

Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag

– en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbe-
svarelses fra de fire ungdomsuddannelser

Ph.d. afhandling

af

Anke Piekut

Vejlder: Ellen Krogh

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
Kapitel 1: Indledning	7
1.1 Genrebegrebet og den nye skriftlighed i ungdomsuddannelserne	7
1.2 Baggrunden for afhandlingen og forskningsspørgsmål	8
1.2.1 Formålet med afhandlingen	9
1.3 Afhandlingens opbygning	11
1.3.1 Kapitlernes indhold.....	11
Kapitel 2: Genrebegrebets anarki	15
2.1 Diskussionen om genrebegrebet	16
2.2 Genrebegrebets pluralisme	19
2.2.1 Det stabile og fleksible genrebegreb: Mikhail M. Bakhtin – heteroglossia og adressivitet	21
2.3 Genrens retoriske genfødsel.....	25
2.3.1 ‘The rhetorical turn’ - Carolyn R. Miller.....	26
2.3.2 Charles Bazerman – et kognitivt aspekt på genrer.....	30
2.3.3 John M. Swales – diskursfællesskab, genrer og opgave	33
2.3.4 SFL og Martin, Rose og Christie – det demokratiske ideal	36
2.4 Opsamling på genrepositionerne og aktualisering i en konkret undervisningssammenhæng.....	40
2.5 Opsamling: Hvilken operationel genreforståelse genererer de tre positioner?	45
2.6 Hvilke perspektiver leverer de tre genrepositioner til projektets videre undersøgelse?	46
Kapitel 3: Genrebegrebet i de fire læreplaner for dansk.....	48
3.1 Introduktion til læreplanerne for de fire ungdomsuddannelser: De fire danskfags profilering	48
3.2 Genren i læreplanerne.....	50
3.3 Analyseniveauer i læreplanerne	51
3.4 Kompetenceaspektet i læreplanerne	52
3.6 Læreplanens funktion og struktur	55
3.6.1 Genren i læreplanen for hf	58
3.6.2 Genren i læreplanen for stx.....	61
3.6.3 Genren i læreplanen for hhx	64
3.6.4 Genren i læreplanen for htx	67
3.7 Det inkonsistente genrebegreb i læreplanerne.....	71
3.7.1 Hvilke genrepositioner genkendes i læreplanerne?	72
3.7.2 Kompetenceaspektet – en kort opsamling.....	73
3.8 Læreplansdiskurser	75
3.9 Garanten, Transcendens og Chronos – diskurser i læreplanen for dansk	77

Kapitel 4:	Genrer i de skriftlige eksamenssæt	81
4.1	Eksamenshæfterne efter reformen	82
4.1.1	Skrivehjulet.....	83
4.1.2	Kompetencekoordinatsystemet – en danskfaglig model	84
4.2	Præsentation af prøvesættene.....	85
4.3	Analyse af prøvesættene	86
4.3.1	Hf	86
4.3.2	Stx	91
4.3.3	Hhx.....	96
4.3.4	Htx	101
4.3.5	Hvilke fagdiskurser og genreforståelser træder frem i opgavehæfterne – og hvordan går de i dialog med læreplanerne?.....	106
4.3.6	Opsamling på analysen af opgavegenrerne: Hvilke danskfaglige skrivekompetencer er markante? ..	108
Kapitel 5:	Elevbesvarelsenerne – en redegørelse for det empiriske materiale.....	112
5.1	Hvillke relation mellem ressourcer, kompetencer og genrer træder frem– og hvordan kan genrekompetence analyseres i elevbesvarelsenerne?.....	114
5.2	Oversigt over det empiriske materiale	115
5.2.1	Hvilke genrer er særligt interessante i et danskidaktisk perspektiv?	119
5.3	Hvilke opgaver udvælges – og hvordan?	121
5.4	Hvad udsættes elevteksterne for? Begrundelser for den valgte metode	122
Kapitel 6:	<i>Appraisal</i> – om positionering, evaluering og attitude i elevtekster	127
6.1	Appraisal – et introducerende overblik	127
6.2	Den sprogvindenskabelige kontekst for SFL og appraisalmetoden	128
6.2.1	SFL som demokratiseringsprojekt	130
6.3	Metafunktionerne og variableerne	130
6.4	Genre og register	132
6.5	Hvordan gestaltes metafunktioner og kontekstvariable i elevtekster? En eksempelanalyse	134
6.6	Hvad leverer appraisalmetoden til analysen af elevtekster?	135
6.7	Appraisal: Attitude, judgement og engagement. Et indblik i hvordan attituder, vurderinger og positioneringer analyseres.....	136
6.7.1	Attitude: Bedømmelse af følelser, menneskers karakter og værdier	136
6.7.2	Graduation: At opgradere og nedgradere kategorier og mængde	137
6.7.3	Engagement: Den dialogiske positionering	138
6.8	Opsamling på appraisalkategorierne	139
6.9	Appraisal i elevtekster. Eksempelanalyser af appraisalkategoriers forklaringskraft i elevtekster.....	140
6.9.1	Attitude	140
6.9.2	Graduation.....	142
6.9.3	Engagement.....	143
6.10	Opsamling	145
Kapitel 7:	Attitude i elevbesvarelsener: Hvad rører sig i teksten?.....	147
7.1	Genrerne – et opsummerende overblik	148

7.2	Introduktion til analysen.....	150
7.3	Notationssystemet.....	151
7.4	Analyse af to essays på hhx, 2010, <i>'Unge nu til dags'</i> og <i>'Ungdomskultur, en uendelig udvikling'</i>	151
7.4.1	Første analyse. Essayet på hhx, 2010: <i>'Unge nu til dags'</i>	151
7.4.2	Anden analyse. Essayet på hhx, 2010: <i>'Ungdomskultur, en uendelig udvikling'</i>	165
7.5	Analyser af to essays på stx, 2010, <i>'Computerspil og dannelse'</i>	176
7.5.1	Tredje analyse. Essayet på stx, 2010, <i>'Computerspil og dannelse'</i>	176
7.5.2	Fjerde analyse. Essayet på stx, 2010, <i>'Computerspil og dannelse'</i>	196
7.6	Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i essayet?	211
7.7	Analyse af to argumenterende artikler på hf, 2010, <i>'Tomme ord i meningsfyldt samtale'</i> og <i>'Vi plejer jo at tale om vejret'</i>	212
7.7.1	Indledende bemærkninger og fælles opdrag for den argumenterende artikel.	212
7.7.2	Femte analyse. Den argumenterende artikel på hf, 2010: <i>'Tomme ord i meningsfyldte samtaler'</i>	212
7.7.3	Sjette analyse. Den argumenterende artikel på hf, 2010: <i>'Vi plejer jo at tale om vejret'</i>	229
7.8	Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i den argumenterende artikel?	245
7.9	Analyse af to manuskripter på htx, 2010, med fælles titel <i>'Nutid og fremtid – mad og livsstil'</i>	246
7.9.1	Syvende analyse. Manuskriptet på htx, 2010: <i>'Nutid og fremtid – mad og livsstil'</i>	247
7.9.2	Ottende analyse. Manuskriptet på htx, 2010: <i>'Nutid og fremtid – Mad og livsstil'</i>	263
7.10	Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i manuskriptet?	278
7.11	Centrale konklusioner på baggrund af analyserne	279
Kapitel 8:	Konklusion og perspektivering.....	283
8.1	Indledende betragtninger	283
8.2	Afhandlingens resultater	284
8.3	Perspektivering og forslag til videre forskning	291
Litteraturliste		295
Resumé:		300
Titel: Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlige genrekompetencer i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser		300
Summary:		305
Title: Writing in genres in the subject of Danish in the four upper secondary schools – exploring writing competences in examination papers		305
Bilag:		
Bilag 1: Læreplanerne.....		1
Bilag 2: Eksamenshæfterne.....		21
Bilag 3: Elevbesvarelser.....		111

Forord

En ph.d. afhandling står i gæld til mange mennesker. Afhandlingen vokser ud af mange faglige, akademiske og personlige sammenhæng og der er derfor god grund til at takke mange.

Først en tak til IFPR på SDU for at gøre denne afhandling mulig.

Også en tak til de seks gymnasier i trekantsområdet der stillede elevbesvarelser til rådighed; og i den forbindelse især en tak til de elever og kursister der lod mig få indblik i deres eksamensbesvarelse.

En meget stor tak til min vejleder, Ellen Krogh, for nuanceret og altid konstruktiv kritik. Ellen Kroghs store faglige og formidlingsmæssige viden har været en uvurderlig hjælp.

Også en særlig tak til Karen Sonne Jakobsen for at have læst og kommenteret en næsten færdig afhandling. Den konkrete og konstruktive kritik var en stor hjælp på de sidste hårde kilometer.

En tak til UWM, University of Wisconsin-Madison for at huse mig i et semester og give adgang til en lang række interessante kurser. En tak til Lotte Maybom for korrekturlæsning og gode faglige diskussioner.

En ganske særlig tak til omdrejningspunkterne i mit liv, min mand Per, og mine børn Gustav, Frida og Ester. Mine børn skal takkes for meget, men i denne proces især for vedvarende at minde mig om at afhandlingsskrivning blot er en detalje der ikke kan måle sig med livets væsentligste relationer. En meget kærlig og taknemmelig tak til Per for en ukuelig optimisme og for sin altid tålmodige og enestående rolle som åndelig skyggevejleder. Tak.

Kapitel 1:

Indledning

1.1 Genrebegrebet og den nye skriftlighed i ungdomsuddannelserne

Genrebegrebet blev centralt i danskfaget efter gymnasireformen i 2005. Begreber som genrebevidsthed og genrekompetence dukkede op i mange sammenhæng og oftest i forbindelse med skriftligheden i faget på tværs af de fire ungdomsuddannelser. De skriftlige genrer blev hurtigt et ankerpunkt for mange fagdidaktiske diskussioner, for hvad betød dette genreperspektiv for faget, og hvordan skulle genrerne realiseres?

At det blev genrebegrebet der fik en renæssance i faget er ikke tilfældigt. Allerede i slut 90'erne kom der et fagdidaktisk udspil fra Frans Gregersen der gerne så genrer som udgangspunkt for en faglig fornyelse og identitetsmarkering:

'Udgangspunktet for dette bidrag er at danskfaget kan og skal ændres: fagets emneområde skal udvides, beskæftigelsen med tale og skrift skal integreres og produktion og analyse skal følges ad og befrugte hinanden. Jeg foreslår at genrer udgør et frugtbart udgangspunkt for en sådan didaktik fordi genrer både har mere eller mindre klart genkendelige rammer og alligevel som historisk specifikke sprogformer giver en vis frihed' (Gregersen, 1998, p. 107).

Genrer syntes ifølge Gregersen at kunne mediere imellem skrift og tale, analyse og produktion, og dermed forankre de mange udfordringer faget stod overfor.

Og genrer blev et fagligt fikspunkt efter reformen. Især på hf, stx og hhx, hvor begrebet syntes at kunne mediere imellem fagets artefakter (litteratur, medier etc.) og mere immaterielle fænomener (dannelse, identitet, kompetencer), samt integrere fagets forskellige stofområder ved at gå på tværs af fx litteratur, medier og sprog. Fagets gamle status som dannelsesfag var under pres både indefra og udefra (Krogh, 2003, pp. 15 ff.) og den selvfølgelighed hvormed faget kunne formulere sin identitet, forsvandt med senmoderniteten. Med Ziehes ord havde danskfaget også mærket 'auraafkaldet'; den sakrale aura der fulgte faget – om ikke andet så i fagets egen forestil-

ling – var borte (Ziehe, 2004, pp. 90 ff.). Faget skulle definere sig forfra og både eksplicitere og legitimere sin identitet som et fag der kunne forene senmoderne fordringer med historisk og kulturel faglighed. Genrebegrebet syntes at være et af svarene på disse udfordringer. Faget blev ændret og fokus rettet mod genrer. Men hvad har det ført med sig?

Den faglige genreorientering løste en række problemer, blandt andet ved kunne integrere fagets dimensioner mere hensigtsmæssigt, men den affødte også en række nye udfordringer, for hvordan skulle man arbejde konkret og i praksis med et begreb, der er så komplekst og modstridende som genrebegrebet? Udfordringerne blev især synlige i fagets skriftlige dimension, hvor genreskrivningen bl.a. fordrede efteruddannelse af underviserne og nye undervisningsformer i forhold til fagets skriftlighed. Disse nye krav til skriftlighed i alle fag på de fire gymnasiale uddannelser blev i en evalueringsrapport om de nye skriftlige krav i gymnasieuddannelsen samlet under betegnelsen 'ny skriftlighed' (Krogh, et.al., 2009). Genreskrivningen er en del af denne 'nye skriftlighed' og de udfordringer den affødte.

Reformen indførte de kompetencestyrede læreplaner som afløste kundskabs- og færdighedsorienteringen. I læreplanerne og vejledningerne for faget forstås kompetencer fortrinsvis fremadrettet som studiekompetencer, men indgår også i kombinationen med genrebegrebet som 'genrekompetence'. Kompetencebegrebet er i lighed med genrebegrebet mangetydigt og definitionerne er talrige, hvorfor en undersøgelse af begrebet genrekompetence er påkrævet – både teoretisk, som det formuleres i lærerplanerne, og som realiseret i elevbesvarelse.

1.2 Baggrunden for afhandlingen og forskningsspørgsmål

Igennem en del år som gymnasielærer i dansk oplevede jeg en usikkerhed overfor genreskrivningen efter reformen hos både elever og undervisere. Talrige lærebøger og kurser skulle fjerne denne usikkerhed så eksamensgenrerne kunne trænes igennem undervisningsforløbene. Det ændrede dog ikke ved at man let kunne spore en fortsat inkonsekvent og delvis modstridende forståelse af genrebegrebet i fagets styredokumenter. Ligeledes herskede der en del usikkerhed omkring vægtningen af genrekompetencen i forhold til andre faglige parametre til den skriftlige eksamen. Der var heller ikke klarhed over hvad den påkrævede alternative forståelse af skriftlighed var, når det gjaldt genreskrivning. Det var denne type uafklaretheder, der ansporede mig til en grundigere undersøgelse af genrebegrebets betydning i danskfaget efter reformen.

Grundlaget for denne undersøgelse var spørgsmålet om, hvad det vil sige at have en kompetence i at skrive i genrer? Da alle fire danskfag med forskellig accentuering prioriterer skrivning i genrer, fandt jeg et komparativt perspektiv oplagt at forfølge. De fire danskfag profilerer sig forskelligt, men fælles er at danskfaget står centralt som ét af 'skrivefagene'.

Når genreskrivningen volder problemer for både elever og undervisere, er årsagen ikke kun at genreskrivningen har fået forøget opmærksomhed i faget. Genrer er mere betydningsfulde end blot at være funktionelle formler for skriftlig fremstilling. Med det førnævnte auratab må en identitet og faglig selvforståelse reableres og genren indgår i denne proces. Det er derfor væsentligt at undersøge de genreforståelser der knytter sig til faget, og især hvordan elever og kursister forvalter de skriftlige genrer til den skriftlige eksamen i dansk. De forskningsspørgsmål jeg på baggrund af ovennævnte forfølger, lyder således:

- **Hvilket forhold er der imellem genreskrivning og kompetencer – og hvad er genrekompetence?**
- **Hvilke skriftlige genrer prioriteres til den skriftlige eksamen i dansk og hvilke skrivefunktioner og kompetencer fordrer disse opgaver?**
- **Hvordan realiserer skribenterne de krav der er til genrerne i eksamensbesvarelserne?**

Spørgsmålene leder hen til fire undersøgelsesområder: 1. En teoretisk undersøgelse og afklaring af genrebegrebet. 2. En analytisk tilgang til læreplanernes implementering af genrebegrebet: Hvordan forstås genrer i læreplanerne for de fire danskfag? Også kompetencebegrebet undersøges i forbindelse med læreplanerne. 3. En analyse af eksamenshæfterne for den skriftlige eksamen for de fire danskfag med særligt henblik på, hvilke skriftlige genrer det enkelte danskfag profilerer sig på og hvilke skriftlige kompetencer der knytter sig til opgavegenrerne. 4. En analyse af et udvalg af elevbesvarelser med fokus på en kvalitativ tilgang: Hvordan realiserer elever/kursister de skriftlige genrer?

1.2.1 Formålet med afhandlingen

Formålet med afhandlingen er at undersøge begrebet genrekompetence med et særligt fokus på elevers/kursisters eksamensskrivning i det gymnasiale danskfag. Undersøgelsen af begrebets betydning og funktion bevæger sig på flere niveauer og på baggrund af forskelligt materiale:

En *teoretisk* afklaring af genrebegrebet som fænomen er nødvendig for at anskueliggøre og afgrænse genrebegrebet, og for at levere et vokabular til analyserne af læreplanerne og eksamenshæfter. Den teoretiske afklaring skal skabe et overblik over væsentlige genreteoretiske diskussioner og positioner; positioner der også mere vilkårligt ses aflejret i læreplanernes genreforståelser. Overblikket og den tentative afklaring af de genreteoretiske positioner skal også gøre det muligt at omdanne mere abstrakt-teoretiske genreforståelser til analytisk praksis, så genreforståelser i læreplaner og eksamenshæfter kan undersøges og analyseres kvalificeret.

Den *analytiske* tilgang falder i tre dele, hvor læreplansanalysen er første niveau. I læreplanerne for de fire danskfag optræder genrebegrebet med forskellige forståelser og på forskellige niveauer. At beskrive hvilke genreforståelser der er repræsenteret på forskellige læreplansniveauer, og endelig at vise hvad konsekvensen af et inkonsistent genrebegreb er, er hovedformålet med denne analyse. Næste analytiske niveau er eksamenshæfterne til den skriftlige eksamen i dansk på alle fire uddannelser. Denne analyse indeholder også redegørelser for og beskrivelser af, hvilke opgavegenrer de fire uddannelser prioriterer. Hæfterne analyseres med henblik på at undersøge, hvilke skriftlige genrer der kan skrives i, og hvilke kompetencer de skriftlige genrer genererer.

Metodisk kræver de efterfølgende analyser af elevbesvarelserne redskaber der kan nuancere og præcisere, hvordan genrekompetencer realiseres. Et metodisk værktøj der kan fremanalyse de ressourcer der realiserer genrekompetence, er *appraisalmetoden*. Med metoden kan de interpersonelle træk i elevbesvarelserne analyseres, så sproglige nuancer og elevers/kursisters positioneringer i besvarelserne kan afdækkes.

Sidste analytiske niveau og væsentligste fokus for hele afhandlingen er analysen af elevbesvarelser. Til det formål indsamlede jeg 183 eksamensbesvarelser fra 6 forskellige ungdomsuddannelser. Ud af den indsamlede empiri indgår 8 elevbesvarelser som primære analysekilder. I analysen af elevbesvarelserne er der særligt fokus på de skriftlige ressourcer der realiserer genrekompetencerne. Hvilke skriftlige ressourcer kan fremanalyseres som genrekompetence, og hvordan ser genrekompetence ud i de enkelte genrer der analyseres hos den elev/kursist der skriver?

Hovedformålet med de teoretiske, metodiske og analytiske niveauer er til stadighed at indkredse begrebet genrekompetence. Når begrebet 'genrekompetence' kan benævnes og tilnærmelsesvis defineres, kan en konstruktiv tilgang til de krav og formål der ligger i genreskrivnin-

gen imødekommes mere tydeligt og med redskaber der kan appliceres også i en undervisnings-sammenhæng.

1.3 Afhandlingens opbygning

I det følgende vil jeg oprids afhandlingens progression.

Afhandlingen falder i otte kapitler: Første kapitel er indeværende indledning. Andet kapitel er en teoretisk udredning af genrebegrebet. I tredje kapitel analyserer jeg de fire danskfags læreplaner for at afdække hvilke genreforståelser der er indlejret heri. I fjerde kapitel redegør jeg for, hvilke opgavegenrer der kan skrives i til den skriftlige eksamen og hvilke kompetencer disse genrer kræver. Femte kapitel indeholder afhandlingens afgrænsning og en beskrivelse af den kvalitative tilgang i analysen af elevbesvarelserne, herunder en redegørelse for det indsamlede empiriske materiale. Sjette kapitel er metodekapitlet, der danner grundlag for analysen af elevbesvarelserne. I metodekapitlet redegøres der for *appraisal*-systemets begreber og for den analytiske tilgang til materialet via korte eksempelanalyser. I kapitel syv udarbejdes der næranalyser af 8 elevbesvarelser med henblik på at undersøge, hvordan genrekompetence realiseres i tre specifikke gymnasiegenrer: Essayet, den argumenterende artikel og manuskriptet. Sidste kapitel indeholder konklusionen og perspektiveringen.

I denne korte beskrivelse af afhandlingens opbygning fremgår det også, at jeg udelukkende beskæftiger mig med analyse af elevers/kursisters eksamensskrivning. De mange, mange andre skrivehandlinger der foregår før eksamensskrivningen, under hele uddannelsesforløbet, forholder jeg mig ikke til, vel vidende at de danner forudsætning og baggrund for mit empiriske materiale.

1.3.1 Kapitlernes indhold

I andet kapitel, *teorikapitlet*, redegøres der for tre centrale genreteoretiske positioner, *New Rhetoric*, *ESP/ESL* eller en '*applied*' tilgang, og *SFL* med fokus på den *australske genreskole*. Præsentationen af de tre positioner skal dels skabe et overblik over væsentlige genreteoretiske diskussioner, og dels transformere et abstrakt-teoretisk begreb til en forklaringsmodel for konkrete tekster, i denne sammenhæng især læreplanerne. Alt dette med henblik på at kunne undersøge, om og evt. hvordan de sidste 50 års genrediskussioner har sat sig spor i læreplanernes genreforståelser også. Undersøgelsen af genrebegrebet er i høj grad også et forsøg på at anskue det udpræget normative

genrebegreb deskriptivt. Kapitlet er den nødvendige ramme for undersøgelsen af genrebegrebet, der er afhandlingens centrale omdrejningspunkt.

I tredje kapitel, *læreplansanalysen*, redegøres der for hvilke genreforståelser der er indlejret i læreplanerne for de fire danskfag. Analysen her fokuserer især på, på hvilke læreplansniveauer genreforståelser findes og hvilken konsistens der er imellem de forskellige forståelser. Også undersøgelsen af hvilke relationer disse forståelser indgår i i forhold til kompetencer og skriftlighed i faget vil være en del af undersøgelsen i kapitlet. Læreplansanalysen skal ikke blot være en registrering af genrer som enkeltfænomen. Også redegørelsen for kompetencebegrebet er del af dette kapitel. En frugtbar forståelse af kompetencer i denne afhandlings optik giver G. Ghisla (Ghisla, 2009), hvis skelnen mellem ressourcer og kompetencer gør det muligt at analysere den enkelte elevs/kursists skriftlige kompetencer, realiseret i ressourcer. For at kunne forankre de fire danskfags genreforståelser i en bredere kontekst og hæve dem ud af en konkret registrerende analyse, inddrages Faircloughs diskursanalyse som et supplement til at kunne forstå, hvilke diskurser faget forstår sig i og formulerer sine målsætninger ud fra og i forhold til.

Det fjerde kapitel, *analysen af eksamenshæfterne*, forholder sig især til forskningsspørgsmålet om, hvilke opgavegenrer der kan skrives i til den endelige eksamen, og i et komparativt perspektiv hvilke skriftlige kompetencer disse genrer fordrer. Kapitlet er fortrinsvis deskriptivt. I dette kapitel inddrages også 'skrivehjulet' (Thygesen, 2006), der illustrerer relationen mellem skrivehandling og -formål og skrivekompetencer. Også J. Bruners teori om de to tænkemåder, den paradigmatiske og den narrative 'mode' inddrages, sammen med M.A.K. Hallidays skelnen imellem de to sprogfunktioner, pragmatisk og mathetisk (Bruner, 1966 & 1986, Halliday, 1975). Bruner og Halliday kan nuancere betydningen af en skriftlighed der etableres på baggrund af to forskellige erfaringsområder, og samtidig levere mere overordnede forståelser af de skriftlige genrer i ungdomsuddannelserne. I kapitlet indgår også et kompetence-kordinatsystem der skal illustrere sammenhæng imellem eksamensgenrer, skrivekompetencer og det tekstmateriale fra eksamenshæfterne der skal inddrages i de enkelte opgaver.

Kapitel fem, *redegørelsen for det empiriske materiale*, indeholder som titlen angiver dels en oversigt over det indsamlede empiriske materiale, elevbesvarelserne, og en redegørelse for, hvilken metodisk tilgang til materialet jeg har valgt. Da ønsket har været tætte og detaljerede analyser af elevbesvarelserne med hensigt på at undersøge genrekompetence, var den kvalitative til-

gang oplagt. Det empiriske materiale består af 8 danskholds skriftlige eksamensbesvarelser, fordelt over sommereksamen fra 2009 og 2010. Ud af de 183 indsamlede elevbesvarelser fra sommereksamen 2010, valgtes 8 ud til næranalyser fordelt over tre centrale genrer: Essayet, den argumenterende artikel og manuskriptet.

Metodekapitlet, kapitel seks, indeholder en beskrivelse af *appraisal* metodens teoretiske baggrund i SFL og en redegørelse for de mange analytiske kategorier der knytter sig til metoden. Appraisalmetoden blev udarbejdet af J.R. Martin, D. Rose og R.R.D. White (Martin & Rose, 2007, Martin & White, 2007) som del af den australske genreskoles koncept. For at undgå lange opremsende redegørelser for de mange appraisalkategorier, forklares kategoriernes funktion, og de bliver derefter illustreret med eksempelanalyser med baggrund i det empiriske materiale fra sommereksamen 2009. Metoden skulle vise sin værdi i analytisk brug, hvorfor eksempelanalyserne synes oplagte.

Kapitel syv, *analysen af elevbesvarelserne*, er afhandlingens centrum. I kapitlet analyseres de 8 elevbesvarelser via appraisalmetoden med henblik på at afdække, hvordan elever/kursister realiserer genrekompetencer. Den enkelte skribents ressourcer analyseres, for derigennem at kvalificere undersøgelsen af genrekompetence. Et særligt fokus i analysen vil være på de heteroglosse ressourcer i besvarelsen (Martin & White, 2007, pp. 92ff) og i den forbindelse især skribenternes stemmeføring og måder at positionere sig på i besvarelserne. Betydningen af dette perspektiv har været undersøgt i flere sammenhæng, blandt andet hos E. Krogh (Krogh, 2003, pp. 53-58) og hos F. Hertzberg (Hertzberg, 2001, p. 93). At undersøge dette vil være et væsentligt delfokus i analyserne. De 8 elevbesvarelser består af to essays fra hhx, to essays fra stx, to argumenterende artikler fra hf og to manuskripter fra htx.

Kapitel otte er afslutningskapitlet, bestående af *konklusion og perspektivering*. Perspektiveringen peger på mulighedsområder i forhold til en fagdidaktisk optik: Hvad kan afhandlingens resultater bidrage med, også i praksis? I perspektiveringen trækkes der også linjer op for andre forskningsforslag, der kunne udvide fundende fra afhandlingen.

Kapitel 2:

Genrebegrebets anarki

Genres can be defined socially, historically, functionally, authorially, politically, stylistically, arbitrarily, idiosyncratically, or by a combination of any of these (Stockwell, 2002).

Genrebegrebet har en lang tradition, men først i nyere tid er det blevet betydningsfuldt i undersøgelser af fx hverdagsprog, it-kommunikation og i undervisningssammenhæng. De genreforståelser der aftegner sig i ungdomsuddannelserne og især i danskfaget, vokser ud af en lang historisk tradition og teoretiske konceptioner af genrebegrebet som litterært fænomen. Først i midten af sidste århundrede fravristes genren en eksklusiv litterær forståelse og indgik i overvejelser over retorik og kommunikation og dermed i andre sammenhæng end de litterære. Denne 'retoriske drejning' danner afsættet for indeværende kapitel.

I dette kapitel præsenteres tre genreteoretiske positioner, der dels skal anskueliggøre og afgrænse genrebegrebet, og dels levere et vokabular til den følgende analyse af læreplaner og eksamenshæfter. De tre genrepositioner blev i 90'erne og fremefter beskrevet som følgende skoler: *New Rhetoric*, *ESP/ESL* og *SFL/genreskolen* (Hyon, 1996). Opdelingen peger på 'skolernes' forskellige forskningspositioner og forståelser af genrer; *New Rhetoric* fokuserer på situationskonteksten for genren og har typisk førsteårsuniversitetsstuderende som målgruppe, *ESP/ESL* fokuserer på genrens formelle karakteristika, da målgruppen fortrinsvis er fremmedsproglige studerende, der skal specialisere sig i forhold til et professionelt liv, og *SFL*, eller blot 'genreskolen', ser genren som en kommunikativ meningsgiver i et komplekst socialt liv ikke alle har lige adgang til, og tænker fortrinsvis i forhold til grundskole eller ungdomsuddannelser (Bazerman, Bonini, & Figueiredo, 2009). Udover de tre 'skoler', er Bakhtins essay om 'The Problem of Speech Genres' ikke blot uomgængelig i en genrediskussion, men danner også teoretisk grundlag for alle tre genrepositioner.

Præsentationen af de tre positioner skal dels skabe et overblik over de mange teoretiske diskussioner, og dels muliggøre en omdannelse af det abstrakte genrebegreb til en mulig forståelse.

sesmodel for konkrete tekster. At genren ikke kan defineres og beskrives udtømmende er oplagt; men det betyder ikke at den ikke kan defineres og beskrives foreløbigt og tentativt med særligt henblik på at undersøge, hvilken betydning de genreforståelser der ses i læreplaner og eksamenshæfter, afføder.

2.1 Diskussionen om genrebegrebet

Det følgende vil som nævnt være et forsøg på at beskrive og delvis afklare genrebegrebets kompleksitet ved at præsentere tre centrale teoretiske positioner, der forholder sig differentieret til forskellige aspekter af genrebegrebet. Genrebegrebets kompleksitet og modstand mod normative definitioner afspejler sig også i læreplanernes vanskeligheder med at definere konsistente genreforståelser; genrebegrebet fremtræder ofte noget ambivalent i læreplanernes paragraffer. Det tilsyneladende diffuse genrebegreb volder også problemer når det skal realiseres i en konkret sammenhæng, nemlig genreskrivning i ungdomsuddannelserne. Særlig interesse for indeværende har de skriftlige genrer i ungdomsuddannelserne, hvor dette kapitel skal forsøge at levere en afklaring af genrebegrebets betydningsmangfoldighed.

Genrens historie er mangfoldig, vild og fyldt med polemiske debatter og standpunkter. At gengive alle positioner indenfor dette er ikke denne afhandlings ærinde. Mit formål er at overvinde begrebsanarkiet og skabe et vokabular, hvori jeg med baggrund i forskellige teoretiske positioner kan indfange genrebegrebet uden at miste dets dynamiske aspekt af syne. Formålet med indeværende kapitel er således at udarbejde et produktivt vokabular, der kan indgå i besvarelsen af de overordnede spørgsmål:

- Hvilke genrer skrives der i i ungdomsuddannelserne?
- Hvilket forhold er der imellem genreskrivning og kompetencer – og hvad er genrekompetence?
- Hvordan realiseres genrerne til den skriftlige eksamen i dansk?

Mit opdrag er ikke en historisk fremstilling af genrebegrebet, men nærmere en beskrivelse af de genreteoretiske positioner der har bidraget til de genreforståelser der findes i styredokumenter og eksamenshæfter i danskfaget i ungdomsuddannelserne.

Hvorfor er diskussionen af genrebegrebet blevet pædagogisk relevant? En voldsom pluralisering af begrebsbetydninger, et fokus på genreskrivning og et forøget antal af hybride genrer er

delvis en forklaring. En anden kunne være, at danskfaget er i en opbrudstid, hvor fagligheden skal redefineres og bevægeligheden indenfor faggrænserne giver et fagidentitetstab der skal reetableres (Krogh, 2003, pp. 213-229; Zeuner, Beck, Frederiksen, & Paulsen, 2001, pp. 248-249). Her kan genrer fungere som holdepunkter; som stabile 'fikseringer' i en mere flydende danskfaglig identitet og terminologi og som et tilsyneladende konkret artefakt i en diffus fagforståelse, som leverer et langtidshukommelseslager af faglig integritet og selvforståelse. Parallelt med denne faglige omkalfatring er kompetencebegrebet blevet centralt i styredokumenterne, samtidig med at der er fordringer om en højere grad af bl.a. dokumenterbar skriftlighed i danskfaget. Identiteten i danskfaget trækker altså i mange ujævne retninger, og man kan måske med fordel tænke danskfaget som et fag med flere faglige identiteter, hvor genrebegrebet giver en fornemmelse af samling og helhed ift. disse mere modstridende identiteter. Og netop deri består også faren for at fastfryse i en genreformalisme, der ikke kan rumme genrens (historiske) udfordring om at være i konstant bevægelse.

Genrebegrebet har fået en fornyet interesse i danskfaget, som udover det ovennævnte kan begrundes med uddannelsesinterne og samfundsmæssigt eksterne faktorer. Man kan i dag med rette tale om et 'tekstsamfund', hvor krav til skriftlighed og skrivekompetencer¹ er forandret grundlæggende indenfor de seneste tyve år, hjulpet godt på vej af de medieteknologiske udviklinger. Diskursen om skriftlighed og skrivekompetencer er forandret. Fra at forstå skriftlighed som en kvalificerende, udviklingsmæssigt taksonomisk egenskab man kan tilegne sig, er skriftlighed og især skrivekompetence ikke længere udelukkende funktionelle færdigheder, men i langt højere grad personlige og sociokulturelle redskaber i en demokratisk udviklingsproces.

At skrivekompetencer er tydeligt accentueret i styredokumenter for dansk ligger altså ikke kun i fagets forandrede status, men i lige så høj grad udenfor faget. Faginternt er det øgede fokus på den retoriske situation, særligt receptionsforhold, hvor elevers refleksion om form, indhold og henvendelse i skriftlig kommunikation i væsentlig grad blevet prioriteret (Lærerplaner² for dansk UVM, 2010b, 2010c). At forstå og gebærde sig i genrer kræver en høj retorisk bevidsthed og

¹ Begrebet *skriftlighed* bruges som en 'udvendig' og bred samlebetegnelse for alle skriftlige artefakter i samfundet – at kunne læse, skrive, frembringe og forstå 'tekster'. Begrebet *skrivekompetence* henviser til både individuelle ressourcer og kompetencer (se begrebsforklaring i kapitlet om 'Læreplaner'); helt overordnet at kunne forholde sig analyserende til skriftlige artefakter, og udføre skriftlige opgaver så disse forstås i tekstsamfundet.

² Se bilag 1

en tydelig indskriven af den intenderede eller konkrete læser. Med andre ord en refleksiv bevidsthed om ikke blot genren, men også om konteksten for denne.

Er genren så en a priori kategori, der fungerer som markør for både tekstproduktion og tekstreception, eller skaber genren altid sig selv på ny i tekstproduktionen? Spørgsmålet har været tilbagevendende i genrediskussioner tidligere, men interessen for at afklare spørgsmålet entydigt er gået tabt med erkendelsen af, at en afdækning nærmere må være et både – og. Interessen i genrediskussioner har bevæget sig fra det normative til det mere deskriptive (Ongstad, 1996a). Med en konstruktivistisk synsvinkel er genren altid defineret af den konventionaliserede forståelse af virkeligheden den fungerer i, og dermed er genren altid en konstruktion af og i 'virkeligheden', et forsøg på at kommunikere med andre ved at oversætte den konkrete, sanselige verden til en abstraktion der skal skabe mening. Amy Devitt taler om genren som en metafor der bevæger sig imellem restriktioner og variationer:

'Using the metaphor of genre as a language standard (...), I will argue that genres, like language standards, interlink standards/constraints and variations/choice, an interlink essential to the constructing of meaning' (Bishop & Ostrom, 1997, p. 45).

I citatet indrammes den væsentligste diskussion om genren som snærende form kontra den mere frie form også; en diskussion der går igen i de følgende 'skoler' og senere analyser.

Når man beskriver genrer, kan det diakrone og det synkrone ikke adskilles – genrens historicitet er altid båret af en fortidig beskrivelse og nutidig forståelse, således at model og skabelse af model er i én og samme bevægelse. Således bærer 'nye' definitioner og forståelser af genrebegrebet i fx læreplaner altid de 'gamle' modeller med sig. Genrehistorien er kontinuerlig og heterogen, og genreteorierne forsøger at homogenisere begrebets (og historiens) vildskab i forhold til samtidskonventioner om genrens funktion og betydning. Allerede her bliver genrens komplekse liv tydeligt. At genrer er mere end klassificeringer af litteratur, har der været enighed om i forskellige forskningspositioner, men at betydningen af at have genrekompetencer, dvs. at forstå og udtrykke sig i genrer næsten er synonym med personlig og demokratisk 'dannelse', er måske mere overraskende:

'Die Auseinandersetzung mit kulturell prävalenten Gattungsmustern erlaubt daher nicht nur Einblicke in literarische Konventionen, sondern auch in standardisierten Sinnstiftungsmuster, die als Plausible Modelle für die Interpretation von Erfahrungen fungieren und massgeblich zur kulturellen Produktion von Normalität beitragen' (Gymnich, Neumann, & Nünning, 2007, pp. 13-14)³

Genrer bidrager ifølge dette til en kulturel produktion af 'normalitet' og danner forudsætning for at kunne forstå og fortolke erfaringer og er dermed indgribende forankret i menneskers kulturelle og sociale liv. I læreplanerne for de fire ungdomsuddannelser siges det samstemmende, at elever skal kunne orientere sig i et moderne samfund, og at orienteringen også skal have et demokratisk perspektiv. Med det for øje kan Gymnichs antagelse om genrer hæve sig op over en mere prosaisk forståelse af genrer som normalitetsskaber til noget, der aktivt bidrager til elevens selvforståelse i et moderne samfund. Og hvis Bakhtin har ret i at *genre must be fully mastered to be used creatively* (Bakhtin, Emerson, & Holquist, 1986, p. 80), så er der store udfordringer for uddannelsesinstitutioner i at skabe betingelser for, at eleverne kan tilegne sig skriftlige genrekompetencer.

2.2 Genrebegrebets pluralisme

Traditionelt har begrebet 'genre' været især et litterært fagbegreb eller en klassifikation af tekst. Storgenrerne epik, lyrik, drama har siden Aristoteles været relativt stabile kategoriseringer som andre mindre genrer måtte underlægge sig. Det samme gælder retorikken, hvor de klassiske talegenrer (forensisk, deliberativ og epideiktisk tale) også har overlevet til i dag. Fra 1970'erne bliver det mere formalistiske genrebegreb udfordret (og allerede før det fornyet igennem Bakhtin og Frye), idet det bliver fravristet et litteraturteoretisk ene-ejerskab. Det transformeres fra at være fortrinsvis en litterær form- og indholdsbeskrivelse til at blive et begreb, der dækker mere generaliserede kommunikative udtryksformer (Ongstad, 1996a). I dag er 'det udvidede genrebegreb' en realitet og bevægelsen fra en statisk til en dynamisk genreforståelse en selvfølge.

