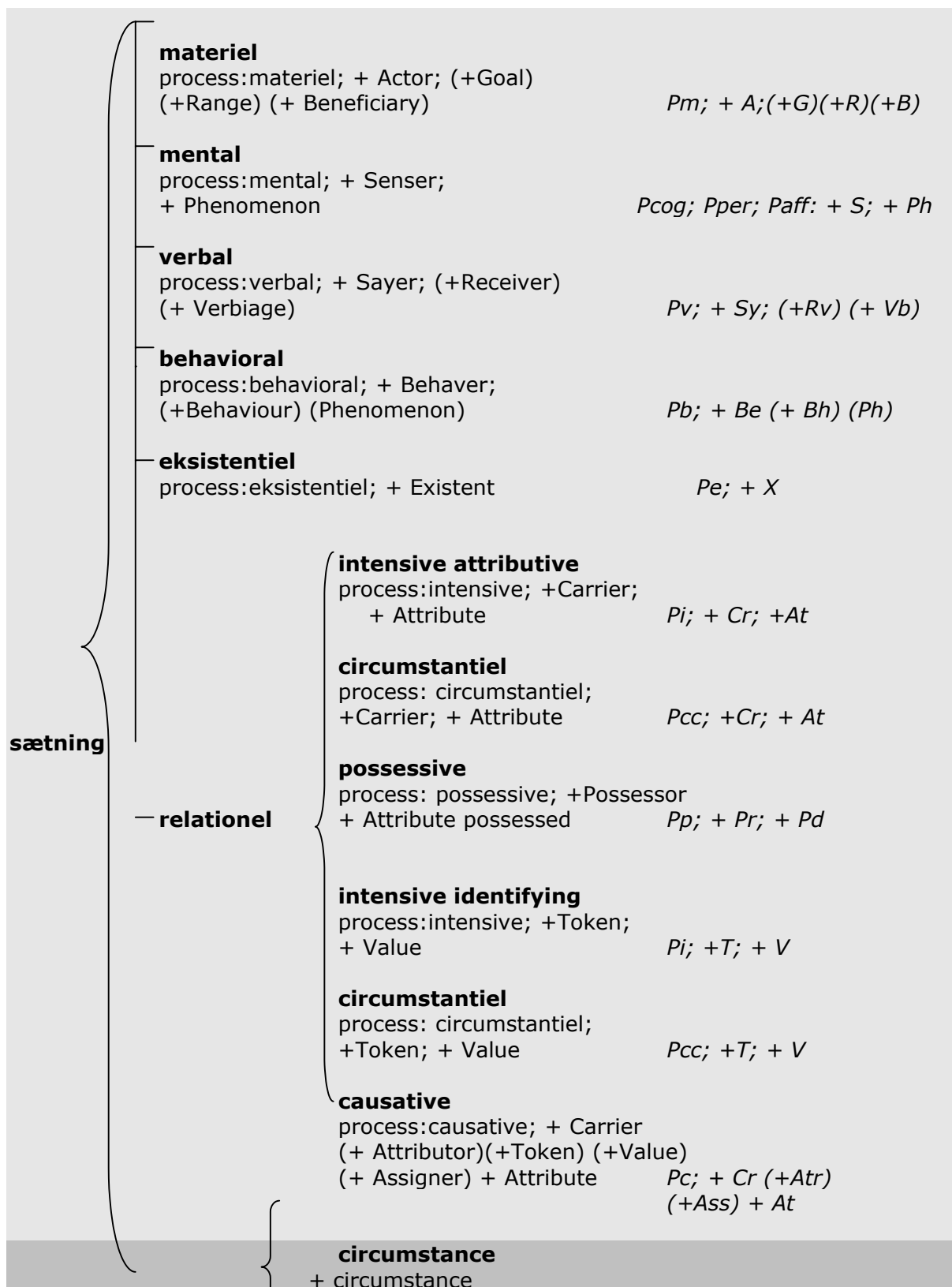
Figur 19 opsummerer systemet TRANSITIVITET i det procesnetværk og de *participants* der anvendes i nærværende undersøgelse.⁴⁸¹ Dog skal endnu et ideationelt system kort beskrives:

⁴⁷⁸ Halliday 1994:119.

⁴⁷⁹ Halliday 1994:142.

⁴⁸⁰ Eggins 1994:255)

⁴⁸¹ jfr. Eggins 1994:241-247



Figur 20 TRANSITIVITY: Processes og Participants

4.6.8 Ergativ analyse: AGENCY

AGENCY er et system som går på tværs af procestyperne, og som handler om den ydre årsag til processen. Valgmulighederne er *effective* og *middle*.

Middle processes er processer uden *Agency*, dvs. processer hvor der ikke er nogen/noget der forårsager processen. (f.eks. The door opened)
effective processes er processer med *Agency*, dvs. processer hvor der nogen/noget, der forårsager processen. (f.eks. Henry opened the door).⁴⁸²

	AGENCY variable: effective/middle	AGENCY restricted: middle
doing & happening	material	behavioral
symbolic processing	mental	verbal
being & having	relational	existential

Tabel 10 Agency. Efter Matthiessen 1995:175

En lille dreng der fortæller (Dinas *SPIF*, Trans. 219)

Et barn der taler (Dinas *SPIF*, Trans. 246)

(...) like mental processes their Medium is normally conscious; but unlike mental processes (as a class) they cannot project or have a metaphenomenal Range (Phenomenon). They can, however have a macrophenomenal Range.⁴⁸³

Ifølge Andersen 2001:145 er begge *processes verbal processes*. 'Fortæller' vil her være en 'verbal effektivproces', som udtrykker en *verbal handling*, hvor *Sayer* er *Agent* og f.eks. en mulig 'verbalisering' (en historie) er sætningens *Medium*. 'Taler' derimod vil være en 'middelproces,' som udtrykker *verbal adfærd*, og vi kan ikke tilføje *Verbiage* som *participant*, uden at sætningen samtidig ændrer betydning. "En lille dreng taler ikke sådan" henviser generelt til små drenges verbale adfærd, mens "en lille dreng taler om x" henviser til en konkret situation og er dermed en verbal handling.

'Fortæller' udtrykker verbal handling, hvilket grammatisk understreges ved, at vi uden videre som *participant* kan tilføje *Verbiage*, fx "hvordan kan I se, at det er den lille dreng, der fortæller historien? Verbal handling er prototypiske *verbal processes*, mens verbal adfærd ifølge Andersen (2001) befinder sig i grænseområdet mellem *verbale* og *material processes* (jf. en lille dreng opfører sig ikke sådan). Hos Halliday er verbal adfærd realiseret af *behavioral processes*.

⁴⁸² Matthiessen 1995:187.

⁴⁸³ Ibid:202.

4.7 *Circumstances*

Også *Circumstances* bidrager til konstruktionen af eksperientiel betydning, idet de er

a kind of additional minor process, subsidiary to the main core, but embodying some of the features of a relational or verbal process, and so introducing a further entity as an indirect participant in the clause⁴⁸⁴

<i>Circumstances</i>	<i>Forkortelser</i>
Extent Cx	<i>Cxt = time;(varighed)</i>
	<i>Cxp = place (afstand)</i>
Cause	<i>Ccr = reason</i>
	<i>Cc Ccp = purpose</i>
	<i>Ccb = behalf</i>
Location	<i>Clt = time</i>
	<i>Clp = place</i>
Matter Cm	<i>Ct</i>
	<i>Cmm = means</i>
	<i>Cmq = quality</i>
	<i>Cmc = comparison</i>
Role	<i>Co</i>
Accompaniment	<i>Ca</i>
Angle	<i>Can</i>
Contingency	<i>Cgd = condition</i>
	<i>CgCgs = concession</i>
	<i>Cgd = default</i>

Figur 21 *Circumstances*⁴⁸⁵

I analysen af *Transitivity* vil det fremgå at lærer og elever vælger forskellige *processes* og *participants* for at konstruere forskellige former for 'virkelighed' i forskellige faser i forløbet. Undersøgelsen af *Transitivity*-mønstrene kan belyse, hvordan timernes 'indhold' konstrueres. For eksempel viser det sig at der er flere *material processes* tidligt i forløbet, flere *relational processes* vælges senere.

Mønstrene i valg af *Transitivity* vil blive undersøgt med hensyn til hvordan de realiserer de regulative og instruksionselle *field*-komponenter. Det instruksionselle *field* som

⁴⁸⁴ Halliday 1994:151

⁴⁸⁵ tilpasset efter Eggins 1994:237 og Love 1999.

Kernen i en *nominal group* kalder Halliday for *thing*, hvilket jo er et rammende ord i analysen af denne nominalgruppe! Hele nominalgruppen har funktionen at være sætningens anden *participant*, nemlig *Possessed* i forhold til første *participant* (hun) som er *Possessor*.

Halliday beskriver den logiske struktur i en *nominal group* med begrebet *modification*: Rækken af de ord, der står foran *thing* kaldes for *premodifier*, og den ordrække, der kommer efter for *postmodifier*. Begge *modifiers* kan naturligvis selv indeholde andre *groups*. I genrepædagogikken spiller *nominal groups* en særlig rolle i arbejdet med at 'udvide' elevernes sprog og bevidstgøre dem om de resurser de kan vælge for at kvalificere/modificere beskrivelsen af en ting. Ovenstående sætning er et eksempel på en stærkt udvidet eller 'pakket' *nominal group*.⁴⁸⁸

Også *verbal groups* skal kort beskrives med henblik på anvendelsen her. Ligesom en *nominal group* har en kerne (*Head/Thing*) har en *verbal group* en kerne: *Process* eller *event*. Den logiske struktur i *verbal groups* adskiller sig markant fra *nominal groups* idet førstnævnte realiserer systemet *tense* (*past, present, future*). Videre udvikling af funktionen af *groups* vil jeg foretage i forbindelse med analysen.

4.9 TRANSITIVITY og analysen i denne afhandling

Analysens betydning for analysen af en pædagogisk diskurs ligger i dens mulighed for at fortolke skolens måde at konstruere 'virkelighed' for elever på. F.eks. kan den rolle som systemet TRANSITIVITET spiller illustreres med følgende eksempler:

⁴⁸⁸ *packing nominal groups* er en aktivitet i genrepædagogikken, som i de mindste klasser (også herhjemme) i traditionelle sprogøvelser kan indledes med at tilføje tillægsord til navneord. Fordelen her er, at eleverne bedre kan overskue at analysere selv lange sætninger, fordi en sætning kun består af tre overordnede dele med tre funktioner: *Process*, *participants* og *circumstances*.

1.

<i>material</i>	What following sentence can	we	put	to explain that further?
<i>Goal</i>	<i>Pro-</i>	<i>Actor</i>	<i>-cess</i>	<i>Pm</i>

2.

<i>mental/cognitive</i>	Now Anna	do	you	see
	<i>pro-</i>			<i>-cess</i> <i>Pcog</i>
<i>relational/intensive/attributive</i>	how	important	it	is
	<i>At</i>		<i>Cr</i>	<i>Pi</i>
<i>behavioral:</i>	when	you	're writing	your essay, drafting it
	<i>Be</i>		<i>Pb-</i>	<i>Ph</i> <i>-Pb</i>
<i>material</i>	don't rush	on to the next difficulty		
	<i>Pm</i>		<i>Clp</i>	
<i>mental/cognitive</i>	make sure			
	<i>Pcog</i>			
<i>material</i>	you	've elaborated	on that one	
	<i>A</i>	<i>Pm</i>		<i>R</i>
<i>material</i>	or (you 've)	given	an example	as much as possible
		<i>Pm</i>	<i>G</i>	<i>Cmq</i>

I den første sætning gør læreren brug af en *material process* og *Actor* og *Goal* for dermed direkte at trække på det område der skal læres, indholdet i undervisningen. Det betyder, at for at kunne svare på spørgsmålet, skal eleverne indgå i en *dekontekstualiseret* læreproces. Analysen af Transitivitet peger således på det instruksionsregister.

Den anden – lange – sætning, konstruerer erfaringen om at 'lære at lære' på en anden måde: *Process*-valgene er her *cognitive mental processes* som 'projekterer' det instruksionsregister, med udgangspunkt i elevens tidligere erfaring. Den primære *participant* er eleven og hele resten af den lange sætning er konstrueret som en slags *participant (Phenomenon)* som medieres via det der af Gray kaldes "a primary social field of experience."⁴⁸⁹ En analyse af valg af *participants* i de to *embedded* sætninger i *Phenomenon* viser, at den primære *participant* er *you*. I det andet eksempel brugte læreren den primære *participant we*, som antyder at læreren konstruerer elevens forståelse som en *fælles forståelse*, dvs. en forståelse eller viden, som hun deler (bør dele!) med læreren og de andre i klassen.

⁴⁸⁹ Gray 1999:150

4.10 *Theme, Transitivity* og curriculum genrer

Et centralt spørgsmål i denne analyse er bestemmelsen af forholdet mellem forskellige valg fra systemet TRANSITIVITY der har at gøre med hvordan *erfaring med læring* samt lærerens pædagogiske strategier og principper konstrueres. I et pædagogisk perspektiv er målet at fortolke *hvorfor* læreren foretager de valg, hun gør for at nå sine pædagogisk-didaktiske mål. For at nå frem til en dybere forståelse af læringskonstruktionsprocessen, har Christie⁴⁹⁰ defineret funktionelle elementer med henblik på at vise, i hvor stor udstrækning disse realiserer regulative og instruktionelle registre i en pædagogisk diskurs.

Bernsteins definition af 'pædagogisk diskurs' som et rekontekstualiseringsprincip i hvilket den instruktionelle diskurs er indlejret i den regulative diskurs blev diskuteret i kapitel 4. Christie⁴⁹¹ bearbejder Bernsteins begreber om disse to diskurser, som tilsammen konstruerer pædagogisk diskurs med udgangspunkt i Hallidays systemisk funktionelle grammatik. På den måde tilpasser hun Bernsteins begreber til andre begreber, der allerede findes i SFL. Hun anvender begrebet *register* for at kunne identificere de regulative og instruktionelle registre som delsystemer i en overordnet pædagogisk diskurs.

Christies fortolkning af forholdet mellem de to registre som et 'projektions'-forhold ligger tæt op ad Bernsteins. Dvs. Det regulative register fungerer som det middel det instruktionelle register kan projekteres igennem som en 'genplacering' (relocation) af en diskurs, hentet fra et kulturelt bestemt videns- eller aktivitetsområde i kulturen 'uden for' skolen.

Educational enquiry, I have already suggested, following many of Bernstein's observations on the matter, takes significant discourses – a systemicist would say significant fields of human experience – from 'outside the school' as it were, and relocates these 'within schools' in order that initiates shall learn. The process of relocation may be represented as a kind of projection.⁴⁹²

Christie⁴⁹³ præsenterer også begreberne *regulative field* og *instructional field* som henviser til det indholdsmæssige fokus, som hvert register måtte have. 'field' betyder således 'indhold' i den bredest mulige betydning af ordet.

Field is to do with what is going on in a text. The general model of field adopted owes in part to Halliday's definition (Halliday & Hasan 1985/a989) and in part to Martin's (1992) development upon Halliday's work. In particular, fields are defined as "sets of activity sequences oriented to some global institutional purpose" (Martin 1992:292). In general, a first order or regulative field is oriented to purposes of inducting students into practices, habits, attitudes and knowledge of a kind valued as part of the institution of schooling. A second order or instructional field, as already noted, is a field of experience taken from outside school and relocated for teaching it to students. This field constitutes the "topic" to be taught.⁴⁹⁴

⁴⁹⁰ 1989, 1990, 1994, 1999.

⁴⁹¹ f.eks. Christie 1989, 1990, 1994, 1997, 2000.

⁴⁹² Christie 1989:6.

⁴⁹³ for eksempel 1990:19.

⁴⁹⁴ Christie 1994:19.

Christie hævder at de to 'felter' er fremtrædende i forskellig grad på forskellige trin i pædagogiske aktiviteter. Den måde de forskellige 'felter' er 'synlige' i undervisningsforløb (classroom texts) antyder, om det er det regulative eller det instruktionelle register, der dominerer på et særligt tidspunkt i den pædagogiske diskurs. I Christies analyse af curriculumgenren var Christie i stand til at vise, at de regulative og instruktionelle registre var fremhævet i forskellige afsnit i genrestrukturen. For eksempel var det regulative register i den genre, Christie undersøgte, nemlig skrivning i grundskolen, især fremtrædende i den korte åbningsfase, nemlig i Opgaveorienteringselementets åbningsfase. Dette kunne påvises ved hjælp af særlige rækker af leksikogrammatisk valg fra systemerne THEME og TRANSITIVITY. Men efter afslutningen af denne fase var det instruktionelle register mest fremtrædende i resten af Opgaveorienteringen. Dette påvises ud fra en række af andre *Theme*- og *Transitivity*-mønstre.

I analysen af leksikogrammatisk valg var Christie i øvrigt i stand til at vise, at det regulative registers 'synlighed' i åbningsfasen hovedsagelig blev realiseret i sproglige mønstre, der havde at gøre med fysiske aktivitetsformer. Intet af det, der foregik, havde noget at gøre med de kognitive eller sproglige krav, der kunne være nødvendige for at løse den skriftlige opgave. På samme måde var det instruktionelle registers synlighed i Opgaveorienteringselementet realiseret af sproglige mønstre, der ikke havde meget at gøre med f.eks. undersøgelsen eller udforskningen af det 'område' eller emne (*field*), der var opgavens indhold. Endvidere indeholdt Opgavespecifikationen og Opgaveelementerne, hvor det regulative register i begge tilfælde var fremhævet heller ikke nogen støtte til børnene med hensyn til, hvordan de skulle arbejde med og organisere det sprog, de skulle bruge til at skrive de tekster, der forventedes af dem.

I 1994 udvidede Christie sin analyse til en undersøgelse af en curriculum makrogenre og fokuserede på diskussions- og argumentationsskrivning i naturvidenskabelige fag. I denne analyse var hun i stand til at vise at både regulative og instruktionelle registre var fremhævet på forskellige trin i udviklingen af hele curriculum makrogenrens forløb over tid. Disse forandringer blev forklaret med lærerens planlægning af det pædagogiske forløb, og med den udvikling der på den måde skete i undervisningsforløbet.

Christie har også påpeget at 'fælles viden' blev opbygget intersubjektivt mellem lærer og elev i forløbet, og eleverne overtog og indarbejdede aspekter af det regulative register efterhånden, således at lærerens mere eksplicite brug af det regulative register efterhånden forsvandt.

4.10.1 Identifikationen af regulative og instruktionelle registre i denne analyse.

Hallidays systemer THEME og TRANSITIVITY blev beskrevet i afsnit 5.2 og 5.5, og det er nu muligt at vende tilbage til Christies fortolkning af de regulative og instruktionelle registre og undersøge, hvordan hun definerer og afgrænser hvert af disse registre ved hjælp af systemfunktionel grammatik.

Christie hævder, at det er muligt at afdække, hvordan en sætning producerer de to registre i klasserumsteksten igennem grammatikkens realisationssystemer. To systemer i leksikogrammatikken spiller en vigtig rolle med hensyn til de to registres funktion. Det drejer sig om systemerne THEME og TRANSITIVITY. THEME drejer sig om

opbygningen af aspekter af den tekstuelle metafunktion, mens TRANSITIVITY drejer sig om opbygningen af aspekter af den eksperientielle metafunktion. MODUS, som også vil blive behandlet i denne sammenhæng, realiserer aspekter af den interpersonelle metafunktion.

Ifølge teorien bestemmer eller *projekterer* det regulative register (som har at gøre med pædagogisk-didaktiske mål) det instruktionelle registers virkefelt. Ifølge Bernstein er det vigtigt at understrege, at det regulative register er det vigtigste.

På den baggrund er det muligt at identificere eksempler på forskellige interaktionsmønstre, som fremtræder i pædagogisk diskurs.

4.10.2 Sætninger som kun realiserer det regulative register

Det er muligt at identificere tre pædagogiske funktioner, der har at gøre med det regulative registers virkefelt:⁴⁹⁵ For det første opstiller det retningslinjerne for 1) adfærd (orden og opførsel!) 2) læringsaktiviteter og 3) kognitive læringsstrategier.

Disse tre funktioner diskuteres nedenfor.

4.10.2.1 Operationalisering af adfærd:

I de følgende to eksempler er de regulative elementer synlige i *Theme*-position i hver sætning:

a.

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
	Georgie <i>voc adj</i>	turn	around!
		you <i>top</i>	're involved here!

b.

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
	Dai don't <i>voc fin</i>	interrupt	
	Peter and Zoran <i>voc adj</i>	you <i>top</i>	want to kiss and cuddle
	do <i>fin</i>	it	out of school

Det som thematiseres som udgangspunkt for sætningerne er henholdsvis *Vocative* (Georgie), imperativet, den *materielle process* (turn) og *participanten* (you). Alle disse sproglige valg har at gøre med at operationalisere Georgies adfærd. Ligeledes i teksteksemplet b. hvor vi har vokativerne (Dai, Peter and Zoran) finitte delprocesser i Interpersonel position (Don't, do) og igen (you) i eksperientiel *Theme*-position. Det er her det regulative register, der er helt dominerende i alle sætningerne.

⁴⁹⁵ se f.eks. Christie 1994; Gray 1999.

En undersøgelse af valg af *Transitivity* viser yderligere, at alle valg af *participants* har at gøre med operationalisering af adfærden i klassen.

a.

Georgie turn around
A Pm

you 're involved here
Be Pb Clp

b.

Dai don't interrupt.
A Pm

Peter and Zoran, you want to kiss and cuddle,
S Paff:Pm

do it out of school.
Pm G Clt

Her viser analysen, at det ikke kun er *Theme*-valg men alle *participants* og *processes* i sætningerne, som drejer sig om operationaliseringsprocessen og dermed om det regulative register.

4.10.2.2 Operationalisering af læringsaktiviteter

Men det regulative register fungerer ikke blot som kontrolfunktion vedrørende orden og opførelse. Man kan også sige, at denne funktion har en tendens til at blive usynliggjort, alt efter hvor gamle/voksne eleverne er. Men registeret anvendes også til at operationalisere aktiviteter, der har at gøre med de rammer, som læreren sætter omkring elevernes læringsproces.

I det følgende eksempel drejer det sig ikke om ro og orden men om at sætte rammerne for et engagement i det instruktionelle register. Det instruktionelle register har i dette tilfælde at gøre med at skrive filmanmeldelser. Men i dette eksempel fremgår det ikke endnu, at dette er emnet. Derimod leder læreren eleverne i retning af læringsaktiviteten, men altså uden at forsyne eleverne eksplicit med information om, hvad der skal arbejdes med.

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
Okay and <i>cont struc</i>		the material	's in front of you
		some questions	are in front of you
and <i>struc</i>		I	want you to read that material
then <i>conj</i>		I	'll call the role
and then <i>struc cont</i>		we	'll get started

I sætningerne ovenfor har alle *Theme*-elementerne at gøre med operationalisering af den kommende aktivitet (Okay, and, and, then, and then). De eksperientielle *Themes* har ganske vist at gøre med læringsaktiviteten, men er endnu ikke benævnt og dermed helt ubestemt (the material, some questions). De sidste tre skift af *Theme* fra 'I' til 'we' antyder klart lærerens rammesætning, før deltagerne i fællesskab kan gå i gang med 'indholdet'. Også analysen af *Transitivity* understreger dette:

Okay and the material 's in front of you <i>Cr Pi AtClp</i>
Some questions are in front of you <i>Cr Pi AtClp</i>
and I want you to read that material <i>S Paff S Pb R</i>
then I 'll call the role <i>A Pm</i>
and then we 'll get started <i>A Pm</i>

I sætningerne ovenfor anvender læreren *intensive, affective og materiel processes* for at rette opmærksomheden mod læringsaktiviteten. *Participanten* 'that Material' gentages her og bliver som sådan igen 'rammen' eller de læringsmæssige resurser: Havde der stået 'materialet om filmrespons' var teksten på vej mod det instruksionsregister, dog stadigvæk uden at synliggøre det ret meget.

Men man kan sige at læreren bevæger sig i retning af at give eleverne en 'model' for hvordan man lærer noget, dvs. hun er på vej mod at give dem kognitiv/strategisk information.

4.10.2.3 Operationalisering af kognitive læringsstrategier

Det regulative register anvendes også til at give eleverne eksplicit information om, hvordan læringsprocesserne forventes at foregå. Følgende sætninger der er analyseret for *Theme* er eksempel på dette:

Theme		Rheme	
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
		I	want you to think about[[what kind of uses [[that text type 'to respond' have]]]]
Now <i>cont</i>		Remember	you did this last year
and <i>struc</i>		you	did a very good job of it
		come	
and <i>struc</i>		sit	here!
		you	did an excellent job of it

			you	did a response to a poem
	so <i>cont</i>		you	were combining a few uses
		Just <i>mood adj</i>	read	the material

I *Theme*-analysen er de eksperientielle *Themes* (Remember, come, sit, read) og (I/you) ligesom de strukturelle og kontinuative elementer (Now, and, and, so) og til sidst et interpersonelt *modal adjunct*. fremhævet. Ved at fremhæve det regulative register på denne måde giver læreren eleverne en *eksplicit begrundelse og et formål* med den kommende læringsproces ved at minde dem om at feltet er velkendt for dem (afstandslukning⁴⁹⁶) og samtidig at 'lukke dem ind' i et fællesskab, som tilsyneladende oven i købet tidligere har været et godt team! De tekstuelle og interpersonelle *Themes* danner en logisk ramme for det, der nu skal ske.

I	want
S	<i>Paff</i>

you	to think	about	[[what kind of uses	[[that text type to respond have]]]]
S	<i>Pcog</i>	<i>Ct</i>	<i>V</i>	<i>T</i>
			<i>Ph</i>	<i>Pi</i>

Now	remember	you	did	this	last year
	<i>Pcog</i>		<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>G</i>
				<i>Cl</i>	

and	you	did	a very good job of it
	<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>R</i>

come
<i>Pm</i>

and	sit	here
	<i>Pm</i>	<i>Clp</i>

you	did	an excellent job of it
<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>R</i>

you	did	a response to a poem
<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>G</i>

so	you	were combining	a few uses
	<i>Be</i>	<i>Pb</i>	<i>R</i>

just	read	the material
	<i>Pb</i>	<i>R</i>

Primære *participants* i rollerne *Sensor Actor* og *Behaver* er 'You'. Processerne er tilsvarende *mental*, *behavioral* og *materiel* som sætter rammerne for de pædagogiske

⁴⁹⁶ Se analyser af faser og elementer i *SPIF*

mål ved at *repetere eller rekonstruere* dem for eleverne. De sekundære *participants* er realiseret af *Goal* og *Range* som også har at gøre med de resurser, der skal anvendes. Det instruktionelle register nævnes her (*response to a poem, the texttype to respond*). Men det er stadig i en meget generaliseret form der tales, og de fungerer som en måde at 'mediere' den kommende aktivitet på: At gøre eleverne opmærksomme på det fælles sprog, til at tale om emnet, som de allerede besidder.

4.10.3 Sætninger der kun realiserer det instruktionelle register

En anden mulig konfiguration af de regulative og instruktionelle registre I klasserumsdiskurs er den situation, hvor hele sætninger realiserer det instruktionelle register. Det er tilfældet i de følgende sætninger, hvor det emne, der arbejdes med i eksempel a. er 'storfamilien', i eksempel b. 'responsgenren'. Det kan være vanskeligt at afgøre her, hvor det instruktionelle register holder op og det regulative begynder. For i eksempel a. er storfamilien nok feltet men det primære område er diskussionsgenren. Ligeledes i eksempel b.: Det stof, der arbejdes med er en film (The Matrix), men det, der er undervisningens genstand er genren: Respons.

I de følgende sætninger er emnet filmanmeldelse med fokus på den del af en filmanmeldelse, hvor filmen bliver vurderet. Det er med andre ord elevernes viden om filmgenrer, som de optræder i kulturen 'uden for skolen' der her aktiveres.

Theme-elementerne drejer sig alle om denne kulturelle viden. Opgaven bliver så senere at lade elevernes genrekundskab 'genplacere' i forskellige former for opgaver. Ifølge Halliday er *Theme* som nævnt tidligere⁴⁹⁷ 'the starting point of the message; it is the ground from which the message is taking off.' I sætningerne nedenfor er nominalgruppen *it* som henviser til emnet filmanmeldelse. Læreren fremhæver som interpersonelle og eksperientielle *Themes* de muligheder anmeldelsen lægger op til (go, don't), ligesom det eksperientielle *Theme you* henviser til den velkendte kulturelle 'omgang' med genren. Det er ikke lærer og elever, men på dansk 'man', der her er tale om. Der er her fokus på det instruktionelle register.

<i>Theme</i>			<i>Rheme</i>
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
		it	includes a ... recommendation
			a recommendation
So <i>cont</i>		"go and see	this film"
		"this	is terrific"
or <i>struc</i>	"don't <i>fin</i>	go"	
		You	give it a rate
So <i>cont</i>	what <i>wh/top</i>		do you use?
			stars

⁴⁹⁷ Halliday 1994:38.

		you	use 4 stars, 2 ½ stars, 3 stars, a guarantee star, no stars

Men som analysen af *Transitivity* viser, er det instruktuelle register også fremtrædende i resten af sætningerne. Som nævnt handler TRANSITIVITY om den måde som sætninger fremstiller verden på. Verden eller 'virkeligheden' konstrueres ifølge Halliday som "*goings on – happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming*".⁴⁹⁸ På den måde har sætningen blandt andet den funktion at være "*a general principle for modelling experience – namely, the principle that reality is made up of processes.*" En analyse af *Transitivity* i sætningerne oven for ser sådan ud:

it includes a recommendation
T Pi V
a recommendation

so "go and see this film"
Pm G

"This is terrific"
Cr Pi At

or don't go
Pm

you give it a rate
A Pm G

so what do you use?
G Pro- A -cess Pm

stars

you use 4 stars, 2½ stars, 3 stars, a guarantee stars no stars
A Pm G

I disse sætninger realiserer alle *processes, participants og circumstances* det instruktionelle register.

I det følgende eksempel er det ligeledes 'indholdet' der er fokus på. Men akkurat som eksemplet før, er det almen eller common sense viden, der her er tale om. 'indholdet' i denne sammenhæng er *sekundært* i forhold til det som er det primære emne: skriftlige genrer, i første eksempel responsgenren i andet eksempel diskussions- eller essaygenren. Opbygningen af feltet i det følgende viser da også, at det her er eleverne, der instruerer læreren om emnet og ikke omvendt:

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
		They	have an apartment on the first floor
	Yes oh <i>pol adj</i>		the whole apartment?
I see so		there	's different parts of the house

⁴⁹⁸ Halliday 1994:106.

<i>cont</i>			
-------------	--	--	--

They have an apartment on the first floor
<i>Pr Pp Pd Clp</i>

Yes oh the whole apartment?

I see so there 's different parts of the house
<i>Pe X</i>

eksempler på primære instruksionele 'felter'

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
		they	are both little auxiliaries, bits we add to the verb to give possibilities
and <i>struc</i>		we	call that Modality

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
	just <i>Mood adj</i>	put	an arrow on the name, the composer, 'when', brief summary
so <i>cont</i>		deconstruct	that first section for me

4.10.4 Sætninger som realiserer konvergerende regulative og instruksionele registre

Endnu et aspekt af de regulative og instruksionele registres funktioner som Christie anser for vigtigt (1994) har at gøre med *konvergens* mellem de to registre. Konvergens finder sted både inden for den enkelte sætning og på tværs i teksten.

F.eks I Shirleys *SPIF*:

Theme			Rheme
tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
	Is <i>fin</i>	it	getting attached to the brain now?
	Those three parts what <i>wh/top</i>		are they called?
			Context, Description, Judgement

Et Wh/hv- spørgsmålelement som interpersonelt led i *Theme* fremhæver det regulative register. Ligeledes valg af interrogativ i systemet MODUS. Men på grund af den rolle som spørgsmålene spiller sammen med det eksperientielle *Theme* ('it'), som henviser til emnet (responsgenrens struktur 'Those three parts') er det instruksionele register altså også på spil her. Placeringen af 'Those three parts' allerforest i sætningen kalder Lock for *picked-up Themes*⁴⁹⁹ Her henviser 'delene' dels bagud til 'it', dels samles de op af pronomenet 'they' i *Rheme*. Placeringen er vigtig for læreren for at

⁴⁹⁹ Lock 1999:226-227.

markere og sikre sig at eleverne ved, hvad der tales om. Det vil sige der er konvergens mellem de to registre. Denne konvergens viser sig også i analysen af *Transitivity*:

Is it getting attached to the brain now?	Pro- Cr -cess Pi	At Clp	Clt
Those three parts what are they called?	T	V	Pro- T -cess Pi
<< they are called>> the Context, the Description, the Judgement	T	Pi	V

Alle *participants* tilhører det instruksionsregister (*it/those three parts/they/the Context etc.*). Men valg af *circumstance (to the brain)* og valget fra Modussystemet viser, at der er to andre partcipanter implicit til stede, nemlig lærer og elever, den der stiller spørgsmålene, og de der forhåbentlig snart får gang i klæbehjernen. Det regulative register sætter sig ligeledes igennem i lærerens eksplicite forsøg på dels repetition, dels acceleration af tempoet.

Sætningen 'Now remember we did this last year' kræver en særlig kommentar. Fra et eksperientielt perspektiv avender sætningen en *mental process* som retter elevernes opmærksomhed på en *metakognitiv* mulighed. Denne *mental process* projekterer en *material process* der har at gøre med en strategi, som læreren tilbyder eleverne som kognitiv resurse og støtte i det, de skal i gang med.

En væsentlig skelnen mellem det regulative og det instruksionsregister i nærværende analyse drejer sig om udvikling af skrivestrategier. Henvisninger til skrivestrategier betragtes i forhold til det emne der skrives om, som sekundære instruksionsregistervalg, fordi det indebærer operationaliseringen af resurser til at konstruere det instruksionsregister 'indhold'. Følgende afsnit er taget fra de situationer hvor lærer og elever i fællesskab skriver en tekst om henholdsvis 'storfamilier' og 'filmen The Matrix'. Teksten var fokus i Opgaven i makrogenren. (se senere). I uddraget overvejer læreren hvilket ord, der skal tilføjes som er 'extraordinary'. Det, der skrives om har derfor at gøre med realiseringen af det instruksionsregister, og diskussionen om hvordan skrivningen skal operationaliseres har at gøre med realiseringen af det sekundære register og viser lærerens rolle som ekspert og opgavens formidler.

	Theme		Rheme
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel
			<i>The special effects</i> include an amazing
		no <i>pol adj</i>	we 're not going to use that again
		just <i>mood adj</i>	give me another word
			unusual
			unusual sequence
			extraordinary

				extraordinary sequence, good!
			<i>The special effects</i>	<i>include an extraordinary sequence of digital movie characters</i>

Uddraget er et typisk eksempel på en del af en *dialogisk konstruktion*, hvor læreren med udgangspunkt i elevernes forforståelse om emnet sammen med eleverne modelerer et muligt eksempel på en genre eller teksttype. Selv om de sætninger der skrives på tavlen omhandler emnet, er disse alligevel konstruerede med henblik på at lære eleverne operationaliseringen omkring det skriftlige arbejde med film (i dette tilfælde) og i særdeleshed med kunstanmeldelser.

Også analyser af *Transitivity* af tekstuddraget viser sammenfaldet mellem de to registre:

no	we	're not going to use	that word	again
	<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>R</i>	<i>Cl</i>

just	give	me	another word
	<i>Pm</i>	<i>Be</i>	<i>G</i>

Det, der tales 'om', dvs. det som 'word' skal henviser til, er ikke nævnt her. Det spiller en yderst sekundær rolle, og læreren bruger det regulative register til at prøve at engagere eleverne til at udtrykke sig sprogligt om emnet. Også et par medierende *participants* findes i sætningerne i bevægelsen fra *we* til *you*, hvor den fælles ansvarlighed for aktiviteten (*we*) i anden omgang læses over på eleverne (*you*). Indholdet er det motiverende, engagerende element, som er fremhævet i afsnittet, men stadig afbrudt af den måde læreren fastholder og styrer via det regulative register (konvergens) for at støtte eleverne i den måde de skal udtrykke sig/skrive 'om' det instruksionsfelt. Hun gør det ved at insistere på at eleverne overtager genrebegreber og deltager aktivt i den dialogiske konstruktion.

4.11 Den logiske metafunktion: TAXIS og LOGIKOSEMANTIK

4.11.1 Indledning

Den ideationelle metafunktion fungerer som ovenfor beskrevet gennem systemet TRANSITIVITY (for eksperientiel betydning). Hvor TRANSITIVITY konstruerer erfaringen som strukturelle konfigurationer af *processes*, *participants* og *circumstances*, har LOGIKOSEMANTIKKEN og TAXIS den funktion at *forbinde* disse konfigurationer i form af sætninger, sætningskomplekser i tekstproduktionen.