Fra midten af 1960'erne kan man tale om tre overordnede teoretiske positioner der markerer sig i genredebatten: 'New rhetoric', som tegnes af især Carolyn Millers redefinition af genrebegrebet, ESP/ESL (English for Specific Purposes/ English as Second Language), med baggrund i

³ Her er det Nünning der henter en reference hos Bruner og den narrative psykologi.

John Swales interesse for at kunne undervise i akademiske og professionelle genrer, og SFL (Systemic Functional Linguistics), også kaldet den 'Den Australske genreskole', med baggrund i MAK Hallidays, senere J.R. Martin, F. Christie og D. Rose m.fl., forståelse af sproget som et 'meningspotentiale' (Hyland, 2002; Freedman & Medway, 1994b). De tre har ulige konceptualiseringer og analyser af genrebegrebet. 'New Rhetoric' har fokus på bevidstheden om den sociale kontekst som en styrende ressource for brugen af genrer i fællesskabet og voksede ud af universitets *composition and rhetoric* kurser. Væsentligt er bevidstheden om at genkommende sociale situationer fordrer genkommende retoriske handlinger udtrykt i genrer. For C. Miller indebærer det, at en viden om genrer således ikke blot modsvarer en genkendelse af genrens konventioner, men mere omfattende en viden om hvordan man skal agere passende i en retorisk situation. 'New Rhetoric' indeholder ingen pædagogisk eller konkret undervisningsrelevant applicerbar ramme, men angiver bevidstheden om den retoriske situation i fx arbejdsliv eller på universitetet som central.

ESL/ESP, som især arbejder med en 'applied' tilgang til engelsk som andetsprog eller engelsk i specifikke (fx akademiske) sammenhæng, vokser ud af en interesse for undervisning i sprog og har således en pædagogisk ramme for forståelsen af genrebegrebet. Rammen er som nævnt fortrinsvis et akademisk undervisningsfelt, hvor fokus er genrens tekstkarakteristika og kommunikationsformål. I en 'applied' tilgang er genrens formål og ekspliciteringen af dens genkommende træk centralt. SFL eller 'den Australske Genreskole' består af flere generationer og fraktioner og omtales ofte og med god grund samlet som 'genrepædagogikken'; også her redefineres genreforståelsen ret så gennemgribende. Genrens sociale dimension påpeges, og der er tydelige ideologiske og sociale frigørelsesaspekter på spil i denne position. SFL har baggrund i en pædagogisk kontekst, hvor grundskolepædagogikken står stærkt. Især anden generations SFLere har udviklet modeller for konkret genreundervisning, hvor genrer forstås som definerbare fase- eller stadieinddelte, målorienterede sociale processer, oftest med et tydeligt tekstfokus. Ideen er, at man via eksplícit genreundervisning kan forøge elevers bevidsthed om skrivekonventioner i den kultur de er del af, så også socialt og kulturelt svage elever tilegner sig kompetencer der gør det muligt at deltage i samfundets kommunikative processer (D. Rose, 2005). Genrer identificeres bl.a. på deres struktur og genkommende tekstmønstre, og netop denne formalisering af genrer modsætter 'New Rhetoric' sig.

Den følgende oversigt over de forskellige genreteoretiske positioner samler sig om de tre 'skoler'. Tidsmæssigt starter jeg oversigten over de forskellige genreteorier ved fremkomsten af nyretorikken med Carolyn Miller og efterfølgende Charles Bazerman, ESP/ESL ved John Swales og SFL ved anden-generations SFL'ere som Jim A. Martin, Frances Christie og David Rose. Forud for de tre positioner præsenteres M. Bakhtin, som er en 'grand old man' indenfor bl.a. litterær kritik og filosofi, og som har leveret særdeles væsentlige overvejelser over genrebegrebet. Mange overvejelser og tilnærmelser til genrebegrebet hos især Miller og SFL, repræsenteret ved Martin, ekspliciterer Bakhtins iagttagelser om genrer.

Perspektivet for dette kapitel er således en eklekticisme, der udelader andre teoretiske positioner end de nævnte. Mit sigte er ikke en historisk adækvat genreteorifremstilling, men en pragmatisk beskrivelse af genreteorier, der har betydning for genreperspektivet i ungdomsuddannelserne. Både nyretorikken, 'genrepædagogikken' og en 'applied' tilgang kan i al forskellighed bidrage med væsentlige pointer og indsigter ift. ungdomsuddannelsernes skriftlige genrer. En rolle for alle tre positioner spiller som nævnt Bakhtin med det berømte essay 'The Problem of Speech genres' (Bakhtin, Emerson, & Holquist, 1986). Bakhtins indflydelse er særlig accentueret hos Miller og Martin, hvor Bakhtins begreber *heteroglossia* og *adressivity* bl.a. får en særlig betydning.

Jeg vil hovedsageligt afklare hvilke begreber, tilgange og definitioner der er frugtbare i forhold til afhandlingens undersøgelse af genrebegrebet, snarere end jeg vil påpege forskellige konstellationer af begreber eller vælge en 'skole', jeg ser mit projekt i forlængelse af. Det overordnede forskningsspørgsmål jeg i dette kapitel vil forfølge, lyder: *Hvilke operationelle genreforståelser kan der udledes af de tre forskningspositioner, og hvordan kan disse bidrage som analytiske redskaber i en didaktisk sammenhæng?*

2.2.1 Det stabile og fleksible genrebegreb: Mikhail M. Bakhtin – heteroglossia og adressivity

Bakhtins berømte essay 'The problem of speech genres' (Bakhtin, et al., 1986) har haft stor indflydelse på både den pragmatiske og kontekstuelle drejning genrebegrebet fik, selv om essayet mere er en teori om sproget i brug end det er en teori om genrer. I essayet præsenterer Bakhtin en række begreber der stadig er aktuelle og kan kvalificere forståelsen af ungdomsuddannelsernes skrivegenrer.

Begreber som heterogenitet og 'adressivitet' er i høj grad på spil, og skal kunne forvaltes når der skrives fx en diskussion eller et manuskript, hvor flere tekstlige stemmer (sammen med skribentens) skal kunne adresseres og indgå i en relation til andre stemmer som både kan være en intenderet læser, eller de ytringer ens egen tekst stiller sig i et forhold til. Også et begreb som 'det dialogiske' er interessant i denne sammenhæng, da mennesket i sproget ifølge Bakhtin altid vil befinde sig i et dialogisk forhold mellem et 'selv' og en anden. Det dialogiske findes også i genren; genren er ifølge Bakhtin relativ fast, men vil altid qua sin dialogiske natur også være flerstemmig.

Bakhtin forholder sig til genrer både i litteratur og udenfor litteraturen. Han beskæftiger sig med talegenrer, som han definerer som kontekstuelle og sociale. Denne opfattelse er genkendelig også hos nyretorikerne, der ser genrer som dynamiske, kulturelle 'typer' eller endda social handling. Bakhtin fokuserer på selve kommunikationssituationen med en taler og en lytter (konkret eller intenderet) og tænker denne som mere kompleks, og paradoksalt nok også mere struktureret end en forståelse af kommunikation som 'ordveksling' ellers kunne give anledning til. Både taler og lytter er aktive, og det har betydning for vores tales karakter; den retoriske situation bliver således betydningsbærende for kommunikationen. Bakhtin forklarer dette på følgende vis:

'The fact is that when the listener perceives and understands the meaning...of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude towards it. He either agrees or disagrees with it, augments it, applies it, prepares for its execution, and so on. (..) Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive... (Bakhtin, et al., 1986, p. 68).

Både taler og lytter interagerer og responderer på ytringen, så Bakhtin modsætter sig en traditionel lingvistisk forståelse af den aktive taler og den passive lytter.

Bakhtin skelner mellem ytring og talegenrer på følgende måde: Enhver separat ytring er individuel, men enhver kommunikativ sfære udvikler relativt stabile typer af ytringer, og det er talegenrer. Disse talegenrer har tre aspekter: Tematisk indhold, stil (lingvistiske ressourcer) og struktur (komposition). Disse tre aspekter er forbundet med hinanden i en ytring. Overordnet er talegenrer heterogene, da de består af en mangfoldighed af ulige sproglige komponenter, hvorfor

talegenrer ikke kan kortlægges og defineres fuldstændigt. Mere konkret skelner Bakhtin mellem primære (enkle) og sekundære (komplekse) talegenrer. De sekundære er del af en mere udviklet og organiseret kulturel kommunikation som fortrinsvis er skriftlige. De sekundære talegenrer kan opsuge og bearbejde de primære genrer, som typisk har et konkret forhold til verden og er del af reelle samtaler/hverdagssprog, så disse transformeres fra primær til sekundær. Også dette er en del af heterogeniteten i talegenrer. Stil og kompositionelle enheder (struktur) er tæt forbundne, og især stil indgår som element i den genremæssige enhed.

'Where there is a style there is genre. The transfer of style from one genre to another not only alters the way a style sounds, under conditions of a genre unnatural to it, but also violates or renews the given genre' (Bakhtin, et al., 1986, p. 66).

Stilen er det aspekt der giver mulighed for størst individuel markering især i komplekse litterære genrer, hvorimod mere standardiserede verbale ytringer som fx. en militærkommando ikke levner store muligheder for individuel markering. Genrer determinerer således stilistikken, de lingvistiske valg og strukturen i enhver (tale)genre. Så trods heterogeniteten definerer Bakhtin genrer som relativt faste tematiske, kompositionelle og stilistiske typer af ytringer (ibid., p. 78 og 81).

Bakhtin problematiserer den rent formelle analyse af sproget eller grammatikken, da det ekspressive lag og genreformer ikke tages i betragtning i denne optik; når man blot analyserer grammatikken, analyserer man ikke den kommunikative situation. Forskellen er, at sætningen er en grammatisk begrænset enhed i sproget, hvorimod ytringen er en enhed i kommunikationssituationen. Den talendes ytring får karakter af at være 'aktivt svarende' (selv om der ikke er blevet stillet spørgsmål) – ytringer er fyldt af svar og forventer svar, så den lyttende også bliver den talende. Genrens dialogiske karakter bliver tydelig her. Lytteren bliver til en aktiv samtalepartner, der selv responderer på tidligere ytringer fra lignende eller nuværende kommunikationssituationer. Ekspressiviteten, som grundlæggende genredefineret, adskiller ytringen fra sætninger og sprog. Den typiske genremæssige ekspressivitet udtrykkes i stilistikken, og denne tilhører ikke det grammatiske sprog (ud over rent formelle stilistiske træk), men genren hvori ytringen indgår (ibid. p. 84).

I tilknytning til ungdomsuddannelsernes skriftlige genrer er Bakhtins forestilling om ekspressivitet interessant, da de mulige skriftlige genrer lægger op til forskellige niveauer og variatio-

ner af ekspressivitet; begrebet 'stemmer' i analysen af elevbesvarelsene rummer noget af denne ekspressivitet.

Bakhtin introducerer også begrebet '*addressivity*'. Vi taler altid ift. en adressat, så vores ytringer befinder sig altid i en relation til en anden, intenderet eller ej:

*'An essential (constitutive) marker of the utterance is its quality of being directed to someone, its **addressivity**. As distinct from the signifying units of a language – words and sentences – that are impersonal, belonging to nobody and addressed to nobody, the utterance has both an author (..) and an addressee'* (Bakhtin, et al., 1986, p. 95).

Opsamlende er Bakhtins forståelse af genren følgende: Genren er dynamisk og fleksibel ift. dens dialogiske og situationsbundne 'natur', men er også relativ stabil og typisk i formen; det er en forudsætning for at kunne konstruere en ytring som en helhed. Generelt forestiller Bakhtin sig genren som mere fri end grammatikken og sætninger, og konstaterer at der er en genremangfoldighed. En genrebeherskelse indebærer, at man kan håndtere de mange genremæssige kombinationsmuligheder og realisere sine kommunikative hensigter i ytringer, i talen. Når vi behersker genrerne, kan vi være sprogligt kreative – ikke før:

'But to use a genre freely and creatively is not the same as to create a genre from the beginning; genres must be fully mastered in order to be manipulated freely' (Bakhtin, et al., 1986, p. 80).

Taget for pålydende er denne iagttagelse særlig interessant, da det som nævnt før, stiller store krav til ungdomsuddannelserne og danskfaget i at undervise, så eleverne/kursisterne tilegner sig de kompetencer, der sætter dem i stand til om ikke at være kreative så dog at beherske genrerne tilstrækkeligt – at udvikle genrekompetence.

Hvorfor er Bakhtins talegenreteori så uomgængelig og inspirerende også for de nyretoriske genreteoretiske refleksioner hos bl.a. Carolyn Miller og Charles Bazerman og for den australske genreskole, eksemplificeret ved J. R. Martin? Først og fremmest fordi Bakhtin har revet genrebegrebet ud af det litterære enejeerskab og derigennem haft stor indflydelse på nyretorikkens

restaurering af genrebegrebet. Måske er det især forestillingen om talerens subjektive emotionelle evaluering af *'the referentially semantic content of his utterance'* (ibid. p. 84) og dens indflydelse på valg af talerens leksikalitet, grammatik og udformning af sætningen, der placerer Bakhtin så centralt. For denne evaluering foregår altid i en specifik retorisk kontekst, i en kommunikation.

Også det dialogiske og introduktionen af *'addressivity'* lægger sig fint i forlængelse af nyretorikkens sociale dimension og fokus på forholdet mellem tekst og kontekst. Nyretorikken kan også siges at stille spørgsmålet om, hvilke muligheder for individuel kreativitet genren reflekterer og strukturerer. Det er ikke et spørgsmål Bakhtin stiller, men delvis svarer på alligevel, da han påpeger nødvendigheden af at have genrekompetence for at kunne beherske genren og måske kunne agere kreativt i en kommunikation. Der er altså relativt tætte og venskabelige bånd mellem Bakhtins teori om talegenrer og nyretoriske genreovervejelser. Også hos J.R. Martin fra den australske genreskole er der en tydelig beslægtethed med Bakhtins begreber som heteroglossia og den dialogiske diskurs; Martin inddrager Bakhtins dialogiske princip om multiple stemmer i en tekst (J. R. Martin & Rose, 2007, p. 49 og 319) som væsentlig i forhold til genren.

2.3 Genrens retoriske genfødsel

Betegnelsen *'the Rhetorical Turn'* kom fra USA i 1980'erne og var bl.a. et forsøg på at genbeskrive og restaurere genrebegrebet, så den retoriske og sociale situation blev betydningsbærende og brugen af genrebegrebet ikke blev begrænset til en streng litterær sammenhæng. Berge og Ledin kalder det en pragmatisk drejning (Berge & Ledin, 2001, p.5) fra en mere formalistisk klassificerings-tilgang. Drejningen kom fra flere forskningstraditioner; litteraturen først og fremmest (fx. Bakhtin og Todorov), fra lingvistikken (Halliday, Swales, Bhatia) og *'compositions and rhetoric'* (Burke, Berkenkotter, Miller, Bazerman). Oprindelsen til betegnelsen *'new rhetoric'* tilskrives Perelman & Olbrechts-Tytecas hovedværk *'Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique'* fra 1958, hvori samlæsningen af Aristoteles' *Retorik* og hans dialektiske værker tilføjer retorikken nye perspektiver og vækker fornyet interesse for retorikken, også i academia. Interessen for relationen mellem retorik, situation og genrer bliver aktualiseret af Bitzers artikel *'The Rhetorical Situation'* (1968), hvor Bitzer beskriver en sammenhæng mellem visse genkommende situationer og visse genkommende retoriske udtryk, der ikke er unikke og derfor kategoriseres indenfor bestemte typer, nemlig genrer (Klujeff & Roer, 2009). Et egentligt forsøg på at sammenbinde retorisk situation og genreanalyse kommer dog først med Jamieson i 1973 (Bitzer, 1997). Genrer bliver her til mere

end bare ensartede former, da de defineres som grupperinger af ytringer der har situationelle, indholdsmæssige og stilistiske karakteristika til fælles og er dynamiske i forhold til deres konfiguration. Genrer tænkes her som et vilkår for produktion, modtagelse og analyse af retorik.

2.3.1 'The rhetorical turn' - Carolyn R. Miller

'When a type of discourse or communicative action acquires a common name within a given context or community, that is a good sign that it is functioning as a genre.' (A. C. Miller, 1984).

Hvis Bakhtin er første generation af flere kuld genreteoretiske fornyere, så er Carolyn R. Miller anden generation. Millers 'Genre as Social Action' (Freedman & Medway, 1994a) har kultstatus blandt nyretorisk genreteori. Formålet med essayet er dels at udvikle et stabilt genrekoncept, og dels at underbygge konceptet så det bliver retorisk velfunderet (Freedman & Medway, 1994a, p. 23). Centralt står en nyfortolkning af genrebegrebet, hvor genren defineres ved sin kommunikative handlen og ikke via sin form eller klassifikatoriske tilhørsforhold.

Millers essay har forårsaget en rekonceptualisering af fokus i genrestudier fra en mere litterær tilgang til fokus på den sociale dynamik og konstituering af ikke-litterære former for skrift og tale. Miller kritiserer et stærkt litterært genresyn, der vedholdende skaber taksonomiske klassifikationer. Ifølge Miller skal vi ikke se efter type-mønstre, men mønstre af handling

Genren vil ifølge Miller altid have et iboende potentiale for forandring ift. brugskonteksten. En omfortolkning af begrebet exigence⁴ knytter sig også til Millers genreforståelse, hvor exigence forstås som et socialt motiv, der er definerende for, hvordan vi taler eller skriver i en social situation. Exigence er en form for social viden, der bliver delt i en skrive- eller samtalsituation. Et andet væsentligt begreb fra Miller er Kairos, forstået som 'det rette moment' i en retorisk situation. Kairos, genrer og exigence indgår som væsentlige elementer i den retoriske situation og danner grundlaget for Millers genreteori.

⁴ Fra Bitzer, hvor 'exigence' oversættes til 'et påtrængende problem' der skal afklares. Kan det det – igennem skrift eller tale – har vi en 'retorisk situation'.

Miller formulerer følgende om genrer: Når vi bruger genrer, handler vi på en bestemt måde i en bestemt type af sammenhæng (situation), og denne definerer genren retorisk og ikke formmæssigt:

'I will be arguing that a theoretically sound definition of genre must be centred not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish' (Freedman & Medway, 1994a, p. 24).

I essayet tilslutter hun sig (delvist) Campbell & Jamiesons⁵ konklusion om at *'rhetorical forms that establish genres are stylistic and substantive responses to perceived situational demands'* (Devitt, 2004 p. 12). Alle 'former' kan optræde isoleret i andre genrer, men konstellationen af former i en genre *'bound together by an internal dynamic'* (ibid.) sammenføjer elementerne, så en unik retorisk handling bliver skabt. Denne næsten lyriske beskrivelse af genrer og især begrebet *'internal dynamic'*, forfølger og elaborerer Miller, og betragter Jamiesons & Campbells definitionen som en formbar og situationsafhængig mulig klassifikation, som imødekommer kravet om relevans for retorisk praksis. Dog fokuserer Miller langt mere på, at genrer bruges til at udføre sociale handlinger, hvor Jamieson & Campbell forstår og tænker retoriske genrer som ytringer med ensartede indholds- og formtræk. Miller modsætter sig ikke klassifikationer generelt. Klassifikationer er nødvendige ift. sprog og læring, men klassifikationer må altid have basis i den retoriske praksis og ikke i formelle ydre taksonomisk organiserende principper.

I essayet forholder Miller sig både til diskurs og genre, men i hvilken betydning bruges begreberne? Ifølge Miller har retorisk kritik mange påstande om at bestemte diskurser konstituerer distinkte grupper eller genrer, men retorisk teori har ikke klare retningslinjer for hvad der konstituerer en genre (Freedman & Medway, 1994a, p. 23). For Miller er genrer udtryk for social handling i en form for fællesskab. Dette fællesskab er ikke taksonomisk eller relationelt betinget, men retorisk betinget. Hvis genrer repræsenterer handlinger, må det også indbefatte situation og motiv, fordi al menneskelig handling kun kan fortolkes i en situationskontekst og i en attribuering af motiver (hos både retor og adressat). Den retoriske situation er ikke bare en 'aflæser' af genren, men bidrager aktivt til genrens karakter. En foreløbig definition af genre lyder således:

⁵ Miller henviser især til artiklen *'Form and Genre in Rhetorical Criticism: An Introduction'*, in Campbell and Jamieson (eds.) *Form and Genre: Shaping Rhetorical Action*, 1978.

'...in rhetoric the term 'genre' be limited to a particular type of discourse classification, a classification based on rhetorical practice and consequently open rather than closed and organized around situated actions...' (Freedman & Medway, 1994a, p. 27).

Miller hævder at mange teoretikere har været interesseret i en klassificering af diskurs og har adopteret denne klassificering som ækvivalent med klassifikation af genrer. Det afviser Miller som uholdbart, da denne forståelse hverken repræsenterer genrer som retorisk handling eller levner mulighed for 'åbne systemer', hvor genrer er dele af fx en diskurs og kan placeres på forskelligt niveau i diskursen. For Miller bliver svaret en rekonceptualisering af bl.a. tekstuelle genrer som social handling, der genkendes i de tilbagevendende sociale situationer de bliver brugt i. Med valg af genrer viser vi en forståelse (eller ikke) af den specifikke retoriske situation vi befinder os i, og definerer via genren vores egen rolle i den retoriske situation. Samme modus gælder for adressat, der også placerer sig i en rolle der passer med retors intention.

Miller opstiller en række kriterier der er karakteristiske for genrer. Hun udarbejder ikke en egentlig genredefinition og vil ikke fastholdes på konstituerende genretræk, men nævner karakteristika og situationskontekster, hvor genrer fungerer som medierende redskaber mellem tekst og diskurs, mellem privat og social. De karakteristiske kendetegn for genrer er følgende:

1. Genrer refererer til konventionelle kategorier af diskurser, baseret på rummelige typificeringer af retorisk handling (typificeringer af **konstruktionen** af den sociale handling, og ikke den materialiserede handling i sig selv).
2. Som meningsfuld handling er genrer fortolkbare vha. regler. Genreregler opstår på et relativt højt niveau i hierarkiet af regler for symbolsk interaktion.
3. Genre adskiller sig fra begrebet 'form'; form er en mere generel term og brugt om hele hierarkiet. Genrer er en 'form' på et bestemt (og højt) niveau, fusioneret af de lavere niveauers former.
4. Genrer er altså substansen af form på højere niveau; som tilbagevendende sprogmønstre hjælper genrer os til at organisere vores kulturelle liv.

5. Genrer er retoriske måder at mediere mellem private intentioner og sociale motiver (exigence) på. Genrer motiverer ved at forbinde det private med det offentlige, det singulære med det tilbagevendende.

Genrer er specifikke og vigtige bestanddele af fællesskabets kommunikative struktur. Især fællesskabet og det kulturelle liv optager Miller ift. genrer. Genrer konstituerer substanser af kulturelt liv og definerer dermed også kulturen, da genrer skal kunne manifesteres i reproducerbare kommunikationssituationer og dermed eksisterer i mere end ét konkret rum og en konkret tid. Genren bliver et meso-niveau mellem fællesskabets metaniveau og individets 'sind' som mikro-niveau. Genrer tilhører og er social handling i et diskursivt fællesskab, hvor genrer er forbindelsesleddet mellem privat og offentligt, enkeltstående og genkommende, mikro og makro. Begrebet Kairos, som Miller introducerer, bliver determinerende for genren i det retoriske fællesskab. I 'Blogging as social action' (C. Miller, 2004) beskriver Miller begrebet Kairos mere udførligt. Kairos er 'det rette moment', den særlige retoriske situation som afgør, hvordan vi forholder os til den retoriske mulighed. Ethvert moment har potentielt Kairos i sig, som rhetor enten kan eller ikke kan fange. Hvilke genrer bruger vi, og hvordan afgør Kairos vores valg (C. Miller, 2004, p. 2)? Kairos muliggør en handlen i en genre i en specifik retorisk situation, og Kairos er især interessant ift. nye genrer. Hvilket kulturelt og retorisk moment muliggør nye genrer? Kairos eksisterer altså både på det individuelle, intentionelle niveau og på et mere overordnet makroniveau. Miller mener, at med de resultater der er i genreforskningen i dag, må vi se genrer i relation til Kairos – Kairos beskriver både den måde genren i diskursen er forstået på og en erkendelse af, hvordan denne forståelse skaber en ny retorisk mulighed.

Opsamlende kan man sige, at Millers genreforståelse hviler på en forestilling om at vi ikke kun tilegner os genrer som mønstre eller 'form', men at vi i genrer lærer noget om den sociale situation vi befinder os i. Især kan vores måde at bruge genrer på sige noget om vores forståelse af den retoriske situation, og om vi har et potentiale for at vinde eller tabe i interaktionen, '*the potential for failure and success*' (Freedman & Medway, 1994a, p. 39). Som tilbagevendende signifikante handlinger personificerer genrer kulturens rationale. For at genrer skal udvikle sig, må de kunne inkorporere fornyelse og kunne tilpasse sig forandrede vilkår for den retoriske situation (C. Miller, 2004, p. 8). De samtidige genrer definerer således potentialer for de nye og kommende

genrer. Ifølge Miller er genrer for de studerende en nøgle til forståelsen af, hvordan man kan deltage i samfundets handlinger. Og det er et centralt perspektiv i en didaktiks sammenhæng.

2.3.2 Charles Bazerman – et kognitivt aspekt på genrer

En markant nyretorisk og kognitivt orienteret forsker er Charles Bazerman, som er én af de førende skriftlighedsforskere der har ydet signifikante forskningsbidrag til både skriftlighed og genreteori. I 'Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions' (Freedman & Medway, 1994a) viderefører han Millers grundantagelser om genrer som social handling. Bazermans beskrivelse af genrer og retorisk handling hviler på en forestilling om at mennesker skaber individuelle betydninger af mening og værdi, når de kommunikerer i strukturerede diskursive felter, og at det typisk sker i højtudviklede og velartikulerede sociale systemer:

'That is, I wish to present a vision of systems of complex located literary activity constructed through typified actions – typified so that we are all to some extent aware of the form and force of these typified actions' (Ibid p. 79).

Handlingen – at skabe mening i diskursen – gennemføres således ved hjælp af genrer som genkendes og er specifikke og kontekstualiserede betingelser i den sociale handling. For Bazerman er genrebegrebet centralt både som meningsskaber i en genkendelig kommunikativ kontekst og som navigatør i en ukendt kontekst:

'Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communicative action with each other and the guideposts we use to explore the unfamiliar' (Bishop & Ostrom, 1997, p. 19).

Denne nærmest poetiske beskrivelse af genrers betydning og funktion illustrerer Bazermans forestilling om et meget omfattende genrebegreb. Begrebet ser ud til metaforisk at kunne omslutte al form for kommunikation og mening og står ikke tilbage for Nünningss beskrivelse af genrer som 'normalitetsskabere' (se på side 19).

For Bazerman er det væsentligt at være involveret i 'typificerede tekstuelle handlinger'. Jo mere vi er informeret om disse og deltager adækvat i dem, desto mere kan vi dele betydningsfulde 'meninger'. I den senere forskning (Bazerman, et al., 2009; Bazerman & Prior, 2004) er Bazermans kognitive tilgang mere eksplicit. I 'Genre and cognitive development' (Bazerman, et al., 2009) bygger de genreteoretiske overvejelser på 'writing to learn' konceptet. Her viser han, hvordan genren korresponderer med Vygotskijs 'nærmeste udviklingszone' ift. stilladsering – genren leverer differentierede kommunikative rum, hvori vi lærer kognitiv praksis indenfor specialiserede områder. Når vi gradvist tilegner os viden om genrers form og kan identificere dem, vil de blive internaliseret og blive naturlige og automatiserede dele af kognitionen (Bazerman, et al., 2009, p. 285), så når forskellige genrer er fuldt internaliseret, er genkendelsen ren assimilativ.

Selv om Bazerman ikke diskuterer en diskurstilgang til genreforståelsen, peger han på at specifikke situationer som fx klasseundervisning i et specifikt fag vil associere til differentierede (fag)genrer, der igen vil påvirke skriverens tekststrukturering og planlægning. Han henviser til en undersøgelse af Klein (Klein, 2000), der undersøgte grundskoleelevers naturvidenskabelige skriftlighed med en konklusion om, at netop genreskrivning kræver de højeste kognitive kompetencer i en skriftlig fremstilling. Desuden peger Klein på at en mere eksplicit viden om genrer og tekststrukturering i forhold til den, inkorporerer og fører til andre former for kognitive aktiviteter, udløst af skrivningen. Således har genrekendskab en positiv effekt på læring generelt.

Ud fra en 'Vygotskijansk' optik er genrer ifølge Bazerman et kognitionsværktøj, hvorigennem vi indøver et repertoire af typiske objekter, relationer og argumenter for denne genre:

'This view, accordingly, does allow us to think of genres as sociocultural cognitive tools which can be transmitted to the student' (Bazerman, et al., 2009, p. 284).

Faget og underviseren bliver meget centrale mediatorer for elevens/studentens genretilegnelse. Bazerman udvider forståelsen af fag, lærer, elev og genrer og mener at den enkeltes og gruppens interaktion i fx et klasserum er medieret igennem genrebaserede systemspecifikke aktiviteter. Genren er central ift. læring generelt og specifikt, især når det gælder en tilegnelse af en fagspecifik genrediskurs.

I 'Speech act, Genres, and activity systems' (Bazerman & Prior, 2004) har Bazerman en mere analytisk ansats. Bazerman analyserer forskellige kategorier eller niveauer af tekster igennem begreber som: speech acts, genrer, genre sets, genre systems og activity systems. Grundantagelsen er, at mennesker der bruger tekster, skaber nye meningsrealiteter, relationer og viden. Meningsrealiteter forstås kontekstuel, dvs. at et kursus på fx universitetet via en række tekster danner en 'realitet' eller fakta om dette kursus – en måde at forstå faget og kurset på. Valg af teksttyper (genrer), som aflæses som typiske indenfor et fag, afgør og definerer handlingsmønstre og muligheder for interaktion (Bazerman & Prior, 2004, p. 310). I klasserummet undervises ofte netop for at udarbejde genredefinitioner og forskellige aktiviteter i forhold til genren, og derigennem formes læringsmuligheder og forventninger, mener Bazerman. Begrebet 'speech act' skal forstås med baggrund i Austin⁶ (og Searles) talehandlinger, og ikke i en Bakhtinsk forståelse. Genrebeskrivelsen følger de forudsætninger som Bazerman også arbejder med i sine tidligere genre-teoretiske overvejelser, men her tilføjer han begrebet 'typification' som (næsten) synonymt med genrer:

'This process of moving to standardized forms of utterances that are recognized as carrying out certain actions in certain circumstances and to standard understandings of situations is called typification' (Bazerman & Prior, 2004, p. 316).

Hvis vi følger og benytter os af kommunikationsmønstre som andre mennesker er bekendt med, vil vi nemmere blive forstået. Vi kan forudsige hvilke reaktioner der vil følge en standardiseret og genkendelig kommunikation. Disse genkendelige og selvforstærkende former for kommunikation fremstår som genrer, og ved at skabe disse typificerede former eller genrer, vil vi også kunne typificere de situationer vi befinder os i: *'Recognizable, self-reinforcing forms of communication emerge as genres'* (Bazerman & Prior, 2004, p. 316). Genreforståelsen generer altså i den forstand også social kommunikativ viden og forståelse – og omvendt. Opsamlende kan Bazermans genreforståelse beskrives således, at genrer består af en processuel tilegnelse af situationsafhængig kommuni-

⁶ Austin & Searles talehandlingsteori forholder sig – helt overordnet – til at ord ikke kun siger noget, men også 'gør' noget. Austin skelner mellem forskellige betydninger i talehandlinger; det lokutionære (konkrete betydning), det illokutionære (bibetydning/merbetydning) og det perlokutionære (forståelsen/fortolkningen af det sagte).

kativ viden, der stilladseres igennem mønstre af stadigt voksende genkendelighed og forudsigelighed.

2.3.3 John M. Swales – diskursfællesskab, genrer og opgave

Swales tilhører gruppen af ESL/ESP/EAP forskere og har dermed en 'applied' tilgang til genrebegrebet. Genrens funktionelle aspekt er centralt for ESP, hvor ekspliciteringen af genrens genkommende karakteristika er et væsentligt pædagogisk sigte, dog med fokus på de akademiske genrer ud fra et lingvistisk perspektiv. Den mest kendte genreanalyse indenfor en 'applied' tilgang er Swales '*Genre Analysis*' (Swales, 1990), hvor Swales formål bl.a. er at demonstrere den generelle værdi af en genre-baseret tilgang til undervisningen af de kommunikative akademiske kompetencer. Emfasen i ESL/ESP ligger på de studerendes muligheder for at tilegne sig genrekompetencer ved en tydeliggørelse og facilitering af en adgang til værdsatte genrer ved at udforme opgaver der skal styrke bevidstheden om tekstlige karakteristika (Hyland, 2002, p. 20). I '*Genre Analysis*' præsenterer Swales sine tre nøglebegreber: *discourse community*, *genre* og *task*. Hvordan disse arbejder sammen kan resumeres på følgende vis: *Discourse communities* er socioretoriske netværk, som arbejder mod at opnå fælles(skabets) mål. Et fællestræk som etablerede medlemmer af fællesskabet har, er kendskab til de genrer der fremmer de kommunikative mål. Konsekvensen deraf er, at genrer er diskursfællesskabets ejendom og ikke individets:

'...that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of grouping or to wider speech communities' (Swales, 1990, p. 9).

Genrer er klasser af kommunikative begivenheder, som typisk besidder en vis stabilitet, betegnelse og genkendelse. At afkode genrer er en procedure som Swales betegner *task*. Videre betyder det ifølge Swales, at tilegnelse af genrekompetencer afhænger af tidligere viden om verden, viden om tekster, mulighed for at bruge og udfolde skemata og erfaring i forbindelse med passende *tasks*.

For at anskueliggøre Swales forståelse af genrer, skal fænomenet *discourse community* (herefter diskursfællesskab) uddybes yderligere. Swales nævner en række fællestræk, der konceptualiserer et diskursfællesskab: Bl.a. et bredt og enigt sæt af mål, interkommunikative mekanismer blandt medlemmerne, en eller flere fremtrædende genrer der skal fremme fællesskabets mål og

typisk en specifik lexis tilknyttet fællesskabet (Swales, 1990, p. 24). Swales henviser også til B. Herzbergs definition af diskursfællesskabet:

'...the notion of 'discourse communities' to signify a cluster of ideas...that discourse is a means of maintaining and extending the group's knowledge and of initiating new members into the group, and that discourse is epistemic or constitutive of the groups knowledge' (Swales, 1990, p. 21).

Genrekendskab og genrekompetence er ifølge dette en forudsætning for at kunne agere indenfor et diskursivt fællesskab. Swales gør selv opmærksom på genrebegrebets flygtighed og indbyggede definitoriske inkongruens ved at påpege, at begrebet er både løst og ekstremt upålideligt (Swales, 1990, p. 33). Swales blik på diskursfællesskaber og genrer kan forstås parallelt med Fowlers (Hættner Aurelius & Götselius, 1997) henvisning til at genrer er koderede og afstemte begivenheder i en social og kommunikativ proces. Fowlers synspunkt er, at genrer snarere har at gøre med identifikation og kommunikation, end med definition og klassifikation; et synspunkt som underbygger Swales antagelser om sammenhæng mellem *genrer*, *discourse community* og *tasks*.

Swales forholder sig til den igangværende debat om konkret genreundervisning, og han er forbeholden overfor en for hurtig associeren mellem pædagogiske hensyn og tvivlsomme konstruktioner af og undervisning i genrer. Det er muligt at undervise i genrer uden at blive rigid foreskrivende eller formalistisk, hvis man tager følgende forbehold og påbud: a. En generel manglende tillid til klassifikationer, b. en anerkendelse af at genrer er situerede i et diskursivt fællesskab, c. at der lægges vægt på genrens kommunikative formål og den sociale handling den indgår i og d. at der etableres en forståelse for genrens dobbelt generative kapacitet, nemlig at genren skal etablere et retorisk mål og at fuldføre dette mål. Med disse forbehold eller pejlemærker er genreundervisning ifølge Swales en oplagt mulighed for at integrere studerende i et akademisk diskursivt fællesskab.

Swales udarbejder en foreløbig arbejdsdefinition af genrer, som er adækvat for en 'applied' tilgang, og som tager udgangspunkt i genrens kommunikative egenskaber. Swales opregner fem punkter som karakteriserer genren:

1. Genrer er klasser af kommunikative begivenheder.
2. Kriteriet for at gøre en samling af kommunikative begivenheder til en genre er deres fælles kommunikative mål. Genrer bliver således til vehikler for opnåelse af formål og hensigter.
3. Eksempler på genrer kan variere indenfor et prototypisk register af genre. Genreidentifikationen vil være baseret på dens kommunikative hensigt, jvf. ovennævnte punkter. Ud over den kommunikative hensigt kan der etableres to genretilhørsforhold mere, nemlig dels definitionstilgangen (fx et sæt egenskaber der udgør en kategoriseringsmulighed – gråspurv og høne = fugle, fjer, æglæggende), og dels lighedstilgangen (fx samme prototypiske egenskaber, genkendelighed – æble og pære = grønne, formlighed, sprøde etc.).
4. Rationalet bag genrer etablerer begrænsninger eller muligheder for at deltage i det diskursive fællesskab. Etablerede medlemmer af et diskursfællesskab benytter sig kompetent af genrer for at realisere de kommunikative mål i fællesskabet. Det indebærer, at medlemmer med et begrænset kendskab til fællesskabet kun kan genkende dele af rationalet bag, og dermed begrænses i at kommunikere på lige vilkår med de etablerede medlemmer.
5. En genreterminologi indenfor diskursfællesskabet er en væsentlig kilde til indsigt. I direkte forlængelse af pkt. 4 anfører Swales, at viden om genres konvention er større hos dem der rutinemæssigt eller via deres profession arbejder med genrer. Udvikling af en terminologi indenfor det diskursive fællesskab vil typisk komme fra aktive medlemmer, der identificerer genkommende retoriske handlinger; terminologien kan så udbredes og indgå i større diskursive fællesskaber.

Opsamlende er genrer kommunikative begivenheder i et diskursivt fællesskab der deler kommunikative formål. Disse formål er fortrinsvis genkendt hos etablerede medlemmer, som derved konstituerer rationalet bag genre. Genre er bl.a. defineret ved sin formålsbestemthed, men også i form af definitioner og ligheder såsom struktur, stil, indhold etc. Grundantagelser bag alt dette er, at mennesker organiserer deres kommunikative adfærd igennem et repertoire af genrer.