Sammenhæng mellem sætninger i et sætningskompleks kommer til udtryk gennem TAXIS, dvs. paratakse eller hypotakse; den form for relation der er tale om udtrykkes gennem projektion eller ekspansion.

Ekspansion

Ekspansion forbinder *processes* ved at tilføje information. Dette kan ske på tre forskellige måder: *Elaboration*, *Extension* og *Enhancement*.

Elaboration har den funktion at specificere noget i detaljer, sige noget på en anden måde, eksemplificere noget. De logiske relationsformer der er tale om er former som dvs. (i.e.) for eksempel (e.g.), nemlig. *Elaboration* noteres med tegnet =.

Extension har den funktion at udvide betydningen af en sætning ved at addere noget nyt. 'Og', 'men', 'eller' er den type relationer der er tale om og relationen noteres med tegnet +.

Enhancement omfatter cirkumstantielle relationer, hvor cirkumstantiel information kodes i form af en ny sætning (og ikke som en del af sætningen i form af et cirkumstantiale). Denne kodning kan være temporal, konditional, kausal, koncessiv, spatial osv. Relationen noteres med tegnet x.

I nærværende afhandling udvides ekspansionsfunktionerne til også at gælde udviklingen i en fase og udviklingen mellem faser, dvs. både relationer på det semantiske niveau og relationer mellem elementer (Makrogenre). En sådan analyse er langt mere kontekstbestemt end analysen af enkle sætningskomplekser. Analysen er derfor næppe uproblematisk eller udtømmende, men den er valgt, fordi ekspansionsfunktionerne bidrager til at indkredse karakteristiske, synoptiske – distinktive – træk i de analyserede pædagogiske forløb. De er også valgt for nærmere at kunne præcisere betydningen af den akkumulative udvikling som Christie (med Halliday) har kaldt *logogenese*. Og endelig er de valgt for at kunne karakterisere de træk i de pædagogiske forløb, som adskiller sig fra mere traditionelle synoptiske udvekslinger, som f.eks. IRA.⁵⁰⁰

4.11.2 Projection⁵⁰¹

Projection gengiver i symboliseret for ens egen eller en andens tale eller tanker, hvorved der konstrueres et nyt plan. *Projection* forbinder sætninger på den måde at én proces projiceres af en anden i form af citation eller rapportering.⁵⁰² *Mental* og *Verbal processes* kan projicere. De grammatiske kriterier for at skelne mellem *Mentale processes* og andre typer *processer*, er, om de kan projicere eller ej. *Mental processes* af perceptionstypen (*Pper*) kan ikke projicere. *Mental processes* af kognitionstypen (*Pcog*) kan både projicere citat og rapport.

Jeg tænkte "Du holder sikkert din fødselsdag i december

Jeg tænkte 'at du sikkert holdt din fødselsdag i december

Mentale processer af affekttypen (*Paff*) kan projicere forslag.

⁵⁰⁰ Se afsnit 4.2.3, p. 116.

⁵⁰¹ Se endvidere Halliday 1994 kapitel 7; Andersen 2001:89f.

⁵⁰² I traditionel grammatik: Direkte eller indirekte tale.

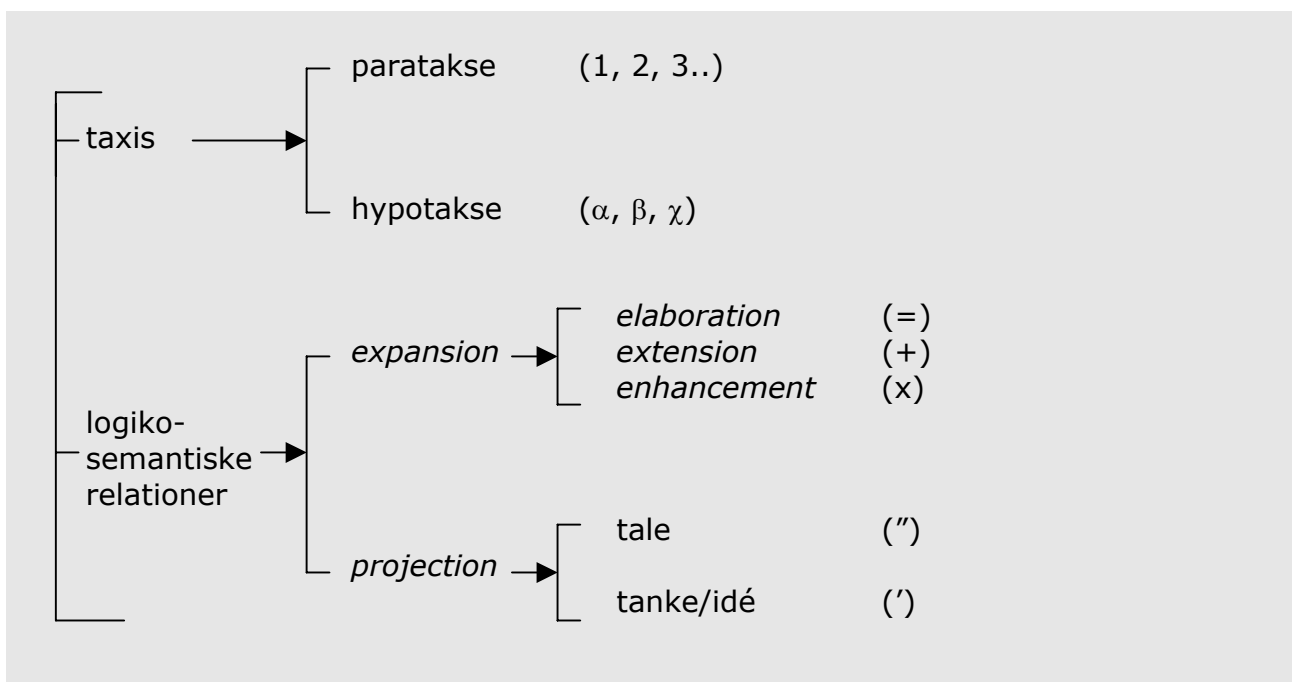
Jeg ville ønske 'du holdt din fødselsdag i december

Den projicerede gengivelse af tale eller tanker(ideer) kan siges at være en ny tekst i teksten. Der er tale om to forskellige planer af sagsforhold i teksten som realiseres i henholdsvis den projicerende sætning og den projicerede sætning. *Projection* anvendes i denne afhandling først og fremmest til at identificere forskellige *processes*, hvor muligheden for *projection* er en effektiv 'probe'. Men begrebet *projection* anvendes også om relationer på det semantiske niveau og på genreniveau i forbindelse med beskrivelsen af *macrogenres* og forholdet mellem elementer i en sådan.

4.11.3 TAXIS

TAXIS har at gøre med den indbyrdes afhængig der kan være mellem sætninger i et sætningskompleks. *Hypotakse* refererer til en sætningsrelation, hvor den ene sætning er afhængig eller *bundet* til en anden. I traditionel grammatik kaldes dette 'underordning'. *Paratakse* refererer til en sætningsrelation hvor sætningerne har samme status. (I traditionel grammatik 'samordning' eller 'sideordning'). I hypotakse noteres sætningsstatus med græske bogstaver α , β ; i paratakse noteres sætningerne med tal: 1, 2, 3 osv.

De grammatiske resurser kan opsummeres i følgende systemnetværk:



Figur 22 Den logiske metafunktion

Fra dette systemnetværk kan følgende paradigme anføres:

<i>Projektion</i>		
Parataktisk		
'tale'	1	Læreren sagde
	"2	"Kan I så tie stille!"
'idé/tanke'	1	Læreren tænkte
	'2	"Bare de dog ville tie stille"
Hypotaktisk		
'tale'	α	Læreren sagde
	" β	at eleverne skulle tie stille
'idé/tanke'	α	Læreren syntes
	' β	at eleverne godt kunne tage at tie stille

I ekspansionsrelationer kan såvel taksis som logikosemantiske relationer identificeres gennem den markør som forbinder sætningerne. Eksemplerne anføres her på engelsk:

	Elaboration	Extension	Enhancement
Parataktisk	that is to say in other words or rather for example for instance in fact, like	and, but not only but also except or, yet	so, then for, thus or else still otherwise
Hypotaktisk	which	whereas while instead besides	as, while when, where because, if even though

Figur 23 Logikosemantiske markører

4.12 Den Interpersonelle metafunktion

4.12.1 Indledning

Når vi fokuserer på interpersonel betydning i tekstanalysen vælger vi at undersøge registervariablen *tenor*. Med begrebet refererer Halliday⁵⁰³ til rollestruktur: den række socialt meningsfulde deltagerrelationer der eksisterer i en situation. Eggins⁵⁰⁴ opdeler disse rolleforhold i fire hovedområder: *Statusrelationer*, *kontakthyppighed* eller *bekendtskabsniveau*, *grad af følelsesmæssigt engagement* og *gruppetilhørsforhold*.

Men den systemiske model registrerer ikke blot de forskellige dimensioner der impliceres i social identitet. Den forsøger også at redegøre for, hvordan sproget bruges til at afspejle og konstruere disse dimensioner. Der er fire grundlæggende lingvistiske mønstre som aktiverer deltagerens sociale identiteter i en samtale. Disse mønstre som fungerer på forskellige niveauer eller inden i forskellige lingvistiske enheder er 1. grammatiske, 2. diskursiv semantiske og 3. genremæssige mønstre.

Grammatiske mønstre, som fungerer i de enkelte taletursskift, har at gøre med de sætningsformer som deltagerne anvender. For eksempel med hensyn til om deltagerne bruger deklarativer, interrogative eller imperativiske sætninger.

Semantiske mønstre afdækkes i analysen af holdningsmæssige og ekspressive betydninger i talen. Semantiske mønstre har ofte at gøre med leksikalske valg. De drejer sig også om det holdningsmæssige sprog, som deltagerne anvender og den direkte/indirekte måde de henvender sig til hinanden på.

Diskursive strukturmønstre fungerer på tværs af taletursskift og er således interaktive og sekventielle. De viser hvordan deltagerne vælger at handle over for hinanden i form af talehandlinger eller -funktioner som f.eks. at 'kræve', at 'udfordre' at 'modsig' eller 'støtte', og hvordan deltagerens valg fungerer som en måde at opretholde eller afslutte samtalen på.

Genrestrukturmønstre opbygger taleafsnit i 'fortællinger' eller andre former for hensigtsmæssige teksttyper. Opbygning af genrer i en samtale er også en måde at vise sit tilhørsforhold på. Klassesamtale er et trivielt eksempel på dette.

4.12.2.1 Analyse af semantiske og logikogrammatiske træk i elementer og faser

Forskellige genrer har forskellige leksikogrammatiske valg. Det betyder at realisationsmønstre vil være forskellige på tværs af genrer.

Hver genre er opbygget af funktionelt relaterede faser, og det betyder, at de forskellige faser vil have forskellige leksikogrammatiske mønstre. Realisationsmønstrene vil således være forskellige fra fase til fase, måske ikke totalt forskellige, men forskellige mønstre eller konfigurationer af leksis og grammatik.

Den semantiske og leksikogrammatiske analyse viser, hvordan teksttyper realiserer særlige sociale formål; hvordan deltagerne og deltagerrelationerne er konstrueret; hvordan teksten systematisk forholder sig til tekstuelle faktorer, og hvordan særlige ideologiske positioner konstrueres og præsenteres. Denne sproglige analyse er et væsentligt aspekt af genreanalysen; det er ikke nok blot at genkende genrens struktur.

⁵⁰³ 1978:143.

⁵⁰⁴ Eggins og Slade 1997 der igen bygger på Martin 1992.

4.12.3 MOOD og MODALITY

Hvor systemerne THEME og INFORMATION STRUCTURE belyser, hvordan sprogbrugere strukturerer og organiserer meddelelser i overensstemmelse med de interaktive formål, og systemet TRANSITIVITY belyser, hvordan sprogbrugere koder informationer om 'virkeligheden' i sproget, sætter systemerne MOOD og APPRAISAL (herunder MODALITY) fokus på interaktionens semantik.⁵⁰⁵ Denne interaktive semantik viser sig, når sprogbrugere (interaktørerne) vælger specielle former for 'skift' (MOOD) og tilpasser disse skift til den interaktive funktion (MODALITY). Disse to systemer fungerer dels på det leksikogrammatiske niveau, dels på det diskurssemantiske niveau. Jeg vil først beskrive systemerne MOOD og MODALITY.

Systemet MODALITY belyser mere komplekse aspekter af *tenor*, MODULATION og MODALISATION, som giver et større indblik i, hvordan magt- og følelsesaspekter realiseres, og hvordan sprogbrugers følelse eller holdning til det, der drøftes i interaktionen såvel som hans følelse/holdning over for de andre interaktører realiseres.

Modality er det udtryk, der anvendes til at beskrive, hvad Halliday kalder

(...)the semantic space between the positive and negative poles'.⁵⁰⁶

Halliday identificerer fire områder som dette 'semantiske rum' kan fordeles i: '*probability*', *usuality*, *obligation* og *inclination*'. Disse vises i figur 24 nedenfor i en tillempet oversættelse af Halliday:⁵⁰⁷

Modalisation drejer sig om at 'anbringe' forskellige udtryksmåder på en skala der udtrykker forskellige grader af mulighed eller sædvane. *Modalisation* er

(...)the expression of the speaker's attitude to what s/he is saying. It is the way the speaker gets into the text: expressing a judgement about the certainty, likelihood, or frequency of something happening or being. Modalisation is always expressing the implicit judgement of the speaker.⁵⁰⁸

Denne 'dom' kan realiseres implicit i valg af finitte modalverber som 'kunne', 'ville,' for at udtrykke mulighed; eller mere eksplicit ved hjælp af *modal adjuncts* ('måske', 'muligvis', 'sikkert', der også omfatter sætninger som "jeg synes" og "jeg tror" der fungerer som 'modalitetsmetaforer'.⁵⁰⁹

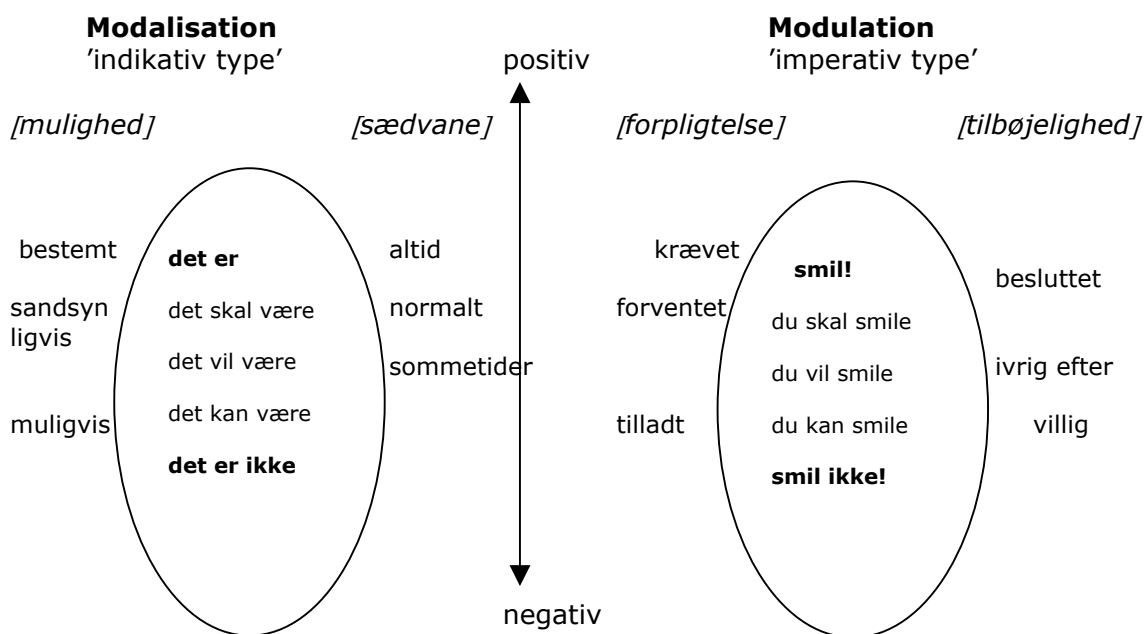
⁵⁰⁵ 'the semantics of interaction,' Eggins 1994:149.

⁵⁰⁶ Halliday 1994:357.

⁵⁰⁷ Ibid:357.

⁵⁰⁸ Eggins 1994:180.

⁵⁰⁹ Halliday 1994:354.



Figur 24 Forholdet mellem *Modality* og *Polarity*.

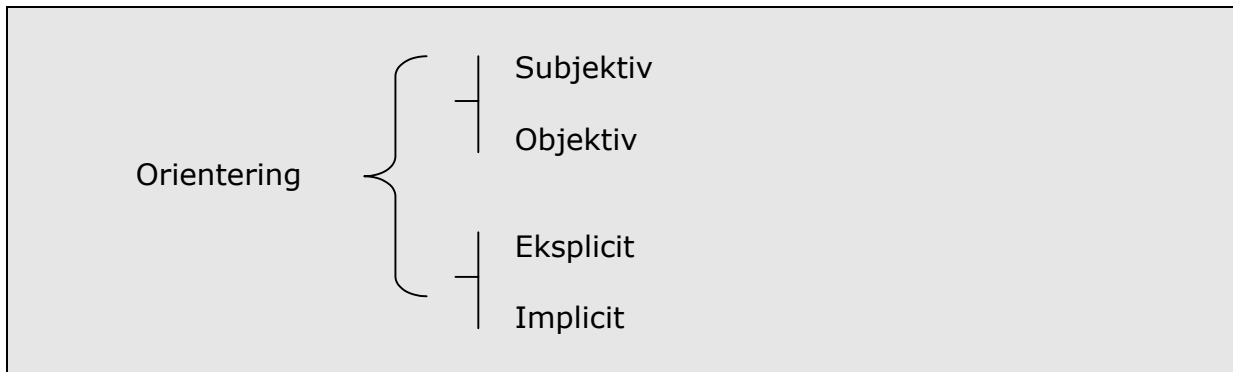
Elevernes modalitetsvalg viser også vigtige aspekter af *tenor* i deres forhold til læreren. Eleverne skal for eksempel begrunde deres synspunkter mere eksplicit end læreren skal, hvilket siger noget om deres interpersonelle roller som de, der på den ene side skal evalueres og på den anden side selv skal evaluere.

På lignende måde realiserer lærer og elevs modulationsvalg andre aspekter af *tenor*, de som har at gøre med, i hvor høj grad interaktørerne udtrykker forpligtelse eller velvilje i deres udsagn. Hvor *modalisation* bruges til at udtrykke en dom om mulighed eller sædvane, 'tilpasser' *modulation* sætningens indhold af enten 'befaling' eller 'tilbud' og realiserer således *Tenorkomponenten* i form af udtryk for status eller magt.⁵¹⁰

Modulation kan optræde som vist i figur 24, og kan udtrykkes i finitte verber, i *predicator*. *Modulation* kan realiseres subjektivt og objektivt, eksplicit og implicit. Disse variationer kalder Halliday for *orienteringer*.

En eksplicit orientering identificerer baggrunden for forpligtelsen eller tilbøjeligheden, mens en implicit orientering ikke gør dette. Disse aspekter i systemet *MODALITY* kan anvendes til at identificere de steder i et *SPIF*, hvor læreren fremtræder eksplicit og subjektiv, når han/hun opfordrer eleverne til at tænke og til at udtrykke deres tanker på specielle måder. Disse trin i genren kan sammenlignes med andre, hvor læreren orienterer på mere implicite og objektive måder. Disse variationer i *modality*-mønstrene vil blive anvendt i analysen i kapitel 7- 10 for at vise, hvordan det regulative register fungerer i forskellige faser og elementer i genrens skematiske struktur.

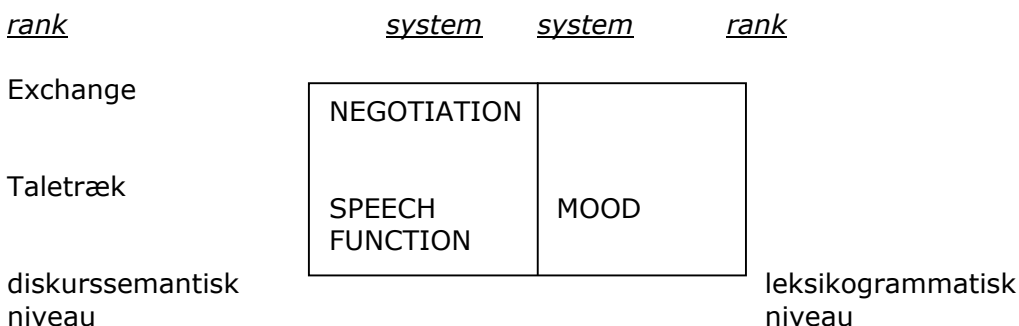
⁵¹⁰ Martin 1992, Eggins 1994.



Figur 25 Orienteringssystemet i *modality* ⁵¹¹

4.13 Den interpersonelle metafunktion og CONVERSATION STRUCTURE

Analysen af *Conversation Structure* implicerer systemerne MOOD og MODALITY på det leksikogrammatiske niveau, når disse realiserer SPEECH FUNCTION-systemerne på det diskurssemantiske niveau. Det andet diskurssemantiske system der forudsættes i CONVERSATION STRUCTURE er EXCHANGE STRUCTURE eller som Martin (1992) betegner det systemet NEGOTIATION. De systemer som CONVERSATION STRUCTURE bygger på, kan fremstilles som i modellen nedenfor:



Figur 26 Dialogiske resurser ⁵¹²

4.13.1 Ytringsfunktioner (*speech functions*)

Halliday⁵¹³ beskriver interaktion i et funktionelt semantisk perspektiv som gør det muligt både at beskrive den dialogiske struktur eksplicit og fortolke den dialogiske struktur som udtryk for interpersonelle relationer.

Han påpeger at når nogen bruger sproget i interaktion, er formålet – eller ét af dem – at etablere et forhold mellem den person der taler først og den person der sandsynligvis skal tale bagefter. Halliday hævder at dialog er en 'udvekslingsproces' der omfatter to variabler:

⁵¹¹ efter Halliday 1994:358.

⁵¹² efter Martin 1992:50, Love 1998: 3.14.

⁵¹³ Halliday 1994:68-71.

1. Noget som skal udveksles: Enten information eller ting og serviceydelser
2. Roller der er forbundet med udvekslingsrelationerne, enten give eller kræve.

På baggrund af disse to udvekslingsvariabler og -roller defineres fire grundlæggende *ytringsfunktioner* dvs. de fire grundlæggende typer af taletræk, som deltager i en interaktion kan foretage for at indlede en dialog.⁵¹⁴

Rolle	Noget der udveksles	
	<i>Information</i>	<i>Ting og serviceydelser</i>
Give	meddelelse	tilbud
Kræve	spørgsmål	krav

Tabel 11 Grundlæggende ytringsfunktioner

Systemerne MOOD og MODALITY realiserer som nævnt ovenfor på leksikogrammatisk niveau de fire grundlæggende ytringsfunktioner: Meddelelse, spørgsmål, tilbud og krav/befaling. Halliday parrer hver af de fire grundlæggende indledende ytringsfunktioner med en 'forventet/ønsket' responsfunktion. Denne er verbal eller non-verbal. (nik, skuldertrækning). Disse forventede responsfunktioner udgør således anden del af ytringsparret. Og eftersom der jo altid er mulighed for at få et svar, der ikke forventes (jfr. også CA) indfører Halliday hvad, han kalder 'discretionary alternatives'. Disse alternative svar er differentieret som enten *positive (støttende)* eller *negative (konfronterende)*. Positiv respons aktiverer konsensus og enighed. For eksempel er det at godtage en meddelelse eller besvare et spørgsmål begge støttende taletræk. Negativ respons aktiverer uenighed eller manglende føjelighed. For eksempel er det at nægte at svare på et spørgsmål eller helt at afvise det en form for konfrontation. Betegnelserne støttende/konfronterende foretrækkes frem for CAs betegnelser foretrukket/forventet osv. som jo antyder at der er tale om en generel hyppighed i konversationen. Her drejer det sig ikke om at måle hyppighed/brud på hyppighed. Betegnelserne støttende/konfronterende angiver hvilke konsekvenser disse funktioner har for samtalens forløb. Positiv (støttende) respons har således en tendens til at afslutte/afrunde en udveksling, mens negativ (konfronterende) respons ofte er efterfulgt af supplerende taletræk, hvor svarerne måske kræver yderligere forklaringer eller retfærdiggørelser af det sagte.

De grundlæggende typer har hver især en svarækvivalent: godtagelse (*acknowledgement*), svar (*answer*), accept (*acceptance*) og indvilligelse (*compliance*) samt et "skønsmæssigt alternativ." De tolv primære ytringsfunktioner, der bliver resultatet opsummeres i Tabel 12 herunder:

I modsætning til andre teoretiske fremstillinger af ytringsfunktioner, er det afgørende for den socialesemiotiske tradition at forbinde denne diskursstruktur såvel til konteksten som til grammatikken.⁵¹⁵ Hallidays teori om dialogen udgør derfor et fremskridt i forhold til f.eks. CA og *Speech Function Theory*.

⁵¹⁴ Halliday 1994:69.

⁵¹⁵ Jfr. pragmatikken og jfr. Halliday 1994:69; Eggins & Slade 1997; Ventola 1987, 1988.

Ytringsfunktioner	Initiation	Positiv (støttende) respons	Negativ (konfronterende) respons
give --- ting og serviceydelser	tilbud	accept	forkastelse
kræve – ting og serviceydelser	befaling	indvilligelse	nægtelse
give ---- information	meddelelse	godtagelse	modsigelse
kræve – information	spørgsmål	svar	undvigelse

Tabel 12 Ytrings- og responsfunktioner ⁵¹⁶

Den indbyggede interaktivitet i dialogen opstår af den antagelse at ytringsroller positionerer både den talende og den potentielle svarer.

Hallidays begreb om ytringsroller implicerer, at vores valg af respons er begrænset af/forudsat i det indledende taletræk. Hver gang talere påtager sig en rolle, tilskriver de også den lyttende en rolle. Hver gang en talende indleder en interaktion, placeres den lyttende i en rolle som svarer.

Even these elementary categories already involve complex notions: giving means 'inviting to receive' and demanding means 'inviting to give'. The speaker is not only doing something himself; he is also requiring something of the listener. Typically therefore, an 'act' of speaking is something that might more appropriately be called an 'interact'; it is an exchange in which giving implies receiving and demanding implies giving in response. ⁵¹⁷

Denne 'dialogiske,' dynamiske bestemmelse af interaktionen hos Halliday danner grundlag for det interpersonelle system APPRAISAL, som vil blive beskrevet i næste afsnit. Dette system finder komplementaritet mellem Hallidays bestemmelse af interaktivitet i dialogen og Bakhtins dialogisme.

Hallidays redegørelse kan desuden opfattes som en omfortolkning – i funktionelt-semantiske termer – af CA's ytringspar (*adjacency pair*). Men Halliday udvider såvel CA og *Speech Function Theory* ved at forbinde denne diskursstruktur både til konteksten (det, der foregår i den dialogiske situation) og til grammatikken (modusystemet). Forbindelsen mellem ytringsfunktion og kontekst går ud på, at den sociale rolle, som deltagerne indgår i sætter rammerne for de ytringsfunktioner de har adgang til, når de interagerer med visse andre. For eksempel er 'lærerrollen' en social rolle, der giver adgang til alle indledende ytringsfunktioner i samtalen med eleverne, mens elevens sociale rolle er begrænset både med hensyn til hyppighed og med hensyn til de typer ytringsfunktioner som anvendes i samtalen med læreren og de andre elever.

Forbindelsen mellem den sociale kontekst og de lingvistiske valg udtrykkes som sagt i de enkelte valg af modus. Disse valg kan imidlertid være både *kongruente* og *inkongruente*. I første tilfælde er der en umarkeret forbindelse mellem den diskursive funktion og den grammatiske form, f.eks. spørgsmål/interrogativ, kommando/imperativ. f.eks. vil det kongruente valg af modus til en meddelelse være en deklarativ sætning. I materialet ses ofte en såkaldt 'tagged declarative' hvor den deklarativ sætning efterfølges af et ikke/ikke også, hvorved det jo bliver et spørgsmål og derved 'svækkes' som deklarativ (i hvert fald er der mulighed for det, når læreren gør det!

⁵¹⁶ efter Halliday 1994:69.

⁵¹⁷ Ibid: 68.

Ytringsfunktion	Kongruent sætningsmodus	Inkongruent sætningsmodus
1. Opfordring/ befaling	imperativ	moduleret interrogativ, deklarativ
2. Tilbud	moduleret interrogativ	imperativ, deklarativ
3. Meddelelse	deklarativ	deklarativ med -tag
4. Spørgsmål	interrogativ	moduleret deklarativ

1.	Spis!	Kan du så spise pænt? Du må gerne tage to gange!
2.	Vil du ha' en øl til?	Ta' selv 'en i skabet Du tager én i skabet
3.	Jeg tager en øl til	Jeg tager en øl til, ikke?
4.	Har du flere øl?	Jeg gad vide om du har flere øl

Tabel 13 Ytringsfunktioner: Kongruente og metaforiske (inkongruente) modusvalg

Grammatisk form og diskursiv funktion er således ikke umiddelbart ækvivalente. En af implikationerne af dette er, at ytringsfunktionens diskursive mønster ikke bygger på grammatiske enheder (som sætningen) men på en diskursiv enhed. Den kendteste diskursive enhed er turskiftet: Al den tale, der produceres af en taler inden en anden taler kommer på banen. Men et talturskift kan jo antage utallige talefunktioner. Halliday opstillede ytringsfunktionen som et særligt diskursivt analyseniveau, udtrykt i grammatiske mønstre. Disse to typer mønstre bygger på forskellige lingvistiske enheder. Grammatiske modusmønstre udtrykkes i sætninger. Halliday foreslår at de diskursive talefunktionsmønstre udtrykkes i *taletæk* (*moves*).

Forholdet mellem *taletæk* og sætninger er et realiseringsforhold: *Taletæk* udtrykkes i sproget ved hjælp af sætninger, altså de diskursive enheder udtrykkes gennem grammatiske enheder.

Selvom Halliday har identificeret *taletæk* som de enheder der udtrykker ytringsfunktioner, har han ikke diskuteret identifikationen af *taletæk* i detaljer. Det bliver opgaven her at identificere de *taletæks*former der optræder i vores materiale.

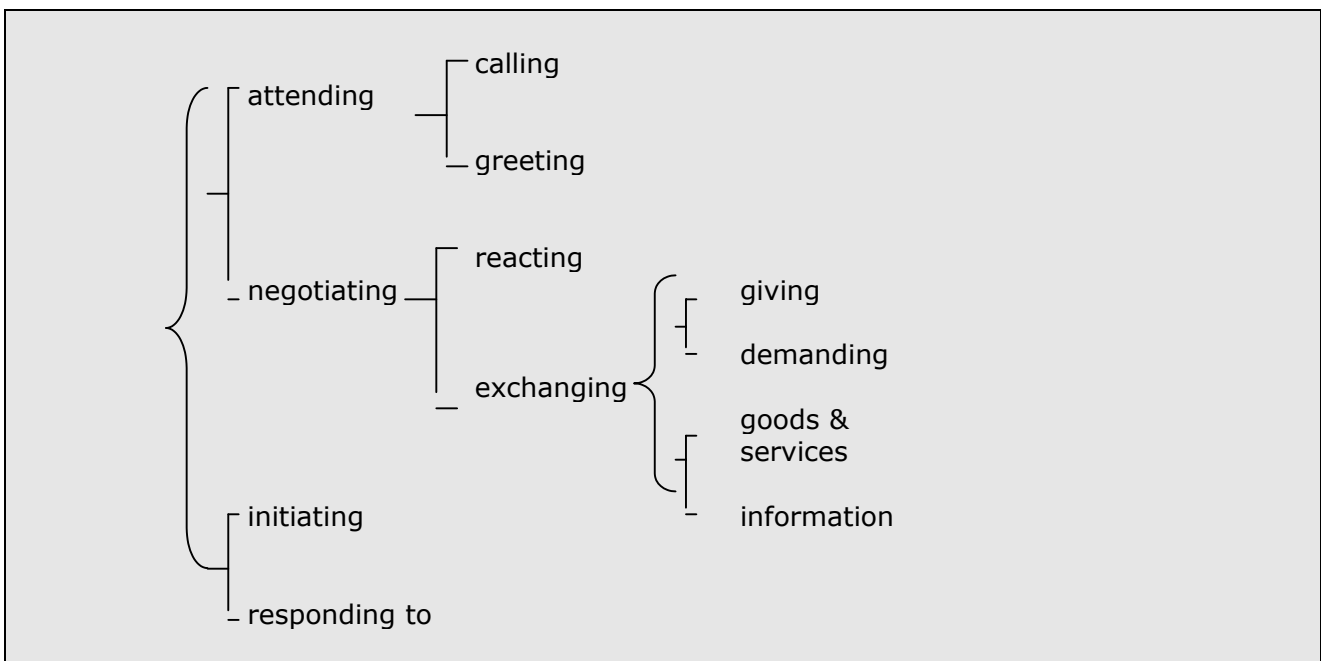
Hvor ytringsfunktioner ikke realiseres kongruent grammatisk (hvor f.eks. en befaling realiseres som en meddelelse) kan forklaringen findes ved at undersøge såvel tekst som kontekst (genre og register):

When a mismatch between form and function takes place, the explanation of the mismatch is most likely to be found on the underlying planes of genre and register and the choices made on those planes. In other words, there must be a good reason for the mismatch, and the reason is likely to be semiotic.⁵¹⁸

⁵¹⁸ At genren er en betydningsfuld kontekstfunktion i karakteristikken af talefunktioner på det diskurssemantiske niveau, se Christie 1989; Martin 1992; Eggins & Slade 1997; Ventola 1987:94.

Eggs & Slade hævder, at enhver *conversation structure* på det diskurssemantiske niveau kan karakteriseres som en *ytringsfunktion*. Deres model er meget situations-specifik, idet den jo er udarbejdet med henblik på at beskrive hverdagsamtale. Af den grund er den ikke så velegnet til beskrivelse af *curriculum genres* som f.eks. *SPIF*.

Andre genrebaserede modeller, især Martins⁵¹⁹ og Ventolas beskriver samtaleorganisation på det diskurssemantiske niveau med udgangspunkt i opstillingen af to former for netværk, dels en udvekslingsstruktur og dels et ytringsfunktionsnetværk. De forskellige *taletæk* i en udvekslingsstruktur bygger på ytringsfunktionsnetværket og henføres tilsvarende til de forskellige ytringsfunktionsklasser. Martins ytringsfunktionsnetværk præsenteres i figur 27 nedenfor. Den udbygger Hallidays ytringsfunktionstabel og tilføjer yderligere to 'opmærksomhedsformidlende' ytringsfunktioner ('at hilse' og 'at kalde') samt en 'reaktions'funktion (udråb)



Figur 27 Ytringsfunktionssystemer

Eftersom modus- og ytringsfunktionssystemerne klassificerer individuelle interaktioner, er der brug for netværket *exchange structure* for at kunne redegøre for hvordan disse interaktioner følger efter hinanden f.eks. i en *curriculum genre*.⁵²⁰

4.13.2 EXCHANGE STRUCTURE

Martins og Ventolas netværk over EXCHANGE STRUCTURE er anvendt hos Love (1998) og det er i store træk hendes fremstilling af netværket, som nærværende analyse bygger på. Martin og Ventola bygger på Berry (1981) hvis netværkssystem adskiller sig på afgørende punkter fra den nok mest kendte, nemlig Birminghamskolens

⁵¹⁹ Martin 1992; Ventola 1987, 1988.

⁵²⁰ Martin 1992; Christie 1997; Love 1998.