2.3.4 SFL og Martin, Rose og Christie – det demokratiske ideal

SFL⁷, repræsenteret ved M.A.K. Halliday som første generation og J. Martin, D. Rose og F. Christie m.fl. som anden generations SFL'ere, har sammen med ESP et stærkt tekstorienteret fokus, når genrer skal analyseres og beskrives i henhold til deres genkommende mønstre og forskelligheder. 'Den australske genreskole' er en mere homogen gruppe end 'nyretorikerne' da de alle har samme teoretiske baggrund i M.A.K. Halliday, og langt de fleste kommer fra en undervisningssammenhæng på folkeskoleniveau eller forsker indenfor det folkeskolepædagogiske felt. Jim R. Martin, David Rose og Frances Christie er anden generation af SFL'ere, der i særlig grad har beskæftiget sig med genrer og derfor er relevante i denne sammenhæng. I indeværende afsnit vil der også være en ganske kort beskrivelse af appraisal-metoden, der i høj grad knytter sig til 'genrepedagogikken' som er det metodiske værktøj der benyttes til analysen af elevbesvarelsene.

Grundlaget for SFL er en interesse i relationen mellem sproget og dets funktion i den sociale kontekst (Hyland, 2002 p. 15), idet grundantagelsen er at sprogbrugeren altid vil bestræbe sig på at finde 'mening' på den mest effektive måde i forhold til den sociale kontekst. Komponenterne i denne meningstilkendegivelse består af tre forskellige meningsfunktioner, der skal: 1. Repræsentere erfaring (Ideational), 2. skabe eller opretholde interaktion mellem mennesker (interpersonal) og 3. skabe forbindelser og kohærens (textual). Disse tre meningsfunktioner realiseres igennem sproget. Forbindelsen mellem tekst og kontekst konceptualiseres igennem Hallidays *register*-begreb. Registerbegrebet kan anskueliggøre, hvordan tekstens mening bliver forstået via de tre kontekstuelt determinerede begreber *field*, *tenor* og *mode*, som korresponderer med meningsdimensionerne *ideational*, *interpersonal* og *textual*. *Field* har fokus på den institutionelle praksis, dens aktiviteter, deltagere og processer; *tenor* har fokus på de sociale relationer, synlige fx igennem relationen imellem magt og solidaritet, og *mode* udtrykker den semiotiske 'kanal' der anvendes (tale, skrift, medier etc.) (Christie & Martin, 1997). Meningsdimensionen *ideational* repræsenterer erfaringer og korresponderer med *field*; *interpersonal* udspiller relationer og korresponderer med *tenor*, og *textual* organiserer teksten og informationsflowet og korresponderer med *mode*. Al sprog er organiseret omkring meningsfunktionerne og de situationskontekstuelle variabler *field*, *tenor* og *mode* (Christie & Martin, 1997 p. 4). Vores sproglige valg vil være bundet

⁷ SFL (Systemic Functional Linguistics) forbindes traditionelt med Halliday og har i væsentlig grad påvirket sprogteori generelt, og uddannelsessystemet i Australien specifikt. Se indledningen til kapitlet for yderligere specificering.

til en specifik situation og kontekst, og dermed begrænses antallet af 'meninger' vi kan vælge både af konteksten og vores adgang til de muligheder, denne byder.

Men hvordan forholder genrebegrebet sig til dette? Mens Halliday fokuserer på registerbegrebet (som han i første omgang mest tænker som en *mode*-konstellation), tilføjer Martin senere genredimensionen til metafunktionerne (J. R. Martin, 1998). Genren fungerer i denne forståelse som en overgribende kontekstuel variabel, der samler hele register-konceptet og skal tænkes som et mere abstrakt niveau af tekstlig mønsterdannelse (J. R. Martin & White, 2007, p. 32) end Hallidays registerbegreb. I modsætning til nyretorikerne påpeges det, at antallet af genrer i en kultur er ganske stort, men ikke uhåndterligt, hvorfor genrerne kan defineres. Genrer og kommunikative mønstre i det sociale liv hænger uløseligt sammen:

'Genres are textual interventions in society; and society itself would be nothing without language in all its patterned predictability.' (Cope & Kalantzis, 1993, p. 7).

Genrer er som udgangspunkt altid sociale og fungerer som en samlende betegnelse for teksters variationer i henhold til dens sociale formål; genren samler således både meningsdimensionerne og de kontekstuelle variabler. Illustreret ser det således ud (James R. Martin, 1998, p. 413):

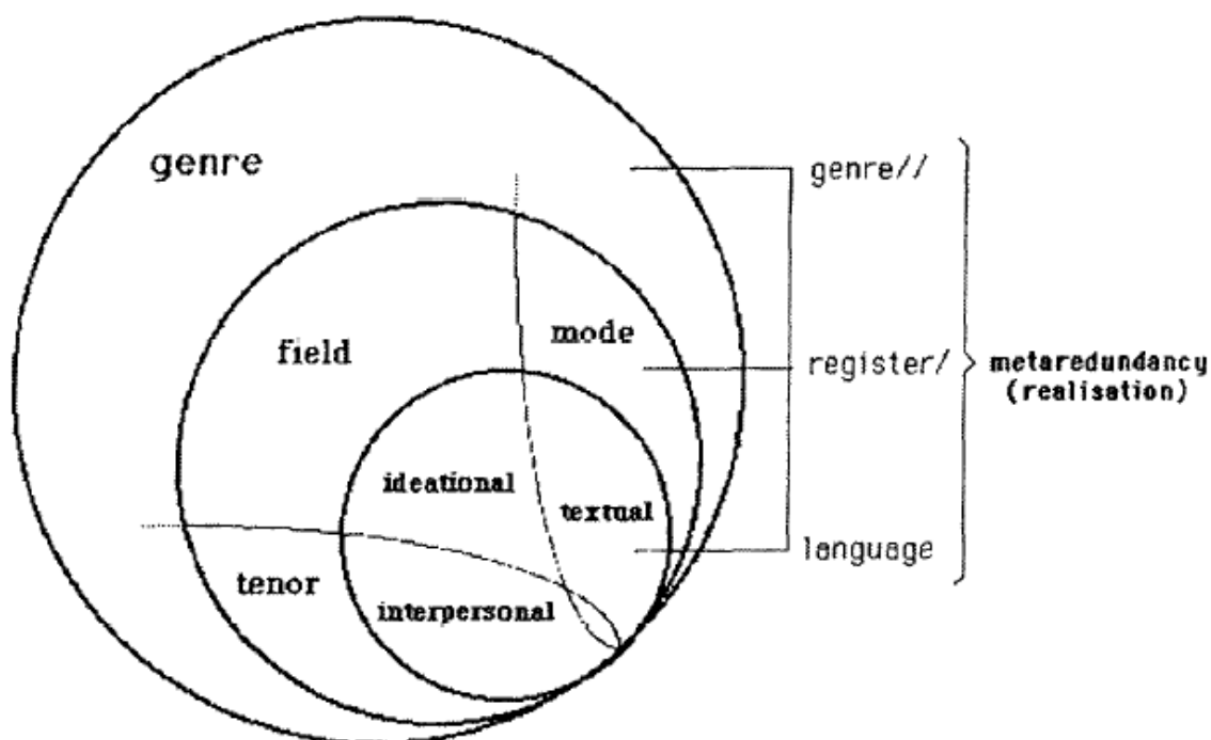


Figure 1. Language in Relation to Register and Genre

Relationen mellem de forskellige meningsfunktioner, registervariabler og genrer er følgende:

'As such, genre is concerned with systems of social processes, where the principles for relating social processes to each other has to do with texture – the ways in which field, mode and tenor variables are phased together in a text. This means that the principles for relating texts to one another at the level of genre complement those at the level of register' (Christie & Martin, 1997 p. 12).

Genren bruges som en begrebslig reference til forskellige typer af tekster, der frembringes af og i forskellige typer af sociale kontekster; sagt på en anden måde kan genren give en ramme for konceptualiseringen af det sociales konstruktion i forskellige tekster. Genrer er konfigurationer af mening og kan analyseres i forhold til denne. Derfor er der heller ingen berøringsangst overfor definitioner af genrer eller beskrivelser af genrers kompositionelle træk i Martins genreforståelse.

Martins mest udbredte genredefinition er at genrer er *'staged, goal-oriented social process'* ((J. R. Martin & Rose, 2007, p. 8). Sætningen er blevet fremstillet som et mantra for hele den

sene SFL tilgang, men rummer dog mere end blot en populær iagttagelse om genrens udviklings- og adressatpotentiale. Genren er ifølge Martin altid social, da vi deltager i den sammen med andre mennesker – intenderede eller ej⁸ ; målorienteret fordi vi vil opnå noget med genren (kommunikative formål, videns formål etc.) og 'staged' fordi den kræver progression for målopfyldelse. Genren (*'the concept of genre'*) giver os også et greb om diskursen, da genren er:

'... a recurrent configuration of meaning that matters in the culture, just as the clause is the recurrent configuration of meaning that matters for discourse' (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 256).

Genrens konfiguration er ifølge dette et rimeligt forudsigeligt mønster, der er parallelt med mønstrene for den sociale interaktion i en given kultur. Genrer ses som kulturspecifikke genkommende meningsproducenter, der indgår i en relation til diskursen, der igen er defineret igennem meninger i sætninger og sprog.

Martin har sammen med bl.a. Rose og Christie udarbejdet oversigter over aktuelle genrer i en australsk/amerikansk uddannelseskontekst og modeller over, hvordan genreindlæring kan finde sted i en undervisningssammenhæng. Appliceret i en undervisningssammenhæng finder genreindlæring sted i forhold til en konkret model, 'the teaching-learning cycle' (James R. Martin, 1998 p. 414), som angiver retningslinjer for processen i genreinstruktionen i tre faser: 1. fase '*modelling*': Kendskab til genrens sociale funktion, viden om kontekst og tekst via lærerrepræsentation af teksttyper og deres forskellige egenskaber: Hvad er teksten til for? Hvordan er kompositionen af informationer i teksten? 2. fase, '*joint negotiation of text*': Fasen fungerer som en forhandlingsproces mellem lærer og elever/klassen, som inkluderer observation, notattagning, diskussion m.m. Læreren fungerer som skribent for klassen og former elevernes bidrag til en tekst, der nærmer sig den genre der er fokus på. Igennem fase 1. og 2. er det nødvendigt med en tæt vejledning elev og lærer imellem. 3. fase, '*Independent construction of text*': Inkluderer samme processer som i 2. fase (observation, notater etc.) og derefter skrivning af individuel tekst, der så (gen)konstrueres i samarbejde med lærer og elever, derefter omarbejdning på baggrund af kritik fra lærer og klas-

⁸ Antagelsen er parallel med og inspireret af Bachtins dialogiske talehandlingsforståelse og 'heteroglossia' begrebet; i den 'dialogiske retorik' er der ikke kun en multiplicitet og forskellighed af stemmer – en heteroglossia – men en kommunikativ samhandling, hvor taleren lytter til alle stemmer i dialogen (Bachtin, et al., 1986, p. 84 fx)

sens elever indtil teksten kan publiceres. Sidste del af fase 3 er en kreativ undersøgelse af genrens muligheder. Forestillingen er, at eleven på baggrund af de foregående faser nu kan forholde sig metareflekterende til den genrer der er blevet arbejdet med. Et intensivt arbejde med de tre faser danner baggrund for elevers tilnærmelse til en nødvendig genrekontrol og en viden om, at genrer kan læres.

Martin m.fl. har på baggrund af deres genrefokus udarbejdet en metode til at analysere sætningers, afsnits og teksts grammatiske potentiale, kaldet *appraisal* analyse. En række sproglige ressourcer i en genre analyseres med et særligt blik på, hvordan de opfylder forventninger til genrens funktion. Særlig interesse for denne analyse er *interpersonal/tenor* variableerne. *Appraisal* tilgangen interesserer sig for *interpersonal* sprog, og herunder skribentens måde at positionere sig på ved at markere holdninger og meninger. Metoden samler en række analytiske begreber, hvor især Bakhtins *heteroglossia* står centralt. Metoden præsenteres langt mere udførligt senere i afhandlingen.

Opsamlende forstås genrer som et niveau, der koordinerer field, tenor og mode, der realiseres igennem sproget. Den 'viden' der er involveret i genrer, tilskrives field funktionen. Effekterne af at skrive og tale og diskursen i genren tilhører mode funktionen; forhandlingen af sociale relationer og de interpersonelle meninger angår tenor funktionen. Det betyder at:

'...the model assumed here does privilege genre as its ultimative level of abstraction, thereby given genre responsibility for coordinating the recurrent configurations of meaning in a culture' (J. R. Martin & Rose, 2007, p 232).

I den forståelse medierer genrer vores viden om og interageren med den sociale og kulturelle virkelighed vi er del af, og får dermed en væsentlig betydning og funktion.

2.4 Opsamling på genrepositionerne og aktualisering i en konkret undervisningssammenhæng

De forskellige teoretiske genrepositioner adskiller sig mere eller mindre radikalt fra hinanden; nogle har beslægtede konceptioner og sammenlignelige anskuelser, andre har divergerende opfattelser af genren og dens funktion. Fælles er det dog, at alle tager afstand fra en genreforståelse som ren form og klassifikation. Også Bachtins forståelse af talegenrer ses med forskellige accentuerin-

ger i de tre positioner, hvilket ikke kun peger på Bachtins stadige aktualitet, men også synes at bekræfte hans teoretiske udsagn om, at man altid befinder sig i et dialogisk forhold til 'en anden' (i dette tilfælde en 'anden' teori). De radikale ændringer i tekstsamfundet i forhold til it og medier har påvirket de talegenrer vi kender i dag i forhold til Bachtins samtidige mindre komplekse opdeling i primære og sekundære talegenrer.

Alligevel er forståelser som 'det dialogiske', heteroglossia og 'adressivitet' både aktuelle og operationelle i en senmoderne undervisningssammenhæng, hvilket konkretiseres i de skriftlige eksamensopgavers krav til 'multivokale' besvarelser. I besvarelserne skal forskellige teksters og mediers stemmer inddrages, og modtagere som fx. aviser, en valgt målgruppe og et hf-hold medtænkes. Bachtins teori hviler på en analyse af talegenrer, hvor samtalen ofte kontekstualiseres i nuet; mit fokus er skriftlige opgavegenrer, hvor opgavebesvarelser læses, skrives og vurderes i forskellige kontekstuelle sammenhæng, hvorfor kontekstualiseringen kan være mere diffus og stille større krav til identifikationen af den, end 'in situ' talegenrer.

Sammenfattende skriver Bachtin, at genrer er dynamiske og fleksible, dialogiske og situationsbundne, men også relativt stabile og typiske i formen. Genrebeherskelse er at kunne håndtere de mange genremæssige kombinationer og realisere de kommunikative hensigter man har. Netop realiseringen af kommunikative hensigter (mundtlige og skriftlige) er en af de væsentligste danskfaglige mål⁹ og kompetencer.

For Miller bliver genren knap så 'artefaktuel'. Når vi bruger genrer, handler vi på en bestemt måde i en bestemt type af sammenhæng, som definerer genren retorisk, ikke formmæssigt. Genren er ikke kun bundet kommunikativt, men i hele vores sociale handling i den retoriske situation, således at den er definerende for og defineret af diskursen. Genren er handling i en genkendt sammenhæng, defineret via dens retoriske formål, så ethvert ønske om klassifikation af genren skal have baggrund i retorisk praksis. Opsamlende er termen 'genre' i retorikken knyttet til bestemte klassifikationer af diskursen, der igen bygger på retorisk praksis, som konsekvent er åben og organiseret om situerede handlinger. Genren befinder sig på et mesoniveau mellem fællesskabet og individet, og ved valg af genrer viser vi en forståelse for den specifikke retoriske situation og

⁹ I hf-bekendtgørelsen fx står der at 'Kritisk-analytisk sans og beherskelse af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund' (hf-bekendtgørelsen på uvm.dk).

definerer vores egen rolle i fællesskabet ved hjælp af genren. Miller pointerer at genrer er en nøgle til forståelsen af, hvordan man skal deltage i samfundets handlinger.

Hvilke implikationer kan denne genreforståelse have for ungdomsuddannelserne? Udgangspunktet må være at elever/kursister aflæser og forstår den retoriske situation korrekt, men hvilke problemer opstår der, når unge i ungdomsuddannelserne ikke kan aflæse den retoriske situation de befinder sig i og ikke kan agere som påkrævet i situationen? At afkode retoriske situationer kræver kognitive kompetencer der skal læres; at gebærde sig adækvat i disse situationer kræver både diskurs- og genreviden som skal aktiveres af metakognitive strategier, tilpasset den retoriske situation. Der er således tale om en vældig og reflekteret videntransformation når genrer er i aktiv brug i en kommunikativ handling.

Bazerman påpeger, at der er en sammenhæng mellem genrer og retorisk handlen, da mennesker skaber mening og værdi når de kommunikerer i diskursive felter indenfor de sociale systemer. Væsentligt er Bazermans pointe om, at det at skabe mening i diskursen gennemføres ved hjælp af genrer der er genkendelige og kontekstualiserede i den sociale sammenhæng. Antagelsen er ikke så langt fra Millers, og understøtter i høj grad Millers konklusion om at genrer er 'nøgler til forståelse'. Hos Bazerman synes der dog at mangle præciseringer af, hvordan vi genkender og kontekstualiserer genrer. Bazerman gør opmærksom på at det er væsentligt at være involveret i 'typificerede tekstuelle handlinger' og at det at deltage i handlinger er at dele betydningsfulde 'meninger'¹⁰.

Aktualiseret i en uddannelsessammenhæng er det interessant at Bazerman anser genrer for at være 'kognitionsværktøjer'. Studerende der bruger (læser/skriver) tekster, skaber nye meningsrealiteter, relationer og viden, således at repertoiret af genrer der transmitteres til de studerende, udvider deres kognitive kompetencer. Hvordan denne transmission skal foregå er et væsentligt spørgsmål for indeværende projekt. Dækker læreplaner og vejledningerne beskrivelser og applicerbare angivelser af, hvordan denne genretransmission skal foregå? Og forholder den konkrete undervisning sig til genretransmission; skal den?

Swales skriver ud fra en akademisk og professionel optik med et lingvistisk perspektiv, og italesætter tre sammenhængende (determinerende) begreber, nemlig diskursfællesskab, genrer

¹⁰ Hvilket heller ikke er langt fra SFL's grundantagelse om at mening altid konstrueres i en kontekst og at alle ikke har lige muligheder for at deltage i konteksten (i handlinger) qua etniske, sociale, intellektuelle og kønsforskelle, men det at deltage i handlinger der involverer et genrerepertoire, er nødvendigt for at opnå et kommunikativt mål.

og opgave. Diskursfællesskabet er et socioretorisk netværk, hvor fællestrækket er kendskab til de genrer der fremmer fællesskabets og individets kommunikative mål. Interessant er det, at Swales placerer ejerskab over genrer i fællesskabet og ikke hos individet, men hvor det at afkode genrerne er individets opgave. Universiteter har en særlig forpligtelse til at præsentere opgaver, der styrker bevidstheden om de tekstlige karakteristika; derigennem udvikler de studerende genrekompetence. Genrekendskab og genrekompetence er en forudsætning for at agere indenfor det diskursive fællesskab.

Hvis genrer er diskursfællesskabets så har ungdomsuddannelserne en særlig forpligtelse til at hjælpe elever/kursister til at afkode både skolens diskurs(er) og de genrer der er tilknyttet diskursen. Genrer kunne i denne 'applied' optik ækvivalere et fremmedsprog der skal læres igennem kendskab til genrers karakteristika og kommunikative hensigter i diskursfællesskabet.

SFL - som samlebetegnelse for J. Martin, F. Christie og D. Rose m.fl.– er forankret i en uddannelses- og undervisningskontekst. Teorien vokser ud af et pædagogisk udviklingsperspektiv med et stærkt tekstfokus, hvor 'meningsbegrebet' står centralt for forståelsen af genrens funktion og betydning. Hvor Bazerman fremhæver værdien af at 'transmittere' genreviden til de studerende, konkretiserer SFL hvordan denne transmission kan realiseres igennem konkret genreundervisning. Genren har en samlende funktion for hele tekstens 'mening', da genren kontekstualiserer kommunikationen. Genrebetegnelsen er den begrebslige reference til de tekster, der frembringes i forskellige sociale kontekster, og genren konceptualiserer rammen for det sociale 'liv' i teksterne. Martins berømmede definition af genrer som 'staged, goal-oriented social process' er i grundantagelsen ikke så forskellig fra hverken Miller eller Swales, men applikationen af genrer er dog væsensforskellig fra fx. Miller med klassificeringer af undervisningsgenrer og modeller over genreindlæring. Forskellen defineres i høj grad af det felt der relateres til: Miller taler ud fra og også til en universitetskontekst med især *compositions courses* som baggrund og 'genreskolen' til især en grundskolekontekst.

Sammenfattende ses genrer som genkommende konfigurationer af kulturelt betydningsfulde meninger. Disse genkommende konfigurationer skal på demokratisk vis kunne genkendes af alle i samfundet, uanset race, køn og social status; derfor er konkret genreundervisning i folkeskolen ifølge SFL en nødvendighed. En kritik, som SFL-tilhængere og udøvere ofte møder, er at genreundervisning blot er reproduktion af identiske strukturer og dermed stivner i formmæssige øvel-

ser uden en kreativ tekstgenerering. Modsvaret vil være at genreundervisningens grundprincipper er defineret i en 'Literacy methodology' der skal lære alle elever de samme kompetencer, som ofte ligger udover individuelle færdigheder. At ikke alle elever/kursister har brug for remediering af 'literacy' færdigheder, skal tænkes ind i genreinstruktionerne i undervisningen.

Et register over genreteoretiske positioner og tematiske applikationer følger her:

	<u>Bachtin</u>	<u>Miller</u>	<u>Bazerman</u>	<u>Swales</u>	<u>Martin, Rose & Christie</u>
<i>Teoretisk baggrund:</i>	Litteraturteori Litteraturkritik Filosofi	Retorik Teknisk/professionel skrivning	Litteraturteori Retorik 'Scientific Writing'/WAC	Lingvistik English in Academic/Research Settings	Social og funktionel Lingvistik Socialsemiotik
<i>Analysetilgange og metoder:</i>	Semiotisk litteraturanalyse	Sociokulturelle analyser af tekster (professionelle/skoletekster) Analyse af webgenerer.	'Activity Theory' Analyse af professionelle- og skoletekster	Diskursanalyse Genreanalyse af akademiske tekster.	Kritisk diskursanalyse. Appraisalanalyse i 'applied' kontekst.
<i>Genre:</i>	Sociohistorisk og formal entitet. Dynamisk og fast. Mundtlige og skriftlige ytringer er genrer – og flerstemmige.	Ikke-formel relation mellem 'tekst' og retorisk situation. Genren som syntetiserende Dynamisk, retorisk formation.	Genre som ramme for social handling. Udfordrer og guider kommunikation	Genre som tekst.. En type af kommunikative begivenheder og generiske strukturer i akademisk diskurs.	Genre som tekst. Genrer er realiseret social praksis, med typiske grammatiske og formmæssige aspekter.
<i>Genre og skrivning/skriftlighed:</i>	Genren udtrykkes stilistisk igennem ekspressivitet. Genren er altid adresseret.	Ikke (kun) tekstlig. Ekspanderer grammatiske og formmæssige aspekter=erfaring og viden i genkommende retoriske situationer. Kairos.	'Writing as social construction' Funktionel og pragmatisk tilgang – genrer som parametre for generelle retoriske situationer – men ikke specifikke.	Skrivning som repræsentation af kultur og forståelse af 'læringsopgaver'.	Tekst-orienteret. Genrer som formelle mønstre og genkendelige strukturer. Genreimplementeret skrivning.
<i>Pædagogiske instruktioner?</i>	Ingen konkrete, men fokus på det dialogiske i genren.	Ingen konkrete. Modsætter sig formel genreundervisning.	'Skriftlighed' og institutionel skrivning (skoleskrivning) er ikke synonyme. Praktiske, individualiserede og situerede opgaver, med gruppediskussioner og 'peer editing'.	Forklaringer af og undervisning i 'generiske strukturer' i akademisk diskurs. Studerende skal trænes ind i 'discourse community' via genrer som kommunikative vehikler.	Konkret og formaliseret genreundervisning. Skrivning som teknisk og demokratisk færdighed. Model over genreindlæring. Genreskrivning som remediering

2.5 Opsamling: Hvilken operationel genreforståelse genererer de tre positioner?

Den største forskel på de genreteoretiske positioner ser ud til at være diskussionen om fokus på enten beskrivelsen af tekstuelle/kommunikative former, eller den sociale praksis. Modsætningen mellem opfattelsen af genrer som dynamiske og kulturelle formationer versus manualer for både literacy generelt og genreundervisning specifikt er også iøjnefaldende. De fleste positioner modsætter sig en tilnærmelse til en genredefinition, men anskuer genrer som en syntese af retoriske konfigurationer eller som et medierende redskab mellem social situation og kommunikativt mål. Markant er det også, at mange karakteristika og vage definitioner af genrer nærmere er metaforer for genrer, hvilket peger på genrebegrebets definitoriske kompleksitet.

I Berge & Ledin (Berge & Ledin, 2001) er der en nuanceret beskrivelse af den moderne genrediskussion og dermed også af de tre positioner. New Rhetoric igangsætter i høj grad det, Berge & Ledin kalder en *'..pragmatisk vänding i dagens genreforskning'*, SFL ser også genrer som sociale fænomener, men lægger vægt på at udvikle en demokratisk *'educational linguistics'*, og hos Swales er det genrens kommunikative formål der er central. Selv om de forskellige positioner har meget forskellig baggrund, metoder og institutionstilknytning, så er der ifølge Amy Devitt visse overensstemmelser der er værd at bemærke¹¹:

'..some common elements of a genre definition: that genre is action, that genre is typified action, that typification comes from recurring conditions, and that those conditions involve a social context' (Devitt, 2004, p. 13).

De mange forskellige teoretiske positioner, oppositionelle såvel som beslægtede, tegner således ikke et billede af kompleksitetsreducering, tværtimod. Genrens mange facetter bidrager netop til dens vitalitet og styrke; divergenser i opfattelser går på de teoretiske standpunkter og især på de praktiske implikationer af disse teoretiske anskuelser – kompleksiteten kan vises og forstås, men ikke nødvendigvis reduceres. At udvikle en forståelse af genrebegrebet betyder ikke at reducere genrekompleksiteten, men at åbne for en forståelse af genrens udviklede liv og en kompetence i at håndtere de konkrete udfordringer der ligger i at skrive i en genre ved at konkretisere de skrift-

¹¹ Især indenfor en Nordamerikansk genrekontekst.

lige potentialer i den. Genrekonceptet ser ud til at have så vide anvendelses- og gyldighedsområder, at en samlende og anvendelig genrehypotese synes nærmest umulig at formulere, så hvilken applicerbar arbejdsdefinition af genren kan jeg udlede fra de forskellige teoretiske positioner som er brugbar i forhold til mit fokus på opgavegenrer i ungdomsuddannelserne?

2.5.1.1 Et pragmatisk standpunkt

Min tilgang til genrekonceptet er pragmatisk. For at arbejde med genrer i en undervisningssammenhæng tror jeg det er nødvendigt og frugtbart at antage at der *er* genremæssige strukturer i tekster; at genren *kan* – tilnærmelsesvis – defineres og praktiseres, og at det adresserede og dialogiske i genren *kan* synliggøres og konceptualiseres. Så min genrehypotese vil være følgende:

Genren forekommer som en typificeret social handling udtrykt i tekst, tale eller multimodal kommunikation. Genren genkendes på baggrund af genkommende kommunikative kontekster og er specifik for den pågældende diskurs. De genrespecifikke strukturer etableres ud fra individuelle og kommunikative begivenheder og kobler sammenlignelige kommunikative fænomener sammen så de kan genkendes og aktiveres i konteksten. Genrens funktion er fortrinsvis at skabe mening i kommunikationen og muliggøre deltagelse i en diskursiv social praksis. Skriftlig genrekompetence kan tilegnes ved konkrete og stilladserede opgaveorienterede anvisninger på genrekonventioner, der progressivt indarbejder mere frie og kreative genretilnærmelser. Genren er altid adresseret og dermed dialogisk i sin form.

2.6 Hvilke perspektiver leverer de tre genrepositioner til projektets videre undersøgelse?

De tre teoretiske positioner skal, udover at levere et vokabular om genrebegrebet, vandre videre i afhandlingen som et overordnet analytisk greb i forhold til analysen af genrer, undersøgelse af genrekompetence og skriftlige genreressourcer. Den destillerede hypotese om genren (se ovenover) skal fungere som en konstruktiv og teoriinkluderende arbejdshypotese, der kan afprøves under analyserne af læreplanerne og eksamenshæfterne. I læreplanerne for de fire ungdomsuddannelser ses indlejringer af forskellige genre-teoretiske positioner, ofte i implicitte kombinationer med hinanden eller med forskellige accentueringer i læreplanens paragraffer. Hvilke konstellationer af genreforståelser og konceptualisering af genren der træder frem, kan de teoretiske positioner være med til at beskrive. Også i forhold til analysen af eksamenshæfterne kan de tre positioner have

forklaringskraft: Hvilke genreforståelser træder frem i hæfterne på de fire uddannelser, og i hvilken relation står disse genreforståelser til læreplanens genrer? De tre positioner i kapitlet skal således danne et filter, der kan kondensere de mulige forståelser af genrebegrebet der ses i læreplanerne og eksamenshæfterne.

Kapitel 3:

Genrebegrebet i de fire læreplaner for dansk

Forrige kapitel forholdt sig til genrebegrebet som abstrakt størrelse mens indeværende kapitel arbejder med analyser af genreforståelser i konkrete tekster, nemlig læreplanerne for dansk på hf, stx, hhx og htx. Aflejring af de teoretiske positioner der blev beskrevet i forrige kapitel vandrer videre i genreforståelser og genrebeskrivelser i læreplanerne. Denne vandring af forskellige genreforståelser er ikke uproblematisk og kommer til udtryk igennem et delvist inkonsistent genrebegreb internt og på tværs af læreplanerne.

Interessen i dette kapitel er således en indkredsen af de genrebegreber og genreforståelser der ses i læreplanerne: Hvilke genreforståelser træder frem i de fire læreplaner, hvilken funktion ser genrebegreberne ud til at have, og hvordan hænger centrale begreber som kompetence og ressource sammen med genrebegrebet? I læreplanerne fremstår genrebegrebet som en diffus størrelse med flere og ofte modstridende funktioner. Hvordan denne begrebslige inkonsistens træder frem, skal analyserne med en inddragelse af fundene i teorikapitlet afdække. En præsentation af begreberne kompetence og ressource står centralt i indledningen til analyserne af læreplanerne og fungerer som en ramme for undersøgelsen af genrekompetence og skriftlige ressourcer. Analyserne af læreplanerne foregår som en systematisk registrering og beskrivelse af genrebegrebets forekomst og kontekstualisering i læreplanen med særligt henblik på fagets skriftlige dimension. For at sammenfatte analyserne af læreplanerne og hæve dem ud over et registrerende niveau, vil jeg inddrage Faircloughs diskursanalyse, da der tegner sig forskellige, men dog sammenlignelige tværinstitutionelle diskurser for danskfaget generelt med forskellige accentueringer i det enkelte danskfag.

3.1 Introduktion til læreplanerne for de fire ungdomsuddannelser: De fire danskfags profilering

Læreplaner er ministerielle dokumenter, der skal angive læringens mål, undervisningens indhold, planlægning af undervisningen og evalueringsformer. I de reformerte læreplaner for dansk fra 2005 og frem, fremstår genrebegrebet som centralt på flere niveauer og indgår både som del af

målbeskrivelsen, som del af undervisningens indhold og som væsentligt vurderingsparameter i forhold til den skriftlige summative evaluering.

I den følgende analyse af genrebegrebet i læreplanerne for de fire danskfag vil fokus dels være en registrering af begrebets forekomst i læreplanen, og dels en beskrivelse af, hvilken funktion genrebegrebet har i læreplanen. Analysen tager udgangspunkt i en registrering af på hvilke paragrafniveauer genrebegrebet optræder i læreplanerne, i hvilken sammenhæng det forekommer, og hvilken relation der er imellem de forskellige beskrivelser af genren på paragrafniveauerne. Også kompetencebegrebet er centralt i analysen, hvor en kort redegørelse for begrebets rolle i læreplanen efterfølges af en undersøgelse af, hvilken sammenhæng der er imellem begreberne genre, kompetence og faglige mål. Hovedsigtet for denne del af analysen er således at afklare, hvilke genrebeskrivelser og genreforståelser der knytter sig til læreplanen, og hvilken betydning kompetenceorienteringen har i den sammenhæng.

De fire ungdomsuddannelser hf, stx, hhx og htx, profilerer sig forskelligt og definerer også, på trods af mange samsstemmende beskrivelser, danskfagets identitet forskelligt med hensyn til vægtningen af de faglige discipliner. Hf tilbyder en almen og generel gymnasial uddannelse med en praksis- og anvendelsesorienteret tilgang, hvor danskfagets kerne er sprog, litteratur og kommunikation. Stx er også en almen og generel ungdomsuddannelse, men med et stærkere fokus på det dannelses- og studieforberedende. Danskfagets kerne beskrives som sprog og litteratur. Hhx profilerer sig på en merkantil tilgang, hvor danskfagets kerne består af tekstanalyse og tekstproduktion. Htx er mere teknisk-naturvidenskabeligt orienteret, og her består danskfagets kerne af sproglig viden og bevidsthed (UVM, 2011). Læreplanerne regulerer fagene og indskriver faglige mål og kompetencer i henhold til uddannelsens overordnede profil. Til læreplanerne er der udarbejdet uddybende vejledninger der rådgiver om læreplanernes bindende mål og kompetencer. Fagets vejledning fungerer således som et idékatalog og supplement til læreplanen (Vejledninger til fagene UVM, 2010b; Lærerplaner for dansk UVM, 2010e).

Allerede en hurtig overblikslæsning af læreplanerne for dansk afslører, at begrebet 'genre' er centralt. Men overblikslæsningen viser samtidig også en noget inkonsistent brug og forståelse af begrebet. Genrebegrebet fremstår i nogle af læreplanernes paragraffer som pragmatisk, i andre mere formalistisk (se på side 18ff) (Berge & Ledin, 2001). Genrebegrebet har i visse sammenhænge en kontekstuel og situationsbunden retorisk funktion, men i andre en ren tekstuel ka-

tegoriseringsfunktion. Det ser ud til at der opstår problemer med det i forvejen komplekse genrebegreb, når det skal gøres fagligt applicerbart i læreplanen, hvilket har konsekvenser for indlejringen af begrebet.

Som nævnt bliver genrebegrebet fremhævet som væsentligt flere steder i læreplanerne. Også i vejledningen til stx og hf er der således et afsnit med overskriften *'Genrebegreber'*, hvor det bl.a. påpeges at elever/kursister skal *'..kende de definerende træk ved disse genrer, og de bør have en bevidsthed om graden af deres spændvidde..'* (Vejledning for dansk UVM, 2010b). Endvidere nævnes det i læreplanen for stx, at et væsentligt værktøj i det analytiske arbejde med tekster er *'genrebegreber'*, nævnt som første punkt af tre analytiske overkategorier. På hhx består kernestoffet af *'mangfoldige litterære genrer'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a). Ligeledes pointeres der i hhx-vejledningen, at det i forbindelse med værklæsning ikke er sammensætningen af værker der er i centrum, men derimod *'..en inddragelse af mangfoldige genrer..'* (Vejledning for dansk UVM, 2010a) der er væsentlig. Genrebegrebet synes ikke blot at være centralt, men også at fungere som en identitetsmarkør for danskfaget i læreplanerne, hvad den følgende analyse vil dokumentere.

2.3 Genren i læreplanerne

Læreplanerne¹² for de fire uddannelser analyseres enkeltvis med inddragelse af vejledningerne, hvor det synes givtigt eller nødvendigt for forståelsen. En komparativ sammenfatning af enkeltanalyserne vil som en afrunding gøre det muligt at kontekstualisere og generalisere konklusioner om genreforståelsen i læreplanerne. Det ser ud til at genrebegrebet anvendes med en udbredt inkonsistens i læreplanerne, eller i forholdet mellem læreplaner og vejledninger, hvad der kan skabe en vis uro og forvirring om begrebets betydning. En analyse med særligt fokus på genren som udtryk for en pragmatisk versus en formalistisk forståelse, synes at kunne afklare, hvorfor genrer er et kompliceret og kontradiktorisk koncept i læreplanerne. Som beskrevet i kapitel 2. om genren, er der siden det 20. århundredes anden halvdel sket en drejning mod et mere pragmatisk genrekoncept, bl.a. foranlediget af *'the rhetorical turn'*. Forenklet og sammenfattende kan denne pragmatisk tilgang beskrives som:

'Den pragmatisk orienterade genreteorin ger viktiga synpunkter på hur förståelse generellt och övertalning mer specifikt är möjlig. Pragmatisk sett är en genre en instans som

¹² Bilag 1

kodar kontextuelle förväntningar. När vi uppfattar en text som tillhörande en viss genre bliver en hel del av meningsskapandet förutsägbar.’ (Berge & Ledin, 2001, p.6)

Genren er i denne forståelse en menings- og forståelsesterm, der knytter sig til både sprogvidenskab og mere bredt til den sociale og kommunikative situation, genren bruges og bliver til i. Denne kompleksitet ses også i læreplanernes forsøg på at applicere genrerne. Intentionerne om mere åbne og pragmatiske genreforståelser kan genkendes på visse niveauer i lærerplanerne, hvorimod genren som monolitisk og fast kategori bliver synlig på andre niveauer. De skriftlige genrer er spændt ud imellem normative anvisninger på hvad der er tilladt og påkrævet, samtidig med at genrerne delvis indlejres som forestillede kulturelle situationer, hvor eleverne som skribenter har en retorisk frihed til at forvalte genrens modtagere, formål og indhold efter varierende muligheder og begrænsninger.

3.4 Analyseniveauer i læreplanerne

I det følgende vil analysen af læreplanerne koncentrere sig om tre niveauer. De tre niveauer fordeles sig således: Det første niveau i analysen er en udredning af de fire læreplaners genreforståelser med særligt henblik på at undersøge, hvor genrebegrebet optræder i paragrafferne, og hvilken funktion det tilskrives.

Det næste analytiske niveau vil koncentrere sig om læreplanernes kompetencebegreb. Læreplanerne er kompetencestyrede og de faglige mål – deriblandt *’genrebevidsthed’* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d) reguleres igennem kompetencebeskrivelser. Hvilken rolle kompetencetilgangen spiller for genren, og hvilken faglig funktion en genrekompetence har, vil være hovedfokus for denne del af analysen. Kompetenceanalysen skal perspektivere genreanalysen, så relationen mellem læreplanernes kompetencestyring og genrens funktion afklares.

Den sidste analytiske dimension har til formål at skabe en indsigtfuld distance til de foreløbige analyseresultater og sammenfatte disse. Med et diskursanalytisk blik kan konklusioner og væsentlige indsigter fra analysen sammenbindes på et mere overordnet niveau og supplere med indsigter, der tager højde for den sociale praksis som læreplaner også befinder sig i. Med dele af Faircloughs kritiske diskursanalytiske vokabular, vil analysen af læreplanen som diskursiv praksis kunne kaste lys over dens sociale og kulturelle sammenhæng.