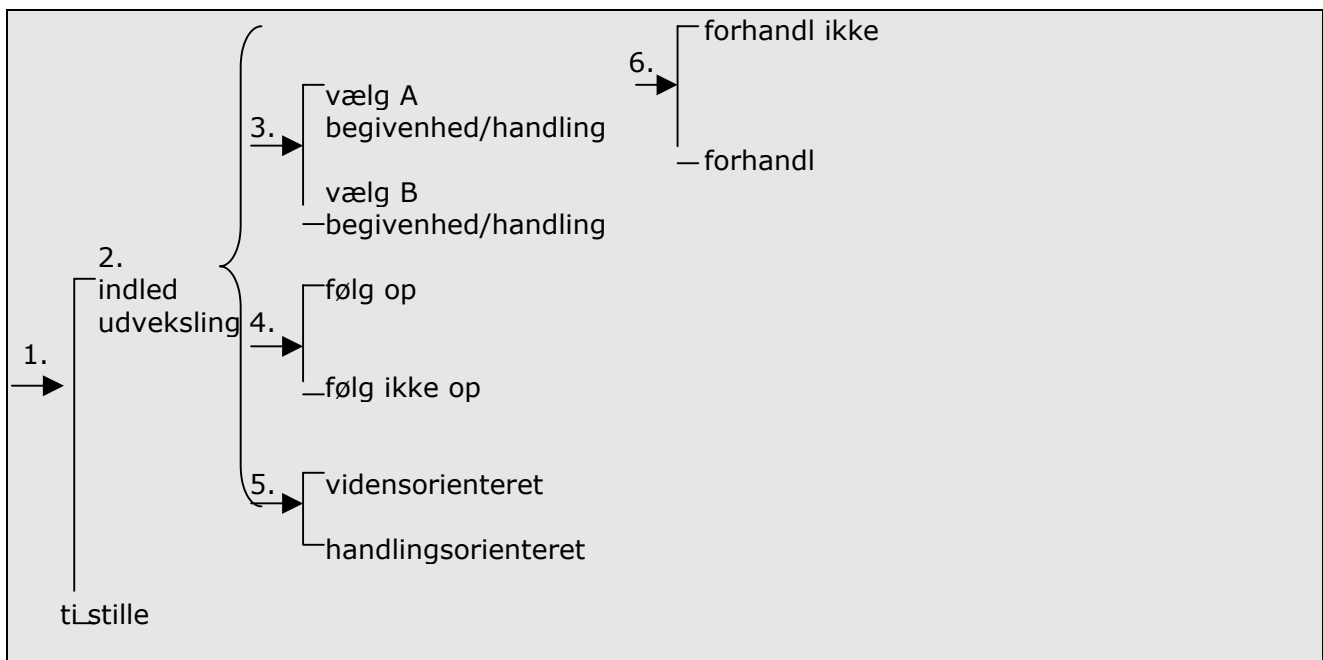
model repræsenteret i 1975 af Sinclair og Coulthard. Denne model er blevet kritiseret bl.a. for ikke at præsentere de forskellige diskurselementer som dele af et system⁵²¹.

Berrys systemnetværk gør på systematisk måde rede for diskursive valg som funktioner i situationskontekst. Berrys netværk vises nedenfor således som det fremstilles i Love (1998) (Bl.a. er tallene Loves og findes ikke hos Berry. Men de gør henvisning til de enkelte systemer lettere. System 1 er det *taletræk* som er udgangspunktet. System 2 har deltagerne valget mellem at sige noget eller tie stille! Hvis de vælger det første har de tre valgmuligheder.

System 3 skelner mellem valg mellem en A begivenhed/handling eller en B begivenhed/handling. Her bygger Berry på Labovs skelnen mellem de begivenheder hvor deltageren er *Primary Knower or Actor* (A-begivenheder) eller de, hvor deltageren er *Secondary Knower or Actor* (B-begivenheder) Hvis en A-begivenhed vælges, kan den primære interaktør vælge at indgå i udvekslingen ved at bede om et svar fra den sekundære interaktør, eller han kan vælge slet ikke at udveksle ved simpelthen at meddele information eller handling. I system 4 kan den primære interaktør vælge mellem at følge op på interaktionen eller lade være. I system 5 kan den primære interaktør vælge mellem at henvende sig via sætninger (viden) eller via handling.

Hvert af disse systemvalg realiseres i seks udvekslingsstrukturer: Notationen i tabel 12 'x' repræsenterer interaktørens rolle enten som 'kyndig (*Knower*)' (K) i sætningsorienterede udvekslinger eller *Actor* (A) i handlingsorienterede udvekslinger. Rollen som *Primary Knower* noteres som (K1) og rollen som *Secondary Knower* som (K2). Hvor *Primary Knower* vælger ikke blot at give information men at udsætte sin K1 rolle for at checke om *Secondary Knower* også har denne viden, sættes notationen 'D' foran 'K'rollen. Handlingsudsættelse fremstilles på samme måde. *Delayed Knower* role-handlinger er et distinkt træk ved lærersproglige registre.

⁵²¹ Turner 1987:66.



Figur 28 Netværk over EXCHANGE STRUCTURE ⁵²²

Disse seks basisformer for *exchange structure* er 'synoptiske' idet de udgør standard-prototypiske 'træk', hvor både en bestemt rækkefølge og nødvendige valg kræves, for at man kan overhovedet kan tale om en udvekslingsstruktur. Ifølge Berry er der tale om fire regler for realiseringen af en *exchange structure*, her udformet af Ventola ⁵²³

1) DX1	+X2	+X1	+X2f
2) DX1	+X2	+X1	
3)	X2	+X1	+X2f
4)	X2	+X1	
5)		X1	+X2f
6)		X1	

Tabel 14 Potentielle former for *exchange structures* ⁵²⁴

Realiseringsregel 1: I en udveksling skal mindst ét valg foretages, X1 (dvs. enten K1 eller A1). X1 er derfor obligatorisk.

Realiseringsregel 2: Andre funktioner er ordnet i rækkefølge således at DX1 kun kan gå forud for X2, som endvidere kun kan finde sted før X1, som til gengæld kun kan efterfølges af X2f.

Realiseringsregel 3: De funktionelle valg bestemmer også hinandens nødvendighed: X1 er obligatorisk, X2 forudsætter X1 i en udveksling. DX1 forudsætter både X2 og X1, og X2f. forudsætter X1.

Realiseringsregel 4. Hver funktion kan kun optræde en gang i en udveksling.

⁵²² efter Berry 1981; Love 1998.

⁵²³ Ventola 1987:98.

⁵²⁴ efter Berry 1981; Love 1998.

Berry beskriver således en *exchange structure* som et systemnetværk baseret på sprogbrugerens valg, og det har den fordel, at den gør det muligt at beskrive udvekslingsstrukturer ikke blot som et lineært forløb, men som strukturer, der fungerer forskelligt i forskellige situationskontekster. Ventola udbygger Berrys model som et systemnetværk til at beskrive og forudsige træk i *conversation structure* i en 'ekspedition'

(altså: "Kan jeg hjælpe med noget? Ja jeg vil gerne se på et par kondisko...osv). Ventola betragter ekspeditioner som *genrer*, der realiseres på registerplanet ved hjælp af systematiske valg af 'field, tenor og mode'. Ved at undersøge tenorvariablen i ekspeditioner, fokuserer Ventola både på udvekslingsstrukturen og på ytringsfunktionen, idet hun hævder at udveksling er "one of the fundamental units which realizes social interaction"⁵²⁵

Ventola udbygger Berrys *exchange structure* (tabel 14) med to yderligere systemer, et som hun kalder "follow up-on-follow-up", hvor 'Primary Actor godtager Secondary Actor's godtagelse af Primary Actor's handlinger, eller hvor Primary Knower giver feedback på feedback'en for at sætte gang i udvekslingen igen. Ventolas system indeholder således ni potentielle udvekslingsformer.

Ventolas *exchange structure*-netværk er beskrevet af Martin⁵²⁶ og anvendt af Love (1998), og det vil blive anvendt i nærværende undersøgelse. De udvekslinger der vises på figuren er syntagmatiske udvekslinger, der består af synoptiske træk, hvor skift mellem interaktørerne realiseres ved hjælp af forskellige sætninger (med hver sin valgte modusstruktur) og hvor udvekslingernes forløb er temmelig forudsigelige.

Men konversationsinteraktion foregår imidlertid ikke altid sådan at en sætning er et 'træk' som så efterfølges af andre forudsigelige, standardiserede træk. Derfor er det nødvendigt med endnu en tilføjelse til Berrys *exchange structure*-netværk. Kristina Love nævner to nødvendige tilføjelser, den ene drejer sig om de logiske relationer mellem taletræk som danner taletrækkomplekser. Den anden tilføjelse drejer sig om *dynamiske taletræk*, som supplerer de standardiserede og forudsigelige synoptiske taletræk i en udveksling.

Martin beskriver *taletræk* som "meddelelser" der realiseres individuelt leksikogrammatisk af en enhed i en selvstændig modusform. Men Ventola fandt i sin undersøgelse af 'ekspeditions-genren' at denne definition gav et fragmenteret billede af den sociale interaktion der finder sted i en udveksling.⁵²⁷ Ved hjælp af de realisationsregler som hun har udviklet på grundlag af Berry, giver hun et eksempel på følgende interaktion;

Exchange 1	K2C: are there buses that go to Sydney uh..about midday? K1S: no
Exchange 2	K1 there's only Ansett `n Pioneer
Exchange 3	K1 they have the yuh main..control
Exchange 4	K1 they're the only ones that operate K1 and that section they leave at 7.30 in the morning and 5.30 in the afternoon
Exchange 5	K2f C: uhuh K1f S: yeah

⁵²⁵ Ventola 1988:51.

⁵²⁶ 1992:49.

⁵²⁷ Ventola 1988:59.

Denne analyse viser at der er fem forskellige udvekslinger, hvor nr. 2-4 er adskilte K1 træk (der er parataktiske sætninger og derfor med individuel modusstruktur). For bedre at kunne beskrive en *exchange structure* som denne foreslår Ventola begrebet *taletrækkompleks* ('move complex'). I et taletrækkompleks er parataktiske sætninger i samme modusform semantisk forbundet ved *logiske relationer* og *projektion*. Det er kun parataktisk-forbundne sætninger som har samme status at begrebet taletrækkompleks kan anvendes på).

4.13.3 Udvidende taletræk: Expansion

I *udvidende taletræk* tilføjer den talende noget til sin tale ved at komme med mere information. Disse kategorier fanger den kendsgerning, at vi jo ofte ikke siger alt det vi vil i et enkelt taletræk. For at beskrive de udvidede valgmuligheder bygger vi på Hallidays logikosemantiske relationskategorier⁵²⁸, især tre typer for udvidelse (*Expansion*): *Elaboration*, *extension* og *enhancement*. Disse kategorier er hos Halliday grammatiske kategorier der henviser til logikosemantiske relationer mellem sætninger i sætningskomplekser. Disse logikosemantiske kategorier bruges også i en mere abstrakt betydning til at beskrive relationer mellem lingvistiske strukturer på forskellige niveauer. Det er i denne udvidede fortolkning af *expansion* at vi bruger disse subkategorier til at beskrive forholdet mellem taletræk i rækkefølge. Vi fortolker relationen mellem en ytringsfunktion og dens udvidelse som en ekspansiv relation: Et udvidende taletræk udbygger eller udfylder det taletræk som det er logisk knyttet til. Dvs. forholdet mellem det første taletræk og dets udvidelser er enten (i) en *elaboration*, (ii) en *extension* eller (iii) en *enhancement*.

Begrebet 'logisk relation' i forbindelse med betydningskodning af udvekslingstræk og træk-komplekser kan beskrives med fokus på den logiske relation *extension* (noteret med symbolet +). I en *extension* udvider sætningen betydningen i en anden ved at tilføje noget nyt, enten ved regulær tilføjelse eller ved omskrivning af det, der allerede er sagt. Den nye sætning bliver således hel eller delvis erstatning for en anden.⁵²⁹ Den logiske relation mellem sætningerne kan fremgå eksplicit ved hjælp af konjunktioner ('og', 'men'), men ofte fremgår den logiske relation implicit gennem referencer på diskursniveauet, og bliver kun eksplicitte ved hjælp af eksplicitte sammenbindingsord og led som 'tilmed', 'imidlertid', 'på den anden side', 'i stedet', 'i modsætning til' osv.

K11	T	There are ways that change laws
K1+2		but they take a long, long time
K1+3		and many people will suffer under that law in the meantime

Konjunktionen 'but' gør den logiske relation 'udvidelse' eksplicit på det leksikogrammatiske niveau (mellem hovedtrækket og de følgende K1+2 træk. På samme måde markerer 'and' en eksplicit udvidelse mellem K1+2 og K1+3 træk. I andre taletrækkomplekser kan den logiske relation være implicit.

K11	S	Yeah but that's America
K1+2		This is Australia

⁵²⁸ Halliday 1994:225ff, 324-6; jfr. kapitel 4.

⁵²⁹ Halliday 1994:230.

Den implicitte sammenhæng mellem de to sætninger *kunne* gøres eksplicit ved at tilføje 'and' foran K1+2 trækket og dermed vise, at de to sætninger er forbundne i form af logisk udvidelse og dermed udgør et taletrækskompleks.

Men som bemærket af Christie⁵³⁰ kan konjunktioner undertiden bruges til at forbinde sætninger som antager forskellig modusstruktur, sådan at sætningerne bliver kodet som to forskellige udvekslingstræk:

K11	left your lunch at home on the bench
K1+2	and her mum didn't bring it to school
K1+3	and she had no lunch
DK1	and what happened?

Det sidste *taletæk* udgør del af et nyt *taletæk*. Martin⁵³¹ skelner mellem de konjunktioner som realiserer interne og eksterne relationer mellem sætninger for at klargøre de eksplicite konjunktive relationers roller. Martin kalder de konjunktioner, der strukturerer teksten selv 'interne konjunktioner' og de som strukturerer "the organisation of the world the text describes" for 'eksterne konjunktioner'.⁵³²

Elaboration (noteret med et "=" og *enhancement* (cirkumstansion) (noteret med "x") er to andre måder som sætninger kan relateres til hinanden i logisk ekspansion (Halliday kap 7). Parataktiske sætninger kan også relateres til hinanden i logisk *projektion* hvor de logiske relationer (*locution* og *idea*) fungerer mellem taletræk i opbygningen af taletrækskomplekser.

K11	He says
K"2	"Hey I'm innocent, I didn't do it, therefore, they can't hang me or they can't execute me"

I taletræk K"2 gengiver læreren en persons ord, der stammer fra den tekst, der diskuteres som om det var et citat (hvad det ikke er).

Men en levende samtale hvor meddelelser misforstås, korrigeres, forkastes og gentages kan ikke beskrives med en alt for stiv og forudsigelig standardmodel. Derfor er et "dynamisk" taletræksystem nødvendigt.

4.13.4 Det dynamiske taletræksystem

(...) speech functions are only recognised to the expected/supporting functions which lead to the typical, unmarked synoptic completion of an exchange. This is to say that only the expected/supporting distinction is built into the system which generates exchanges. The discretionary/challenging functions only step in when 'trouble' in the unfolding of an exchange oc-

⁵³⁰ 1989:646.

⁵³¹ 1992:180.

⁵³² Martin 1992:180.

curs, for example when the proposition is not acceptable to the hearer, has not been heard, etc.⁵³³

Det som Ventola henviser til som *the synoptic exchange structure system*, er det der arbejder med ytringsudvekslingens forudsigelige organisationsforløb. De systemer, der også medtænker 'forstyrrelser' af forskellig art betegnes af Martin⁵³⁴ *the dynamic move system* som drejer sig om ytringspar som ikke er forbundne i systemet. Behovet for et dynamisk system kan illustreres i eksemplet nedenfor. *Response* er hvad Martin (1992) og Love (1998) kalder for 'dynamiske samtaletræk' dvs. træk som på forskellig måde sætter samtalen i stå for at undersøge et udsagn nærmere ved at bede om at få det uddybet, eller ved at få bekræftelse på at det var rigtigt, det man hørte, eller ved at bede om at få opklaret/udddybet sagen. De *udfordrende taletræk* (*challenging moves*) går ud på at tidligere tale konfronteres ved at angribe den fra flere sider, f.eks. ved at nægte at medvirke eller ved at stille spørgsmål til sandheden i det, der er sagt. De dynamiske taletræk har også en pædagogisk funktion. Eleverne *udfordres* hyppigst, de bliver bedt om at uddybe, dokumentere og forklare, hvilket læreren ofte ikke bliver udsat for, og når det sker, vækker det opmærksomhed.⁵³⁵

'*Tracking moves*' bidrager til at vedligeholde interaktionen ved at holde udvekslingen åben. Samtidig udtrykker de vilje til at bevare kontakten, mens *udfordrende taletræk* udtrykker uafhængighed af den talende. Samtidig fører de til fortsættelse af samtalen, fordi de forskellige positioner skal underbygges eller modificeres. Disse taletræk har derfor stor indflydelse på de interpersonelle forhold i interaktionen i klassesamtalen.

Dynamiske træk fremstilles med små bogstaver og regnes i litteraturen for distinktive taletræk i sig selv.⁵³⁶

Fem dynamiske taletræk-systemer anvendes i materialet. De fremgår af tabel 15 nedenfor.

Afbrydelser	Opklaringer	Støtte	Udfordringer	Tale-skift
Bekræfte (cf)	Opklare (clfy)	Gentage (rpt)	Udfordre (ch)	Bede (bib)
cf svar (rcf)	clfy svar (rclyf)	Anmodning om at gentage (rptry)	ch svar (rch)	Udpege (nom)
Anmodning om at bekræfte (cfrq)	Anmodning om at opklare (clfyq)	Svar på anmodning om at gentage (rrptry)	Retfærdiggørelse (just)	
cfrq svar (rcfrq)	clfyq svar (rclyfq)	Lede på sporet (clue)		
check (check)		genformulere (rph)		
backchannel (bch)		Korrektion (corr)		

Tabel 15 Dynamiske taletræk inkl. deres parvise svar.⁵³⁷

⁵³³ Ventola 1987: 91.

⁵³⁴ 1992:66.

⁵³⁵ En lærer bliver naturligvis ofte bedt om at uddybe noget, men sjældnere i form af en udfordring; f.eks. "Det må du lige begrunde nærmere." Dette har betydning for skift af *Knower role*.

⁵³⁶ Hunt 1991.

⁵³⁷ Tabellen er baseret på Martin 1992 og Love 1998.

Martin identificerer fem typer som er eksperientielt orienterede: *backchannel*, *check*, *clarify*, *confirm* og *rephrase*. *Backchannel* (bch) træk har den funktion at få den lytende til at følge den talendes synoptiske træk, eller at kommunikationskanalen er åben.

Check er en måde at 'checke' at modparten har forstået den talendes mening (eksperientielle). Opklaring (clfy) fungerer ligesom check-træk, men omfatter det at den talende opklarer det som er foregået umiddelbart før. Bekræfte (cf) checker også det, der netop er sagt ved at bekræfte den korrekte forståelse af informationen. Gentagelse (rpt) finder sted når en talende faktisk har hørt forkert og får den 'en gang til'. Disse dynamiske 'træk' har en svarkomponent (bortset fra (back)). Martin identificerer desuden tre Udfordringer (*challenge* (ch)). Disse er interpersonelle og især beregnet på at udsætte eller afbryde udvekslingen. Her et eksempel fra Love1998:

K2	419	T	Who do you think should be executed?
K1	420	S	Murderers
cf	421	T	Murderers
ch	422		Of all kinds?
K11	423	S	Yeah
K1+2	424		Not uh you know not accident murders
cf	425	T	Not accident murderers
K1	426	S	Only when it's cold blood
cf	427	T	cold blood.

4.13.5 Ytringsfunktioner som svar/reaktion

Tabel 16 viser yderligere reaktive valgmuligheder i ytringsfunktionsnetværket. Respons er ofte realiseret lingvistisk i form af ellipse. Respons er potentielt elliptisk afhængig af andre taleres taletræk.

I denne undersøgelse vil der ikke blive foretaget yderligere subkategorisering af svarmulighederne. Dertil er klassesamtalen for stereotyp. Det kan f.eks. være meget vanskeligt at afgøre en elevs motiv for at svare 'ja' på en lærers forbedrende *taletæk*. Er det begrundet i enighed, i føjelighed eller accept – eller er det blot et vanesvar uden større overvejelse. Ligeledes er det ofte umuligt at gennemskue om en lærer overhovedet svarer på/hører efter et elevindlæg med sit fatiske 'ja'. Nedenstående netværk vil derfor ikke være kodet i undersøgelsen, men indgå i tolkningen af den aktuelle udveksling.

Talefunktion	Diskursivt formål	Kongruent form
engagere	vise vilje til interaktion	minor: typisk 'ja'
registrere	vise den talende opmærksomhed	gentagelse af den talendes ord. Paralingvistiske udtryk som Hm, Aha
føje	udføre krav om ting og serviceydelser	ikke-verbal eller evt. OK
acceptere	acceptere tilbudte ting og serviceydelser	nonverbal eller 'tak'
være enig	udtrykke støtte til	Yes, positiv polaritet

	given information	
anerkende	udtrykke viden om given information	udtryk for viden
svare	give den krævede information	udfylde manglende strukturelementer
bekræfte	give positivt svar på spørgsmål	Yes, positiv polaritet
være uenig	give negativt svar på spørgsmål	negere påstanden
ikke føje	vise sig ude af stand til at føje en kommando	nv eller negation af kommando
tilbageholde	vise sig ude af stand til at give den krævede information	negativ elliptisk deklarativ
desavouere	nægte at anerkende information	
modsig	negere tidligere information	Nej!

Tabel 16 Flere reaktive valgmuligheder

4.13.5.1 Opretholdende:fortsættende talefunktioner

En taler har her valget mellem blot at holde på taleturen eller at forlænge den. At holde på taleturen omfatter det at den talende fokuserer på den interaktive situation, for eksempel ved at checke at tilhøreren kan følge med eller ved at invitere en anden til at overtage taleturen.

Eksempler på monitorfunktioner er 'you know?', 'OK?', 'Alright?'. Monitoren er elliptisk, idet den jo bygger på alle de tidligere sætninger. Disse talefunktioner viser den talendes interesse i at inkludere andre talende eller at søge støtte eller forståelse for den talendes position. I klassesamtalen har den ofte den funktion at åbne for mulighed for at eleverne kan kræve uddybelse, gentagelse osv.

Der er således forskel på et indledende kontinuativ og en monitor talefunktion til sidst i et samtaletræk.

4.14 Analyse af Appraisal ⁵³⁸

4.14.1 Indledning

Det interpersonelle system APPRAISAL orienterer sig på tværs af de lingvistiske strata; det betyder bl.a. at de leksikogrammatiske betydninger kun er mulige at analysere frem på baggrund af konteksten. Dette kan gøre analysen lidt vanskelig at håndtere systematisk i et begrænset materiale, men i et materiale som et *SPIF*, er det dog et meget værdifuldt værktøj at anvende sammen med analysen af *Conversation Structures*.

APPRAISAL omfatter de lingvistiske resurser som en sprogbruger anvender til at udtrykke, udveksle og naturalisere særlige intersubjektive og ideologiske positioner. Systemet involverer evaluerings-, holdnings- og følelsessprog og en lang række resurser, som eksplicit eller implicit positionerer en teksts påstande og domme *interpersonelt*. Analysen af *Appraisal* i materialet er derfor interesseret i de betydninger som veksler i sprogbrugerens engagement i sine ytringer, som varierer med hensyn til det som interpersonelt er på spil, både i individuelle ytringer og i tekstens akkumulerende udvikling.

Evaluerende ytringsformer kan ifølge White (w2001) have to overordnede funktioner; dels kan de være udtryk for *holdningsmæssig positionering*, dels *dialogistisk positionering*, herunder *intertekstuel positionering*.

4.14.2 Holdningsmæssig positionering

Den *holdningsmæssige* positionering involverer tre underkategorier af systemet APPRAISAL, nemlig AFFECT, JUDGEMENT og APPRECIATION.

AFFECT (følelse) drejer sig om den form for ytringer, hvor sprogbrugerens tilkendegiver en følelsesmæssig indstilling over for en person, en begivenhed, en ting eller en tilstand. F.eks. 'Jeg er *bekymret* for, hvordan det skal gå til eksamen', '*Heldigvis* bestod jeg' eller 'Han *hader* stegt lever.' Som det kan ses, er ikke kun en enkelt ordklasse involveret i AFFECT.⁵³⁹

JUDGEMENT (etik) involverer normative vurderinger af menneskelig adfærd som oftest refererer til adfældsregler eller konventioner, f.eks. 'Vores nye nabo er en *sær snegl*', 'Regimet er *gennemkorrupt*.'

APPRECIATION (æstetik) involverer vurderinger af den form, det udseende, den komposition, den betydning som ting, begivenheder og mennesker (men ikke menneske-

⁵³⁸ Kapitlets begreber bygger primært på Martin 1992, 1997, 1999b; Martin & Rose 2002; White 2001; Rothery og Stenglin 2000. Jeg har valgt at bibeholde de engelske termer, da foreslåede oversættelser til dato (Andersen 2001) efter min mening har nogle konnotationer, som forstyrrer analysen. Det drejer sig især om oversættelsen af *Appreciation* (Påskønnelse) og *Graduation* (Forstærkning). Men også oversættelsen af *Appraisal* (Evaluering) er problematisk, fordi dette begreb, 'evaluering' findes med en anden betydning i genrepædagogikken, nemlig som et trin i en narrativ genre. Se analysen af Dinas *SPIF*: Skriftligt element.

⁵³⁹ I Andersen (2001) ser APPRAISAL (EVALUERING) ud til næsten kun at involvere adjektiver.

lig adfærd) har under henvisning til æstetiske eller andre sociale værdisystemer. F.eks. 'Et *smukt* hus', 'en *lækker* bil.'

Endelig skal nævnes en underkategori, som knytter sig til de øvrige kategorier:

GRADUATION er en ytrings volumen-knap, som involverer resurser til at forstærke eller dæmpe synspunkter, ikke kun/nødvendigvis pga. usikkerhed, men også for at åbne for forhandling.

Styrke 'Jeg er *meget* glad for mit job', 'Det er et *rimeligt* interessant synspunkt.'
Fokus 'Han er en *sand* ven.'

I analysen af den holdningsmæssige positionering vil følgende synsvinkler indgå:

- * Der er tre forskellige grundlæggende *underkategorier* i en holdningsmæssig positionering: en følelsesmæssig, en etisk og en æstetisk positionering.
- * Desuden vil der være et holdningsmæssigt *mål*, dvs. den eller det, der er genstand for evalueringen.
- * Vurderingen kan fremgå *eksplicit eller implicit*, dvs. den holdningsmæssige vurdering kan være direkte og åben, eller den kan fremgå indirekte i ytringen.
- * Den holdningsmæssige vurdering kan desuden fremtræde på en måde, så den kan *udfordres direkte*, eller den kan fremtræde således at den fremsatte holdning er *forudsat* eller tages for givet.
- * Tildeling af *ansvarlighed* for den holdningsmæssige positionering.

I nogle situationer vil det være muligt at pege på en konkret leksikalsk enhed, der udtrykker holdningsmæssig betydning (f.eks. 'reaktionær', 'skurk', 'partisan'), men i mange tilfælde er det ikke individuelle ord men ordkombinationer, som holdningen udtrykkes igennem.⁵⁴⁰ Ofte kan det være hele ytringskomplekser, som udtrykker holdningen. Et eksempel på dette fra Dinas *SPIF* skal illustrere dette. Situationen er, at eleverne snakker i begyndelsen af timen, hvilket gør det svært for læreren at komme i gang med undervisningen. *Tenor* i klassen er da sådan, at Dina *ikke* som udtryk for sin holdning til snakken råber 'ti så stille!'. Så efter en del resultatløs hysen siger hun det samme i en interpersonel grammatisk metaforik (Time 3: Agenda:6-8).

Schhh!

Nej og det næste er...

Nu skal I høre...altså

Det er muligt at det er sådan tegn på alderdom, at mine ører ikke kan klare det pres, det er, når så mange stemmer råber på én gang, men jeg kan faktisk ikke høre, når I råber for meget i munden på hinanden, så det er en god idé at prøve at styre samtalen sådan at ikke alle råber i munden på hinanden på én gang, men at man markerer hvad man vil sige.

⁵⁴⁰ I mundtlige tekster som klassesamtalen udtrykkes holdninger naturligvis også i prosodi og gestik, men eksemplerne er få i dette materialet og jeg har derfor ikke opstillet betydningsnetværk for dette område.

Det er en god demokratisk taktik.
Jeg skal prøve på at gøre det selv engang imellem,
undtagen når jeg har ordet.

At der er tale om en metaforik begrundes i, at Dinas lange ytringskompleks ikke indeholder nogen information, som eleverne ikke er bekendt med. De snakker ikke fordi de er uvidende om, at det er bedst at markere og tale én ad gangen. De vil sandsynligvis heller ikke i fremtiden ophøre med at snakke af hensyn til lærerens aldrende ører. Ytringen er ikke en information men en holdningstilkendegivelse. Efter flere runder med lignende metaforik kommer 'informationen' (Time 3:Agenda:31)

(...) I skal tie stille
I må ikke snakke så meget indbyrdes.
Schhh

Denne holdningstilkendegivelse er dog også inkongruent (interpersonel grammatisk metaforisk), skønt mindre implicit, idet Dina vælger to modaliserede deklarativer til at udtrykke en konkret opfordring.

4.14.3 Mere om AFFECT

Affektuel positionering involverer *negative* eller *positive* følelestilkendegivelser. Disse kan udtrykkes

- * ved hjælp af *mental processes* (elske, hade, glæde, kede)
- * i form af *circumstances* (ofte *Manner, Quality*)
- * i form af *Epithets*⁵⁴¹ (glad, bedrøvet)
- * i nominaliseringer (glæde, frygt ; dog kun når følelsen har et 'ophav', f.eks. 'Jeg blev grebet af stor frygt').

En affektuel positionering involverer desuden et 'ophav', dvs. der er nogen, der tager ansvar for den holdningsmæssige værdiytring. Det kan være et 'jeg', den skrivende/talende selv, men det kan også være den skrivende/talende tager ansvaret for den, der siges at 'bære følelsen: I don't feel alone vs. 'they dont feel alone'. White kalder de to ytringsformer for henholdsvis 'authorial' og 'non-authorial.' For begge ytringsformer gælder det, at de har en specifik *retorisk funktion* i forhold til en modtager/læser af ytringen. *Affect*-ytringer har en retorisk funktion, idet de forøger at skabe et interpersonelt bånd med læseren, som går ud på at få læseren til at forstå eller i det mindste sympatisere med den følelsesmæssige ytring. Når elever i Stellas multietniske klasse skriver om de gamle i en storfamilie

'They don't feel alone and isolated'

er dette en *Affect*-ytring, som har en funktion i elevens argumentation for storfamilien. Men den er også en holdningsmæssig ytring som – alene ved at blive bragt på banen - intertekstuel - retter sig mod moderne kærnefamilie-baserede samfund,

⁵⁴¹ Jfr. Halliday 1994:184. *Epithets* er i traditionel grammatik adjektiver, men de er en særlig gruppe i SFG, hvis funktion er at kvalificere kernen i en nominalgruppe. En *Epithet* kan både have en eksperientiel og en interpersonel betydning (glad/blå).

hvor gamle er ensomme og isolerede. I denne kritiske forstand er ytringens retoriske funktion *dialogistisk* (se 5.10.3) som en *bedømmelse af den uetiske adfærd*, disse samfund udviser over for den ældre generation. Men essayskriveren etablerer sit standpunkt i forhold til en særlig gruppe ved hjælp af de affektuelle værdier han/hun anser for at repræsentere den pågældende gruppe, affektuelle værdier, som han/hun forventer læseren vil tilslutte sig.⁵⁴² Underkategorier af systemet AFFECT vil kun undtagelsesvist blive anvendt i nærværende analyse. Disse har dog undertiden den funktion at gøre kategoriseringen iagttagelig:

AFFECT	
værdi	eksempel
<i>un/happiness</i>	they get angry
<i>in/security</i>	they don't feel lonely
<i>dis/satisfaction</i>	people interfere in your personal life

Tabel 17 AFFECT

4.14.4 Mere om JUDGEMENT

Systemet JUDGEMENT er skabt og udviklet af den kulturelle og ideologiske situation, det fungerer i. Når folk fælder domme om moralitet, normalitet, kompetencer bygger disse altid på den kulturelle baggrund, såvel som på individuelle erfaringer, forventninger og opfattelser. Dette medfører, at analysen af ord og ytringer i en tekst altid vil afhænge af læserens/analytikerens ideologiske position og viden. Et ord vil ikke kun have én mulig *Judgement*-værdi. Denne vil også afhænge af, hvor i teksten, det optræder, samt af, hvilke domme, der tidligere er 'afsagt'.

Systemet kan iagttages i to underkategorier: SOCIAL SANCTION og SOCIAL ESTEEM (Agtelse). Netværket for JUDGEMENT, som vil blive anvendt i denne afhandling ses nedenfor. Det må dog understreges at specifikationen kun undtagelsesvis bliver inddraget i fortolkningen, fordi en specificering ikke ses afgørende bortset fra et enkelt afsnit, nemlig i Dinas *SPIF* i forbindelse med lærerkommentarerne til elevbesvarelserne. Netop lærerkommentarer er en genre, hvis formål det er at bedømme, og hvis brug af *Judgement*-kategorier derfor er interessant for analysen.

JUDGEMENT	
værdi	eksempel
SOCIAL SANCTION rigtig/forkert adfærd /ydre	
<i>propriety</i> positiv/negativ	god, moralsk, venlig, ond, syndig
<i>veracity</i> positiv/negative	ærlig, sandfærdig, troværdig, svigefuld
SOCIAL ESTEEM god/dårlig adfærd /indre	
<i>tenacity</i> positiv/negativ	tapper, pålidelig, omhyggelig, svag, stædig

⁵⁴² *Affect*-værdier markeres med farven akvamarin i analyserne.

<i>capacity</i> positiv/negativ	klog, talentfuld, langsom, dum, uvidende
<i>normality</i> positiv/negativ	heldig, uventet, særpræget, tragisk, mærkelig

Tabel 18 JUDGEMENT

Underkategorierne beskrives således:⁵⁴³

Underkategorierne *Propriety* og *Veracity* vedrører adfærd, som betragtes som rigtig eller forkert med hensyn til samfundets ydre regler eller sociale sanktionssystem.

Propriety omfatter vurderingen af ens eftergivenhed/trods over for det sociale system. Ytringerne udtrykker ofte opfattelsen af adfærdens *etiske* indhold. *Veracity* omfatter forestillingen om adfærdens sandfærdighed eller troværdighed.

Underkategorierne *Tenacity*, *Capacity* og *Normality* vedrører vurdering af adfærd, som betragtes som god eller dårlig med hensyn til hvordan den enkeltes adfærd i offentlighedens øjne afspejler vedkommendes 'indre' værdier.

Tenacity konstrueres ved henvisning til personens indre mentale eller følelsesmæssige tilstand som adfærden udspringer af; personens målrettethed, styrke og ligevægt vejes; *Capacity* vurderer personer og handlinger med henblik på deres evner; *Normality* orienterer sig i forhold til en 'normal' opfattelse af et livsforløb. Hos Rothery/Stenglin forbindes *Normality* da også med ordet *Fate*.⁵⁴⁴

Forskellen mellem *Social sanction* og *social esteem* beskrives af Martin:

Social esteem involves admiration and criticism, typically without legal implications; if you have difficulties in this areas you may need a therapist. Social sanction on the other hand involves praise and condemnation, often with legal implications; if you have problems in this area you may need a lawyer.⁵⁴⁵

Ligesom i *Affect*-ytringer kan holdningstilkendegivelser i *Judgement*-ytringer være eksplicitte eller implicitte. White (2001) giver følgende eksempler:

1. He entered the room. The class rudely talked amongst themselves.
2. Although he had entered, the whole room kept on talking.

I første sætning er ordet 'rudely' den eksplicitte negative vurdering af de snakkende elever. Men i sætning 2 er der ikke noget lignende ord at pege på, selvom der i sætningens formulering implicit ligger nogle forestillinger og forventninger, som i situationen brydes og demed kritiseres: eleverne *burde* stoppe samtalen, ved lærerens ankomst. Om kritikken ligger i det konsekutive 'although', eller i 'the whole room (i stedet for 'the students') eller i 'kept on talking' (i stedet for blot 'were talking') eller i hele sætningen, kan det være svært at afgøre. En sådan ytring kalder White for 'provokeret' *Judgement*, fordi den holdningsmæssige positionering provokeres frem hos læseren/modtageren. I analyse materialet er der eksempler på at den holdningsmæssige positionering end ikke kan spores som provokeret *Judgement*, men som 'evoke-

⁵⁴³ F.eks. Rothery og Stenglin 2000.

⁵⁴⁴ Rothery og Stenglin 2000:237.

⁵⁴⁵ Martin 2000g: 156.

ret', dvs. som en faktisk beskrivelse, der ikke desto mindre lægger op til en slutning om at det der udsiges er godt/dårligt, prisværdigt/kritisabelt, passende/upassende adfærd. Resultatet er ofte en ytring, som indeholder *Appreciation*-værdier, men som er agent-løs (non-aurorial). Ofte er denne mellemting forbundet med yderligere valg af *Graduation*, f.eks. i eksemplet

(23) This could lead to harmony, *more* loves, affection, *more* happiness, fun.