Sammenfattende er det centrale genstandsfelt for læreplansanalysen genre, kompetence og diskurs, hvor hovedfokus er analysen af læreplanernes genreforståelse og genrebegrebets funktion.

3.5 Kompetenceaspektet i læreplanerne

For at kunne nærme sig en begrebsliggørelse af genrekompetence og læreplanens generelle kompetenceorientering, skal kompetencebegrebet afklares. Læreplanernes kompetencestyring har afløst begreber som kundskaber og færdigheder; kompetence indskrives fortrinsvis i formåls- og tilrettelæggelsesparagraffen og forstås fortrinsvis som studiekompetence – altså en fremadrettet kompetence. Som faglig definition er begrebet mere uklart og ofte meget generelt defineret som fx at udvikle 'skriftlige kompetencer'; begrebet bruges ofte normativt og sjældent deskriptivt, hvad der kan forklare de manglende præciseringer af begrebet i læreplanen. Læreplanernes kompetencestyring har været diskuteret i flere sammenhæng, og kompetencebegrebets definitioner er talrige. Hermann (Hermann, 2003) påpeger begrebets diffuse og løse status; i daglig praksis anvendes det snart sagt i alle sammenhæng, og fra 1990'erne især i den offentlige sektor. I undervisningssammenhæng har begrebet også en strategisk funktion, da det kobles til krav om livslang kompetenceudvikling. Om netop denne livslange udvikling siger Hermann:

'Jeg har i det foregående forsøgt at argumentere for, hvordan kompetencebegrebet har udviklet sig fra en juridisk horisont over en tænkning af nye ressourcer til en holistisk beskrivelse og strategi for menneskelig udvikling. Hermed kan begrebet tænkes sammen med læring.(...) ... og dannelsen af personlig identitet, gives der ikke noget endemål for kompetenceudviklingen. At være er nu at udvikle sig. Der gives ikke nogle bestemte domstole eller sanktionsinstanser at dømme kompetencer og læring på. Hverken moralske, politiske eller videnskabelige.' (Hermann, 2003).

Kompetenceudvikling er således blevet et uafviseligt krav, og kompetenceudvikles man ikke, marginaliseres og ekskluderes man i mange sammenhæng. Hermann påpeger, at kompetenceudviklingen modsvarer individualiseringen, kravet om personlig stillingtagen og engagement. Begreber der i høj grad også knytter sig til læreplaner og vejledninger. Hermanns definition af kompetence er følgende:

'Kompetencebegrebet i sin moderne form er i den grad bundet til at omsætte indre, personlige dynamikker ... sammen med viden og indsigt på en nyttig måde i en konkret situation, hvor et konkret problem eller en konkret udfordring skal håndteres.' (Ibid.).

Kompetence knyttes hos Hermann til læring, og ligesom læringsbegrebet bruges kompetencebegrebet som oversættelseskoder for diverse aktiviteter, bl.a. personlig og faglig udvikling i styredokumenterne. Det kan indebære kontradiktoriske forhold, idet elever i institutioner skal udvikle kompetencer som subjekter, men i sidste ende vurderes objektivt via summative evalueringer.

Illeris (Illeris, 2011) påpeger også samstemmende med Hermann, at kompetence er et demokrati-begreb, knyttet til idealet om deltagelse, ageren og indflydelse på eget og på det politiske liv. Det nye ved begrebet er ifølge Illeris, at der både er indre og ydre faktorer for menneskelig formåen, da udgangspunktet er det personlige, der indeholder delkompetencer og kompetenceelementer. Også Illeris påpeger at begrebet er komplekst og henviser til Katrin Hjorts definition om kompetence som 'a floating signifier' (Illeris, 2011, p. 29) med en ubestemt betydning, hvor referencen til virkeligheden ikke er fastlagt.

Formålet med indeværende er kort at reflektere over, hvad kompetenceaspektet bidrager med i læreplanerne for dansk. Men allerede i definitionen af begrebet opstår problemet, for hvordan nedskrive et polyfont begreb, så det kan fastholdes? Definitioner og beskrivelser af begrebet spænder fra kompetence som et kognitivt fænomen, der eksisterer som indre beredskab, til kompetence som et handlingsorienteret konkret fænomen. Gianna Ghisla (Ghisla, 2007) har en interessant optik på kompetencebegrebet, idet hun skelner imellem kompetencer og ressourcer. Selv om ressourcer er definerende for kompetencer - og omvendt - ses der en frugtbar skelnen imellem de to instanser, da ressourcer kan defineres og beskrives ganske konkret og i analytisk øjemed ækvivalerer med fx de skriftlige ressourcer der fremanalyseres i afsnittet om elevbesvarelser. Kompetence henviser ifølge Ghisla til at man mestrer en situation, idet der anvendes personlige ressourcer:

'Als Kompetenz wird zuerst einmal die Fähigkeit von individuellen oder kollektiven Subjekten verstanden, eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich

zu meistern und somit eine Tüchtigkeit zu vollziehen. Um in Situationen kompetent zu sein, bedarf es der Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen Ressourcen, nämlich von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen' (Ghisla, 2007, p. 20).

I definitionen tages der afstand fra et rent subjekt-orienteret kompetencebegreb, da kompetencer er situationsafhængige og kun kan beskrives kontekstuel. Ghisla skelner også mellem ressourcer og kompetencer; ressourcer består af kundskaber (deklarativ viden - aktiv og passiv), evner (kognitiv, social, kommunikativ og procedural viden) og holdninger (væremåder baseret på motivations- og viljebaserede normer og værdier), som det kompetente subjekt skal råde over og anvende situationsspecifikt. Ressourcerne er subjektets egne. Mennesker er kompetente, hvis de mestrer situationer, og for at mestre situationen må kollektive eller individuelle ressourcer aktiveres. Kompetencer defineres således ud fra situation og kontekst og er ikke blot subjektbaserede. Samtidig skelnes der mellem kompetencer og ressourcer, hvor ressourcer er iboende individet (Ghisla, 2007, p 20). Ved at tænke i kompetencer har læreplanen bevæget sig hen imod en mere situations- og handlingsorienteret forståelse af faglighed, og nærmer sig en mere integrativ forståelse af 'viden'. Kompetencetilgangen kunne forstås som et svar på det senmoderne samfunds krav om tværfaglighed, komplekse fagsammenhæng og individuelle krav til læringen. Kompetencer kan 'anvendes' i forskellige situationer og fungerer både kollektivt og individualiseret. Dermed egner kompetencetilgangen sig til et samfund, hvor fagidentiteter, fagområder og vidensforståelser er mere komplekse, og hvor immaterielle fænomener som reflektion, ansvarlighed, tolerance, demokrati m.m. og fragmentering er tydelige.

Erhvervede kompetencer kan i den forstand altid aktiveres i forhold til forskellige situationer og er – ideelt set – fagovergribende, kollektive og dog individualiserede. Hvis kompetencer er metasituationelle, dvs. ikke kun bundet til det enkelte fag i den enkelte situation, så er tilegnelsen af genrekompetencer central og nødvendig for individer, der skal orientere sig i informations- og videnssamfundet. Samtidig optræder der i denne analyse iøjnefaldende ligheder imellem kompetence- og genrebegrebet, idet det pragmatiske genrebegreb nærmer sig kompetencebegrebet. Ongstad siger følgende om denne sammenhørighed:

'Sjanger er også blitt en langt mere kompleks forestilling enn bare for kort tid siden. Sjanger som begrep begynner å nærme seg 'språk', 'kommunikasjon' eller 'kompetanse'. Denne kompleksiteten forstyrrer hele vårt tenkesett...' (Ongstad, 1996b, p. 28).

I danskfaget bliver genren ifølge læreplansanalyserne et mobiliserende element, der forbinder ressourcer og kontekst til kompetencer, da genren kan mediere imellem fagets identitet og individets kompetencer. Genren binder det fagligt eksterne: kontekst og situation sammen med det individuelt interne: ressourcer.

3.6 Læreplanens funktion og struktur

Læreplanen opfylder flere funktioner, som kan være nyttige at afklare inden påbegyndelsen af analysen. Som ministerielt dokument har den en politisk funktion, nemlig at berettige et bestemt undervisningsindhold der er relevant i forhold til de krav der kan stilles til unge mennesker i en senmoderne uddannelsessammenhæng. Dens programmatisk funktion er at opstille et kvalificerende og til videre uddannelse velegnet undervisningsindhold. Endelig har læreplanerne også en praktisk funktion, idet de skal garantere at undervisningsplanlægningen henholder sig til læreplanens formål og faglige mål, og at den planlagte undervisning kan gennemføres på normeret tid (Künzli, 1994). Læreplanen skal således mediere imellem forskellige juridiske, sociale og praktiske funktioner og indeholder af den årsag komplekse indholdsbeskrivelser.

Læreplanerne for dansk blev grundlæggende ændret ved reformens gennemførelse i 2004; i 2010 blev bekendtgørelserne på alle fire ungdomsuddannelser justeret og ligeså læreplanerne. Selv om fagets indholdsbeskrivelse er blevet justeret, er formen og strukturen i læreplanen fast og foruddefineret. Læreplansgenren er stabil, har genrespecifikke strukturer og genkendes af aktører (lærere, elever, forældre etc.) på den genkommende kommunikative kontekst, den forstås og anvendes i.

Denne genkendelige, formelle og bindende ramme for undervisningen i dansk etableres af følgende strukturer¹³: Læreplanen er opbygget i hierarkiske paragraffer, der orienterer sig efter betydningsniveauer og tidlig rækkefølge, således at fagets identitets- og formålsparagraf er første og højeste niveau, og bedømmelseskriterier for den mundtlige og skriftlige eksamen er sidste paragraf.

¹³ Strukturen gælder alle fag og læreplaner, og er ikke særegen for danskfaget.

Læreplanen er struktureret i fire paragraffer, der indeholder underparagraffer. Paragraf 1: Identitet og formål, Paragraf 2: Faglige mål og fagligt indhold, Paragraf 3: Tilrettelæggelse og Paragraf 4: Løbende evaluering.

Paragraf 1 har to underparagraffer: *1.1 identitet* og *1.2 formål*, som giver legitimitet for fagets eksistensberettigelse og dets betydning for elevers personlige og faglige (ud)dannelse.

Paragraf 2 har tre underparagraffer: *2.1 faglige mål*, *2.2 kernestof* og *2.3 supplerende stof*. Paragraf 2 angiver at danskfaget er kompetence- og målstyret, dvs. at reformen medførte en overgang fra indholdsstyring til faglig målstyring som bl.a. betød et fokus på kompetencer og anvendelsesorientering. Eleverne skal arbejde efter en række faglige mål, der støttes af forskellige kompetencer, udtrykt i et danskfagligt sprogvalg som: At udtrykke sig, anvende, analysere, perspektivere og demonstrere. De faglige mål skal erhverves ved at arbejde med kernestof og supplerende stof, hvor kompetencer som de førnævnte typisk skal opnås via en forståelse og anvendelse af sproglige, litterære, medie- og kulturelle artefakter, nævnt under fagets fokusområder (hhx) eller opdelt som tre stofområder (htx, hf, stx).

Paragraf 3 består af fire underparagraffer benævnt *3.1 didaktiske principper*, *3.2 arbejdsformer*, *3.3 It*, og *3.4 samspil med andre fag*. I paragraffen er der konkrete didaktiske anvisninger på undervisningens tilrettelæggelse med angivelser af, hvad der skal arbejdes med mundtligt og skriftligt. Derudover beskrives anvendelsen af it og samspillet med andre fag.

Paragraf 4 har tre underparagraffer, der beskriver forskellige formative og summative evalueringer: *4.1 løbende evaluering*, *4.2 prøveformer*, *4.3 bedømmelseskriterier*. Den løbende evaluering sigter mod en mere formativ tilgang til evaluering, hvor den afsluttende mundtlige og skriftlige prøve er summativ. Begge evalueringsformer skal kontrollere om de faglige mål og kompetencer er opnået i tilstrækkelig grad.

Læreplanen er sekvenseret hierarkisk, således at fagets identitet og bidrag til dannelse er grundlæggende for de andre paragraffer, som atter er underordnet den første, men dog tydeligt interrelaterede. Fx danner uddannelsesformålet, paragraf 1.2, grundlag for fagets mål og kompetencer og de didaktiske principper der skal bane vejen dertil. Eksemplificeret betyder det at fx indskrivningen af kulturarven som del af fagets identitet i stx paragraf 1: *'I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i forskellige medier etableres et møde med kultur- og bevidsthedsformer*

i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag.’ stadig skal garantere en trading af især litterært gods, samtidig med at kognitive faktorer som kreativitet, opbygning af studiekompetence og en styrket evne til at håndtere informationer, bidrager til en over-faglig udvikling af eleven: *’Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kreative og kritiske sans gennem tilegnelse og anvendelse af viden om sprog, litteratur og medier’* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a). Denne udvikling henholder sig til senmodernitetserfaringer: *’Beherskelse af et sikkert sprogligt udtryk, refleksion samt kritisk-analytisk sans udvikler elevernes evner til [...] at tage del i et demokratisk samfund’* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a). En resonant figur i hf er følgende: *’Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens mulighed for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund’* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d). Det ser ud til at en væsentlig senmodernitetserfaring om at kunne agere i det endnu ukendte fremtidige også er del af læreplanens indhold og del af danskfagets opgave.

Paragraf 2 er fagets disciplin-paragraf: *’Til kernestoffet hører det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde’* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c), og denne udpeger det materiale, som garanterer paragraf 1’s realisering. Paragraf 3 omfatter didaktik- og erfaringsområdet, hvor mundtlige og skriftlige arbejdsformer, planlagt efter formaliserede didaktiske principper, skal strukturere indholdet i disciplin-paragraffen:

’I undervisningen indgår de faglige mål i et samspil inden for og på tværs af det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde [...] Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver ’ (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c).

Citatet anskueliggør, hvordan læreplanen didaktiserer fx skriveerfaringer, så de foregående paragraffers indhold appliceres i et praktisk perspektiv. I den henseende er det interessant at de laveste paragraffer med det mest konkrete indholdsniveau (paragraf 4, bedømmelseskriterier) i høj grad ser ud til at regulere fagets praksis også på det skriftlige område.

3.6.1 Genren i læreplanen for hf¹⁴

Genrebegrebet forekommer på flere taksonomiske niveauer i læreplanen for hf. I de første paragraffer optræder genren på et overordnet niveau og fungerer som et organiserende princip for udvalget af tekster, hvorimod genren er mere bindende og får størst vægt og betydning i de lavere niveauer, især med henvisning til de didaktiske principper i forbindelse med skriftlighed. Genren som et metodisk- teoretisk koncept er del af kernestoffet. Der er således aftegninger af både en pragmatisk og en mere formalistisk genreforståelse i læreplanen.

Allerede i paragraf 1.1., Identitetsparagraffen, fremhæves genren som en strukturerende enhed, der sammenbinder forskellige faglige fænomener fra flere niveauer: *'Fagets kerne er dansk sprog, litteratur og kommunikation. I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i en mangfoldighed af genrer og medier forbindes sprog, kultur, historie, æstetik og kommunikation.* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d) I paragraf 2, kernestof, nævnes genrer både i forbindelse med det sproglige og litterære stofområde: *'Det sproglige stofområde har som sit genstandsfelt et genremæssigt varieret udvalg af tekster, talte såvel som trykte, hvorpå der kan anlægges en sproganalytisk tilgang'* og *'Det litterære stofområde har som sit genstandsfelt et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster'*. Genren er central som en enhed der forbinder fagets kerne med forskellige arbejdsmetoder og faglige overkategorier som kultur og sprog. Det centrale ved genreperspektivet i denne paragraf er det organiserende ift. udvalg af tekster, arbejdsformer m.m., der knyttes til fagets kerne. Genren bliver således en del af fagets ontologi.

I læreplanen beskrives fagets identitet som en fast, absolut størrelse bestående af sprog, litteratur og kommunikation udtrykt i bl.a. genrer. Kategorier som sprog, litteratur og kommunikation fungerer som stabiliserende identitetsmarkører for faget, selv om de i sagens natur er dynamiske og flygtige.

Det ekspliciteres ikke hvad 'genremangfoldighed' i identitetsparagraffen går ud på, men en beskrivelse af hvilke værker der dækker en del af mangfoldigheden fremhæves under det litterære stofområde. Her nævnes de klassiske 'storgenrer' som roman, drama og digtsamling, således at genrebegrebet er fast forankret som en kategoriseringsenhed.

¹⁴ Bilag 1, p.3-8

En væsentlig del af tekstarbejdet i forbindelse med værklæsning skal udgøres af 'genrebegreber':

'Det litterære stofområde har som sit genstandsfelt et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster... Her arbejdes blandt andet med: - genrebegreber...' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d).

Siden 'genrebegreber' ikke specificeres yderligere, men indgår som første pind ud af tre, hvoraf de to andre går på hhv. teori/metode og historiske fremstillinger, må der ligge en forestilling om genrebegrebslig afklaring i arbejdet; et abstraherende, systematisk arbejde med genrebegrebet, der indebærer en anden forståelse end en tekstlig kategorisering. Modstillingen mellem genre som tekst og et 'arbejde med genrebegrebet' kan opfattes som delvist modstridende; det sidste indebærer en form for undersøgelse af begrebet, der skal frilægge betydninger og perspektiver af begrebet, hvilket skal gøres igennem et arbejde med tekster som genrer. Det mere pragmatiske genrekoncept stilles overfor det mere formalistiske, dog uden en ræsonnerende forklaring på en evt. sammenhæng.

Værd at bemærke er især forventninger til og angivelser af opgaver i forbindelse med læreplanens afsnit om *'Det skriftlige arbejde'*. Her bliver genren også bærende for fremstilling og indhold af tekst:

'Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver, hvor kursister... forholder sig analyserende, diskuterende eller undersøgende til en tekst eller et emne' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d).

Videre bliver genren aktuel i sidste del af læreplanen, nemlig under *'Bedømmelseskriterier'*, hvor genre- og formidlingsbevidsthed skal indgå i bedømmelsen som del af en række færdigheder. I det skriftlige arbejde indskrives genren som et progressivt slutpunkt, kursisten skal øve sig i at skrive 'hen til':

'Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, angivet i pkt. 2.1.

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på...:

- skriftlig fremstilling*
- at besvare den stillede opgave*
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode*
- genre- og formidlingsbevidsthed.* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010d).

Genreskrivning kræver ifølge læreplanen kompetencer i at kunne skrive sammenhængende og formidlingsbevidst. Genrebevidsthed kunne indebære en viden om tekstlige karakteristika, men også inkludere mere omfattende viden om genrens sociale og kulturelle kontekst, hvor formidlingen af et afgrænset emne til et intenderet publikum er central. Genrebegrebet er både karakteriseret som en foruddefineret tekstkategori og som et koncept, hvorigennem tekster forstås.

Samlet optræder genrebegrebet i alle fire paragraffer. I identitetsparagraffen optræder genren som en tekstlig størrelse, hvor et genredefineret tekstarbejde medierer imellem fagets kerne og fagets traditionelle orientering mod sprog, kultur, historie, æstetik og (nyere) kommunikation. Genren, forstået som en kategori af tekster, er også synlig i kernestofparagraffen, hvor både det sproglige og det litterære stofområde defineres ontologisk ved et 'genremæssigt varieret udvalg af tekster'. Genrebegrebet er dermed del af fagets ontologi og betydningsbærende for både det mundtlige og skriftlige arbejde i dansk. I samme paragraf optræder genren i en anden forståelse også; i henvisningen til at arbejde med 'genrebegreber' er forståelsen af genrer som en teoretisk eller analytisk kategori oplagt. Genrer kan forstås som et teoretisk/analytisk begreb, der skal arbejdes overordnet med for at begribe kernestofområdet, altså tekster som også er defineret ved at tilhøre en genre. En tredje forståelse af genrebegrebet er synlig i paragraf 3. under arbejdsformer, hvor genrer fungerer som en vejledende arbejdsform eller metode til især det skriftlige arbejde. Den målstyring der fremgår af læreplanen i forhold til det skriftlige arbejde, er at kunne skrive 'større genredefinerede opgaver' som slutmål, og for at kunne udvikle en kompetence i genreskrivning, skal der arbejdes med afgrænsede skrivehandlinger, der så igennem en faglig og personlig progression (paragraf 1.) efterhånden udvikler sig til en genredefineret opgave – forstået som en 'tekst', der er blevet til igennem en genremetodisk arbejdsform. Genrebegrebet overskri-

der sig selv ved både at være tekst og vejen til teksten. Genrebegrebets kompleksitet ser ikke ud til at kunne reduceres uden definatoriske og begrebslige vanskeligheder.

I den sidste paragraf optræder genrer som en kompetence, nemlig genrebevidsthed. At kunne give udtryk for en genrebevidsthed i skriftlig form kræver et højt abstraktionsniveau og en solid forståelse af genrer, som opbygges trinvist igennem skriftligt arbejde. Hvor læreplanparagrafferne starter med det højeste faglige niveau, fagets identitet og formål, da undergår genren en eksponentiel modsat udvikling. Den starter som en tekstlig størrelse og udvikler sig fortløbende til et højere kognitivt niveau, afsluttende med genrebevidsthed, samtidig med at den sideløbende forståelse af genren som 'tekst' er intakt. Genren starter som en relativ lukket, klassisk og formalistisk tekstforståelse, for i det produktive arbejde med fx fremstillingen af tekster at undergå en transformation til en mere åben og konceptuel forståelse.

Opsamlende for hf kan det fremhæves, at genren indskrives på alle taksonomiske niveauer i læreplanen for hf – som en del af fagidentiteten, som del af de analytiske arbejdsmetoder eller tilgange til tekster, som konkrete artefakter i form af tekster som roman, novelle, drama etc., og som en skriftlig arbejdsform, der forudsætter en progression af mere 'parcellerede' skriveøvelser. Genren er central i identitetsparagraffen: den traderer kultur, historie etc. som i læreplanen er relativt faste og traditionsbestemte størrelser, og lader receptive og produktive arbejdsformer, der fremstilles som mere dynamiske i hht. paragraffen om arbejdsformer, interagere. Genrebegrebet i læreplanen for hf ser ud til at bevæge sig imellem to forståelser, dels en mere klassisk formalistisk forståelse, og dels en pragmatisk og produktiv forståelse. Genrebegrebet ser ud til at være fagligt bærende for danskfaget og optræder både som del af de absolutte og de dynamiske entiteter i faget og på tværs af faglig identitet, kernestof, didaktik og evalueringen.

3.6.2 Genren i læreplanen for stx¹⁵

I læreplanen for stx optræder genrebegrebet ikke i identitets- og formålsparagraffen, men først i anden paragraf under kernestofangivelser, hvor genren fungerer som en kategorisering af tekster. I læreplanen for stx har genren fortrinsvis en fast og genkendelig tekstkategoriseringsfunktion med en mere formalistisk forankring i en litterær forståelse af tekster. Først i forbindelse med det skriftlige arbejde bliver en mere pragmatisk tilgang synlig, hvor genren er central i både den pro-

¹⁵ Bilag 1, p. 9-13

duktive og den receptive del. Under kernestofsparagraffen, hvor både det sproglige og det litterære stofområde er defineret ved genren som genstandsfelt, hedder det:

'Det sproglige område har som sit genstandsfelt et genremæssigt varieret udvalg af tekster...' og 'Det litterære stofområde har som sit genstandsfelt et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c).

De 'genremæssigt varierede tekster' er fokus for kernestoffet; traderingen af litteraturhistorisk gods er væsentlig, da teksterne skal læses i en: *'(...)litteratur-, kultur, eller bevidsthedshistorisk kontekst'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c). Den litterære fortid består af de historisk brede og genremæssigt varierede tekster, og nutiden skal garanteres igennem tekster fra 2000-tallet. Det dannelsesmæssige formål er bl.a. kendskabet til et genredefineret tekstudvalg. Fagets genstandsfelt bliver defineret ved et genredefineret tekstudvalg; genren er central som del af fagets genstandsfelt og betragtes som en relativ fast og foruddefineret størrelse der er del af fagets identitet. Begrebet genstandsfelt er interessant, siden det definerer fagets ontologi; både genrer og tekster – og især samspillet af disse er en del af danskfagets ontologiske præmis på det litterære og sproglige område og dermed meget væsentlig. Som på hhx, nævnes der ligeledes i paragraf 2.2. under det litterære stofområde at der kan arbejdes med 'genrebegreber'. I stx-vejledningen nævnes der en række genrer, der dækker læreplanens stofområde som fx saga, folkeeventyr, roman, drama m.fl. Vejledningen pointerer at elever skal kende de definerende træk ved og spændvidden af genrer, så et arbejde med 'genrebegreber' må indeholde mere end læsning og analyse af genrer; også dette pointerer genrens centrale betydning i læreplanen, og peger på genrens forskellige betydninger i læreplanskonteksten, men på stx dog med en betydelig vægt på et mere klassisk formalistisk genrekoncept.

Det skriftlige arbejde i læreplanen har en næsten identisk ordlyd sammenlignet med hf-læreplanen, og har samme taksonomiske forestilling om skriftlighed, hvor arbejdet bevæger sig fra mindre skriveøvelser til større genredefinerede opgaver:

'Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling forholder sig analyserende, diskuterende eller undersøgende til en tekst eller et emne' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c).

Det centrale ved genredefinerede opgaver er atter kohærens og formidlingsbevidsthed, som indebærer en indholds- og henvendelsesmæssig korrespondance med et intenderet publikum/læser. En teksts tilgængelighed eller omtanke for publikum/læser er afhængig af kohærens, hvor læseren skal kunne følge tekstens logiske struktur og et publikum der er tænkt og adresseret i teksten. At have en kohærent og formidlingsbevidst skrivekompetence kræver ifølge læreplanen et forudgående arbejde med 'mindre skriveøvelser'. Atter er den større genredefinerede opgave slutpunktet i en skriftlig progression. De tre skriftlige fremstillingsformer 'analyserende, diskuterende eller undersøgende' refererer eksplicit til de tre eksamensgenrer 'litterær artikel', 'kronik' og 'essay' og gøres således synlige som slutmål for det skriftlige arbejde. Dette er især væsentligt taget i betragtning at der under pkt. 4., 'Bedømmelseskriterier' i det skriftlige arbejde lægges vægt på 'skriftlig fremstilling, herunder genre- og formidlingsbevidsthed' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010c) som første punkt ud af tre bedømmelseskriterier. Læreplanen er styrende for udvalget af eksamensgenrer, hvorfor den manglende konsistens mellem de formalistiske genreforståelser i de første paragraffer, og den mere pragmatiske og produktive forståelse i den skriftlige del af faget er interessant.

Opsamlende for genreforståelsen på stx synes genren at være en væsentlig faglig og især litterær identitetsmarkør, siden den er del af fagets genstandsfelt. Genren forstås især som en tekstlig størrelse, og gøres først til andet i kraft af en påpegning af et arbejde med 'genrebegreber', hvor genren ses som en teoretisk-metodisk overkategori. Genren er ikke blot del af kerne-stoffet, men er kernestof, og en forståelse af dansk litteraturhistorie indebærer et fokus på et genremæssigt varieret udvalg af skønlitteratur; genren er central og forstås fortrinsvis i en klassisk formalistisk betydning, bortset fra i det skriftlige arbejde hvor genren forstås pragmatisk og produktiv. Den litterære fortid, nutiden med påkrævede kritisk-analytiske kompetencer, og orienteringsevnen i et fremtidigt perspektiv garanteres i læreplanen igennem intensiv tekstlæsning, hvor genrebegrebet står centralt som en definerende enhed for tekster.

3.6.3 Genren i læreplanen for hhx¹⁶

Genrebegrebet er også fremtrædende i læreplanen for hhx. I 1.2., formålsparagraffen, siges der at:

'... formålet er desuden, gennem arbejdet med teksttyper, der varierer i tid, sted, genre og intention, at udvikle elevernes selv- og omverdensforståelse som led i en personlig identitetsdannelse' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a).

Her knyttes genrebegrebet til en kategorisering, forstået som teksttype, hvor det faglige arbejde med bl.a. genrer som teksttype kan bidrage til en personlig identitetsdannelse, idet forståelsen om en selv og ens omverden ses som led i en større personlig dannelsesproces. Forestillingen om at 'arbejdet med teksttyper' har et dannelsesopdrag der bevæger sig hinsides det rent faglige, kan også ses som et ønske om en faglig kompleksitetsreducering. Både personligt identitetsarbejde og dannelse er immaterielle fænomener der skal integreres i danskfaget via konkrete fænomener som 'teksttyper'.

Videre nævnes genrer i paragraf 2., under '*Faglige mål*', hvor det tredje (ud af 9) faglige mål er at '*anvende forskellige mundtlige og skriftlige genrer, herunder oplæsning, referat, redegørelse..*' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a). Genrebegrebet bruges som en samlebetegnelse i målbeskrivelsen og måles skal opnås igennem specifikke og anvendte kompetencer som oplæsning, refereren etc. Genren er således øverste kategoriseringsenhed og relaterer sig til de arbejdsformer der anvendes. Anvendelsesaspektet peger på en mere pragmatisk forståelse af genrer. Denne pragmatiske forståelse aktualiseres ifølge læreplanen først, når genrens 'gøren' som fx oplæsning eller redegørelse kan bringes i forbindelse med teksten som genre. Genren ser ud til at være en kategori der aktiveres ved et danskfagligt tekstarbejde der bruges kommunikativt i en undervisningssammenhæng. Anvendelsesaspektet knytter også an til kompetencetænkningen i læreplanen og understreges af vejledningens beskrivelse af genrebevidsthed og genrekompetencer:

¹⁶ Bilag 1, p. 13-16

'Dette mål vedrører elevernes genrebevidsthed og genrekompetence. Kendskabet til forskellige genremarkører hører med til kunne skrive og tale godt, det vil fx sige at kende og bruge adækvate sproglige udtryk og beherske forskellige sproglige formnormer. Til elevernes genrekompetence hører desuden at beherske forskellige sprog handlinger som fx at abstrahere, konkretisere, generalisere og diskutere.' (Vejledning for dansk UVM, 2010a).

Genrekompetencer er ifølge dette en mere praktisk-formel indføring i forskellige teksters karakteristika i form af genremarkører; en faglig didaktisering af genren ser ud til at være central, hvor skriftlige og mundtlige genrer forstås som relativt faste og ensartede størrelser man kan nærme sig ved at kende deres prototypicitet. Genren er også væsentlig på hhx som del af kernestoffet, hvor genren defineres som tekst: *'Kernestoffet er ...mangfoldige litterære genrer, herunder folkeviser'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a).

Under kernestofparagraffen er der en henvisning til genrer i pkt. 2.3, det supplerende stof, hvor et valgfrit fokusområde er et arbejde med genrer: *'Til det supplerende stof hører: (...) -to valgfrie fokusområder' inden for kategorierne: genre, forfatterskab, tema, periode, medie, kunst og kultur'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a). Det er interessant at genrer nævnes som fagligt område der kan arbejdes med; formålet med 'supplerende stof' er at det skal uddybe og perspektivere 'kernestoffet'. Dette arbejde kan fungere som en stilladsering af 'kernen' i fagets identitet. Hvordan der kan arbejdes med genrer, uddybes ikke.

Et perspektiv kunne være at følge op på vejledningens *'Generelle anbefalinger'*, hvor det fremhæves at det er en fordel at have en fælles terminologi *'..altså begrebsafklaring i forhold til taksonomiske niveauer, spørgeformuleringer, genrer mv...'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a) således at der arbejdes med forskellige genreforståelser og konkrete genrekarakteristika i talt og skrevet tekst. Genren fremstår således som en central del af danskfaget, og er spændt ud imellem en mere formalistisk kategoriseringsfunktion som fast og afgrænset tekst, og en mere teoretisk-metodisk overkategori, der kan 'begrebsafklares'.

Didaktik-paragraffens formulering af genrens funktion og betydning i den skriftlige dimension er næsten synonym med hf læreplanens. Undtagelsen er, at der på hhx ekspliciteres, hvilke områder og funktioner af 'genreskrivning' der prioriteres:

'Den skriftlige dimension tilrettelægges ligeledes med progression i form, indhold og omfang. Det skriftlige arbejde omfatter mindre skriveøvelser, som træner elevernes delkompetencer, samt større genredefinerede opgaver inden for tekstanalyse, essay og formidling'.

Formålet med at eksplicitere de forskellige opgaver er formentligt et ønske om at gøre eleverne særligt opmærksomt på de skriftlige eksamensgenrer. Men de tre genredefinerede opgaver tekstanalyse, essay og formidling befinder sig på forskellige niveauer i tekst- og genrehierarkiet, og kræver forskellige kompetencer, og er derfor ikke umiddelbart kommensurable. Man kan tale om forskellige genredefinerede opgaver indenfor tekstanalyse, men genredefinerede opgaver indenfor essayet er ikke umiddelbart forståeligt, da essayet i sig selv er en genre. Tekstanalyse er en måde at arbejde med forskellige skriftlige eller mundtlige tekstgenrer på, og kan også være en skriftlig institutionsgenre ved en integration af en række oplagte analytiske værktøjer i teksten. Essayet er en genre (der fx kan analyseres) og har i en undervisningssammenhæng en række karakteristika, der definerer det som en genre. Formidlingsaspektet befinder sig også på et andet kognitivt og taksonomisk niveau end både tekstanalyse og essay. Tekstanalysen er fortrinsvis introspektiv i henhold til analyse af talt/skrevet tekst/billede etc., hvor essayet har et reflekterende og undersøgende formål og er indre motiveret. Formidling kan både omfatte en stilistisk meningsfuld henvendelse i en tekst til fx. en 'audience invoked' (Hyland, 2002, p. 36), men også være en overkategorisk genrebetegnelse for en række specifikke 'formidlingsopgaver' såsom at udarbejde en folder, en reklame eller en artikel. Betegnelserne 'tekstanalyse, essay og formidling' henviser til forskellige niveauer af 'at gøre' og 'at være' og er ikke umiddelbart applicerbare som genredefinerede opgaver. At de skriftlige eksamensopgaver på hhx fx hedder: 'Foretag en analyse og fortolkning', 'skriv et essay' og 'skriv en artikel', kan delvis forklare de forskellige tekstniveauer i læreplanen, men gør genreforståelsen mere kompliceret, da genren ifølge dette både er en analysemetode, en tekst og en henvendelsesform – og dermed både metode, form og funktion. Beskrivelsen af genrerne mangler en faglig konsistens og også en genrekonsistens; hvis fx analyse både er metode og genre, bliver mål og kompetencer i forbindelse med den skriftlige eksamen uklare.

Også på hhx forekommer genren på mange niveauer i læreplanen. Både som del af formålsparagraffen, hvor elevernes identitetsdannelse er i spil, under 'Faglige mål', hvor eleverne skal

have kompetencer i at anvende forskellige mundtlige og skriftlige genrer, og som del af kernestoffet. Også det skriftlige arbejde defineres ift. til genreforståelser, således at genreskrivning fremstår som endemålet for den skriftlige progression, der samler de indøvede delkompetencer til et afrundet hele. Læreplanen styrer formelt de skriftlige genrer, hvilket fremgår af ekspliciteringen af den skriftlige dimension. Genren sammenbinder ikke blot på tværs af fagdimensioner og niveauer, men også indenfor fagligt afgrænsede områder.

3.6.4 Genren i læreplanen for htx¹⁷

Læreplanen for htx adskiller sig på centrale punkter fra de tre andre læreplaner. Væsentligst er den terminologiske forskel, idet genrebegrebet bliver erstattet af 'teksttype' som begreb. Også de meget konkrete didaktiske anvisninger og instruktioner adskiller sig fra de mere overordnede perspektiver i de tre andre læreplaner.

Teksttypebegrebet introduceres i paragraf 2, både som del af de faglige mål og som del af kernestoffet og er også gennemgående for de to sidste paragraffer. Interessant er en manglende konsistens imellem læreplan og vejledningen, da sidstnævnte i flere tilfælde benytter genrebegrebet i stedet for teksttype.

Konkretiseringen af identitet og formål er tydelig i første paragraf: *'Fagets kerne er sproglig viden og bevidsthed, som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b). Den efterfølgende instruerende modus er gennemgående, og ses bl.a. i instruktive beskrivelser af fagets didaktiske metoder i paragraf 3:

'Undervisningen tilrettelægges, så der tages ligeligt hensyn til elevernes forudsætninger og særlige interesser og til de faglige mål, som skal nås i løbet af perioden'. Og: 'Danskfaget benytter sig af en række forskellige arbejdsformer, som tilpasses konstaterede forskelle i forudsætninger og læringsstrategier hos eleverne, faglige mål og stof' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b).

De beskrivende og instruerende formuleringer anlægger et praktisk og anvendelsesorienteret perspektiv på faget, som understøttes af teksttypebegrebet. Teksttypebegrebet kræver en kort afkla-

¹⁷ Bilag 1, p. 17-20

ring. Ifølge Hellspong og Ledin (Hellspong & Ledin, 1997), er teksttyper defineret i henhold til deres brugsværdi eller emnemæssige orientering:

*'Ett praktiskt sätt att dela in brukstexter är att utgå från ett antal givna kriterier, t.ex. ämne eller syfte, och korsa dem med varandra på ett planmässigt sätt. Då skapar vi en **texttypologi** och får ett antal **texttyper**. Karakteristiskt för texttyper är att de bygger på utomspråkliga grunder. De uppstår som en konsekvens av att renodla vissa yttre betingelser för texten.'* (Hellspong & Ledin, 1997, p. 20).

En beslægtet iagttagelse findes hos Schlepppegrell (Schlepppegrell, 2004), der taler om at bestemte teksttyper tilhører forskellige genrer, og at forskellige genrer fordrer forskellige typer af skrivning, hvoraf især tre teksttyper er fremtrædende i undervisningssammenhæng: personlig, faktuel og analytisk teksttype. Frandsen (Frandsen, 1998) henviser til J.-M. Adams teori om teksttyper, hvor også bestemte teksttyper tilhører bestemte genrer. Således tilhører den fortællende type fx eventyr- eller romangenren, den beskrivende type fx en turistguide etc. Frandsen beskriver teksttyper som en form der nødvendiggør tre forskellige funktioner: 1. den kognitive operation, 2. de sproglige midler og 3. den kommunikative funktion. Ud fra et mere teoretisk perspektiv hører 'teksttype'-begrebet hjemme i tekstlingvistikken, hvorimod genrebegrebet forbindes med semiotik, retorik og litteraturteoretiske betragtninger. Teksttypebetegnelsen er et mere åbent og eksternt tekstorganiserende princip. Teksttypebegrebet fokuserer på sprogstrukturer og er anvendelsesorienteret, og associeres ikke som genren med tunge litterære og kulturelle indskrivninger. Det er dog i denne sammenhæng ikke relevant at udarbejde større teoretiske refleksioner over forskelle og ligheder imellem begreberne, især da anvendelsen af begreberne ikke er konsekvent i hhv. vejledningen og læreplanen. I vejledningen bruges både teksttype og genre som betegnelse for synonyme størrelser af tekster og skrivning:

'Med 75 timers forhåndstildelt elevtid og et bredt spektrum af skriftlige genrer, der skal trænes,...' og videre *'Dansklæreren kan spille en central rolle....på baggrund af sine konkrete erfaringer med at undervise i fx genreskrivning..'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b).