Hvor underkategorien AFFECT i holdningsmæssig positionering involverer følelsesudtryk, drejer kategorien JUDGEMENT sig om normative vurderinger af menneskelig adfærd. *Affect*-værdier berører derfor eksplicit et menneskeligt subjekt, individet eller gruppen der repræsenteres, som den der reagerer følelsesmæssigt på en given situation. AFFECT er derfor eksplicit subjektiv. JUDGEMENT er ikke så stærkt lokaliserbart i bevidstheden eller en specifik menneskelig participant, fordi *Judgement*-værdier præsenteres som egenskaber ved det fænomen, den person, den sag, der vurderes, snarere end ved den person der vurderer.

4.14.5 Mere om APPRECIATION

APPRECIATION er orienteret mod det der vurderes/den vurderede snarere end mod den (subjektiviteten), der vurderer.⁵⁴⁶

The evaluation is (...) to some degree 'objectified' and values of APPRECIATION share with JUDGEMENT the property of being less directly personalising, at least relative to values of AFFECT.⁵⁴⁷

Appreciation-værdier involverer ting, tilstande, forhold. Den nemmeste måde at genkende en *Appreciation*-værdi er det, der involverer *æstetisk* vurdering (et stygt ar, en smuk solnedgang). Disse vurderinger refererer ikke – som *Judgement*-værdierne, til menneskelig adfærd. De involverer ikke – som *Judgement*-værdierne – vurderinger af rigtig/forkert, korrekt/ukorrekt adfærd. I stedet er underkategorierne forbundet med *komposition* eller *præsentation*.

Ytringen 'Det er en kedelig bygning' er et eksempel på *Appreciation*, som jo nok har et følelsesmæssigt ophav, men denne følelse er generaliseret, objektiviseret og adskilt fra sit individuelle ophav. *Appreciation*-værdier orienterer sig metafunktionelt. I nærværende analyse vil specifikationen kun blive markeret, når den anses for relevant for fortolkningen.

⁵⁴⁶ *the appraised vs the appraiser*. White 2001.

⁵⁴⁷ *ibid*:3:2.

APPRECIATION	
værdi	eksempel
<i>reaction</i> (<i>tenor</i>)	underholdende, kedelig, tør, monoton, forudsigelig
<i>composition</i> (<i>mode</i>)	detaljeret, præcis, klar, simpel, elegant
<i>valuation</i> (<i>field</i>)	dybdegående, irrelevant, konservativ, reaktionær, banal, sentimental

Tabel 19 APPRECIATION

4.14.6 Dialogisk positionering og ENGAGEMENT

Den *dialogistiske* positionering involverer underkategorien ENGAGEMENT, som er et system af resurser til at positionere sprogbrugerens/afsenderens stemme, med hensyn til de påstande og domme, der optræder i en tekst. Betydninger som sprogbruger benytter til enten at anerkende, naturalisere, modificere eller ignorere andre mulige synspunkter, og til at *forhandle et interpersonelt rum for egne positioner* inden for dette mulighedsfelt.

F.eks. 'måske', 'tilsyneladende', 'helt klart', 'absolut', 'underligt nok', 'sikkert'. Systemet ENGAGEMENT omfatter, som det fremgår, også interpersonelle systemer på leksikogrammatisk niveau, som er beskrevet under systemerne MODALISATION og MODULATION i systemfunktional sammenhæng.⁵⁴⁸ Fordelen ved at betragte disse interpersonelle systemer som led i systemet ENGAGEMENT er ikke mindst den dialogistiske vinkel, der lægges på analysen.

For at give et klarere indtryk af, hvorledes systemet ENGAGEMENT er udviklet på baggrund af Hallidays modalitetssystemer, vil jeg kort beskrive et tilsvarende netværk, nemlig Martins, som i højere grad end White,⁵⁴⁹ dekonstruktivt udvikler APPRAISAL-systemet ved at trække 'historiske' linjer op i udviklingen af disse systemer i Hallidays forfatterskab.

Halliday anvender begreberne *orientering* (subjektiv/objektiv), og *manifestation* (eksplicit/implicit) til at henvise til den måde sprogbrugere udtrykker sig i indikative og imperative talehandlinger i form af forhandlingsmulige *Statements/Questions* (informationsudveksling: propositioner) eller *Offers/Commands* (udveksling af ting-&-serviceydelser: proposaler).

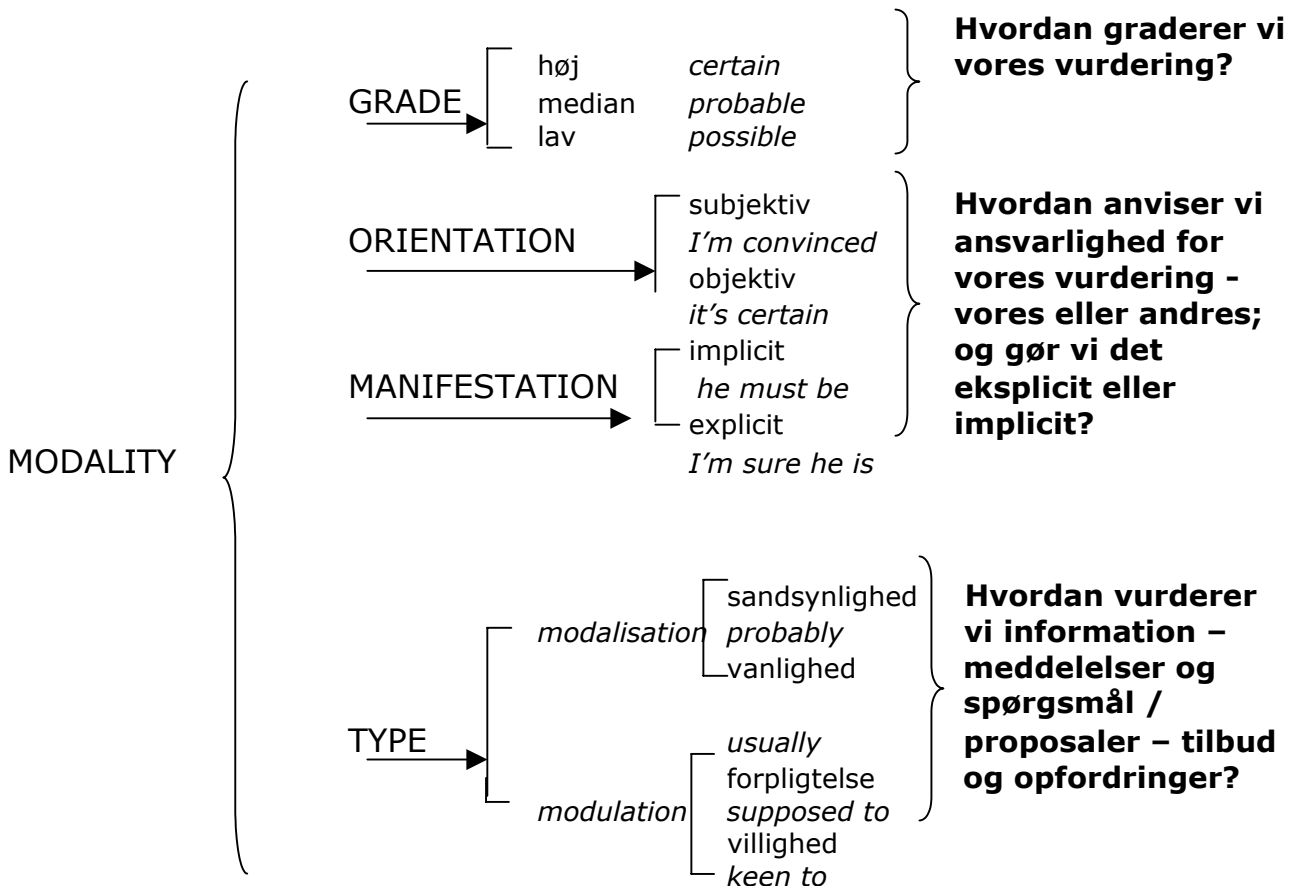
White bygger på Bakhtins begreber *heteroglossia* og *dialogisme*.⁵⁵⁰ Denne heteroglossiske forståelse af engagementets semantik er forenelig med Hallidays karakteristik af modusfunktionalitet, idet den forstår intersubjektiv positionering i sociale og ikke i individualistiske termer, og den er interesseret i den måde alle ytringer drejer sig om udveksling af interaktionelle og informationelle betydninger.

⁵⁴⁸ Se figur 29. Om Modalitetssystemerne og APPRAISAL, se især Martin 2000f samt Martin & Rose 2002.

⁵⁴⁹ Det skal understrege her, at Whites webside er ny (juli 2001) og i skrivende stund under stadig udarbejdelse.

⁵⁵⁰ Bakhtin 1986. Se desuden kapitel 2.

De dialogistiske resurser som involverer systemet ENGAGEMENT omfatter betydninger, der kan 'forhandles' om, dvs. de drejer sig om de interpersonelle relationer, der er mellem deltagerne i kommunikationen. De sættes i spil, når en sprogbruger forudsætter at han/hun muligvis ikke deler holdning/synspunkt med sine dialogpartnere. Betydningerne udtrykker således primært, at der kan være *alternativer* til den valgte position, og sprogbrugeren demonstrerer dette ved eksplicit at udtrykke det subjektive grundlag, som den valgte position baseres på. (F.eks. 'Jeg synes det er en flot præstation').



Figur 29 MODALITY, fortolket som grader af POLARITY ⁵⁵¹

Ifølge White er de resurser som indgår i ENGAGEMENT alle 'dialogistiske' i denne betydning, dvs. de er de redskaber ved hjælp af hvilke sprogbrugere går 'i dialog' ved at komme ind på, besvare, anerkende, udfordre eller forkaste ytringer (faktiske eller fiktionelle) fremsat af andre sprogbrugere eller ved at forudse/forvente kommende mulige svar fra andre. Eller med andre ord, de er dialogiske ved i forskellig grad at vedkende sig, at andre synspunkter, fremstillingsmåder end de, der fremføres i teksten er mu-

⁵⁵¹ Efter Martin 2000f:11.

lige. Det er med denne alternative position, sprogbrugeren fremstiller sig selv som *dialogisk engageret*.⁵⁵²

Ud fra dette parameter kan det dialogistiske beskrives som et kontinuum mellem en *ekspansiv* og en *indskrænket* dialog, dvs. den grad hvormed teksten åbner sig mod alternative synspunkter (åben (udvidet), lukket (indskrænket) dialog). Som det vil fremgå involverer dette kontinuum systemkategorier, der går på tværs af Martins modalitetsnetværk. I den forstand er Whites model et redskab til brug i en praktisk tekstanalyse og -karakteristik:

mest indskrænket ←—————→ mest ekspansiv
 det forholder sig faktisk sådan jeg er sikker på jeg ville nu nok sige

En ytring kan være ekspansiv ved at åbne samtalefeltet for andre mulige stemmer. Disse stemmer er her ikke specifikke. Men det kan de selvfølgelig være, og derfor hører sprogbrugeren positionering i forhold til *eksterne* stemmer også ind under den dialogistiske positionering.

4.14.7 Intertekstuel positionering

Dette kontinuum mellem indskrænket/ekspansiv dialog kan også betragtes i den sammenhæng, hvor flere stemmer, end den talende indgår. I forlængelse af Bakhtins heteroglossiabegreb kan mulighederne opstilles (i nedenstående figur 30).⁵⁵³ En ytring kan ifølge Bakhtin kun intentionelt være monoglossisk, fordi sproget for ham fundamentalt er dialogisk. Men det kan det være på flere måder: En ytring kan være *intra-vokaliseret*, dvs. den kan rumme en anden stemme, som den i åben (ekspansiv) eller lukket (indskrænket) form bygger sit synspunkt på. Sprogbrugeren kan forstærke eller dæmpe den eksterne stemmes status og derved åbne/lukke for alternativer. En ytring kan også være *ekstravokaliseret*, dvs. den eksterne stemme optræder direkte i ytringen, men dette kan også ske i en mere eller mindre åben form.

Den intertekstuelle positionering kan beskrives yderligere. Som det fremgår vil besvarelsen af følgende spørgsmål bevæge sig såvel på tværs af modalitetsnetværket (figur 29), som på tværs af de lingvistiske strata. Besvarelsen involverer såvel karakteristikken af *tenor* som semantiske og leksikogrammatiske aspekter af teksten.

- * Hvilke 'stemmer' optræder i en ytring ud over den talende?
- * Hvem er *ansvarlig* for den holdning, der gives udtryk for, eller hvor placeres *ansvarligheden* for det sagte?

⁵⁵² Udtrykket *dialogisk engageret* har i denne tekstbeskrivelses kontekst ikke nogen positiv/negativ betydning. Det er ofte tilfældet i skrive- eller andre pædagogiske sammenhænge, at ordet 'dialogisk' i sig selv fremstilles som noget positivt.

⁵⁵³ Heteroglossia betyder i denne sammenhæng blot, at en ytring eller en tekst er indeholder flere sprog og dermed er flerstemmig. *Dialogisme* refererer til den måde heteroglossia er (dialogisk) arrangeret eller *organiseret* på i en tekst; den måde de forskellige sprog *interagerer* på. Vice 1997:20 og 50.

- * Hvilken *status* har den stemme, der udtrykker holdningen?
Hvordan indgår denne stemme i ytringen? *Direkte* eller *indirekte*?
Dvs. citeres der, refereres der, eller er stemmen assimileret i teksten.
- * Og udtrykkes der *tilslutning/manglende tilslutning* til denne stemme?

MONOGLOSS – Hemingway skrev sonetter



Figur 30 Intra- og ekstravokalisering.

F.eks. 'De siger bag i bogen, at brainstorm er en god strategi',

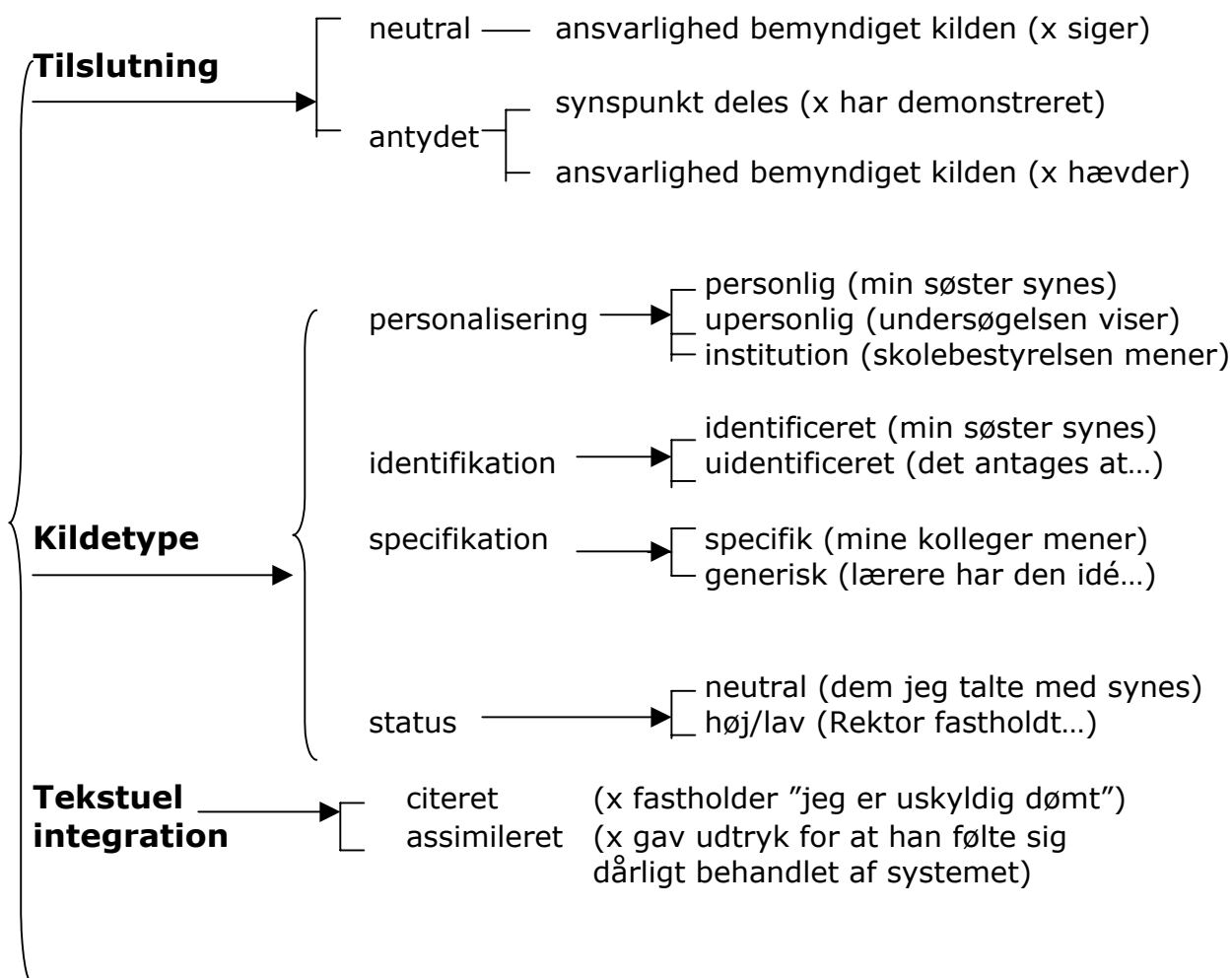
'Som Kierkegaard så overbevisende har sagt...'',

'Det siges at være en udmærket TV-serie'.

Denne dialogisering som Bakhtin især beskriver i sine litterære analyser, optræder både lokalt i teksten (f.eks. 'smuthuls'ytringer, 'sideblik's'ytringer, skjult polemik) og den kan karakterisere hele teksten. Som det vil fremgå i de efterfølgende analyser er begrebet *kontaktzone* som anvendes her udtryk for en 'dialogiseret heteroglossia'⁵⁵⁴ i Bakhtins forstand, dvs. teksten er 'dobbeltorienteret.' Der er ikke blot tale om en flerstemmighed (ulighed mht *tenor*), men genren (curriculumgenren som hybridgenre) karakteriseres ved at have divergerende formål.⁵⁵⁵

⁵⁵⁴ Bakhtin 1981:272.

⁵⁵⁵ Det er der andre genrer, som også har, f.eks. en ekspedition. I curriculumgenrer er dobbeltorienteringen især synlig, når de ældste (eksamensorienterede) elevgrupper er involveret.