Andre steder i vejledningen bruges betegnelsen teksttype. I læreplanen knyttes begrebet teksttype til en mere pragmatisk-funktionel enhed end genre, hvor vejledningen ser ud til skifte imellem begreberne og især anvender genrebegrebet i forbindelse med skriftlig produktion.

I paragraf 2., under 'Faglige mål', skal elever kunne *'vælge læsestrategi i forhold til læseformål og teksttype'* og videre *'anlægge et historisk og teknologisk perspektiv på forskellige teksttyper og værker'* (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b). Ifølge dette skal tekster forstås ud fra deres formål og type og læses ud fra fagets profil i en teknologisk kontekst. Centralt i de faglige mål er ikke teksttyper som sådan, men de mulige kognitive værktøjer teksten afføder og genkendelsen af det perspektiv der vokser ud af teksttyper. I centrum er læserens genkendelse og forståelse af teksttyper, og i forståelsen en integration af et væsentligt perspektiv på teksten, en historik eller teknologisk kontekstualisering. Ifølge kernestofparagraffen skal der arbejdes med *'tekster og teksttyper, der har relevans for teknologisk dannelse, og som er karakteristiske for uddannelsen som helhed'*. Igen er det tekstens/teksttypers brugsværdi ift. teknologisk dannelse der er i fokus, sammen med et argument for en mere tværfaglig og helhedsorienteret tilgang til faglig identitet. Under 'Arbejdsformer' i paragraf 3.2. skelnes der ikke eksplicit imellem særlige mundtlige eller skriftlige arbejdsformer, men der pointeres en integrativ tilgang:

'Mundtlighed og skriftlighed... integreres i arbejdet med at nå de faglige mål. Progressionen forløber i et samspil mellem systematisk tilrettelagt træning, hvor enkelte kompetencer udfordres og indarbejdes, og større integrerede opgaver... dokumenteres. Det skriftlige arbejde planlægges, så der er progression og sammenhæng til skriftligt arbejde i øvrige fag' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b).

De 'større integrerede opgaver' defineres ikke i læreplanen, men bliver mere synlige i vejledningen, sammen med en uddybning af den integrative tilgang til mundtlige og skriftlige kompetencer; samtidig præsenteres genrebegrebet to gange, både som en tekstlig egenart og som en kompetence hos eleven. I vejledningen står følgende:

'Den sproglige analyse, som eleverne arbejder med i danskundervisningen, er en vigtig forudsætning for elevernes skriftsproglige produktion, ligesom genrebestemmelsen i analysearbejdet er en grundlæggende ingrediens i udviklingen af genrebevidsthed vedrørende elevernes egne produkter' (UVM, 2010a).

Desuden gentages instruktionsaspektet fra læreplanen i vejledningen, hvor det fremhæves at det skriftlige arbejde indbefatter *'..et bredt spektrum af skriftlige genrer, der skal trænes..'*. Formuleringen er interessant, ikke blot fordi genrebegrebet atter optræder, men fordi citatet foreskriver konkret skriftlig genretræning, dvs. en genreskrivningspraksis i undervisningen. Dette dokumenteres yderligere af citatet om lærerens centrale skrivevejledningsfunktion, nævnt tidligere. Evalueringsparagraffen i læreplanen siger følgende om vurderingskriterier til den skriftlige eksamen:

'..lægges vægt på eksaminandens dokumenterede evne til sprogligt at bearbejde komplekse sammenhænge klart og forståeligt og til at disponere, analysere, argumentere og formidle viden og erfaring' (Lærerplaner for dansk UVM, 2010b).

Denne formulering afspejler både teksttype-kategorien og opgavetyper til den skriftlige eksamen. Teksttyper som 'analysér og fortolk', argumenterende og formidlende typer som 'skriv et debat-indlæg' reflekterer opgaveformuleringerne til den endelige eksamen, hvor der vælges imellem analyse og fortolkning, redegøre for og diskutere, skrive et manuskript eller en artikel. Både i læreplanens kriterier og eksamensopgavernes formulering er formidlingsaspektet det centrale¹⁸.

Teksttypebegrebet kan associeres med noget mere pragmatisk eller aftraditionaliseret og fungerer som en konsistent term i læreplanen. I vejledningen er begrebet ikke så koncist, og især i forbindelse med skriftlige tekster og tekster brugt i forbindelse med skriveprocesser benyttes genrebegrebet. Generelt er læreplanen for htx kendetegnet ved en høj grad af tværfaglige henvisninger. Danskfagets identitet er ikke blot et internt fagligt anliggende, men skal bidrage til uddannelsens overordnede formål: Forberedelse til videregående uddannelse. De mange beskrivende og instruerende formuleringer lægger op til et pragmatisk-funktionelt fagligt udgangspunkt, der ikke som fornemste mål indskriver en trading af kulturelt gods. Alligevel fanges den pragmatisk-

¹⁸ Fra sommereksamen 2011 bliver htx eksamensgenrer homogeniseret, således at der er tre skriftlige opgavetyper: Analyse og fortolkning, redegørelse og diskussion, og kronik med metatekst.

funktionelle tilgang i begrebsforskydningen mellem 'teksttype' og 'genre' i vejledningen, der ikke frigør for begrebernes kompleksitet.

3.7 Det inkonsistente genrebegreb i læreplanerne

Genren optræder på mange niveauer og med flere betydninger og funktioner i læreplanerne. På hf og hhx optræder genrebegrebet på alle fire læreplansniveauer, på stx er genrebegrebet indskrevet på tre niveauer, og på htx er begrebet erstattet med 'teksttype' og eksisterer blot i vejledningen. På alle fire uddannelser forstås genren som 'tekst', hvor tekster defineres ved deres genreforskelighed. At genren er mere end en teksts karakteristika fremgår også af analyserne. Genren beskrives i flere sammenhæng også som en teoretisk/analytisk kategori, man kan anvende til yderligere abstraktion i et arbejde med tekster. Genren forstås således både som et klassisk-litterært og formalistisk koncept, og i andre paragraffer som et mere pragmatisk og åbent retorisk begreb. Inkonsistensen er synlig i læreplanerne, men dog med en vis konsistens i inkonsistensen, da de første paragraffer i læreplanerne definerer genrer som tekster, og de mere didaktisk og skriftlig orienterede paragraffer åbner for mere pragmatisk – produktive aspekter af genren.

Genren defineres som tekst, men også som et begreb der forholder sig konceptuelt til tekster. På hf og hhx er genren også en metode eller vejledende arbejdsform, som gelejder det skriftlige arbejde. For Hf og stx vedkommende er genren en del af fagets ontologi og står således betydningsmæssigt centralt i læreplanen og fagidentiteten. Genrebegrebet er komplekst og denne kompleksitet reduceres ikke af de mange simultane, men kognitivt forskellige niveauer og forståelser af genren i læreplanerne. For faget på alle fire uddannelser gælder også at genren (htx teksttype) er del af både fagets mål og kompetencer. Især i forhold til de skriftlige målbeskrivelser er genren fundamental, da de skriftlige opgaver er defineret ved at være genreorienterede. Begrebet genrebevidsthed optræder også i alle fire læreplaner (for htx i vejledningen), hvor begrebet bevidsthed fungerer synonymt med kompetence, og beskriver en kognitiv bevidsthed og praktisk færdighed i at forholde sig til, analysere og skrive i genrer. At have genrebevidsthed bliver del af fagets målbeskrivelse og grundlæggende for arbejdet med tekster generelt. Når genrebevidsthed er del af læreplanen og vejledningen, er genren ikke blot central i forhold til fagligheden, men medierer også imellem individet og faget, og skaber en relation mellem det faglige og det individuelle.

Danskfagets identitet er under stadig forandring, hvad der især de seneste mange år har ført til en faglig 'uro' (Ellen Krogh & Syddansk Universitet, 2003) og derfor kan konkrete faglige

identiteter og fagligt indhold være vanskelig at italesætte; her ser genren ud til at fungere som mediator for indhold og identitet. Det samme forhold er gældende for læreplanernes metaforiske beskrivelser af danskfagets 'kerne', der forudsætter en definition af en relativ fast og identificerbar særlig dansk faglighed som udgangspunkt for en forvaltning af fagets mange andre 'særfaglige' og generelt faglige områder.

3.7.1 Hvilke genrepositioner genkendes i læreplanerne?

Hvordan forholder ovennævnte genreforståelser sig til den større teoretiske kontekst om genrer, hvis der tages udgangspunkt i de genreteoretiske linjer der blev ridset op i det foregående kapitel? At genren er en typificeret social handling fremgår af læreplanerne, idet typificeringer i læreplanerne (roman, drama, tale etc.) er konsistente i tid og på tværs af uddannelserne og forstås i en sammenhæng af sociale handlinger som fx. undervisning, som samtidig er den genkendelige kommunikative kontekst. Igennem det der beskrives som 'tekstarbejde' i læreplanerne, skal der etableres en forståelse for genrespecifikke tekststrukturer. Genrebevidsthed som en kompetence skal skabe forudsætningen for en meningsfyldt kommunikation. Denne forstås i læreplanerne som en målopfyldelse af fx de skriftlige krav om genrebevidst skriftlig formidling. I forhold til forskellige teoretiske positioner er genreforståelserne i læreplanerne dels tekstorienteret, dels kognitionsorienteret. Genrer forstås som tekst der realiseres i undervisningens sociale praksis, eller som noget der skal arbejdes hen imod i en uddannelseskontekst. De specifikke genrer der arbejdes med ifølge læreplanerne, remedieres i uddannelsesfællesskabet med fokus på deres kommunikative formål. Genren som et kognitionsværktøj ses i genrebevidsthedsforestillingerne. Genren er mere end tekst og fungerer simultant på flere kognitive niveauer. Udover genre som kategoriseringsfunktion og pragmatisk retorisk værktøj, ses i beskrivelsen af danskfagets skriftlige dimension en tredje genreforståelse; her fungerer skrivning som en repræsentation af kultur og læringsopgaver, udtrykt i genreskrivning som 'noget andet' end tekst eller produktion.

Sammenlagt appellerer læreplanerne til dobbeltkonstruktioner af genreforståelser: Genrer er tekst, men begribes også igennem konceptuelle-teoretiske forståelser af genren; der skal skrives genredefinerede opgaver samtidig med at skriftligheden skal begribes igennem genreforståelser. En noget forenklet men dog meningsgivende læsning af genreforståelser i henhold til teorikapitlet kunne være følgende: På hf står genrebevidsthed centralt og forstås som en retorisk bevidsthed om, hvordan genren skal bruges i en social situation. Også et mere formalistisk og litte-

rært genrebegreb bliver synlig, således at genreforståelsen noget forenklet er spændt ud mellem en klassisk litterær genreforståelse og 'new rhetoric' orienteret opfattelse. Lignende genreforståelse kan også genkendes på stx, hvor den klassiske litterære genreforståelse synes endnu mere central end på hf. På hhx synes det at Swales 'applied tilgang' kan genkendes i genreforståelser i læreplanen: På hhx prioriteres den kommunikative kontekst for de skriftlige genrer sammen med en anvendelsesorienteret indføring i forskellige teksters karakteristika og genremarkører. Det pointeres som væsentligt, at eleverne kan identificere genrer og tænke dem som kommunikerende enheder. På htx ses en anden optik på teksttypeforståelsen i læreplanen og genrebegrebet i vejledningen. Med fokus på sproget og sprogets funktion og anvendelsesaspektet i teksttypetilgangen, forstås teksttype/genrebegrebet tilnærmelsesvis i en SFL tilgang. Også henvisningerne i vejledningen til en konkret genreundervisning understøtter en genreforståelse der kan sammenlignes med genreskolens tilgang.

Genren er ikke fastholdt i én forståelse eller på ét niveau på tværs af læreplanerne og i de enkelte læreplaner, men i flere simultane og polyfone forståelser og niveauer der både samarbejder, men også modarbejder hinanden i form af komplekse modstridende kognitive funktioner som fx genreskrivningsforståelser. Overordnet og læreplansinternt er genrer både et formalistisk koncept i de første hierarkier, og mere pragmatisk-retorisk orienteret i de sidste to anvendelsesparagraffer. At læse, genkende og producere genrer er én ud af flere hovedkompetencer i læreplanerne, og ikke blot del af de faglige mål, kernestoffet eller arbejdsformer. Den transcenderer det faglige og bliver en kompetence, det inddrager eleven på et mere individuelt plan. Genrebegrebet på hf, stx og hhx synes at have et potentiale til at mediere en række immaterielle kategorier, forståelser og begreber, så faglige traditioner, modernitetsbeskrivelser og elevers identitetsdannelse får en umiddelbar kohærens i læreplanerne. Denne metaforisk forståede kohærens modarbejdes af de praktiske og kognitive implikationer en inkonsistent genreforståelse også lægger op til.

3.7.2 Kompetenceaspektet – en kort opsamling

Kompetencebegrebet optræder med forskellig styrke og hyppighed i de fire læreplaner. Fælles er det dog, at der under uddannelsens bilag 4, de studieforberevende skrivekompetencer, er en næsten identisk ordlyd for alle fire uddannelser. Således har den skriftlige fremstilling der skal udbygge de studieforberevende skrivekompetencer flere underpunkter, som enslydende for alle fire uddannelser nævner 'genrebevidsthed' som første punkt. Genrebevidsthed kan, som nævnt tidli-

gere i analysen, forstås som en metakognitiv viden om, hvilket formål og hvilke kommunikative egenskaber genren har, som kan omsættes til en kompetence i at læse, skrive og forstå faglige genrer.

På hf og stx nævner læreplanen for dansk at man i det skriftlige arbejde skal træne delkompetencer. Kompetencer kan således ifølge læreplanen parcelleres i 'bindestregs-kompetencer' dog uden en angivelse af hvad disse indeholder og skal være del af. At kompetencer også i denne optik er diffuse og en 'strategi for menneskelig udvikling' der ikke har et endemål, gør Hermann opmærksom også på (se p 43). At kompetencebegrebet i de to læreplaner næsten udelukkende optræder sammen med skriftlighedsaspektet er interessant og kunne forstås som en måde at håndtere de faglige udfordringer på der ligger i fagets skriftlige dimension. De skriftlige udfordringer er komplekse og omsættes til 'kompetencer', der mere ubestemt kan aktivere ressourcer som hviler på fx holdninger, faglig viden og formidlingsmæssige færdigheder (Ghisla, 2007). Hhx har næsten synonyme formuleringer af kompetence og skriftlighed, dog bliver det 'at skrive' præsenteret som én ud af fire kulturkompetencer (tale, lytte, læse, skrive), således at der er fagovergribende kulturelle kompetencer og mere fagbundne kompetencer. På htx knytter kompetencebegrebet sig også til skriftlighed og til de fire kulturkompetencer, men med en pointering af det tværfaglige aspekt.

Hvilken relation imellem genre og kompetence kan udledes på baggrund af analyserne? Genren ser ud til at være et af de medierende redskaber der kan aktivere individets ressourcer så de omdannes til skriftlige kompetencer. Genrer synes at fungere som en ramme om individets ressourcer, der gør det muligt at udtrykke fx en skriftlig kompetence. Følger vi Ghislas teoretiske vokabular, kunne man definere kompetence som en kvalitet der kan samle subjektets ressourcer og lade disse konvergere, så der kan udføres en bestemt handling som fx at skulle skrive en genre-defineret opgave. Kompetence og genre er i den forståelse beslægtede begreber, der griber ind i hinanden. Begge begreber kan knyttes til et fagovergribende perspektiv, hvor situationskonteksten er central; en væsentlig forskel er dog at genrer i en undervisningssammenhæng ofte knyttes til artefakter eller produkter, og kompetencer begribes som immaterielle fænomener, der ofte knytter sig til et handlings- eller mestringsperspektiv. Opsamlende kan det siges at genrekompetence er at kunne agere i en skriftlig kontekst, hvor personbundne ressourcer aktiveres hensigtsmæssige i forhold til kommunikationssituationen. At beherske de danskfaglige genrer er således

en væsentlig kompetence. Det 'danskfagligt kompetente subjekt' har ifølge læreplanerne professionel og samfundsmæssig autoritet og identitet i kraft af særfaglige kompetencer. En erhvervet genrekompetence giver eleven igennem kommunikative kontekster i danskfaget specifikt og uddannelse generelt ved at sætte eleven i stand til at forholde sig til en (tekst)kompleksitet. Denne kompetence reducerer dog ikke fagets kompleksitet eller den enkeltes ansvar for at orientere sig i, hvilke kompetencer der er nødvendige for at komme helskindet igennem uddannelsen.

3.8 Læreplansdiskurser

For at sammenfatte analyser, begrebsudredninger og definitioner, inddrages Faircloughs diskursanalyse som en form for distanceskabende og samlende analytisk metode. En diskursanalytisk tilgang kan hæve blikket fra de detaljerede analyser til et mere overordnet og samlende perspektiv, hvor også læreplanernes tværgående betydninger kan analyseres.

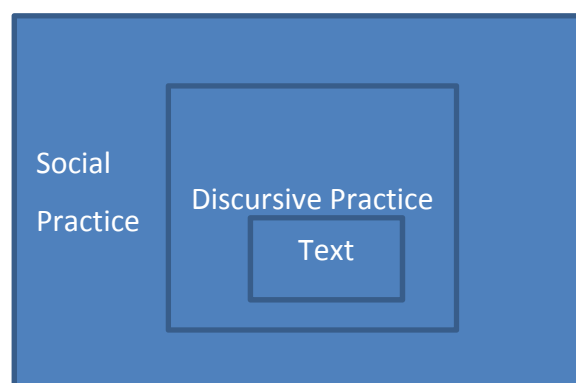
Da diskursanalyse er vældig omfangsrig, og det ikke er dette kapitals ærinde at præsentere og anvende hele begrebsapparatet, udvælges en række centrale begreber, der kan fange de overordnede sociale strukturer, der er determinerende for læreplanerne. De begreber der er produktive i denne sammenhæng, er 'diskurs', 'genre' og 'diskursordener', samt Faircloughs tredimensionelle analysemodel bestående af 'tekst', 'diskursiv praksis' og 'social praksis'.

'Critical Discourse Analysis' bestræber sig på at afdække betydninger i '*spoken or written language use*' (Fairclough, 1993), og grundantagelsen er at sociale processer foregår i en kommunikativ praksis, hvor etablerede magt- og dominansforhold vedligeholdes, dannes eller varieres (Phillips & Hardy, 2002). Diskursanalysens optik kan være indsigtsgivende i undersøgelsen af læreplanerne, da den vil vise, hvilke diskursive ressourcer (såsom tekster, genrer, leksikalske og grammatiske sprogstrukturer), det er nødvendigt at beherske for at mestre sproget i brug i kulturen. Tekster fra og om uddannelsesinstitutioner etablerer og udvikler definitioner af sig selv i henhold til ovennævnte, og især læreplaner kan ses som manifestationer og generering af diskurser om faget. Diskurs er således betragtet sprogbrug som social praksis; en måde at tale på ud fra et bestemt perspektiv. Sidste aspekt af de tre nævnt i citatet vil være i fokus i den efterfølgende analyse:

'We can distinguish three aspects of the constructive effects of discourse. Discourse contributes first of all to the construction of what are variously referred to as 'social identities'

and 'subject positions' for social subjects and types of 'self' [...] Secondly, discourse helps construct social relationships between people. And thirdly, discourse contributes to the construction of systems of knowledge and belief.' (Fairclough, 1993, p. 64).

I analysen af læreplanens diskurser, anvendes Faircloughs tredimensionelle analysemodel. Modellen er et analytisk værktøj, der illustrerer det dialektiske samspil mellem tekster, social og diskursiv praksis:



(Fairclough, 1993, p. 73)

I analysen skal alle tre niveauer indgå; *text*-niveauet er analysen af tekstens egenskaber, fx i form af en lingvistisk analyse. Den del foreligger på de foregående sider. Analysen af *discursive practice* indeholder en analyse af, hvordan teksten er produceret og hvordan den distribueres og konsumeres. Også en analyse af læreplansgenrer er del af dette niveau. Fairclough skriver:

'I shall use the term 'genre' for a relatively stable set of conventions that is associated with, and partly enacts, a socially ratified type of activity, such as informal chat,... a job interview, .. a poem..' (Fairclough, 1993, p. 126).

Dele af denne genreanalyse foreligger også i den foregående analyse af læreplanerne. Analysen af *social practice* er en analyse af den brede sociale praksis, som den kommunikative begivenhed, her læreplanen, er del af. Her spiller ideologi og hegemoni ifølge Fairclough en afgørende rolle. Sidste væsentlige begreb er diskursordener, der kort kan defineres som summen af alle de genrer og dis-

kurser der er blevet brugt indenfor et domæne: *'Intercourse ('orders of discourse') is... the structural entity which underlies discursive events, rather than the individual formation or code..'* (Fairclough, 1993, p. 68) Diskursordener indgår i analyseenheden 'den sociale praksis'. I diskursordenerne er der forskellige former for diskurser, stil og genrer. Her forstås diskurs som en konfiguration af viden og dens udtryk, stil som en konfiguration af alle de semiotiske karakteristika i en tekst og genre som en konfiguration af tekstlig organisering og relationerne imellem deltagere i interaktionen: *'Genres, discourses and styles are respectively relatively stable and durable ways of acting, representing and identifying'*. (Fairclough, 2003, p. 28).

3.9 Garanten, Transcendens og Chronos – diskurser i læreplanen for dansk

I det følgende bruges diskursanalysen til at definere tre dominerende og tværgående måder at italesætte danskfaget på. Diskurserne accentueres med forskellig vægt og betydning i de fire danskfag, men illustrerer alligevel overgribende måder at anskue faget på. I den reformerte læreplan bruges sproget på en specifik måde og repræsenterer fx både fagets tradition, nye lovvedtagelser og fagets identitet. En diskursanalyse af læreplanen giver god mulighed for at inkorporere kontekst i analysen, så både konkrete begivenheder som reformeret indhold og mere overordnede sociale forandringer og processer kan tages i betragtning. Anlægges Faircloughs perspektiv på læreplanerne, får man umiddelbart øje på følgende: Diskursordenerne er forskellige i læreplanerne og fortæller om forskellige måder at anskue danskfaget på, på de enkelte uddannelser: På htx fremhæves det tværfaglige perspektiv ved at påpege at danskfaget er del af hele uddannelsesforløbet (og dermed ikke nødvendigvis har særstatus i forhold til andre fag eller klassiske dannelsesværdier) og især har betydning og værdi for elevers teknologiske dannelse. Den sproglige stil og ordvalget er kendetegnet ved få abstrakte dannelseshenvisninger og ingen henvisninger til fx. klassiske litterære genrer, men mange konkrete henvisninger til sproglige kompetencer og tværfaglige funktioner, og især til fagets betydning for uddannelsens overordnede formål – almen og teknologisk dannelse. Ser vi på stx er der nærmest tale om en diametral modsætning. På stx adskiller ordvalg og skrivemåde sig fra fx htx, idet dansk både identificeres som et klassisk dannelsesfag med en lang tradition, og som et moderne fag der rummer alle de udfordringer om mediekundskab, skriftkyndighed og litterær viden der skal kunne beherskes i et senmoderne samfund. Diskursordenernes 'stil' er forskellig i de fire læreplaner, så fagene identificeres med forskellige 'måder at være elev i danskfaget på'. Danskfaget har på læreplansniveau mange og forskelligartede

diskurser, der bevæger sig fra almenkulturel dannelse til teknologisk-sproglig kvalificering. Disse karakteristika udtrykt i stil, genre og diskurs er både særegne for hver ungdomsuddannelse, men også overgribende da der ser ud til at være fælles diskursive forståelser af faget. Sidstnævnte undersøges i den følgende analyse, der tager udgangspunkt i de tværgående betydninger der træder frem i de danskfaglige diskurser i læreplanerne. Der tegner sig overordnet tre diskurser med forskellige accentueringer i de fire uddannelser:

1. Ungdomsuddannelse er et nødvendigt led i den videre uddannelse og har værdi alene i kraft af at være forberedende.

Dette kan aflæses af læreplanens henvisning til en udvikling af studiekompetence (hhx), en forberedelse af eleven til videregående uddannelse (htx) og det dannelsesmæssige og studieforberedende (hf, stx).

2. Danskfaget transcenderer sig selv ved at være personligt identitetsskabende.

Faget udvikler elevernes selv- og omverdensforståelse som led i en personlig identitetsdannelse (hhx). Faget bidrager til elevernes identitetsdannelse (htx) og udvikler kursisters danneshorisont og muligheder for at handle i et moderne demokrati (hf, stx).

3. Sproglig kompetence garanterer demokratisk medborgerskab og historisk bevidsthed.

Faget udvikler en kreativ og kritisk sans via viden om sprog og opbygger en evne til at begå sig ansvarligt og tolerant igennem tilegnelsen af et sikkert sprogligt udtryk (hhx). Det styrker elevens sproglige udtryksmuligheder og bidrager til identitetsdannelse og sproglig bevidstgørelse igennem grundigt arbejde med sproget (htx). Endvidere giver det kompetencer til at kunne gå bag om ordene og forstå deres indhold og nuancer og skabe et sikkert sprogligt udtryk der gør det muligt at orientere sig i et moderne samfund (hf, stx).

Den første overordnede diskurs er samfundsøkonomisk betinget, nemlig at videreuddannelse er et mål i sig selv. En del af fagets formål er at forberede til videre uddannelse uagtet om elever måtte ønske dette eller ej. Den anden diskurs er, at faget transcenderer det faglige og bidrager til elevernes identitetsdannelse; faget er ikke blot klassisk og skolemæssigt dannende, men bidrager til personlig udvikling og identitetsdannelse der på metamorfisk vis transcenderer de faglige discipliner. Hvordan faget transcenderer det faglige og sætter sig i individet som et personligt udviklingspo-

tentiale beskrives ikke nærmere end at det er 'arbejdet med tekster' der igangsætter denne proces. En forudsætning for de to diskurser er en accept af forestillingen om, at kulturel og litterær dannelse er en forudsætning for at orientere sig fagligt og personligt i et senmoderne samfund, og at dansk som fag er særlig egnet til identitetsdannelse og personlig udvikling, selvfølgelig med forskellig vægt i de forskellige danskfag.

Sidst er en af læreplanens diskurser at dansk i særlig grad kan forbinde fortid, nutid og fremtid via sprogets demokratiserende og historisk sammenbindende kraft. På hhx skal der arbejdes med tekster i et kulturelt og historisk perspektiv, hvor tekstlæsningen baner vejen for viden om sproget, og på stx skal der arbejdes med ældre og nyere teksters betydning for at skærpe en kritisk-analytisk sans der bidrager til kompetencen at 'gå bag om ordene' og kunne begå sig i et moderne samfund. Sproglig udvikling som forudsætning for både faglig og personlig vækst er en indlejret diskurs i alle fire læreplaner. Sproglige kompetencer og kritisk sans er ifølge læreplanerne uundværlige i et moderne og globalt orienteret samfund, især hvis de knyttes sammen med klassisk litterær og kulturel dannelse (stx, hf og hhx), eller kobles til en moderne teknologisk viden (htx). De nævnte diskurser er interessante af flere årsager. Dels korresponderer de med hinanden og dels tegner de et omrids af fagets identitet. Samlet kan disse diskurser karakteriseres via tre begreber: *Garanten*, *Transcendensen* og *Chronos*.

Den første diskurs kunne kaldes 'Garanten': En selvbekræftende forståelse af faget som nødvendig for al videre uddannelse, jf. både det personligt dannende og det studieforberedende. Den anden – 'Transcendensen' – bekræfter en efterhånden traditionel forståelse af dansk som særlig egnet til dannelse og personlig udvikling (og nødvendig for uddannelse) og fastholder en form for magisk tænkning om fagets overgribende egenskaber. Faget transcenderer viden og kundskaber til studieegnethed og personlig dannelse. Den tredje diskurs – 'Chronos' – forbinder fagets fortid, nutid og fremtid via sprogets sammenbindende egenskaber; sproget skaber kosmos, den ordnede verden, og danskfaget har via sin litterære tradition en særlig rolle i denne 'skabende praksis'. Sproglig kunnen og sproglig refleksion kan ifølge læreplanerne identificere og forståeliggøre en fortid, give muligheder for at navigere igennem samtidens uddannelseskrav, og give værktøjer til at kunne agere i en fremtidig kompleks tekstverden.

Diskurserne samler flere modstridende eller uhomogene danskfaglige identiteter, og transformerer kompleksiteten til en mere fagligt kommensurabel forståelse. At læreplanerne ek-

splicit og diskursivt forholder sig til danskfagets berettigelse i det senmoderne samfund er interessant. Danskfaget har i sin egen selvforståelse ikke tidligere været så presset til at forholde sig til sin eksistensberettigelse som nu. Opløsningen af en entydig og koncis danskfaglig identitet gør ikke denne 'forholden sig' mindre kompliceret, tværtimod (Ellen Krogh & Syddansk Universitet, 2003). For at begrunde den interne faglige identitet (formål, kernestof, didaktiske principper etc.) henvises til eksterne, immaterielle formål (identitetsdannelse, personlig udvikling m.m.), som opnås via en forståelse af fagets interne faglige identitet. Begrundelsen for fagets nødvendighed og betydning er således: For at faget er væsentligt, skal det ikke kun uddanne og forme det rent faglige, men udvikle kompetencer der er større end fagets særfaglige dimension, nemlig personlig udvikling og dannelse. Dette gøres via en undervisning i fagets dimensioner, litteratur, medier og sprog, som samtidig er fagets identitet. At dette er selvkontradiktorisk argumentation er oplagt og grundlæggende problematisk, men peger netop på fagets komplekse situation i en mere diffus og kompetenceorienteret senmoderne verden.

Genrebegrebet assimilerer sig modstandsløst ind i de tre diskurser og kan gå på tværs af de tre betydninger, hvad der måske kan forklare genrens centrale betydning i læreplanerne for hf, stx og hhx. Genren bruges også som en mediator imellem fagets mange identiteter, hvilket kan være årsagen til de noget inkonsistente genreforståelser i læreplanerne. At genren i denne sammenhæng også er væsentlig som et anker imellem opløsning og tradition, mellem interne og eksterne faglige mål kunne være en fortolkning. At genrens renæssance som væsentlig identitetsmarkør også peger på fagets problem ved at være symptomet på ønsket om at kunne fastholde en stabil faglig identitet, er en anden fortolkning.

Kapitel 4:

Genrer i de skriftlige eksamenssæt

Som det fremgik af analysen af læreplanerne, parcelleres indlejringen af de skriftlige eksamensopgaver først som mindre skriveøvelser, og derefter som 'større genredefinerede opgaver' for at udvikle nødvendige skriftlige kompetencer, og for at forberede til den skriftlige eksamen. Den skriftlige eksamen i dansk skrives på baggrund af et ministerielt udmeldt eksamenshæfte¹⁹, hvor de opgaver der kan vælges imellem er genreorienterede og eksplicit i dialog med læreplanernes skriftlige orienteringer og anvisninger. I den følgende analyse er de hovedspørgsmål jeg vil undersøge følgende:

- Hvilke opgavegenrer kan der skrives i til den skriftlige eksamen, og hvilke skrivefunktioner og kompetencer fordrer disse opgaver?
- Hvilke mønstre viser en komparativ analyse af eksamenshæfterne, og hvordan profilerer det enkelte danskfag sig igennem forventninger til de skriftlige kompetencer i opgaverne?

I den følgende analyseres eksamenshæfterne fra den skriftlige sommereksamen 2009 og 2010 for alle fire uddannelser med fokus på de skriftlige opgavegenrer. Analysen vil dels tage udgangspunkt i en registrering af mulige opgavegenrer, og dels en beskrivelse og kategorisering af skrivefunktioner og skriftlige kompetencer for opgaverne i de fire danskfag. Et væsentligt analyseværktøj vil være 'Skrivehjulet' (Thygesen, 2006), der definerer hvilke kompetencer, skrivehandlinger og formål der knytter sig til forskellige skrivefunktioner. I analysen af de enkelte uddannelsers eksamenssæt indarbejdes også en egen danskfaglig model over kompetenceområder og genrer for at synliggøre uddannelsernes skriftlige prioriteringer og for at dokumentere, hvilke skriftlige studiekompetencer eksamensgenrerne forbereder. En forklaringsramme for, hvordan skriftlighed etableres på baggrund af to forskellige erfaringsområder giver J. Bruner (Jerome Seymour Bruner, 1986) og M.A.K. Halliday (M. A. K. Halliday, (1975) i deres tidlige arbejde med tænke måder og sprogfunktioner. Tretrinsanalysetilgangen med skrivehjulet, den danskfaglige model og Bruner og

¹⁹ Bilag 2

Halliday tilbyder både nuanceringer og mere overordnede forståelser af de skriftlige genrer i ungdomsuddannelserne.

4.1 Eksamenshæfterne efter reformen

Den mest markante nyorientering i forhold til de tidligere (før-reformerte) prøvesæt er et genrefokus, hvor skriftlige genrer blev inkorporeret og betydningen af at skrive i skolede genrer blev opprioriteret. Især genrer som artiklen og kronikken kom for alvor til at spille en betydelig og ny rolle efter reformen, og essayet blev revitaliseret og centralt på stx og hhx. Begrundelserne for de nye genreorienterede eksamenshæfter er flerfoldige; dels blev viden og kundskab, defineret som pensum mål, erstattet af kompetencebegrebet, dels blev tværfagligheden obligatorisk, og dels skulle den skriftlighed der opøvedes i de gymnasiale uddannelser have en større transferværdi i forhold de efterfølgende studier, jf. studiekompetenceorienteringen, og til de 'autentiske' genrer der omgav skolerne²⁰.

De første prøvesæt efter reformen i 2004 bar uundgåeligt præg af forsøg, idet genreorienteringen og de kompetencer der knyttede sig til disse var nye og uprøvede. Hæfterne og opgavegenrerne er siden blevet justeret, ændret, varieret etc., og forskellige net/softwarebaserede muligheder har været og bliver afprøvet i forbindelse med den skriftlige eksamen. Den seneste genrejustering i eksamenshæfterne fandt sted til sommereksamen 2009, hvor hfs fire genrer blev til tre, og i 2010 hvor stx fik to kronik-opgaver at vælge imellem i stedet for en. I 2011 gennemføres der også en væsentlig justering af htss' prøvesæt, idet htss' seks opgaver bliver til tre. Generelt tegner der sig en homogenisering af antal og opgavetyper på hf, stx og hhx.

Efter en præsentation af de fire eksamenshæfter fra 2009 og 2010, følger en registrering af de mulige skrivegenrer til den skriftlige eksamen på alle fire ungdomsuddannelser. Oversigten indeholder et register over de enkelte opgavegenrer, antallet af besvarelser og karaktergennemsnittet for de enkelte opgavetyper²¹. Registreringen skal dels dokumentere opgavegenrerne, og dels være argumentation for udvælgelsen af de opgavetyper, der senere skal analyseres i form af elevbesvarelser. Registreringen og analyserne af de fire skoleformers eksamensgenrer skal fortrinsvis tjene en afdækning af, hvilke opgavegenrer og dertil knyttede skrivekompetencer der lan-

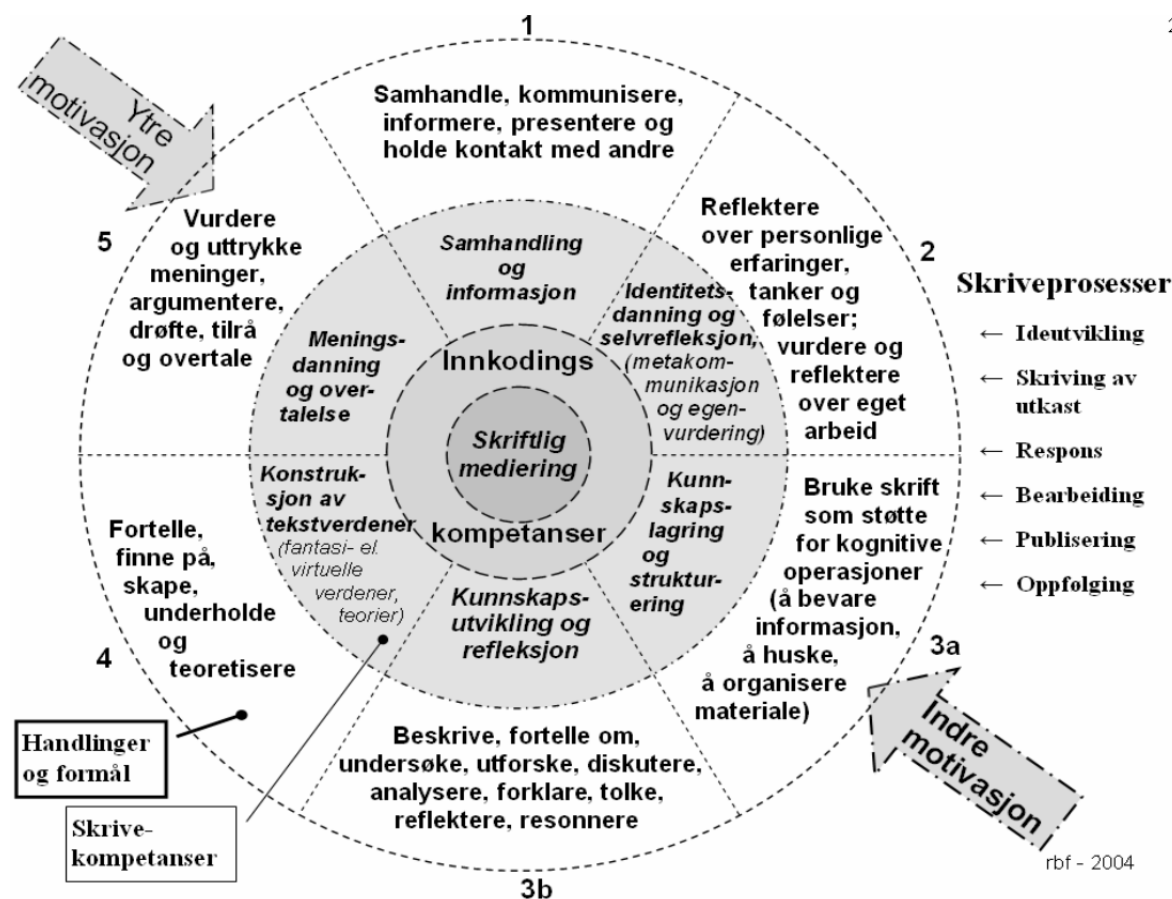
²⁰ Derfor også intentionerne om at indføre virkelighedsnære genrer som essay, kronik, artikel, manuskript etc. til den skriftlige eksamen. Se også <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html> og <http://www.emu.dk/gym/hhx/da/uvm/fagkons/index.html> for materiale fra fagkonsulenterne.