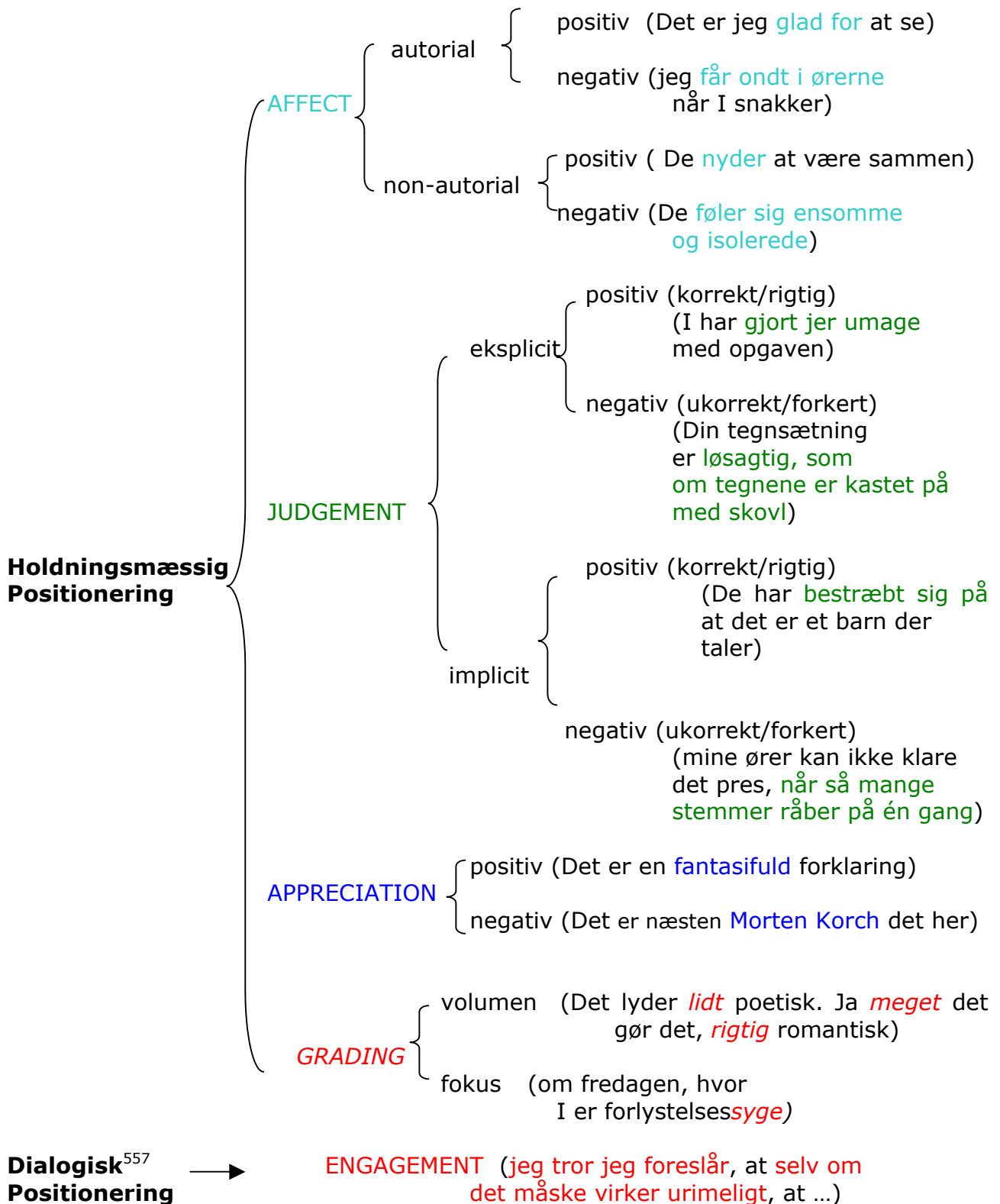


Figur 31 Oversigt over intertekstuel positionering⁵⁵⁶

4.14.8 Analyse af APPRAISAL: Holdningsmæssig og dialogisk positionering

I følgende figur er det netværk opstillet som i hovedtræk danner grundlag for analysen af APPRAISAL-værdierne i tekstmaterialet. De forskellige kategorier er noteret med hver sin farve, som fremgår af netværket. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at valg af specifik Evalueringskategori er meget kontekstbestemt. Desuden er det undertiden muligt at tildele en ytring to forskellige værdier alt efter om analysen finder sted intratekstuel eller intertekstuel, dvs. kategorivalget kan afhænge af den kontekst, der har med stilladsering af skriftlige sprogfærdigheder at gøre, og det kan have at gøre med den bredere intertekstuelle kontekst, som omfatter det kulturelle (kulturkritiske) og ideologiske grundlag for ytringerne. De to aspekter søges indfanget undervejs i analyserne.

⁵⁵⁶ Efter White 2001. I Whites figur indgår også kategorien 'gruppering', som i dette netværk er udeladt, da kategorien 'specifikation' dækker kategorien i nærværende sammenhæng.



Figur 32 APPRAISAL-kategorier for holdningsmæssig positionering

⁵⁵⁷ Se desuden figur 30.

4.15 To sprog – to metoder?

SFL er en grammatik, som beskriver det engelske sprog, og som grundlæggende opbygger sin sprogbeskrivelse på den engelske sætning (*clause*). Dette kunne betyde vanskeligheder i analysen af det danske materiale, som omfatter både talt og skrevet sprog. Mine betænkeligheder ved at implementere den engelske sprogbeskrivelse på det danske materiale har dog været begrænsede. Det har især to grunde:

Først og fremmest er slægtskabet mellem de to sprog udpræget stor for en semantisk analyse, der er socio-kulturelt begrundet. For det andet er det genre-mæssige felt, dvs. den kulturelle kontekst, det samme: Klasserumstekster om skrivning. Der er dog enkelte problemer, hvis løsning jeg kort vil skitsere i det følgende afsnit. I 2001 kom den første beskrivelse af dansk på grundlag af SFL, Andersen m.fl. *Sproget som resurse*, herefter SSR) Denne beskrivelse har – dog uden at argumentere for dem i bogen – foretaget en del ændringer i forhold til Hallidays sprogbeskrivelse. For min analyse har disse ændringer dog ikke haft væsentlig betydning. Det største problem for min analyse har været de danske forslag til oversættelse af SFL-begreber. De har været så stort et problem for denne første *formidling* af SFL på dansk i et konkret praksisfelt som skrivepædagogik, at jeg, efter mange og lange overvejelser og forsøg på at minde veje og mellemveje, har valgt at anvende Hallidays begreber i deres engelske ordlyd. Begreberne skal naturligvis oversættes. Men problemet med en oversættelse er at finde udtryk, der som Hallidays ligger tæt på almindelig sprogbrug; f.eks. centrale kategorier som *circumstance*, *participant*, *enhancement*, som direkte oversat betyder 'omstændighed, deltager, forbedring'. Disse begreber kan selv elever i børnehaveklassen lære og forstå. Jeg iagttog i mine observationer i de australske klasser, at netop begrebernes udspring af dagligsproget var en stor pædagogisk gevinst for lærer og elever. I den danske oversættelse er disse begreber blevet til 'circumstantiale, participant og cirkumstantion', en oversættelse, som efter min mening gør det vanskeligt for både lærere og elever at se, hvorfor én vanskelig grammatik skulle være bedre en en anden!

På den anden side kan det være svært i en sammenhæng som en PhD-afhandling at præsentere en teori og en metode ved hjælp af både hverdagsbegreber og de oversatte begreber. Det er i hvert fald et synspunkt, der har været stærkt fremme hos de personer, som uden kendskab til SFL har læst mine første udkast til afhandlingen. Hvornår taler jeg om klassens deltagere og processer som 'virkelige' størrelser og hvornår indgår begreberne i min grammatisk analyse? SSR oversætter 'interrogative adjunct' med udtrykket 'Spørgeadjunkt'.⁵⁵⁸ Er dette læreren? Eller er det en grammatisk kategori?

Jeg har derfor valgt at udsætte oversættelsesproblematikken til en efterfølgende formidlingsopgave. Herefter vil jeg redegøre for de få valg, jeg har foretaget i forhold til den danske sprogbeskrivelse i SSR.

⁵⁵⁸ Andersen m.fl. 2001:50.

i. Theme på dansk

En af de mest karakteristiske forskelle på dansk og engelsk med hensyn til analyse af *Theme* er det danske sprogs vekslende brug af *inversion*. Dette kan få betydning for analysen af *Theme* i en dansk sætning, hvis man vil overholde Hallidays krav til grænsen mellem *Theme* og *Rheme*. Ifølge Halliday forløber *Theme* som periodisk struktur til og med det første *eksperientielle* element i sætningen; oftest er dette subjektet. F.eks. vil Shirley og Dina indlede hver deres klassesamtale på stort set samme måde, men analysen vil ifølge SSR blive forskellig:

	<i>Theme</i>	<i>Rheme</i>
a.	I	want
b.	you	to read that material,
c.	then I	'll call the role (<i>Theme</i> , 6-8)
d.	Nu	skal I høre
e.	og I	skal være så rolige at I kan høre hvad jeg siger (<i>Theme</i> , Time1, 4-5)

I de engelske sætninger thematiseres subjektet, hvilket har en klar funktion, idet Shirley som arbejdsgiver her er i færd med at lede og fordele arbejdet mellem sig selv og deltagerne. Med henblik på *Information Structure* understreges dette af, at deltagerne er den givne arbejdskraft, mens det 'nye' er dagens arbejdsopgaver.

I den danske analyse falder denne funktion bort, selv om sætningerne har helt samme funktion som meddelelser. I min analyse har jeg derfor i disse tilfælde – ud fra en forestilling om, at der også må formodes at være en stor affinitet i denne specifikke kulturelle praksis som en orienteringsfase er i en *curriculum genres* som de analyserede, fastholdt Hallidays krav om at *Theme-Rheme* afgrænses efter første *eksperientielle* led. Det betyder at min analyse afgrænser *Theme* efter subjektet, således at 'skal (*modal process*) som jo ikke har noget eksperientielt indhold ikke står alene. Med hensyn til meddelelsens *information structure* vil *Given* her være klassens deltagere, mens *New* vil være orienteringsfasens *point*: Planen for timens forløb. Det tekstuelle *Theme* 'Nu' er her et *continuative*,⁵⁵⁹ og indgår i den funktion som led i det regulative register.

<i>Theme</i>	<i>Rheme/New</i>
d. Nu skal I	HØRE.

ii. Processes

SSR har valgt at stryge to procestyper, *Behavioral* og *Existential processes*. Dette begrundes heller ikke i SSR, men begrundelsen må selvfølgelig være, at de kan undværes i en beskrivelse af dansk. Det er ikke min opgave at gå ind i den diskussion generelt, så jeg vil kun kommentere disse *processes'* betydning for denne analyse.

⁵⁵⁹ og ikke *circumstance*, som foreslået i SSR.

Behavioral processes udgør, ifølge Halliday⁵⁶⁰ en hybridform mellem *material* og *mental processes*, og at disse især er genkendelige, fordi de på engelsk ofte bruges i *present continuous tense*, eller med Halliday 'present in present'. Selvom det ikke er muligt ad den vej at genkende *behavioral processes*, vil jeg hævde at denne procestype er uundværlig i en tekstanalyse. Netop *behavioral* og *existential processes* vil vise sig at være værdifulde i en litterær tekstanalyse, hvor fortælle tekniske forhold mestres akkurat i valg af *processes* der topologisk ligger på grænsen mellem bevidsthed og virkelighed. også i en klassesamtale, hvor der tænkes og overvejes og tales om tekster, i hvilke der også tales og overvejes. I SSR har man i stedet valgt at specificere de øvrige *process*-grupper for at dække *behavioral processes*' funktion. Dette er muligt at følge definitionerne på sætningsniveau mens det bliver langt vanskeligere og meget abstrakt på tekstniveau. *Behavioral* og *Existential processes* derimod har i deres topologiske grænseposition akkurat den blandingsfunktion og dermed den ambivalens, som er et særkende ved sproget.

iii. Genre

SSR har desuden valgt at tage udgangspunkt i sætningen, mens tekstanalysen i en meget kort præsentation udvikles på grundlag af registerbegrebet. Denne afhandlingsanalyse har brug for mere udviklede tekstanalytiske redskaber; jeg bygger på Martins genrebegreb udviklet med inspiration i Bakhtins genrebegreb og kritisk diskursanalyse. De to angrebsvinkler afspejler således de to grene i SFL, som blev diskuteret i kapitel 3.

iv Appraisal

I denne første omfattende præsentation af en beskrivelse af dansk som SSR er, er det semantiske niveau endnu meget nødtørftigt fremstillet. Men det største problem er her igen oversættelsen. De danske begreber er i forhold til de engelske konnotativt snævrere, hvilket gør dem svære at anvende i praktisk analyse. Begrebet *evaluating* er desuden problematisk, fordi *evaluation* i genrepædagogikken er udtryk for en fase i en narrativ genre. I stedet for at finde en dansk løsning på problemet nu og her, har jeg som sagt valgt udsætte oversættelsesproblematikken og at bibeholde de engelske begreber gennem hele afhandlingen.

4.16 Resumé

Tre analysesystemer der anvendes i den lingvistiske analyse af *SPIF* makrogenren er beskrevet i dette kapitel. Disse tre systemer vil blive brugt i de næste kapitler til at belyse den måde som lærer og elever organiserer deres bidrag til samtalen (mode), den måde de konstruerer verden på, på baggrund af det emne, der arbejdes med (field) og den måde de konstruerer deres indbyrdes forhold på når de forholder sig til materialet i denne pædagogiske kontekst (tenor).

Skønt de tre metafunktioner vil blive analyseret i hvert sit kapitel arbejder de jo samtidigt i materialet. Theme, transitivitet og konversationsstruktur bidrager på samme tid til hele genren i dens forløb og i dens sigte mod særligt pædagogiske mål.

⁵⁶⁰ Halliday 1994:107; Eggins 1994:

I denne trinvis proces vil de regulative og instruktionelle registre også fungere samtidigt. Det regulative 'mode', 'field' og 'tenor' realiseret i særlige mønstre i *theme, transitivity* og *conversation structure*. Det instruktionelle registers 'field, tenor og mode' realiseret i andre *theme, transitivity-* og *conversation structure*-mønstre bidrager også kollektivt i det instruktionelle registers forløb mod de særlige pædagogiske mål. Ved hjælp af disse analytiske redskaber kan disse karakteristiske pædagogiske mål identificeres.

4.17 Kodning af analysen af CONVERSATION STRUCTURE

Første skridt i analysen af udvekslingsstrukturen er at opdele transkriptionen i ytringer/taletæk. Disse nummereres. Denne metode sikrer at også taletursskiftene nummereres, hvilket gør det lettere at bestemme det antal skift som hver deltager bidrager med, og det antal ytringsfunktioner der indgår i hvert skift.

Analysen må også tage højde for ufuldstændige taltæk og non-verbale taltæksrealiseringer.

Non-verbale handlinger som er betydningsfulde for interaktionen får tilføjet et nummer og påtegningen nv.

Når transkriptionen er opdelt i taltæk, får hvert taltæk en ytringsfunktionsbetegnelse, som fremstillet i netværket ovenfor.

Der er en fundamental forskel på at kode for modus og for ytringsfunktion. En grammatisk kodning af en sætning kan foretages uafhængig af de sætninger, der befinder sig omkring den. Men ytringsfunktioner kan kun udføres kontekstuel, dvs. hvert taltæk kan kun bestemmes ved at se på den relation det har til de tidligere taltæk.

4.17.1 Identifikation af taltæk i klassesamtalen

Hvordan genkender vi *taltæk* i en lang samtalesekvens? Selv om der ikke er ækvi-valens mellem *taltæk* og sætninger, er det alligevel oftest sådan, at forholdet mellem *taltæk* og sætninger er meget tæt forbundet: De fleste sætninger udtrykker *taltæk*, og de fleste *taltæk* er sætninger. For at afgøre om et eksempel er en sætning eller et *taltæk* må to kriterier være opfyldt:

1. Sætningens grammatiske under- eller sideordning
2. Prosodiske faktorer (om slutningen af sætningen svarer til slutningen af en rytmisk intonationsenhed)

Disse to kriterier fanger et *taltæks* dobbelte identitet både som grammatisk og diskursiv enhed.

Martins⁵⁶¹ definition på et *taltæk* som 'a clause which selects independently for mood' er et godt udgangspunkt, men den kan ikke stå alene. Underordnede sætninger, som antager den sætningsform som den sætning har, den er bundet til, fungerer ikke som selvstændige taltæk. En sætning som ikke gør dette er altså typisk led-sætninger.

Prosodiske mønstre har også betydning, men der er kun få eksempler i materialet.

⁵⁶¹ Martin 1992:40.

4.17.2 Multifunktionelle taletræk

Endnu et princip er vigtigt for at holde styr på kodningen: Det er mest almindeligt i indledende kodning at fortolke hver *taletræks*funktion i relation til et tidligere *taletræk*. Men denne form er vanskeligere i en flerstemmig dialog som klasseværelses-samtalen. Dvs. at nogle *taletræk* i en klassesammenhæng kan have forskellige ytringsfunktioner. De kan på én gang være positive (støttende) og negative (konfronterende): F.eks. støttende over for en kammerat og konfronterende læreren eller omvendt.

4.17.3 Fortolkning af ytringsfunktionsanalysen

Når ytringsfunktionsanalysen er udført kan de mønstre, som viser sig undersøges fra to vinkler: a) synoptisk eller b) dynamisk
synoptisk fortolkning af den diskursive struktur
kvantitativ afdækning af alle *taletræk*
b) afdækning af taletrækformer

Den synoptiske analyse siger næsten sig selv i en klassesamtale, men det kunne da være skægt nok at undersøge den alligevel. Dog har dette område med pædagogik at gøre, og der er ikke nogen umiddelbar ækvivalens mellem pædagogik og taletid. Men det kan alligevel undersøges, hvordan lærerrollen veksler i de forskellige faser i genren. Om det er tilfældet i den danske tekst er mere tvivlsomt, fordi pædagogikken her slet ikke er bevidst struktureret.

Den dynamiske fortolkning er mere interessant: Diskussionen af udvekslingernes forløb i teksten.

Ytringsfunktionsanalysen giver os mulighed for at identificere enheder i teksten som er større end *taletræk*: Udvekslingen. En udveksling består af en række *taletræk* og identificeres ved at begynde med et indledende *taletræk* og fortsætter indtil et andet indledende *taletræk* fremkommer. En udvekslings generelle struktur består derfor at et indledende *taletræk* efterfulgt af en række støttende eller konfronterende *taletræk*.