²¹ Hvor dette er muligt. Der eksisterer ikke oversigter for htx.

ceres som eksamensrelevante. Hvordan opgavegenrer og skriftlige kompetencer hænger sammen med læreplanens competenceorientering og skriftlige mål, er også af interesse i denne sammenhæng, så en kort sammenfattende komparativ analyse af forholdet mellem læreplaner og opgavegenrer gennemføres også.

4.1.1 Skrivehjulet

Som nævnt inddrages det norske skrivehjul (Thygesen, 2006) som et redskab til at beskrive fagets forventninger om skrivekompetencer i den enkelte uddannelse. Skrivehjulet giver mulighed for interaktivt at visualisere både skrivehandlinger og de kompetencer der knytter sig til den. Skrivehjulet indeholder ikke eksplicitte genrebetegnelser, men skildrer forskellige skrivefunktioner der er nødvendige for forskellige genrer. Skrivehjulet er interaktivt, således at de forskellige ringe i cirklen kan bevæges og kombineres på forskellig vis. Grundcirklen gengives nedenfor:



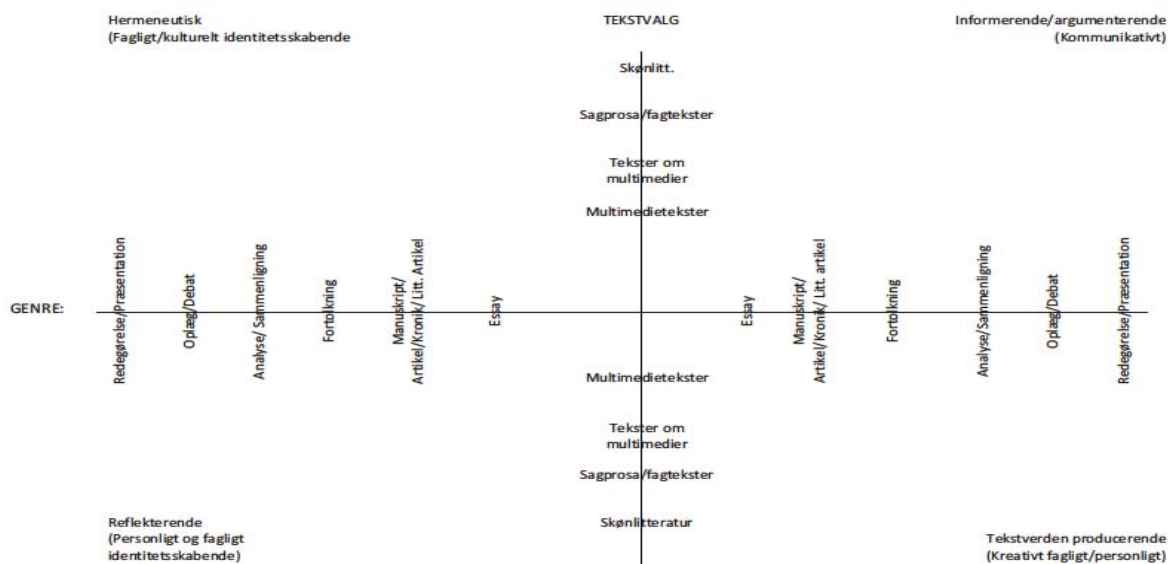
(Thygesen, 2006)

Skrivehjulets udgangspunkt er, at der er en række situationsbestemte skriveformål, såsom: At reflektere, at strukturere, at udforske, at forestille sig, at argumentere og at holde kontakt. Disse

knytter sig til en række modsvarende kulturelt bestemte skrivefunktioner som identitetsdannelse, kundskabsorganisering, kundskabsudvikling, konstruktion af tekstverdener, overtalelse og samhandling. Disse situations- og kulturbestemte skrivefunktioner kan kombineres på anden vis også – derved det interaktive. Da skrivehjulet også har fokus på den kommunikative side af skrivningen, er det et oplagt analyseredskab til opgavegenrerne, idet det åbner for indsigter i genrernes funktion og påkrævede kompetencer.

4.1.2 Kompetencekoordinatsystemet – en danskfaglig model

Til analysen af eksamenshæfterne har jeg udarbejdet en danskfaglig model, der kan rumme tre niveauer: 1. de specifikke eksamensgenrer/eksamensopgaver, 2. tekstgenrer og samlende indholdskategorisering i hæfterne knyttet til de enkelte opgaver, og 3. illustrere hvilke skriftlige kompetenceområder opgaverne åbner for. Modellen fungerer som et konkretiserende danskfagligt apparat, der har indarbejdet de begreber og definitioner, der synes anvendelige i min tilgang til analysen af eksamenshæfterne, hvor fokus er en analyse af opgavernes skriftlige kompetencekrav. Modellen ser ud som følger:



Den horisontale 'genre'-akse illustrerer, hvilke genrer eller opgavetyper der kan skrives i til eksamen, hvor den vertikale akse angiver tekstgrundlaget, kategoriseret enten i forhold til storgener (fx skønlitteratur) eller indholdsbestemmelse (fx tekster om multimedier).

Modellens kompetenceområder *hermeneutisk, informerende/argumenterende, reflekterende* og *tekstproducerende* tager udgangspunkt i de kompetencer opgaverne kræver realiseret. Det hermeneutiske kompetenceområde vil fortrinsvis være fagligt og kulturelt identitetsskabende og skriver sig ind i en mere klassisk litterær tradition, dog med blik for både medier, kommunikation og sprog. Det informerende/argumenterende kompetenceområde har typisk en vellykket og informativ kommunikation i besvarelsen i fokus. Det reflekterende kompetenceområde skal vise fagligt og personligt identitetsskabende opgaver, hvor samspillet mellem danskfaglig viden og en faglig skribent er tydelig. Det tekstverden producerende kompetenceområde kræve fagligt-kreative og personlige kompetencer der udfoldes i en genremæssigt mere ubunden besvarelse. Udover at angive kompetenceområder og tekst- og opgavegenrer, dokumenterer modellen vægtningen af kompetencer og prioriteringen af tekstudvalg i det enkelte danskfag; i den forbindelse er en skelnen imellem sagprosa og tekster om medier funktionelt, da antallet af sagprosa-tekster om medier er stort og derfor berettiger til denne dobbeltkonstruktion af inddelingen i sagprosa generelt og tekster om medier specifikt.

4.2 Præsentation af prøvesættene

Alle fire uddannelser opererer med ministerielt udmeldte eksamenshæfter til den skriftlige eksamen. De fire prøvesæt har samme format, men forskelligt indhold hvad angår antal af opgaver, opgaveformuleringer, tekstudvalg og billed/lyd/videomateriale. Prøvesættene for stx og hf er fortrinsvis monomodale med kun et eller få visuelle karakteristika som maleri, foto, tegnserie etc., hvorimod sættene for hhx og htx er multimodale og baseret på brugen af it i form af en cd-rom med forskelligt materiale (tekster, lyd- og billedfiler, video m.m.). Også forskellige variationer over kombinationer af hovedtekster og særttekster/inspirationsmateriale er kendetegnende for de fire prøvesæt. På hf arbejdes med en todelt læse- og skriveeksamen, hvortil der hører to eksamenshæfter, på de andre uddannelser er det et eksamenshæfte og én eksamensform. I den følgende oversigt præsenteres de mulige opgavegenrer fra 2009 og 2010, prøvesættene opererer med.

4.3 Analyse af prøvesættene

4.3.1 Hf

På hf²² har den skriftlige eksamen undergået en del justeringer indenfor de seneste år. Fra reformåret 2005 har der været fire skriftlige eksamensgenrer, nemlig det *analyserende oplæg*, den *introducerende artikel*, *kommenterende artikel* og *diskuterende artikel*. Der viste sig hurtigt at være store problemer med at differentiere mellem de to sidstnævnte genrer, da de var beslægtede og mest adskilte sig teknisk i kraft af at den kommenterende genre opfordrede til egen stillingtagen, og den diskuterende genre ikke skulle indeholde denne stillingtagen. I 2009 blev den kommenterende og diskuterende genre fusioneret til én, og kom til at hedde den *argumenterende artikel*. Før 2009 var der også forskelle i angivelserne af adressat, idet der i nogle af opgaverne forventedes at adressaten var bekendt med teksterne og i andre ikke. Også det affødte en del forvirring og uklarheder i kursisters læserhenvendelse i opgavebesvarelsenerne, og med justeringerne blev læserforventningerne homogeniseret – alle tekster forventes ukendt af den intenderede læser fra sommereksamen 2009.

Den skriftlige eksamen på hf adskiller sig fra de tre andre skoleformers, idet eksamenen er todelt i en kollektiv og en individuel del. Første 1½ time består af en fælles/gruppeforberedelse, hvortil der udleveres det første teksthæfte med en række fællestekster. Anden skriftlige del med de resterende 4½ timer er individuel med et dertil hørende teksthæfte 2. På hf er eksamen tematiseret, således at opgavehæfterne har et fælles tema; teksthæfte 1 indeholder fællesteksterne, og teksthæfte 2 indeholder særtteksterne. Sammenlagt er der således afsat tid til 1½ times kollektiv læsning og diskussion, og 4½ times individuel skrive- og læsetid.

Ingen af hæfterne har forsideillustrationer, og teksterne på de to årgange er fortrinsvis monomodale, med enkelte malerier, tegneserier eller fotografier. Karakteristisk er det også at alle opgaveformuleringer kræver inddragelse af mere end en tekst.

4.3.1.1 Opgavesættene

2009, hæfte 1: Hæftet er på 11 sider med en indholdsfortegnelse, en tema- og opgaveformuleringside og fem fællesmaterialer i form af tre tekster bestående af et artikeludrag, et kronikudrag og romanudrag, samt et maleri og et videostill. Temaangivelsen peger atter på hvilket perspektiv temaet skal forstås i, og opgaveformuleringerne giver anvisninger til, hvilke tekster der skal

²² Bilag 2, p. 21-44

inddrages, og i hvilket omfang dette skal gøres. Temaet for dette års eksamen er: 'At bruge sit liv i fortællingen – og fortællingen i sit liv'.

2009, hæfte 2: Hæftet er på 9 sider med en kort indholdsfortegnelse og særttekster, bestående af et uddrag af en forfatters barndomserindringer, romanuddrag og artikeluddrag.

Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de tre opgaver:

1. opgave: *Skriv et analyserende oplæg*, hvor del af besvarelsen er en analyse og fortolkning. Særttekst er et uddrag af barndomserindringer og selvvalgt materiale fra fællesteksterne.
2. opgave: *Skriv en introducerende artikel*, med en særlig forpligtelse på at karakterisere. Særttekst er romanuddraget og selvvalgt materiale fra fællesteksterne.
3. opgave: *Skriv en argumenterende artikel*, med fokus på redegørelse, debat og perspektivering. Særttekst er artikeluddrag og selvvalgt materiale fra fællestekstsamlingen.

2010, hæfte 1: Er på 13 sider med en indholdsfortegnelse, tema- og opgaveformuleringer som i de to foregående og med seks fællesmaterialer, fire tekster, et maleri og en tegneserie. Fællesteksterne består af et uddrag fra en lærebog, uddrag fra en artikel, uddrag fra et radioprogram og romanuddrag. Billedmaterialet består af et maleri og en tegneserie. Temaet for 2010 er: 'Samtaler i litteraturen og hverdagen'.

2010, hæfte 2: På 11 sider er den korte indholdsfortegnelse og tre særttekster fordelt, så der er et uddrag af en novelle, et uddrag af et tv-spil og et uddrag af en faktatekst.

Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de tre opgaver:

1. opgave: *Skriv et analyserende oplæg*, med fokus på analyse og fortolkning. Særttekst er novelleuddraget og dele af fællesmaterialet; herunder er lærebogsuddraget påbudt.
2. Opgave: *Skriv en introducerende artikel*, hvor der især skal karakteriseres. Særttekst er tv-spilsuddraget og selvvalgt materiale fra fællesmaterialet.
3. Opgave: *Skriv en argumenterende artikel*, hvor der redegøres for og debatteres. Særtteksten er uddraget af brugsbogen og dele af fællesmaterialet, hvoraf et artikeluddrag er påbudt.

4.3.1.2 Hvilken fordeling af opgaver og karakterer angiver evalueringsrapporterne for hf for de sidste to år?

Nedenfor vises den procentvise fordeling af kursisternes opgavevalg og karaktergennemsnittet for besvarelserne i 2009 og 2010. Tallene viser tydeligt at den argumenterende artikel er mest popu-

lær – og har det højeste karaktergennemsnit - blandt kursisterne, ligeligt efterfulgt af det analyserende oplæg og den introducerende artikel:

Procentvis fordeling af valgte genrer:	Analyserende oplæg	Introducerende artikel	Argumenterende artikel
2009 Karaktergen.	20 % 4,14	23,6 % 4,48	56,4 % 5,11
2010 Karaktergen.	23,8 % 4,73	25 % 4,61	51,2 % 4,98

4.3.1.3 Hvilke genrekompetencer?

De tre genrer på hf har forskellige intentioner og kræver forskellige danskfaglige kompetencer. I den argumenterende artikel skal der redegøres for og sammenlignes, debatteres og perspektiveres, hvorimod der i den introducerende artikel fortrinsvis skal skabes interesse, præsenteres og skabes overblik over et emne. I det analyserende oplæg skal der analyseres og fortolkes, og via analyse skal der belyses et emne (S. Ø. Mose, Anders 2011). På hf er artikelformatet den foretrukne genre, og det 'analyserende oplæg' er den anden mulige genre.

Ved en inddragelse af skrivehjulet kan skriveformål og skrivekompetencer på hf skildres som følgende: Skriveformålene er fortrinsvis at argumentere (felt 5), at kommunikere/informere (felt 1) og at organisere og strukturere (felt 3a). Den *argumenterende artikel* har som fremmeste formål at argumentere og vurdere og vise skrivekompetencer indenfor overtalelse og meningsdannelse; det *analyserende oplæg* skal kommunikere, præsentere og informere og dokumentere kommunikative og kontaktskabende funktioner; den *redegørende artikel* skal fortrinsvis strukturere og fokusere materiale og vise kundskabsstrukturering.

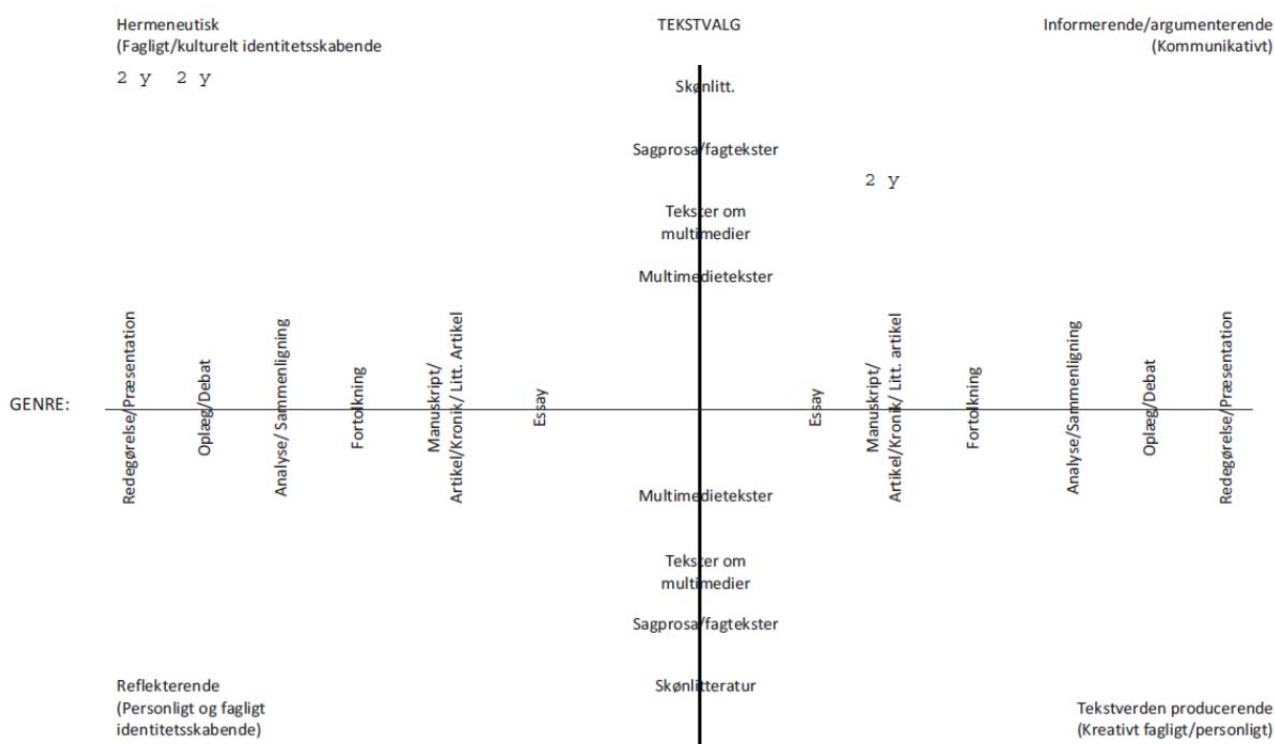
Alle tekster i de to sommereksamenssæt er i uddrag; fagkonsulenten angiver selv at beskæringen skyldes et ønske om at holde tekstmængden nede, og at kursister ikke er forpligtet på udtømmende analyser, da eksamen er emneorienteret og teksterne fungerer illustrative ift. til emnet. Alligevel kan det mere 'highlights' prægede tekstmateriale som uddragene repræsenterer, måske give anledning til at kursisterne analogt med teksterne skriver besvarelser, der koncentrerer sig om enkelte iagttagelser og pointer i stedet for helhedsorienterede besvarelser, således at der sker en u hensigtsmæssig 'stilladsering' af det skriftlige tekstarbejde.

Genren 'artikel' konnoterer en journalistisk tilgang til skriveproces og skriveprodukt, hvor et bestemt format bliver anvendt. Artikelgenren er i høj grad defineret ved og identificeret ud fra sin strukturelle opbygning og indhold (rubrik, manchete, underrubrik, nyhedstrekant etc.). I oversigter over prøvegenrerne, udarbejdet af fagkonsulenten (Mose, 2010), anvises forskellige formelle muligheder for struktur og komposition i besvarelsene. Heraf fremgår det at fx underrubrikker, manchete, mellemrubrikker 'gerne må bruges', mens opsætning i spalter, billeder, farve etc. kan 'bruges [...] men ikke indgår i bedømmelsen'²³. Interessant er det at rubrikker og manchete 'gerne må bruges' men at layout generelt ikke indgår i bedømmelsen, når det nu er en artikel der skal skrives. Det er vanskeligt at forestille sig en genre som artikel, der kun i brødteksten forholder sig til artikelformatet, dvs. kun på indholdssiden honorerer de krav der er til artiklen som genre, og hverken indeholder manchete, rubrik eller andre formelle artikelkendetegn²⁴. Det analyserende oplæg har som udgangspunkt et symmetrisk skribent-læser forhold, da den intenderede læser og modtager er hhv. en hf elev og et hf hold. Deraf måske også betegnelsen oplæg, som i andre sammenhæng mest har funktion som mundtlig genre – et oplæg er et udkast til at belyse et emne foreløbigt og dermed ikke udtømmende. Illustreret i koordinatsystemet, appellerer de skriftlige genrer til følgende faglige profilering og kompetencer²⁵:

²³ <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html>

²⁴ Samme vilkår gælder også for tekstgrundlaget i opgavehæfterne, hvor artikler er blevet 'tekstombrudt' for at mime en sammenhængende tekst uden særlige layoutmæssige kendetegn.

²⁵ Forklaring: 2y i fx hermeneutik-rubrikken henviser til to opgaver indenfor dette felt med et skønlitterært tekstudvalg indenfor genrerne redegørelse/debat



Af koordinatsystemet fremgår det at det især er de fortolkende og informerende/argumenterende kompetencer, der er påkrævet til den skriftlige eksamen på hf. Det tekstproducerende og det reflekterende indgår ikke, eller kun som del af de andre overordnede kompetencer. Centralt er især den fagligt identitetsskabende og den kommunikative skrivning. Et fokus på litterære tekster eller sagprosa/tekster om medier er også tydeligt, hvilket kun delvis hænger sammen med fagets 'kerne' bestående af sprog, litteratur og kommunikation, da fokus på sprog enten indlejres som en overgribende tematisering, eller indgår som meget konkrete dele af analysen. Kommunikation forstået som 'det mediemæssige', forekommer kun som tekster om medier i opgavehæfterne.

Overordnet er den prioriterede genrekompetence formidlende skrivning i en informerende eller argumenterende modus. De tre genrer er især afgrænsede ift. deres adressathenvendelse, dvs. modtagerbevidstheden, og har enten artiklen eller oplægget som genreforlæg. Af fordelingsoversigten fremgår det tydeligt, at den argumenterende artikel er mest populær. Over halvdelen af alle kursister vælger denne til eksamen. Én forklaring på dette kunne være at der er mulighed for at identificere sig selv som skribent i kommunikationen, da den argumenterende artikel åbner for en diskussion af synspunkter, og en argumenteret inddragelse af egne holdninger og faglige

overvejelser. En anden kunne være at artikelformatet er umiddelbart genkendeligt for kursisterne, mens oplægget måske fremstår som en mere diffus genre.

4.3.2 Stx

På stx²⁶ arbejder man med ét prøvesæt til eksamen i skriftlig dansk²⁷. I 2010 indførtes der to prøvedage og to prøvesæt, og skriftlig dansk blev et udtræksfag, så 2010 adskiller sig prøveteknisk fra de foregående år. Der er således to prøvesæt for sommereksamen 2010, hvorimod der kun er et prøvesæt for sommereksamen 2008 og 2009. Prøvesættenes layout er næsten identisk for de tre år, blot med små farve- og skrifttype justeringer i 2010. Sættene er ikke tematisk bundet og fortrinsvis monomodale, da der kun er ganske få illustrationer/billedmateriale i prøvesættene. Med reformen i 2005 introduceredes tre skriftlige eksamensgenrer på stx: *den litterære artikel*, *kronikken* og *essayet*; de tre genrer er fastholdt siden 2005, men også på stx har eksamensgenrerne undergået justeringer i 2009, i form af indholdsmæssige variationer, således at opgaver indenfor kronik-genren forekommer to gange i prøvesættene (som det også er 'tradition' for med den litterære artikel), med dels et danskfagligt indhold og dels et mere alment indhold, men med krav om en danskfaglig analysetilgang. Til forskel fra både hhx, htx og hf arbejdes der ikke med en hierarkisering af forskellige tekstniveauer; der er hverken sær- eller inspirationstekster, men blot 'tekster'.

4.3.2.1 Opgavesæt:

2009: Opgavehæftet er på 17 sider med en indholdsfortegnelse, en opgaveoversigt over 4 opgaver, fem tekster bestående af et drama, uddrag af en faktatekst, et moderne maleri, uddrag af en avisartikel, uddrag af et interview i en avis og en novelle.

Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de fire opgaver:

1. opgave: *Skriv en litterær artikel* med fokus på analyse og fortolkning og litteraturhistorisk perspektivering. Tekstgrundlaget er dramaet.
2. opgave: *Skriv et essay* med udgangspunkt i en faktatekst og maleri.
3. opgave: *Skriv en kronik*, indeholdende en redegørelse og diskussion med udgangspunkt i artikeluddraget og inddragelse af et avis-interview.

²⁶ Bilag 2, p. 23- 44

²⁷ Der arbejdes med et alternativt prøvesæt til it eksamen på forsøgsbasis fra 2010, men hæftet fra forsøgsordningen inddrages ikke her.

4. opgave: *Skriv en litterær artikel* med udgangspunkt i bl.a. en analyse og fortolkning og en genremæssig perspektivering. Tekstgrundlag er novellen.

2010, første prøvesæt fra d. 25.5.2010: Sættet er på 20 sider med samme format som det foregående. Der er 5 opgaver, da dubleringen af kronikken bliver gennemført i 2010. Tekstgrundlaget består af en novelle, uddrag fra en artikel i et webmagasin, to uddrag fra kronikker, et med fotografi, og et drama/scener fra et dramatisk værk.

1. opgave: *Skriv en litterær artikel* med særligt fokus på analyse og fortolkning og genremæssig perspektivering. Tekstgrundlaget er en novelle.

2. opgave: *Skriv en kronik*, som skal indeholde en redegørelse og diskussion. Webuddraget er tekstgrundlag.

3. opgave: *Skriv en kronik*, indeholdende redegørelse og diskussion. Et kronikuddrag er opgavens tekstgrundlag.

4. opgave: *Skriv et essay*, hvor tekstgrundlaget er et uddrag fra en kronik.

5. opgave: *Skriv en litterær artikel* med fokus på analyse og fortolkning. Tekstgrundlag er et drama/scener fra en dramatasamling.

2010, andet prøvesæt fra d. 26.5.2010: Det 2. prøvesæt er på 16 sider og har samme format som de forrige. Der er 5 opgaver og 6 tekster fordelt på genrer på følgende måde: en novelle, uddrag af en tekst²⁸, uddrag af en artikel i et litterært magasin, et still fra en dokumentar, to digte og en avisartikel.

1. opgave: *Skriv en litterær artikel*, hvor hovedfokus er analyse og fortolkning og en genremæssig perspektivering. Tekstgrundlag er en novelle.

2. opgave: *Skriv en kronik* indeholdende en redegørelse, karakteristik og diskussion, og tekstgrundlag er tekstuddraget.

²⁸ I opgavesættene fremgår det ikke tydeligt, hvor tekster er taget fra, hvilken genre der er tale om og hvilket medie der er blevet brugt. Omhandlede 'tekst' er oplyst som: *Helge Kragh: 'Naturvidenskab og værdier', teksten er et uddrag af 'Hvad er naturvidenskab' 2008*. Om teksten er del af en sagtekst-samling, del af essayistisk skrivning eller en artikel i et tidsskrift fremgår ikke, ej heller om teksten er trykt, webbaseret eller andet.

3. opgave: *Skriv en kronik* indeholdende en redegørelse, karakteristik og diskussion. Tekstgrundlaget er magasinuddraget.

4. opgave: *Skriv en litterær artikel* med udgangspunkt i en sammenlignende analyse af tekstgrundlagets to digte.

5. opgave: *Skriv et essay* på baggrund af en avisartikel.

4.3.2.2 Hvilken fordeling af opgaver og karakterer angiver evalueringsrapporterne for stx for de sidste to år?

Nedenfor vises den procentvise fordeling af elevernes opgavevalg og karaktergennemsnittet for besvarelserne i 2009 og 2010. I 2009 er kronikken mere populær end essayet, dog med små marginaler, hvorimod essayet nyder større popularitet i 2010. Den litterære artikel er markant mindre populær hos eleverne end de to andre genrer.

Procentvis fordeling af valgte genrer:	Litterær artikel	Kronik	Essay
2009 Karaktergennemsnit i parantes	1.opg.: 12,4 % (6,17) 4. opg.: 12,5 (5,63)	3.opg.: 38,7 % (5,87)	2.opg.: 36,4 % (5,76)
2010 Karaktergennemsnit i parantes	1.opg.: 19,9 % (5,9) 5.opg.: 9,1 % (6,6)	2.opg.: 29,1 % (5,9) 3.opg.: 7,3 % (6,5)	4.opg.: 34,6 % (5,7)

4.3.2.3 Hvilke genrekompetencer?

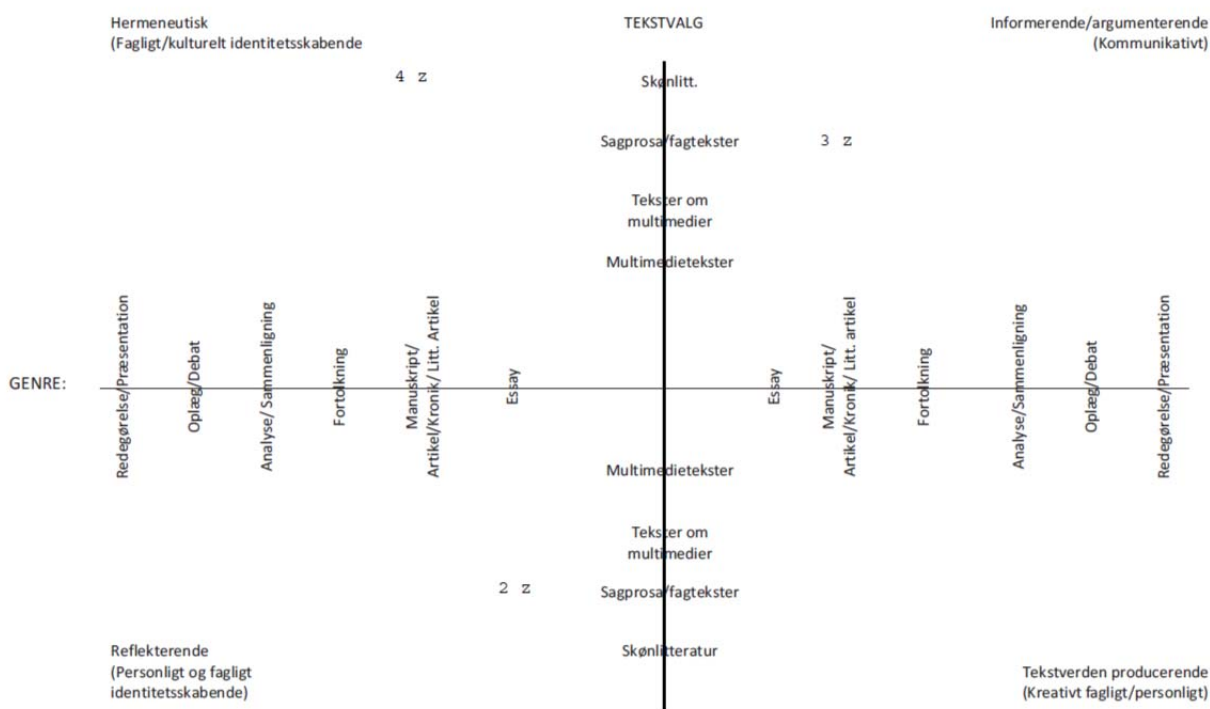
De tre eksamensgenrer litterær artikel, essay og kronik, er forankret i mere traditionelle litterære genrer, og begrundelsen for netop disse genrer var deres transferværdi i forhold til de andre gymnasiale fag, og genrernes eksistens i 'den virkelige verden'(Mose). Alle tre genrer findes uden for gymnasiet, men med væsensforskellige form- og indholdselementer. Der er således tale om to spor af parallelle institutionelle og offentlige genrer, der adskiller sig på flere niveauer. Mest markant indenfor en skrifts- og udtryksmåde, udmøntet i sproghandlinger, hvor essayet fx ikke må være så sprogligt fabulerende og kreativ som det offentlige essay. Desforuden et kundskabsudviklingsformål, da kronikken ikke blot kan nøjes med en almengyldig problemstilling, men skal have enten tematisk eller metodisk udgangspunkt i en danskfaglighed.

Fælles for alle tre genrer er at de er højtaksonomiske og fortrinsvis rodfastet i en litterær eller kulturel fagdiskurs. Den litterære artikel kræver analyse- og fortolkningskompetencer, der samlet skal give mulighed for en perspektivering; indlejret er en progression fra delagttagelser til abstraherende syntese. Den litterære artikel er som udgangspunkt koncentreret om skønlitteraturen, hvor evalueringen af den litterære dannelse og viden står central i opgaven. Essayet er karakteriseret ved at være af- og undersøgende, og der kræves reflektive kompetencer i denne proces; selve skrivningen af essayet lægger mere op til en metakommunikerende og processuel skrivning, da refleksionen skal være afsøgende med mulighed for at skrive rundt om emnet også. Kronikken befinder sig taksonomisk midt imellem den litterære artikel og essayet; her forventes både en redegørelse, en argumentation og en diskussion eller konklusion i forhold til en problemstilling.

Med skrivehjulet som analytisk model er skriveformålet på stx fortrinsvis af reflekterende (felt 2, 3a) og udforskende, fortolkende karakter (felt 3b). Den *litterære artikels* formål er at analysere og fortolke; de kompetencer der knytter sig til det er kundskabsudvikling og refleksion. *Kronikken* er kendetegnet ved både at være analyserende og ræsonnerende, og ved at være argumenterende og vurderende; kompetencerne knytter således an til både det kundskabsudviklende og det meningsdannende. Formålet med *essayet* er at reflektere, undersøge og i mere begrænset format at reflektere over personlige erfaringer og tanker. De skrivekompetencer der kræves i essayet er selvrefleksion og kundskabsudvikling og – refleksion.

Essayet er ifølge procentfordelingen af genrer og karakterer en meget populær genre, som samtidig har det laveste karaktergennemsnit. Essayet kræver både personlige og fagligt reflektive kompetencer, som der skal anlægges et metaperspektiv på, hvilket gør genren kompleks og udfordrende. En mere spekulativ delforklaring på det lave karaktergennemsnit kunne være, at essayistik generelt indskrives sig i en mere kontinental tradition, men bliver undervist og kontekstualiseret i en typisk mere angelsaksisk orienteret tradition (Rienecker & Stray Jørgensen, 2008), og at der måske kan forekomme uoverensstemmelser og usikkerheder i en transfer mellem to skrivetraditioner. Der er ingen entydige forklaringer på det relativt lave karaktergennemsnit for essayet, men populariteten følger den samme tendens som ses på hhx, og kan muligvis forklares ved at essayet indbyder til identitetsdannende og metakommunikerende skrivning jvf. muligheden for de mere emotive sprog handlinger.

Inddrages koordinatsystemet, bliver følgende prioriteringer og tilgange synlige:



Koordinatsystemet tydeliggør de skriftlige kompetencer der prioriteres på stx; der er en overvægt af opgaver indenfor det fortolkende, fagligt identitetsskabende kompetenceområde. Essayet som reflekterende praksis skrives på baggrund af fagtekster og lægger op til det personligt identitetsskabende. Kronikken indeholder argumenterende kompetencer og skrives også på baggrund af fagtekster. De skriftlige opgaver på stx er defineret ved at appellere til de personligt og fagligt identitetsskabende kompetencer indenfor et litterært og kulturelt univers.

Generelt er opgaverne skønlitterært og sagprosa orienteret, hvilket ligger i direkte forlængelse af dele af læreplanens identitetsparagraf, hvor fagets kerne beskrives som dansk sprog og litteratur i et dannelsesmæssigt perspektiv. Den sproglige dimension er oftest del af den tematiske orientering i de enkelte opgaver, eller præciseres som krav til dele af besvarelsen, således at

sprogdimensionen er forankret i en større kulturkontekst. Langt de fleste eksamensopgaver er baseret på én opgavetekst, hvilket adskiller sig fra de andre tre uddannelser.

4.3.3 Hhx

Hhx²⁹ har ét prøvesæt med dertil hørende cd-rom. I prøvesættet er der en indholdsfortegnelse, en opgaveoversigt, en række tekster og en cd-rom med supplerende materiale. Der er ikke noget overordnet eller sammenbindende tema i hæfterne. For de to opgavesæt gælder, at de er multimodale og at opgaverne er flertekstlige. Opgavegenrerne består hovedsagelig af analyser af forskellige tekstkombinationer og perspektiver på tekster, fortolkninger, artikelskrivning og essayistik. På Hhx skelnes der mellem grundlagstekster og inspirationsmateriale, hvor førstnævnte er hovedtekster, og inspirationsmaterialet er sekundært i forhold til disse. Der er typisk 5-6 opgaver at vælge imellem, og alle opgaver kræver inddragelse af minimum to, men oftest tre eller flere tekster.

4.3.3.1 Opgavesættene

2009: Opgavesættet er på 18 sider, bestående af en indholdsfortegnelse, en opgaveoversigt over seks opgaver og tolv grundlagstekster. Tekstmaterialet består i teksthæftet (optrykt) af tre avisartikler og to noveller, resten af (grundlags)teksterne findes på cd-rommen og består af avisforsider, avisartikler, tv-reklamer, en musikvideo og en valgvideo. På cd-rommen er teksthæftets tekster også tilgængelige, og avisartiklerne vises i originalt format i henhold til opsætning, visuelt materiale etc. Inspirationsmaterialet på cd-rommen består af elleve tekster, som indeholder et uddrag af Deadline, avis-interview, to forfatterportrætter, to forsikringsselskabers hjemmesider, en tekst fra EMUs undervisningsportal, et uddrag af tv-sportskavalkade, tekstudskrift til musikvideo, to valgannoncer og et uddrag af et essay.

Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de seks opgaver:

1. opgave: *Analyse og sammenligning af journalistiske tekster*. Tekstgrundlaget er 5 avisartikler/avisforsider, og inspirationsmateriale er et uddrag af Deadline på DR2.
2. opgave: *Analyse og fortolkning af skønlitterær novelle*. Tekstgrundlaget er en novelle, inspirationsmateriale er et uddrag af et interview og forfatterportræt.
3. opgave: *Analyse og sammenligning af tv-reklamer*. Tekstgrundlaget er to tv-reklamer, inspirationsmaterialet er to hjemmesider/screenplug.

²⁹ Bilag 2, p. 65-84

4. opgave: *Essay*. Tekstgrundlaget er en kronik og inspirationsmaterialet er en EMU tekst og uddrag af nyheder.
5. opgave: *Analyse og fortolkning af musikvideo*. Tekstgrundlag er musikvideo og valgvideo. Inspirationsmateriale er teksten til en sang og to kampagneannoncer.
6. opgave: *Analyse og fortolkning og skriv en artikel*. Tekstgrundlag er novelle og inspirationsmateriale er artikel og uddrag fra essaysamling.

2010: Opgavesættet adskiller sig visuelt fra de andre årgange ved at forsiden ikke har illustrationer. Sættet er på 19 sider, har en indholdsfortegnelse, en opgaveoversigt over fem opgaver, og tolv grundlagstekster fordelt på følgende vis: fem lyriktekster, en kronik, en sangtekst, et tv-nyheds uddrag, tre avisartikler og en novelle. Heraf er lyrikteksterne, avisartikler og novellen optrykt i teksthæftet. På cd-rommen er tekstgrundlaget også tilgængeligt, ligesom i de to foregående sæt. Inspirationsmaterialet på cd-rommen består af to malerier, tre uddrag af tv-serier/udsendelser, to uddrag af Deadline, et uddrag af et tv2 magasin, fotografier, tre uddrag af illustrationer/annoncer, en faktuel hjemmeside og et uddrag af en blog.

Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de fem opgaver:

1. opgave: *Analyse og fortolkning af lyrik*. Tekstgrundlag er to digte, inspirationsmaterialet er to malerier og et uddrag af en tv-serie.
2. opgave: *Analyse af sproglige virkemidler og skriv et indlæg*. Tekstgrundlaget er en kronik og inspirationsmaterialet består af et uddrag fra Deadline, en faktuel hjemmeside og uddrag af en blog.
3. opgave: *Essay*. Tekstgrundlaget udgøres af tre digte og en sangtekst. Inspirationsmaterialet er fotografier, uddrag af en tv-udsendelse, illustrationer af digtsamling og uddrag af en tv-serie.
4. opgave: *Analyse og sammenligning af en sags mediedækning*. Tekstgrundlag er et TV-nyhedsuddrag og tre avisartikler, inspirationsmaterialet består af et uddrag af et tv-magasin og to dagbladsannoncer.
5. opgave: *Analyse og fortolkning*. Tekstgrundlaget er en skønlitterær tekst og inspirationsmateriale er et uddrag af Deadline.

4.3.3.2 Hvilken fordeling af opgaver og karakterer angiver evalueringsrapporterne³⁰ for hhx for de sidste to år?

Nedenfor anføres den procentvise fordeling af elevernes opgavevalg i 2009 og 2010; der er ingen oversigter over de enkelte opgavers karakterfordeling, men en angivelse af gennemsnitskarakteren for år 2009 på 6, og for år 2010 på 5,85. Af oversigten fremgår det at opgavegenrerne 'analyse og fortolkning' og 'essayet' er mest populære, og at essaygenren ser ud til at være det mest stabile valg af de populære genrer:

Procentvis fordeling af valgte genrer:	Sammenlignende analyse	Analyse/fortolkning	Essay	Analyse og fortolkning og skriv en artikel/tekst
2009	1.opg.: 7 % 3.opg.: 10 %	2.opg.: 47 % 5.opg.: 6 %	4.opg.: 27 %	6.opg.: 3 %
2010	4.opg.: 12 %	1.opg.: 4 % 5.opg.: 27 %	3.opg.: 38 %	2.opg.: 19 % ³¹

4.3.3.3 Hvilke genrekompetencer kræves af eleven?

Overordnet kræves der tre iøjnefaldende genrekompetencer på hhx: At kunne analysere og fortolke sammenhængende i forskellige genrer, at skrive et essay, og at kunne producere en tekst i form af et indlæg eller en artikel. Anvendes skrivehjulet (se på side 83) som analytisk model, fremgår det at opgavegenrerne befinder sig indenfor handlings- og formålsfelterne af det informerende (felt 1), det argumenterende og/eller formidlende (felt 5) og det udforskende, diskuterende (felt 3b) og kundskabsorganiserende (felt 3a). De foretrukne skriveformål med dertil hørende skrivekompetencer realiseret i opgavegenrer, ser således ud: *Essayets* og delvis *fortolkningsopgavernes* formål er at undersøge, analysere og fortolke ved hjælp af kompetencerne kundskabsudvikling og refleksion. *Analyse-, sammenlignings- og vurderingsgenrerne*s formål er dels at analysere og forklare ved hjælp af kundskabsudvikling og refleksion, og dels at argumentere og vurdere ved hjælp

³⁰ Evalueringsrapporter udarbejdes af fagkonsulenten på baggrund af tilbagemeldinger fra censorerne, http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Proever-og-eksamen/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF09/Eksamen/Evaluering/090911_evalueringsrapport_skrdansk_hhx.ashx

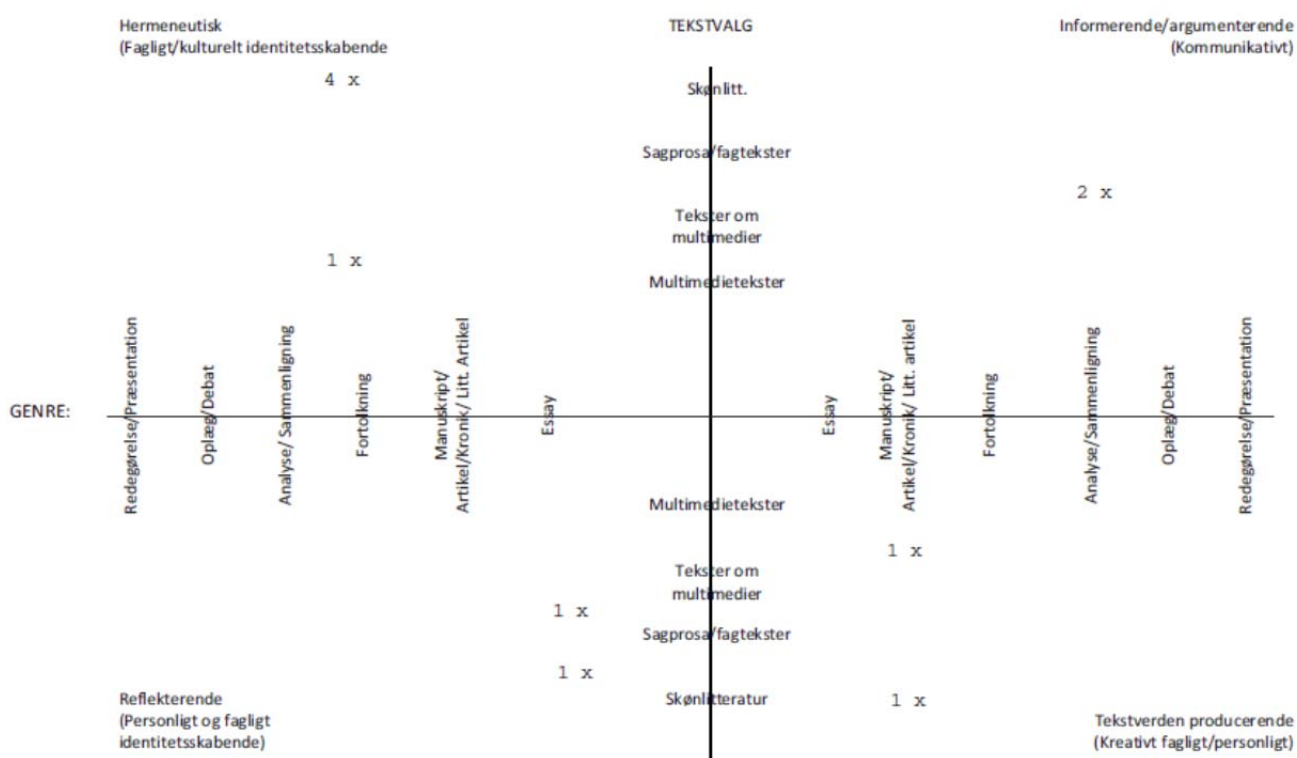
³¹ Denne opgave kunne også kategoriseres under 'sproglig analyse', men da anden del af opgaven hedder 'skriv en blog' har jeg valgt at placere den under 'skriv selv'-genren.

af skrivekompetencerne meningsdannelse og overtalelse. 'Skriv selv' genrerne *artikel* eller *indlæg* har to primære formål, nemlig at bruge skrift som støtte for kundskabsorganisering, udtrykt i kompetencen kundskabsstrukturering, og at kommunikere og præsentere, udtrykt igennem kompetencerne formidling og information.

At udarbejde en analyse og fortolkning på baggrund af forskellige tekster, kræver en kompetence i at udvælge passende analyseværktøjer i forhold til opgavens genre og analysefokus; der er forskellige muligheder for skrivepositionering og adressathenvendelse ift. opgavens krav. For eleven kan forskellen på at foretage en analyse og fortolkning i en genre og/eller skrive en analyse og fortolkning, forstået som genre, opleves som paradoksalt, hvis begge tilgange skal forstås synonymt i en opgaveformulering som fx i opgave 2, 2009, hvor opdraget hedder '*Foretag en analyse og fortolkning af "En flinker fyr"*' forstået som at foretage en analyse og fortolkning i genren analyse og fortolkning (se analysen af læreplanerne for en uddybning). De danskfaglige begreber og metoder som fx analyse og fortolkning præsenteres både som redskab til at omgås tekster med og samtidig som selvstændige opgavegenrer. I de todelte opgaver, hvor der kræves en tekstproduktion, indgår analysen af typisk skønlitteratur som del af selve opgaven; at analysere først for derefter at skrive et indlæg kræver yderligere kompetencer i at syntetisere den viden man har opnået igennem analysen. Opgavegenrerne befinder sig således på forskellige taksonomiske trin, hvor analyse og sammenligning ikke kræver samme grad af syntetiseringen og vurdering, som fx. essayet og 'skriv et indlæg' kræver. Oversigten over den procentvise opgavefordeling peger på, at den sammenlignende analyse og den todelte 'skriv selv'-opgave er mindst populære, mens essayet og analyse og fortolkningsopgaver er de mest populære. Én forklaring på essayets popularitet kunne være at genren byder på mere emotive sider af skriftlighed og giver eleverne mulighed for at invitere sig selv som fagperson og individ med i opgaven, ligesom på stx. At de todelte opgaver er mindst populære kan have mange årsager; én kunne være at de kræver flere forskellige kognitive skriveprocesser og genrekompetencer qua den todelte struktur, og i tillæg flere arbejdsprocesser i en i forvejen presset eksamenssituation.

Vægtningen af de danskfaglige discipliner sprog, litteratur og medier er tydelig i eksamenssættenes tekstudvalg; især medie- og litteraturdelen er åbenlys i tekstudvalget, mens sprog især tænkes indenfor et mere funktionelt aspekt som fx. argumentationsanalyse. At tekstanalyse og tekstproduktion er fagets kerne (Lærerplaner for dansk UVM, 2010a) er også synligt i prøvesæt-

tene, idet analyse og fortolkning som primære tekstkompetencer skal udmøntes i tekstproduktion som 'skriv en artikel', essay, sammenlignende analyse og analyse og fortolkning. De skriftlige eksamensgenrer på hhx opfattes både som redskaber til at åbne og forstå tekster med, og som mere formelle tekstkendetegn med en genkendelig og genkommende struktur som fx. essayet. For at illustrere forholdet mellem opgavegenrer, tekstudvalg og formål i en danskfaglig optik, bruges koordinatsystemet med fire kompetenceområder til at placere opgaverne:



Ud fra koordinatsystemet tegner der sig en profilering af fagets skriftlige dimension; opgavegenrerne er ligeligt fordelt i forhold til de fire overordnede kompetenceområder, dog med en tydelig vægtning indenfor det hermeneutisk-reflekterende. Tekstudvalget er bredt repræsenteret, men kan nuanceres i forhold til opgavegenrer på følgende vis: Fortolkningsopgaverne har skønlitteratur eller tekster om medier som fokus; essayet har også udgangspunkt i skønlitteratur, men også i sagprosa/fagtekster. De informerende tekster har baggrund i dels sagprosa, dels tekster om medier, og de tekstproducerende genrer har fortrinsvis baggrund i multimodale tekster eller tekster om medier. Alle fire skriftlige kompetenceområder er således aktive til den skriftlige eksamen på hhx.

4.3.4 Htx

Indledningsvist skal det pointeres at de skriftlige opgaver på htx³² blev ændret væsentligt fra sommereksamen 2011, hvor en reducering og homogenisering af de skriftlige opgaver gennemførtes; fra 2011 er der tre opgavetyper at vælge imellem i stedet for seks. De tre opgavetyper er: Analyse og fortolkning, redegørelse og diskussion, og kronik. Således sker der en homogenisering af antallet af eksamensgenrer blandt hf, stx og htx, der hver især arbejder med tre eksamensgenrer, men som dog adskiller sig mht. udvalg af genrer og faglig orientering. I den kommende analyse fokuseres der dog på de seks eksamensgenrer fra 2009 og 2010.

På htx arbejder man også med et overordnet tema i prøvesættene. Hæfterne adskiller sig på flere niveauer fra de tre andre uddannelser; dels indledes det overordnede tema med citater fra bl.a. prøvesættet, og dels angives de overordnede bedømmelseskriterier for besvarelsene på hæftets første side. På side to i hæfterne er der i en oversigtsform præcise angivelser af anvendte tekster, således at både tekstens genre, kilde/medie og dato dokumenteres. Sammen med hæftet følger en cd-rom, der både huser hæftets materiale og en række tekster, som kun findes på cd-rommen. Der er seks opgaver at vælge imellem, og ligesom på hhx er der også to-delte opgaver. Overskrifter til opgavernes besvarelser er præformuleret. Til hver opgave ekspliciteres der, hvilke kriterier der ligger til grund for bedømmelsen af den enkelte opgave, således at de faglige forventninger til opgaven bliver fremhævet. De enkelte opgaveformuleringer indeholder følgende delgenrer: 1. *Redegøre for og diskutere*, 2. *analyse og fortolkning*, 3. *skrive debatindlæg, foredrag/artikel og formidlingsovervejelse/refleksion* (todelt opgave), 4. *diskussion* og 5. *'skriv om..'*.

Der er ikke udarbejdet eksamensevalueringer på htx, og ej hellere eksisterer der oversigter over den procentvise fordeling af opgavebesvarelser. Karaktergennemsnittet for 2010 på 5,65 er dog dokumenteret i en kortfattet evaluering (Wang, 2010a).

4.3.4.1 Opgavesættene:

2009: Prøvesættet er på 14 sider. På forsiden er der hhv. et klassisk maleri og en tegneserie, der refererer til årets tema *'Tro og viden'*. På bagsiden er der både klip fra interviews med unge fra en UVM.dk hjemmeside, og en illustration i henhold til temaet. På første side angives tema, bedømmelseskriterier og teksthenvísninger til for- og bagside. Side to indeholder præcise tekstreferencer og henvísninger til, på hvilket medie (hæfte eller cd-rom) de er tilgængelige. På side tre og fire er

³² Bilag 2, p. 85-109

de seks opgaver beskrevet: hvilke danskfaglige redskaber der skal anvendes, angivelse af tekstgrundlag, overskrift og en præcisering af, hvilke bedømmelseskriterier der vil ligge til grund for opgaven. Alle opgaver referer på det tematiske niveau til emnet '*Tro og viden*'. Teksterne består af følgende genrer: en avisartikel, et avis-interview, et avis-læserbrev, to uddrag af en sagprosa, et moderne maleri, tre uddrag af Tv-dokumentarer, et uddrag af en Tv-dramaserie. I opgavehæftet er alle trykte og skriftlige tekster optrykt, og på cd-rommen forefindes tv-uddrag og uddraget af tv-dramaet. Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de seks opgaver:

1. opgave: *Giv en analyse og fortolkning*, med særligt henblik på de filmiske virkemidler. I perspektivering skal hæftets tema indgå samt en inddragelse af mindst én tekst fra opgavesættet.
2. opgave: *Diskuter* med udgangspunkt i to tekster med inddragelse af opgavesættets øvrige tekster. Væsentligt er det at finde frem til vigtige informationer og synspunkter i teksterne og at argumentere sammenhængende.
3. opgave: *Redegør for og diskuter* med udgangspunkt i en defineret sagprosa tekst. Yderligere skal der inddrages mindst to andre tekster fra hæftet. De væsentligste synspunkter skal fremlægges og diskuteres og der skal argumenteres sammenhængende for dem.
4. opgave: *Todelt opgave – 1. Skriv et debatindlæg og 2. redegør for de formidlingsmæssige overvejelser*. Udgangspunkt er et uddrag af en TV dokumentar og mindst en tekst yderligere. I opgaven skal der fokuseres på et målrettet debatindlæg til en selvvalgt avis. Evnen til at præsentere emnet engageret og reflekteret er også væsentligt.
5. opgave: *Todelt opgave – 1. skriv et manuskript og 2. redegør for de formidlingsmæssige overvejelser*. Udgangspunkt er en artikel og inddragelse af mindst to af opgavehæftets andre tekster. Vigtigt er evnen til at inddrage relevant materiale og præsentere emnet på en engageret og reflekteret måde.
6. opgave: *Giv en analyse og fortolkning* med fokus på at analysere virkemidler og evnen til at dokumentere og strukturere i en samlet fortolkning. Udgangspunkt er uddraget af Tv dramaet samt inddragelse af to specificerede tekster.

2010: Opgavesættets layout er blevet justeret. For- og bagside er blevet homogeniseret i forhold til opgavesættene på de tre andre ungdomsuddannelser; ingen illustrationer på for- og bagside og

et ensartet layout i opsætningen og skrift. Temaet for opgavehæftet er *'Vores mad – konsekvens og perspektiv'*. Illustrationen er rykket hen på den første side af i alt 24 sider og matcher emnet for sættet. Ligeledes består næstsidste side i hæftet af et foto med forankring i emnet. På anden side angives emne, citater i forbindelse med dette og de overordnede bedømmelseskriterier. Som i de foregående hæfter følger på side 3 tekstoplysninger om 11 tekster, dog med den ændring at en tekst kan bestå af flere tekstuddrag. Således er fx. tekst 2 navngivet som *'To holdninger til mad og sundhed'* og består af to tekstuddrag. De 11 tekster består således af 16 tekstuddrag/tekster. På side 5 og 6 fremdrages opgaveformuleringerne og definitioner af de forskellige krav og bedømmelseskriterier til de enkelte opgaver. Teksterne i hæftet og på cd-rommen består af følgende materialer: én kronik, to uddrag af avis-interview, to digte, to trykte reklamer, illustration fra fødevareministeriet, to fotos, en illustration til en artikel og tilhørende undertekst, et uddrag af en avis-artikel og fire uddrag af Tv dokumentarer. Opgavegenrer og antal af tekster og materiale fordelt over de seks opgaver:

1. opgave: *Giv en analyse og fortolkning* med særlig vægt på vinkling, filmiske virkemidler og underholdningsværdi. Tekstgrundlaget er uddraget af en TV dokumentar og mindst en selvvalgt tekst fra hæftet.
2. opgave: *Skriv om en problemstilling* med udgangspunkt i fire tekster: to reklamer, en illustration og et TV dokumentar-uddrag. Vigtigt er evnen til at fremlægge synspunkter selvstændigt og reflekteret og at kunne fremhæve væsentlige aspekter ved teksterne.
3. opgave: *Redegør for og diskutér* med udgangspunkt i kronikken og to andre tekster fra opgavehæftet efter eget valg. I fokus er evnen til at fremlægge og diskutere væsentlige synspunkter og evnen til at argumentere sammenhængende.
4. opgave: *Diskutér holdninger* – med afsæt i to digte skal de væsentligste synspunkter fremlægges og diskuteres. Også her er argumentationsevnen til bedømmelse.
5. opgave: *Todelt opgave – 1. skriv et manuskript og 2. redegør for de formidlingsmæssige overvejelser.* Der skal tages udgangspunkt i mindst to selvvalgte tekster fra sættet og i bedømmelsen vil indgå evnen til at inddrage relevant materiale og en engageret og reflekteret præsentation.
6. opgave: *Todelt opgave – 1. skriv en artikel og 2. redegør for de formidlingsmæssige overvejelser.* Der skal inddrages fem tekster: to reklamer, en avisartikel og et uddrag af en TV dokumentar. Det

centrale er at målrette artiklens indhold, fremdrage relevante aspekter fra teksterne og udarbejde en engageret og reflekteret præsentation.

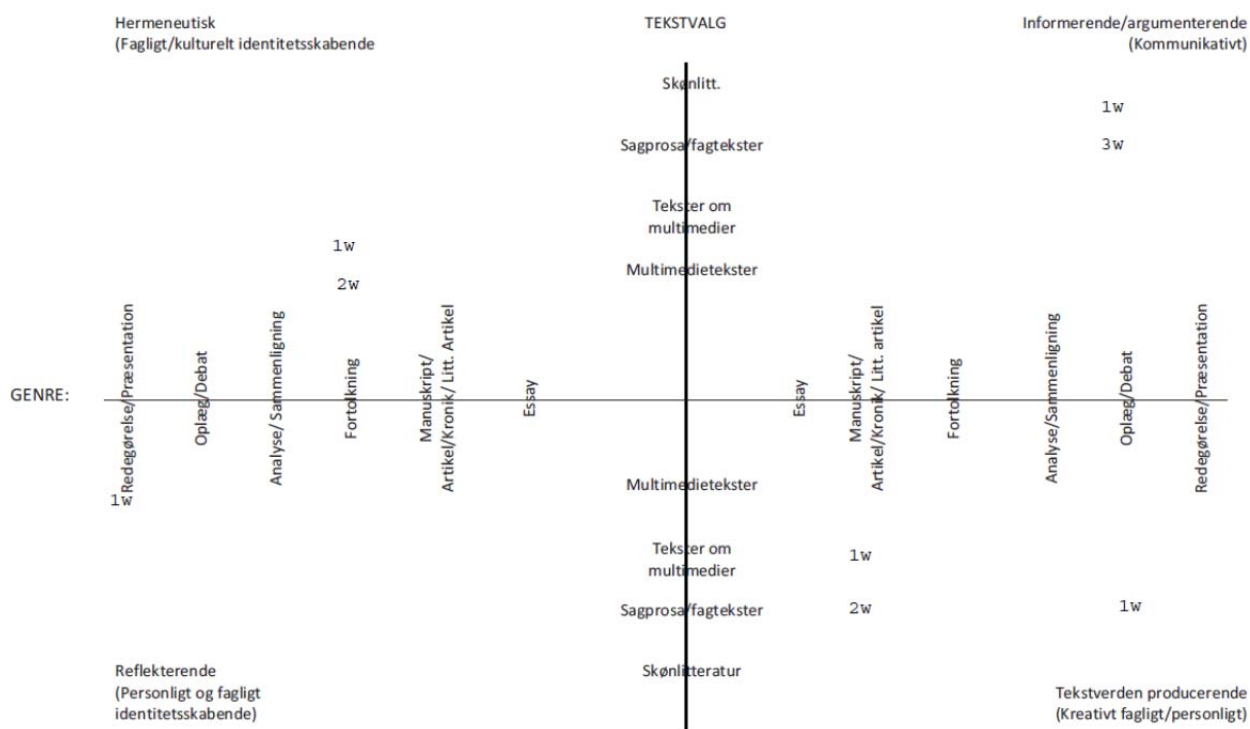
4.3.4.2 Hvilke genrekompetencer?

På htx er der flere opgavetyper at vælge imellem, men en række specifikt danskfaglige redskaber og tilgange er tydelige: at kunne analysere og fortolke, at redegøre for, for derefter at aktivere redegørelsen i fx en diskussion eller refleksionsoplæg, at skrive et manuskript eller en artikel og endeligt det ikke-typificerede 'skriv om..'. Den instruerende henvendelsesform i læreplanen går igen i opgaverne i form af ekspliciteringer af krav og forventninger. Bedømmelseskriterier er både synlige i kraft af nuanceringer af danskfaglige begreber og metoder i de enkelte opgaver, og i de beskrivelser der gelejder den enkelte opgave. Det umiddelbart iøjnefaldende er således de mange forskelligartede opgaveformuleringer, antallet af opgaver og den gennemført multimodale tilgang til tekstudvalget. Et andet kendetegn er mængden af tekster til de enkelte opgaver. Som på hhx er der flertekstlige krav til de enkelte opgaver, således at besvarelsen skal hvile på en eller to hovedtekster med inddragelse af en til tre supplerende tekster. Da opgavesættet er tematisk struktureret, skal den enkelte studerende som udgangspunkt læse/se alle tekster igennem; teksterne er generelt korte og indeholder en del billedmateriale, således at flere multimodale ressourcer er i spil. Den mest interessante forskel på htx' opgavesæt i forhold til de tre andre opgavesæt, er ekspliciteringen af bedømmelseskriterier. Dels beskrives de overordnede bedømmelseskriterier, og dels den enkelte opgaves bedømmelseskriterium ift. opgavens krav og danskfaglige vinkel.

Inddrages skrivehjulet, er det påfaldende at opgaverne kommer næsten hele vejen rundt om både skrivekompetencer og skrivehandlinger og formålet. I forbindelse med *manuskriptet* skal der kommunikeres og præsenteres (felt 1) – og kompetencerne dækker det informerende og kontaktskabende. I de *to-delte opgaver* er formålet både at vurdere og at argumentere (felt 5), og at reflektere over og vurdere eget arbejde (felt 2); de dertil hørende kompetencer er hhv. meningsdannelse og selvrefleksion. I *analyse og fortolkningsopgaverne* er formålet netop analyse og fortolkning (felt 3b) med kundskabsudviklende kompetencer. *Diskussionsopgaverne* har både det argumenterende (felt 5) og det udforskende og diskuterende (felt 3b) som formål, med de dertil hørende kompetencer meningsdannelse og refleksion. Opgavetypen *redegør for og diskuter* har dels et organiserende (felt 3a) og et ræsonnerende/diskuterende formål. De kompetencer der kræves for at realisere formålet, er dels kundskabsstrukturering og dels kundskabsudvikling og

refleksion. Opgavetyperne åbner således for forskellige skriveformål og kompetencer, med baggrund i en mangfoldighed af modaliteter.

Anvendes koordinatsystemet, dokumenteres iagttagelser fra skrivehjulsanalysen yderligere:



Skriveopgaverne befinder sig indenfor alle fire kompetenceområder; mest fremtrædende er dog de argumenterende kompetencer, hvor det kommunikative er i centrum, og det tekstverdenproducerende område, hvor kreativ faglig og personlig tekstskrivning er i fokus. Men også de hermeneutiske kompetencer, der sætter det fagligt-kulturelt identitetsskabende i spil er fremhævet. Det reflekterende, med det personligt-fagligt identitetsskabende er mindst repræsenteret, men det kompenseres delvis af de tekstverden producerende opgaver, der er beslægtet med de kompetencer der også kræves under det reflekterende.

Anvendelsesorienteringen fra læreplanen er evident i opgavehæfterne, da alle opgaver har et praktisk tilsnit i form af meget konkrete og operationelle analysetilgange. Af læreplanen

fremgår det at elevens teknologiske dannelse står i centrum, men dette ses ikke eksplicit i opgavehæfternes tekster eller temaer; dog er en del opgaver formuleret, så temaet eller tekster forholder sig til generelle problemstillinger i 'det moderne samfund', hvor teknologi jo generelt spiller en betydelig rolle.

4.3.5 Hvilke fagdiskurser og genreforståelser træder frem i opgavehæfterne – og hvordan går de i dialog med læreplanerne?

De tre læreplansdiskurser ser ud til at vandre igennem eksamenshæfterne med forskellige accentueringer og prioriteringer; oplagt ikke i manifest form, men som afspejlinger af de kompetencer opgaverne kræver og de genreforståelser opgaverne er udtryk for. På hf ser Garanten ud til at tone frem qua opgavernes fortolkende og informerende status og anvendelsesaspektet i genrerne, der kan anskues som nødvendig for al videre uddannelse. På stx ses især Transcendensen og Chronos, da de reflekterende og klassisk- litterære opgavegenrer – imaginativt - både kan lægge op til dannelse og personlig udvikling og det litterært tidssammenbindende. På hhx synes både Garanten og Transcendensen at være på spil, da analyse og fortolkning er centralt som et almindende perspektiv for faget og fx de todelte opgaver indbyder til refleksion og personlige overvejelser. På htx er det en graduering af Chronos der især træder frem; Chronos garanteres ikke igennem det litterære, men igennem et nutidigt perspektiv på især medietekster, der åbner for en 'skabende praksis' i opgaverne. Diskursforståelserne er som nævnt tavse medspillere i opgavehæfterne, men ud fra læreplanerne dog determinerende for forståelser af faget og genrerne.

De genrer der prioriteres på tværs af alle fire ungdomsuddannelser er redegørelser, analyser og fortolkning, diskussioner, artikler, essays og kronikker. Der er således tale om genrer som både formelt klassifikatoriske betegnelser som fx essay og artikel, og genrer som mere tekstbearbejdende betegnelser. Genreforståelser er ikke entydig eller begrænset til at være definerende på blot et niveau. Der er en vis homogenitet ift. genrebetegnelserne, selv om tilgange og perspektiver adskiller sig væsentligt. Men hvilke genreforståelser definerer eksamensopgaverne og genrebetegnelserne?

Med fare for simplificering og manglende nuanceringer kan følgende genreforståelser aflæses i eksamenshæfterne: På hf er artikelformatet og oplægget genrer der fortrinsvis skal kommunikere, argumentere og organisere viden. Tekstvalget er fortrinsvis skønlitteratur og sagprosa/tekster om multimedier, der skal anvendes i en mere pragmatisk genreforståelse, hvor de

kommunikative funktioner prioriteres og hvor genrebevidstheden er central; 'new rhetoric' kan genkendes i disse prioriteringer, hvilket er i overensstemmelse med læreplansgenreforståelser, men også en 'applied' tilgang synes at træde frem jvf. den anvendelsesorienterede tilgang. På stx er både de skriftlige genrer og tekstudvalget primært klassisk skønlitterære, således at det fortrinsvis også er den klassiske genreforståelse der afspejles i eksamenshæfterne. 'New Rhetoric' ses kun præsenteret i de kommunikative dele af opgavehæfternes genrer. Det pragmatiske aspekt ses således fortrinsvis i læreplanerne på stx og ikke så tydeligt i opgavehæfterne. I eksamenshæfterne for hhx er den kommunikative og anvendelsesorienterede kontekst fremhævet og de mulige skrivegenrer identificeres fortrinsvis som kommunikerende idet der skal informeres og argumenteres. Tekstudvalget spænder bredt over 'multimediale' tekster, sagprosa, tekster om multimedier og skønlitteratur. Genreforståelsen i opgavehæfterne afspejler i høj grad læreplanens, hvor Swales 'applied tilgang' kunne genkendes, hvilket spejles i opgavehæfternes opdrag om at kunne identificere genrer som kommunikerende enheder. På htx er tekstudvalget også bredt repræsenteret; ligeså er de skriftlige kompetencer i opgavehæfterne. At kommunikere og præsentere, vurdere og argumentere med fokus på sprog og sprogets funktion lægger op til en SFL/genreskole forståelse, hvilket underbygges af de stilladserende vurderingskrav i hæfterne. De skriftlige genrer eller opdrag i hæfterne er trindelte og målorienterede jf. vurderingskriterierne, hvilket modsvarer af læreplanens genreforståelse. Det mest harmoniske forhold mellem læreplanens og opgavehæfternes genreforståelse ses på hhx og htx, hvorimod især stx lægger op til mere formelle skriftlige genrer i hæfterne end i læreplansforståelsen. På hf ses 'new rhetoric' både i læreplans- og opgavehæfter, men udvides med en 'applied' tilgang også i hæfterne.

Overordnet er genrerne i opgavehæfterne relativt stabile typer af opgaver, der defineres ud fra deres sociale kontekst. Den sociale kontekst er i forbindelse med eksamen meget afgrænset, og med en Millersk terminologi kunne man tale om en exigence-situation, hvor eksamenssituationen som det sociale motiv er definerende for måden at skrive på. Man kunne således anskue eksamenssituationen i et dobbelt genreperspektiv da både situationen og opgaven er genredefineret. Millers forståelse af genrer som 'typified social action' er også synlig i opgavehæfterne generelt, da elevers forståelse af receptionsforhold er væsentligt for realiseringen af opgaven; der fokuseres på modtagerforhold og kontekst for opgaven. Men hvordan passer den mere nyretoriske genreforståelse i eksamenshæfterne med de mere eksplicitte beskrivelser og forklaringer, ud-

sendt af fagkonsulenten på fx stx/hf (Mose) til de tilpassede skolelærere? I nyretorikken vil man generelt modsætte sig nøje genrekarakteristikker og definitioner, og slet ikke affinde sig med en illustrativ formmæssig og sproglig instruktion i, hvordan den enkelte genre skal skrives. Men instruktionen i, hvilken sproglig formulering der er hensigtsmæssig, hvilke krav der er til den enkelte genre mht. form og indhold etc. er en væsentlig del af grundlaget for undervisningen i skriftligheden i dansk. Også i vejledningerne for faget indgår der instruerende anvisninger til, hvordan det skriftlige arbejde med genrer bør gribes an, og er beslægtet med en 'applied' tilgang som vi møder den hos Swales, og ikke som hos nyretorikerne. Ved nærlæsning slægter denne instruktion i at skrive i genrer også delvis SFL-tilgangen på, hvor instruktiv genreundervisning er del af konceptet. Den implicitte teoretiske baggrund for genreforståelser i opgavehæfterne ser ud til at være delvis inkonsistent. Dog er der også i opgavehæfterne en vis konsistens i inkonsistensen. Eksempelvis kan htx inddrages; på htx tales der om genrer i vejledningen, men ikke i læreplanen. I fagkonsulentens opklarende brev om homogeniseringen af de skriftlige eksamensopgaver omtales opgaverne som 'skriftlige eksamensgenrer' (Wang, 2010b), således at genrebegrebet optræder i visse sammenhæng og ikke i andre. Begrebet synes at skifte funktionalitet alt efter konteksten.

4.3.6 Opsamling på analysen af opgavegenrerne: Hvilke danskfaglige skrivekompetencer er markante?

I det følgende præsenteres Jerome Bruners teori om tænkemåder og M.A.K. Hallidays teori om sprogfunktioner som en forståelsesramme for de skriftlige eksamensgenrer. Bruners og Hallidays begreber og forståelser kan skabe en bredere kontekstualisering af de skriftlige eksamensgenrer og dermed løfte analyserne ud af deres konkrete materialitet som indtil videre har været forudsætningen for at udarbejde analyserne af eksamenshæfterne.

Bruner arbejdede i sin tidlige forskning med to overordnede og forskellige tænkemåder, 'two modes of thought', hvori han antager at der er to grundliggende kognitive funktionsmåder, der tilvejebringer forskellige muligheder for erfaringsorganisering og konstruktioner af realitet. Han definerer tænkemåderne som den paradigmatisk og den narrative 'mode'. Begreberne kan fungere som forklaringsmodel for, hvilke overordnede skriftlige produkter og skrivekompetencer der prioriteres til den skriftlige eksamen i dansk. Bruner definerer tænkemåderne på følgende vis:

'There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (..) are irreducible to one another(..)They differ radically in their procedures for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds' (Jerome Seymour Bruner, 1986, p. 11).

Den paradigmatiske modus appellerer til idealerne om et formelt og logisk system, hvilende på beskrivelser og forklaringer, kendetegnet ved kategoriseringer og konceptualiseringer. Sproget i en paradigmatiske struktur reguleres via konsistens og kohærens – ingen selvmodsigelser, afbrydelser, redigeringer etc. - på baggrund af observationer og mere principielle hypoteser. Bruner pointerer at det er nemmere at definere den paradigmatiske tænkemåde end den narrative, der stræber mod gode historier, dramaer og gribende beretninger:

'In contrast to our vast knowledge of how science and logical reasoning proceed, we know precious little in any formal sense about how to make good stories. Perhaps one of the reasons for this is that story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action...The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel' (Jerome Seymour Bruner, 1986, p. 14).

Den paradigmatiske skriftlighed er i centrum på ungdomsuddannelserne qua de informerende, argumenterende og analyserende genrer. Selv om visse opgavetyper (fx. *'Skriv om..'* og *manuskriptet* på htx) lægger op til mere narrative skrivemønstre, er der langt igen til en narrativ skrivemodus³³, da der netop ikke lægges op til kun fortællende eller underholdende skriftlige produkter, men til konsistente beskrivelser, redegørelser eller analyser af temaer og tekster. Manuskriptet, som er særegent i forhold til det tekstverden producerende, skal eksplicit engagere sit publikum og ligger tæt op ad en underholdende skriftlig genre, dog med den væsentlige forskel at der ikke skal underholdes eller engageres for underholdningens skyld, men for et fagligt overblik skyld.

Bruner pointerer, at enhver teori eller beskrivelse af undervisning og undervisningssystemet må hvile på den præmis, at sproget er centralt og aldrig neutralt; det tager stilling og angiver

³³ Hvilket er interessant taget i betragtning at den mere narrative modus eller fokus på at skabe en sammenhængende 'fortællinger' (som en novel, et digt etc.) er del af folkeskolens skriftlige kompetencer.

et perspektiv på verden (Jerome Seymour Bruner, 1986, p. 121). Bruner henviser til den tidlige Halliday, der skelner mellem to overordnede sprogfunktioner: den pragmatiske og den mathetiske (*pragmatic and mathetic*), hvor den pragmatiske sprogfunktionens opgave er af instrumentel, regulerende, interagerende og personel karakter, og den mathetiske af mere heuristisk, imaginativ og informativ karakter. Sammenfattende er den pragmatiske sprogfunktion responskrævende og handlingsorienteret – '*language as action*', hvorimod den mathetiske fortrinsvis er læringsorienteret, ikke - responsorienteret og reflektiv – '*language as reflection*' (M. A. K. Halliday, (1975). . 1975).

Ifølge Halliday lærer den mathetiske sprogfunktion barnet om den sociale og materielle verden, så barnet selv kan konstruere en realitet og placere sig i den, hvor den pragmatiske funktion sætter barnet i stand til at handle i forhold til realiteten. Man kan karakterisere eksamensgenerne i dansk ud fra Hallidays to overordnede sproglige funktioner, hvor den pragmatiske funktion forklarer de foretrukne genrer: artikel, kronik, sammenlignende analyse, oplæg, redegørelse og analyse-/fortolkningsopgavetyper. Gymnasieelever/kursister skal vise en handlingskompetence overfor en udtrykt realitet (i tekster og temaer) dokumenteret i skriftlige produkter. Eksamensgenerne befinder sig fortrinsvis indenfor den pragmatiske sprogfunktion, hvor netop det interagerende og responsorienterede, jvf. de markerede eller intenderede læserhenvendelser er åbenbare. Det betyder dog ikke at der ikke er spor af mathetisk funktion, især på stx, hvor essayet og delvis kronikken kræver en mathetisk tilgang i første omgang, for at transformeres til en pragmatisk funktion. Den mathetiske funktion er således her underordnet den pragmatiske³⁴; det er ikke virkelighedskonstruktionen, men forholdet til den referentielle virkelighed (i form af temaer, tekster, modaliteter) der er essentiel i de forskellige gymnasiale uddannelser. De Hallidayianske sprogfunktioner er ikke synonyme med Bruners paradigmatiske og narrative kognitive funktioner, men begreberne interagerer dog betydningsmæssigt med hinanden, således at den paradigmatiske funktion fortrinsvis kræver pragmatiske sproghandlinger og den narrative funktion kræver en mere proportional mathetic og pragmatisk sprogfunktion.

Bruners og Hallidays begreber kan relateres til skrivehjulets skrivefunktioner, præsenteret i de foregående analyser. Ud over at fungere som analytisk redskab ift. differentierede skrivegener og de delkompetencer disse kræver, indeholder skrivehjulet også en fremstilling af, hvilke mo-

³⁴ I modsætning til folkeskolen, hvor det mathetiske og pragmatiske har en mere ligelig fordeling.

tivationsfaktorer der betinger de enkelte skrivegenrer. De reflekterende, identitetsdannende og kundskabsorganiserende, kognitivt strukturerende skrivehandlinger som trænes i essayet, er ifølge skrivehjulet typisk indre motiveret, hvorimod artikelgenren med mere argumenterende og meningsdannende skrivehandlinger er mere ydre motiveret (se på side 83). Den indre motivation for de mere reflektive skrivegenrer kan relateres til den mathetiske sprogfunktion, der sprogliggøres som refleksion, og er en ressource for tænkningen med en mere heuristisk tilgang, men som skal konstrueres i en genre der også giver pragmatisk mening. De ydre motiverede genrer som fx. argumenterende artikler, modsvarer den mere interagerende og regulerende pragmatisk funktion. Der er således god overensstemmelse mellem de skriftlige kompetencer, præsenteret i skrivehjulet, Bruners forståelse af to overordnede kognitive tænkemåder og Hallidays todimensionelle sprogfunktioner³⁵.

Konklusionen må være at den paradigmatiske skrivemåde med beskrivelser, forklaringer og logisk struktur gives fortrin, da denne mest appellerer til en fagligt kontekstualiseret skrivning. At fx essayet og artikelskrivningen er populær, kan måske skyldes muligheden for at transcendere den rent faglige skrivning og åbne for mere emotive og dermed individualiserede skrivemåder.

³⁵ Som selvfølgelig kun er et minimalt udsnit af Hallidays langt mere komplekse beskrivelse af sprogets forskellige meningsdannende funktioner og egenskaber.

Kapitel 5:

Elevbesvarelsesne – en redegørelse for det empiriske materiale

Inden jeg i det følgende kapitel vender opmærksomheden mod mit egentlige hovedfokus, elevbesvarelsesne, giver det god mening at overveje deres kontekstuelle placering i forhold til andre centrale skriftlige dokumenter som læreplaner og eksamensopgavehæfter. Elevbesvarelsesne er ikke autonome, men vokser ud af den dominerende sociale kontekst indenfor en specifik fagdiskurs. Med Bartons (Barton, 1994) terminologi er elevbesvarelsesne til den skriftlige eksamen resultatet af kontinuerlige og genkommende 'literacy events', der defineres som alle de begivenheder, hvori det skrevne ord spiller en rolle. Selve eksamensskrivningen er udtryk for en tillært 'literacy practice', hvor elever bruger deres viden om læsning og skrivning i en specifik situation (Barton, 1994, p. 36). I løbet af deres uddannelse kommer eleverne igennem mange 'literacy events' og 'literacy practices', der indgår som dele af hele skriftligheden, hvor eksamensbesvarelsen som elevtekst er en diskursiv sværvægter og i høj grad betydningsbærende på flere niveauer: Både som instrument for kompetenceevaluering på individniveau, som garant for målopfyldelsen af læreplanen på individ- og institutionsniveau, som dokumentation af de ministerielle krav til uddannelsen, og i sidste led som elevens faglige, individuelle og personlige aftryk i skriftlig form. Derfor må en analyse af elevtekster indlejres i den sociale kontekst de udspringer af, eksemplificeret via læreplaner og prøvesæt. Med reference til Bakhtins dialogiske perspektiv (Bachtin, et al., 1986) må en analyse af elevtekster tage udgangspunkt i et overordnet dialogisk princip, hvor meningen ikke blot læses ud af besvarelsesnes indhold; det ville være en monologisk tilgang til et udpræget dialogisk materiale:

'The expression of an utterance always responds to a greater or lesser degree, that is, it expresses the speaker's attitude toward others' utterances and not just his attitude toward the object of his utterance' (Bachtin, et al., 1986, p. 92).

Bakhtin forholder sig ikke specifikt til store 'ytringer' som læreplaner og eksamenshæfter, men tilbyder alligevel et koncept der kan gribe elevbesvarelsernes eksterndialogiske karakter. Således indgår elevbesvarelsene i et dialogisk system med andre tekster og ytringer, hvorved den studerendes holdninger, meninger og mere emotive udtryk ikke kun angår de tekster eller det emne der ligger umiddelbart forud for elevbesvarelsen, men også, ofte tavst, bærer læreplaner og andre skriftlige produkter med sig samt mere aktivt, lærerens undervisning og institutionens diskurs om faget.

De foregående analyser af læreplaner og eksamenshæfter viser, at eleverne skal have en genrekompetence der skal kunne genkendes og integreres i 'discourse communities' (Swales, 1990) for fuldt ud at internalisere de sociale og faglige processer der forudsættes til eksamensskrivning. I forbindelse med reformen i 2005 var et af hovedargumenterne for en strengere gennemløbs og faglig styring af den skriftlige eksamen, at man ville forsøge at undgå at 'folk fra gaden kunne gå op til skriftlig eksamen i dansk'³⁶, således at kun elever der havde fulgt undervisningen kunne leve op til de krav og kompetencer der krævedes til eksamen – altså de elever der indgik i fagets 'discourse community'. Elevbesvarelsene er i den sammenhæng det sediment der står tilbage når uddannelsens gennemløb er fuldført, og de vil derfor bære aftryk af den enkeltes faglige og diskursive viden i denne aflejningsproces, vel vidende at mange andre vidensdiskurser også spiller en betydelig rolle; ikke al læring foregår i skolens formelle 'discourse communities'. Centralt er selvfølgelig lærerens undervisning i og om fagets skriftlige dimension, hvilken ikke inddrages i dette projekt. Den skriftlige 'sedimenteringsproces' er igennem uddannelsen især filtreret igennem de skriftlige genrer, der danner grundlaget for den endelige eksamination. De skriftlige eksamensgenrer er i sig selv normative; de skal evalueres summativt og bedømmes på grundlag af en række krav og karakteristika. Eleverne stifter bekendtskab med disse krav og karakteristika igennem deres uddannelse. Om og hvordan dette bekendtskab udvikler sig til skriftlig genrekompetence, kan en analyse af eksamensbesvarelsene afdække. Hovedspørgsmålene vil i den forbindelse være:

1. Hvordan ser skriftlig genrekompetence ud i den konkrete elevbesvarelse?

³⁶ Kilden er her fagkonsulenten der til møder i forbindelse med reformen i årene 2005-2007 fremhævede dette aspekt flere gange.

2. Hvordan realiserer elever de krav der er til de enkelte genrer i besvarelsen?
3. Hvordan træder eleven som skribent frem i teksten, og hvilken funktion og betydning har genren i den sammenhæng?

5.1 Hvilke relation mellem ressourcer, kompetencer og genrer træder frem- og hvordan kan genrekompetence analyseres i elevbesvarelsene?

Fokus for den kommende analyse af det empiriske materiale er de skriftlige ressourcer hos eleverne der realiserer genrekompetencen. Forholdet mellem ressource og kompetence henholder sig til stadighed til Ghislas (Ghisla, 2007) definition (på side 53), hvor ressourcer defineres som de i individet iboende kundskaber, evner og holdninger, der kan realiseres som kompetencer, hvis individet formår at mestre situationen idet det anvender disse ressourcer. I forhold til elevbesvarelsene vil det sige at eleverne udviser genrekompetence, hvis de formår at realisere deres ressourcer, udtrykt igennem kundskaber, evner og holdninger på en situationspecifik adækvat måde: At elever/kursister i eksamenssituationen formår at verbalisere deres ressourcer på skrift i en genre der kommunikerer det formål der forventes i en danskfaglig kontekst med baggrund i eksamenshæfterne.

Med baggrund i Martin, White og Rose (J. R. Martin & Rose, 2007; J. R. Martin & White, 2007) kan disse ressourcer analyseres via 'appraisal-metoden', idet dennes særlige fokus er elevers/kursisters, fremover blot 'skribenter'³⁷, vurderinger, holdninger og positioneringer. Appraisalmetoden består af en række analytiske kategorier og sub-kategorier det gør det muligt at destillere de sproglige ressourcer i tekster.

Analyserne foretages med et kvalitativt sigte for øje, hvorfor der udarbejdes næranalyser af 8 elevbesvarelses. Fokus er således tætte og dybe analyser, der tillader en analytisk sensitivitet overfor den enkelte besvarelse. Interessen er ikke de generaliserbare og almene kompetencer, men de individuelle og specielle genrekompetencer hos den enkelte elev. Den kvalitative tilgang tillader et ikke-kvantificerende analytisk fokus, der åbner for en forståelse af et fænomen, her genrekompetence, og en fortolkning af meningen hos den enkelte elev i et 'naturalistisk' set up: De

³⁷ I det følgende vil eleverne/kursister omtales som 'skribenter'. Begrebet 'skribent' henviser til at det er elevens/kursistens 'funktion' af skrivende individ der er i centrum. Alle andre positioner og roller elever/kursister indtager, medtænkes ikke her.

konkrete eksamensbesvarelser (Olsen, 2002). Analysen tager udgangspunkt i skribentens perspektiv og prøver at forstå den enkeltes realisering af genrekompetence og specifikke måde at forvalte skriftlige ressourcer på, fremfor en kvantitativ tilgang der sigter efter bredden, det generaliserbare og gennemsnitlige (Fog, 2004). Både forståelsen og fortolkningen af de realiserede genrekompetencer er centrale i den kommende analyse, hvorfor en kvalitativ tilgang synes oplagt.

5.2 Oversigt over det empiriske materiale

Nedenfor følger en oversigt over det indsamlede empiriske materiale som består af elevbesvarelserne fra sommereksamen 2009 og 2010. Hovedfokus for analyserne er som nævnt elevbesvarelserne. I forhold til de forudgående analyser af læreplaner og eksamenshæfter der var tekstorienteret, vil analysen af elevbesvarelserne have et tekstorienteret elevperspektiv qua det kvalitative fokus, som gør det muligt at få indsigt i elevers forvaltning af de skriftlige eksamensgenrer.

Det empiriske materiale består af 2x4 sæt elevbesvarelser fra den skriftlige sommereksamen i dansk 2009 og 2010, i alt 183 elevbesvarelser. Materialet er indsamlet på seks forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner i det jyske trekantsområde, og omfatter samtlige eksamensbesvarelser³⁸ og karakterer for besvarelsen fra otte klasser. Institutionerne er gennemsnitlige for trekantområdet med hensyn til størrelse og etnisk og social variation³⁹, men ingenlunde repræsentative eller generaliserbare i forhold til et evt. landsgennemsnit. Analyserne af elevbesvarelserne kan derfor ikke udsige noget generaliserbart om elevers genrekompetencer på tværs af regioner og institutioner, men give kvalificerede og konkrete eksempler på kompetencer i den enkelte tekst hos den pågældende elev fra en institution i trekantsområdet. Analyserne kan dokumentere den enkelte skribents forvaltning af genrekompetence: Hvordan realiseres genrekompetence til den skriftlige eksamen i dansk i elevbesvarelsen?

Som nævnt består det empiriske materiale af otte sæt eksamensbesvarelser med antal og genrefordeling som følger. I oversigten er den foretrukne genre for det pågældende hold/klasse understreget:

Hf, 2009 og 2010:

- a) Hf, 2009, 20 besvarelser. Her ser fordelingen af opgaver, genrer og besvarelser således ud:

³⁸ En elev fra hf, 2009, ønskede ikke at deltage.

³⁹ Tre institutioner fra to forskellige større provinsbyer i trekantsområdet.

1. opgave: <i>Analyserende oplæg</i>	Antal besvarelser: 1
2. opgave: <i>Introducerende artikel</i>	Antal besvarelser: 8
3. opgave: <u><i>Argumenterende artikel</i></u>	Antal besvarelser: 11

b) Hf, 2010, 19 besvarelser, fordelt således:

1. opgave: <i>Analyserende oplæg</i>	Antal besvarelser: 1
2. opgave: <i>Introducerende artikel</i>	Antal besvarelser: 0
3. opgave: <u><i>Argumenterende artikel</i></u>	Antal besvarelser: 18

Stx, 2009 og 2010:

a) Stx, 2009, 21 besvarelser. Fordelingen ser således ud:

1. opgave: <i>Litterær artikel</i>	Antal besvarelser: 4
2. opgave: <u><i>Essay</i></u>	Antal besvarelser: 12
3. opgave: <i>Kronik</i>	Antal besvarelser: 5
4. opgave: <i>Litterær artikel</i>	Antal besvarelser: 0

b) Stx, 2010, 21 besvarelser, som fordeler sig på følgende måde:

1. opgave: <i>Litterær artikel</i>	Antal besvarelser: 1
2. opgave: <u><i>Kronik</i></u>	Antal besvarelser: 10
3. opgave: <i>Kronik</i>	Antal besvarelser: 4
4. opgave: <i>Essay</i>	Antal besvarelser: 6
5. opgave: <i>Litterær artikel</i>	Antal besvarelser: 0

Hhx, 2009 og 2010:

a) Hhx, 2009, 31 besvarelser. Besvarelserne fordeler sig således:

1. opgave: <i>Analyse og sammenligning</i>	Antal besvarelser: 3
2. opgave: <u><i>Analyse og fortolkning</i></u>	Antal besvarelser: 9
3. opgave: <i>Analyse, sammenligning og vurdering</i>	Antal besvarelser: 4
4. opgave: <i>Essay</i>	Antal besvarelser: 5
5. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 3
6. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 7

b) Hhx, 2010, 30 besvarelser, fordelt som følger:

1. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 1
2. opgave, todelt: <i>Analyse og blog-indlæg</i>	Antal besvarelser: 8
3. opgave: <i>Essay</i>	Antal besvarelser: 7
4. opgave: <i>Sammenlignende analyse</i>	Antal besvarelser: 5
5. opgave: <u><i>Analyse og fortolkning</i></u>	Antal besvarelser: 16

Htx, 2009 og 2010:

a) Htx, 2009, 20 besvarelser. Heraf følgende fordeling af opgaver, genre og antal besvarelser:

1. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 0
2. opgave: <i>Diskussion og argumentation</i>	Antal besvarelser: 9
3. opgave: <u><i>Redegør for og diskuter</i></u>	Antal besvarelser: 11
4. opgave: Todelt – a. <i>Skriv et debatindlæg</i> og b. <i>Redegør for formidlingsovervejelser</i>	Antal besvarelser: 0
5. opgave: Todelt – a. <i>Skriv et manuskript og</i> b. <i>Redegør for formidlingsovervejelser</i>	Antal besvarelser: 0
6. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 0

c) Htx, 2010, 21 besvarelser med følgende fordeling:

1. opgave: <i>Analyse og fortolkning</i>	Antal besvarelser: 2
2. opgave: <i>Skriv om en problemstilling</i>	Antal besvarelser: 4
3. opgave: <u><i>Redegør for og diskuter</i></u>	Antal besvarelser: 9
4. opgave: <i>Fremlæg og diskuter</i>	Antal besvarelser: 1
5. opgave, todelt: <i>Manuskript og</i> <i>formidlingsredegørelse</i>	Antal besvarelser: 5
6. opgave, todelt: <i>Artikel og formidlingsre-</i> <i>degørelse</i>	Antal besvarelser: 0

Der er således 183 elevbesvarelser i alt, fordelt over to års skriftlige sommereksaminer. En sammenlignende analyse af den indsamlede empiris genrefordeling i forhold til landsgennemsnittet (se oversigter i forrige kapitel) viser, at der ikke er oplagte sammenlignelige tal. Divergensen mellem landsgennemsnittet og det indsamlede materiale gælder også visse genrer på hf. For 2009 gælder det, at både landsgennemsnittet og den indsamlede empiri havde opgave 3, den argumenterende artikel, som favorit. Den gennemsnitlige forskel på antallet af besvarelser for det analyserende oplæg og den introducerende artikel er blot 3,6% på landsplan - de to opgavetyper er næsten lige

populære, hvorimod 8 ud af 20 i empirien valgte den introducerende artikel, og bare 1 valgte at skrive et analyserende oplæg, altså en stor popularitetsdivergens de to genrer imellem.

Samme manglende kohærens mellem landsgennemsnit og det indsamlede materiale gælder også for hf, 2010. Landsgennemsnittet viser at 51,2% skriver den argumenterende artikel, og de resterende vælger næsten ligelig fordelt mellem det analyserende oplæg og den introducerende artikel. I de indsamlede 19 besvarelser er der 18 argumenterende artikler og 1 analyserende oplæg, hvilket er markant afvigende fra landsgennemsnittet, dog med den argumenterende artikel som favorit både i empirien og på landsplan.

Divergensen mellem landsgennemsnittet og det indsamlede materiale ses også for stx' vedkommende, hvor essayet og kronikken landsgennemsnitligt er den foretrukne genre både i 2009 og 2010. I det indsamlede materiale er der 21 besvarelser i 2009, herudaf er der 12 essays og 5 kronikker, hvilket er sammenligneligt med landsgennemsnittet; i 2010 var der 6 essays og 10 kronikker ud af 21 besvarelser, altså en markant afvigelse fra landsgennemsnittet. På hhx er statistikken for det indsamlede materiale mere i overensstemmelse med landsgennemsnittet, men stadig med store variationer: I 2009 valgte gennemsnitligt 47% af de unge at skrive opgave 2, analyse og fortolkningsopgaven, og tilsvarende i det indsamlede materiale valgte 9 ud af 30 denne opgave. Essayet, opgave 4, er næstmest populær med 27% af landsgennemsnittet, men kun valgt af 5 ud af 31 i empirien. Tallene for 2010 er ikke konvergente; landsgennemsnitligt højeste antal besvarelser fik opgave 3, essayet, med 38% af alle besvarelser. I de indsamlede besvarelser var den foretrukne opgave nr. 5, analyse og fortolkningsopgaven, med 16 besvarelser ud af 30, og på tredjepladsen essayet med 7 besvarelser, overgået af opgave to med 8 besvarelser.

På Htx eksisterer der ikke beregninger baseret på landsgennemsnit, men den indsamlede empiri viser at opgaven 'redegør for og diskuter' er den foretrukne genre, efterfulgt af 'manuskriptet' og 'diskussion og argumentation'. Fordelingen for de valgte opgaver for 2009 er markant, da samtlige 20 besvarelser befinder sig inden for to opgavetyper ud af seks⁴⁰. Anderledes forholder det sig i 2010, hvor der forefindes besvarelser indenfor fem opgavetyper ud af seks.

De indsamlede elevbesvarelser kan således ikke tages som konsistente udtryk for et generelt genrevalg blandt unge på ungdomsuddannelserne eller i analyseret form som generaliserbar dokumentation for genrekompetence, da materialet ikke peger på en repræsentativitet, og formå-

⁴⁰ Om denne fordeling skyldes opgavehæftets tekstgrundlag, klassens arbejde med opgavetyper i undervisningen eller andre parametre er interessant, men ikke denne afhandlings ærinde at klarlægge.

let heller ikke er at udarbejde kvantitative analyser eller finde almene og generaliserbare genrekompetencetræk i besvarelsenerne. Besvarelsernes afvigelser i forhold til landsfordelingen, de særlige retoriske valg eller særlige vinkler på stoffet og holdets inddragelse af sekundært materiale vil ofte være begrundet i lærerens undervisning af holdet; det er et parameter der ikke kan og skal inddrages i analysen af elevbesvarelsen, men indgår som ubekendt medvider.

Hvad skal materialet så? Som nævnt motiveres analysen af elevbesvarelsener af tre overordnede spørgsmål (se ovenfor pp. 113-114): Hvordan ser genrekompetence ud i den konkrete elevtekst, hvordan realiserer skribenten genrekompetence igennem en række sproglige valg, og hvordan træder skribenten frem og positionerer sig i en genredefineret tekst?

Disse analyseperspektiver leder til: 1. Deskriptive og individorienterede analyser, hvor elevbesvarelsener på mikroniveau underlægges næranalyser. 2. Et komparativt delaspekt af analyserne der bevæger sig mere på mesoniveau og vil være optaget af at afdække om der er mønstre i genreskrivningen hos de 8 skribenter der går på tværs af uddannelserne. Der skal ikke blot fikseres forskelle på de fire uddannelser, men også undersøges om mønstre og skriftlige genrekompetencer er genkendelige og genkommende, således at der i analyserne både navigeres i forhold til den individuelle skriftlige kompetence og de mønstre der evt. tegner sig på tværs af uddannelserne.

5.2.1 Hvilke genrer er særligt interessante i et dansksdidaktisk perspektiv?

Ud af de 183 elevbesvarelsener vil et udvalgt antal blive gjort til genstand for analyse qua den kvalitative tilgang. Udvælgelsen af, hvilke besvarelsener der indgår i analysen foretages på baggrund af forskellige parametre, hvor det væsentligste navigationspunkt for udvælgelsen er genren. Ud af de mange mulige skriftlige eksamensgenrer og opgavetyper, vælger jeg at fokusere på tre genrer: den argumenterende artikel, essayet og manuskriptet. Dette valg foretages ud fra et dansksdidaktisk perspektiv og på baggrund af en række begrundelser og kriterier, jeg i det følgende kort vil gøre rede for.

Som nævnt i kapitel 4 er genren 'artikel' én af de største fornyelser af den skriftlige del af reformen, og ifølge landsgennemsnittet for elevbesvarelsener er artikelgenrer populære på alle fire uddannelser⁴¹ i sine varierende former. I artikler skal elever generelt vurdere og argumentere for eller imod en sag eller et tema, analysere og fortolke især litterære tekster og inddrage disse som

⁴¹ På hhx er 'Skriv et indlæg' en pendant til artiklen, på htx er det den todelte 'Skriv en artikel', på stx 'litterær artikel' og på hf 'argumenterende' og 'introducerende' artikel. Også efter ændringerne i eksamensgenrer på hhx i 2011, eksisterer artikelformatet i form af kronikken.

del af besvarelsen. Når elever skal vurdere og argumentere, taler de ikke blot på teksternes vegne, men lader både teksternes og deres egen stemme tale igennem deres skrift. Deres identitet som skribenter og deres fagkundskab skal forenes i en kombineret redegørelse, evaluering og argumenterende stillingtagen i artikelformatet. Generelt er det karakteristisk for artiklen at den enten skal indeholde analyse og fortolkning inkluderende citater og delkonklusioner, eller redegørelse og argumentation, hvorunder det at sammenligne synspunkter og debattere holdninger indgår. Artiklen forventes ofte afrundet med en perspektivering. Der sættes fokus på artiklen i de kommende analyser, dels på grund af dens centrale placering som en af de væsentlige skriftlige genrer, og dels fordi den kræver en evaluerende og bedømmende skrivemodus, hvor holdninger og vurderinger bliver synlige. Det sidstnævnte er væsentligt, da en af de mange begrundelser for at reformere til en mere varieret genreorienteret skriftlig eksamen var, at eleven ikke blot skulle 'skrive til læreren', men medtænke forskellige genrers krav til henvendelsesform og indskrevet læser. Med skrivehjulets begreber (Thygesen, 2006) kan genren 'artikel' vise meningsdannende skrivekompetencer, idet formålet er at argumentere og at vurdere og udtrykke meninger. Genren er via den meningsdannende kompetence ydre motiveret og specifikt rettet mod en intenderet læser.

Essayet er den anden eksamensgenre jeg vil undersøge. Essayet er en klassisk genre også indenfor danskfaget, og er blevet revitaliseret i forbindelse med reformen, så den fremstår som en central faglig genre. Essayet er en markant eksamensgenre på stx og hhx, og findes delvis og som en underart på htx, nemlig i 'Skriv et debatindlæg' eller i den todelte opgave, hvor der skal reflekteres over et givet emne⁴². Skoleessayet adskiller sig fra det klassiske essay ved at begrænse den sproglige og indholdsmæssige fabulering, og ved at kræve en forankring i en danskfaglig kontekst med udgangspunkt i et foruddefineret tekstmateriale; kendetegnene er at essayet skal være afsøgende, undersøgende og reflekteret, med anvendelse af danskfaglige termer og inddragelse af relevante personlige overvejelser og oplevelser. Idet reformen med fokus på de skriftlige genrer revitaliserede essayet, forankredes faget didaktisk til fortid, nutid og fremtid; fortidig til en især litterær tradition, og fremtidigt til forestillingen om at reflektive kompetencer er og vedholdende bliver væsentlige (Giddens, 1996; Ziehe & Stubenrauch, 2008) og samtidig til kravet om øget dansk- og tværfaglig viden med fordringen om essayets undersøgende natur. Ifølge skrivehjulet kræver essayet især identitetsdannende og kundskabsstrukturerende kompetencer, idet formålet

⁴² De to nævnte opgavetyper bliver erstattet af kronikken med tilhørende metatekst fra 2011, hvor refleksionen ikke ser ud til at spille samme nævneværdig rolle.

fortrinsvis er at reflektere over faglige og personlige erfaringer og 'tænke' i skriften ved at bruge skriftlighed som kognitiv støtte. Essayet er via det reflekterende og identitetsdannende indre motiveret.

Den tredje genre, der er af interesse i denne sammenhæng, er htx' todelte manuskript og refleksionsopgave. Den todelte form har forskellige formål og aktiverer flere kompetencer, og den er interessant af flere årsager; dels har opgaven to recipienter: Manuskript-delen har en ekspliciteret modtager, der skal engageres og aktiveres i relation til et emne, og refleksionsdelen har en dobbelt implicit, men ikke utvetydig modtager, nemlig eksaminatorerne for besvarelsen og skribenten selv. Formidlingsaspektet er særdeles centralt for besvarelsen. De to dele af opgaven kræver forskellige kognitive processer, hvor der dels skal skrives et præsenterende og informerende modtagerhenvendt manuskript, og dels en reflekterende og vurderende redegørelse for de formidlingsovervejelser man gjorde sig i forbindelse med første del af opgaven. Med skrivehjulets begreber består opgaven både af ydre og indre motiverede processer, hvor flere komplekse relationer mellem skrivehandling og formål og skriftlige kompetencer er i spil. Manuskriptgenren appellerer til opfordrende, direkte sproghandlinger og en præsenterende skriftlig modus, hvor skribenten skal informere om et emne ved at italesætte sig selv som central for relationen mellem skribent og modtager. I anden del af opgavebesvarelsen, i den metarefleksive redegørelse, skal netop disse forhold frigøres fra formidlingssituationen og der skal reflekteres og vurderes, hvorved formidlingsprocessen omvendes. Nu skal indre motiverede overvejelser redegøre for de ydre motiverede præsentationer af det pågældende emne. Den todelte opgaveform bevares også fremtidigt på htx, hvor kronikken erstatter manuskriptet, og hvor der stadig skal arbejdes med formidlingsmæssige overvejelser.

5.3 Hvilke opgaver udvælges – og hvordan?

Som nævnt er udgangspunktet en kvalitativ tilgang til analysen, og det indebærer også en selektion af elevbesvarelserne indenfor de tre valgte genrer. Da fokus for analysen er en undersøgelse af hvordan genrekompetence realiseres, vil hovedinteressen være en detaljeret analyse af, hvordan genrekompetence ser ud i elevbesvarelsen igennem tætte og grundige analyser af hele tekster, hvorfor det er hensigtsmæssigt – og nødvendigt – med en udvælgelse af et mindre antal tekster. Derfor udvælges otte elevbesvarelser til analyserne; to fra hver ungdomsuddannelse indenfor genrerne essay, argumenterende artikel og manuskript. Udvælgelsen af de enkelte opgaver foretages

ud fra variabler, der tager hensyn til de variationer i elevbesvarelsene der kan belyse genrekompetence i en mangfoldighed ved dels at pege på de eksemplariske genrekompetencer, og ved dels at kunne vise typiske eller alternative træk i realiseringen af genrekompetence. Et andet væsentligt parameter er også at inddrage tekster, hvor der sker genrebrud; i nogle af de 183 elevbesvarelser udvises der brud på genren og interessen i den type besvarelser består i at undersøge, hvordan genren brydes og hvilken betydning det har for besvarelsen.

Udvælgelsen af elevbesvarelser til næranalyser foretages ud fra det indsamlede materiale fra 2010. Materialet fra 2009 bruges til eksempelmanalyser i det følgende metodekapitel. I 2010 er der indsamlet 36 opgaver fordelt over genrerne argumenterende artikel, essay og manuskript. 8 opgaver udvælges til næranalyserne ud fra de ovenfor nævnte kriterier. Et vejledende parameter i udvælgelsen af besvarelsene er også de opnåede karakterer; for at inddrage faglige variationer af besvarelser, vil de valgte opgaver også have en karaktermæssig spredning på karakterskalaen fra 4 til 10. Dog vil to af de otte elevbesvarelser befinde sig i top og bund med henholdsvis karakteren 12 og 02. Det tilsikrer en vis dynamik i forhold til det komparative aspekt på tværs af de udvalgte elevbesvarelser.

5.4 Hvad udsættes elevteksterne for? Begrundelser for den valgte metode

For at kunne svare på, hvordan genrekompetence ser ud i elevtekster, kræves der en metodisk tilgang til analysen, der indebærer et fokus på elevens faglige vurderings-, refleksions- og henvendelsesressourcer, samt mere personlige ressourcer som peger på skribentidentitet og personlig stemme i teksten – alt dette med særligt henblik på genrens fordringer og forventninger til netop disse særtræk. Ikke fordi der implicit ligger en antagelse om at genrer er faste og ensartede størrelser, men fordi de i ungdomsuddannelserne består af: *'... a set of available structural resources which includes optional and obligatory elements and accounts for sequencing and recursion.'* (Hyland, 2002 p. 65). Genreskrivning i uddannelserne bevæger sig ifølge dette langs et kontinuum af tilnærmelser og prototypicitet, indeholdende både begrænsninger og variationer i forhold til genren.

For at kunne fremanalysere de skriftlige ressourcer der realiserer genrekompetence, kræves et analysevokabular der kan beskrive og forklare de specifikke ressourcer den enkelte skribent udviser i elevbesvarelsen i forhold til genren. Sammenhængen mellem skriftlige ressourcer og genrekompetence er central og tager teoretisk udgangspunkt i Ghislas definition af ressourcer og

kompetencer (se ovenfor pp. 52-54). En analysemetode der bl.a. koncentrerer sig om de skriftlige ressourcer, er *appraisalmetoden*. Metoden er en udvidelse af den systemisk funktionelle lingvistik, SFLs, tilgang til sproget, hvor M.A.K. Halliday lingvistiske teorier danner den ideologiske og betydningsmæssige ramme. Appraisalmetoden kan især beskrive de interpersonelle karakteristika ved tekster, udtrykt i ressourcer, og er udarbejdet af J.R. Martin, P.R.R. White og D. Rose (J. R. Martin & Rose, 2007; J. R. Martin & White, 2007). I de foregående kapitler blev genrekompetence undersøgt i en fortrinsvis teoretisk ramme; i de følgende analyser vil fænomenet genrekompetence undersøges som vurderings-, refleksion- og henvendelsesressourcer i en analytisk og operationel ramme, der leveres af *appraisalmetoden*. Genrebegrebet transformeres i analyserne til et konkret artefakt, en genre, der kan analyseres. Metoden åbner for analyser der koncentrerer sig om tilnærmelser og prototypicitet i forhold til genrer og leverer dermed et relevant og afklarende vokabular i undersøgelsen af genrekompetence. Metoden har stadig karakter af 'work in progress', men handler overordnet om følgende:

'APPRAISAL is a system of interpersonal meanings. We use the resources of APPRAISAL for negotiating our social relationships, by telling our listeners or readers how we feel about things and people (in a word, what our attitudes are). (...) Attitudes have to do with evaluating things, people's character and their feelings. Such evaluations can be more or less amplified. And the attitude may be the writer's own or it may be attributed to some other source. These are the three aspects of appraisal – attitudes, how they are amplified and their sources...' (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 26).

Appraisals anliggende er de lingvistiske ressourcer, ved hvilken en tekst/skribent forhandler og naturaliserer interpersonelle og subjektive positioner via de tre overordnede semantiske kategorier *attitude*, *engagement* og *graduation*. Som det allerede vil være fremgået her, bibeholder jeg de engelske betegnelser, da der ikke foreligger oversættelser af *appraisals* begrebsapparat til dansk i de forskningsmiljøer der beskæftiger sig med *appraisalmetoden*. Med appraisalmetoden undersøger man, hvordan evalueringer, følelser, positioneringer og holdninger kommer til udtryk i teksten, og hvilke og hvor stærke følelser der er forbundet med og udtrykt i disse. Spørgsmål, der søges besvaret er fx hvor vurderinger og holdninger kommer fra, eller hvordan skribenten afstemmer egne evalueringer og synspunkter med den intendede læser og med det materiale der skal ar-

bejdes med. Noget forenklet kan man sige at *appraisal* metoden giver svar på spørgsmål om, hvilken betydning følelser og holdninger har for vurderinger og henvendelsesformer i en lang række af genrer.

'We're asking questions about how the genre negotiates power and solidarity with readers, and how unfolding prosodies of appraisal contribute to that negotiation. In functional linguistics ... this has tended to focus on narrative ... we'll broaden this here to include a range of genres from the print media and from discourse of history...' (J. R. Martin & White, 2007, p. 33).

Som citatet dokumenterer, er *appraisal* metoden en analytisk tilgang der har forklaringskraft i forhold til alle tænkelige genrer, og dermed også i forhold til den argumenterende artikel, essayet og manuskriptet. Da det relationelle aspekt er et væsentligt karakteristikum ved mange genrer, er *appraisal* metoden et nuanceret analytisk værktøj idet det tillader en høj detaljeringsgrad via de tætte sproglige analyser og den systematiske kategorisering af skribentens 'stemme' i form af vurderinger, holdninger og emotioner i teksten.

For at kunne forholde mig til de større strukturer i elevbesvarelsen også, vil jeg supplere med analytiske iagttagelser af kompositionen som tekstuel struktur, med fokus på forholdet mellem tekststykker og afsnit. En delanalyse af de kompositionelle strukturer i elevbesvarelsene vil kunne komplettere undersøgelsen af genrekompetence, da kompositionen også i høj grad er sammenhængsskabende og dermed får betydning for realiseringen af genrekompetence. Kompositionsanalysen vil kunne støtte undersøgelsen af forholdet mellem kohæsion og kohærens.

Dette niveau i analysen vil i høj grad være et supplement, båret af en pragmatisk tilgang mere end en teoretisk eller metodisk ansats. Den tekstuelle struktur består af tekstens formelle opbygning, og er betydningsfuld for tekstens kohæsion og indre strukturelle logik. Da dette analyseniveau er et supplement til *appraisal* analysen, vil jeg inddrage de kompositionelle elementer, hvor det synes relevant og hvor de kan fungere som assisterende iagttagelser til *appraisal* analysen. Der skal kort redegøres for de analytiske betegnelser i den forbindelse. Under analysen af de kompositionelle strukturer vil jeg især se på tekstmønstre, dispositionen og metatekst (Hellspong & Ledin, 1997).

Når vi analyserer tekstmønstre, udskiller vi afsnittenes funktion; *tekstafsnit* fungerer som afgrænsede enheder i teksten med forskellige funktioner, og afhængig af genren kan disse tekstafsnit være mere eller mindre standardiserede. Analysen af dispositionen viser, hvordan teksten sammenføjer afsnit efter bestemte mønstre; tilrettelægges dispositionen tidsligt som i en beretning, er det en *tidsdisposition*. Er forskellige geografiske steder væsentlige i fremstillingen, tales om en *rumdisposition*; fokuserer teksten på forhold der påvirker fx en begivenhed eller et emne tales der om *årsagsdisposition*, dvs. en beskrivelse af hvordan en grundlæggende årsag påvirker noget med en række følger som resultat. Hvis dispositionen har til formål at sammenligne eller pege på forskelligheder, er det en *sammenligningsdisposition* – enten paralleliserende eller kontrasterende. *Temadispositionen* ser på et emne eller tema fra ulige vinkler, og teksten ordnes efter, hvilket aspekt af temaet der behandles; temadispositionen kan foregå *additiv*, hvor aspekter præsenteres statisk og sideordnet, eller den kan være *specificerende*, hvor dispositionen bevæger sig fra det overordnede til det mere specifikke i et mere dynamisk mønster; temadispositionen kan også være *generaliserende* og bevæge sig fra det specifikke til det generaliserende. Sluttelig kan temadispositionen være *emfatisk* og ordnet efter vigtighed; dispositionen går enten fra det mindst vigtige til det mest vigtige eller omvendt. Generelt forstås dispositionen som et logisk mønster, der forbinder de enkelte dele i en tekst. En analytisk kompositorisk iagttagelse er også om elevteksten kommenterer sig selv, altså om der er metatekstlige kommentarer i besvarelsen. *Metatekst* vil typisk være deiktisk udpegende og anvendes differentieret alt efter genrekrav: i fagtekster vil der være en høj grad af metatekst, i journalistiske genrer som fx artikler vil der være mindre, eller ingen metatekst (Hellspong & Ledin, 1997 p. 96-101). I analyserne vil jeg også inddrage et andet parameter i forhold til genren og faget, nemlig skribentens måde at inddrage påbudte tekster på – hvordan inddrages påbudte og/eller relevante tekster, og hvilken funktion får teksterne i besvarelsen: Dokumenterer de synspunkter, bruges de som stedfortrædende synspunkter, er de idégenererende etc., for endeligt at beskrive, hvordan tekstinddragelsen fungerer i genren og kan udsige noget om en danskfaglig genrekompetence.

Sammenfattende er følgende begreber interessante i den kompositionelle analyse: *Disposition*, forstået som det logiske mønster der forbinder de enkelte dele til tekst, udtrykt igennem en *tidsdisposition*, *rumdisposition*, *årsagsdisposition*, *sammenligningsdisposition* og/eller *temadisposition*, hvor sidstnævnte atter kan styres efter *additiv*, *specificerende*, *generaliserende* eller *emfa-*

tisk tilgang. De forskellige dispositionelle muligheder udelukker ikke hinanden; man kan således have flere dispositionelle træk i samme elevebesvarelse, men dog typisk med én overvejende disposition.

Formålet med analyserne af de 8 elevtekster er at operationalisere begrebet genrekompetence og at undersøge, hvordan denne realiseres igennem de skriftlige ressourcer. De skriftlige ressourcer kan nuanceret og detaljeret analyseres via *appraisal* metoden, der suppleres af de kompositionelle iagttagelser. Det er især den relationelle dimension i elevbesvarelsen der analyseres via *appraisal*, hvor de kompositionelle iagttagelser især forholder sig til besvarelsens tekstuelle dimension. Det er aspekter af analysen der vil blive uddybet i næste kapitel.

Kapitel 6:

Appraisal – om positionering, evaluering og attitude i elevtekster

'Når det er sagt, skal der ikke lyde et ondt ord herfra om det at snakke, for det har bestemt også sin gavn. Som Peter Sommer kan vi alle have brug for så at sige at komme ned i et lavere luftlag og bare snakke....'
(stx, 2009)

I det følgende vil jeg præsentere min metodiske tilgang, *appraisal*metoden, ved en introduktion til metoden og især til dens udspring, SFL, som akronym for *systemic functional linguistics*. Efter en kort præsentation af den systemisk funktionelle lingvistik som den er udviklet af M.A.K. Halliday, vil jeg redegøre og systematisere de begreber og forståelser der knytter sig til *appraisal*metoden ved at registrere og beskrive det omfattende begrebsapparat, og sideløbende med dette at foretage eksempelanalyser af elevbesvarelser for at demonstrere begrebsbrugen i en analytisk kontekst. I eksempelanalyserne tages der udgangspunkt i elevbesvarelser fra sommereksamen 2009.

6.1 *Appraisal* – et introducerende overblik

Appraisal er en analytisk metode, der kan analysere skribenters vurderinger og positioneringer i tekster. *Appraisal*-metoden, der vokser ud af SFL, analyserer interpersonelle træk i tekster: Hvordan det skrivende subjekt overtager og indfører holdninger og attitude overfor både materialet, emnet og overfor læseren i teksten. Grundantagelsen i *appraisal*tilgangen er at skribenter – her elever på ungdomsuddannelserne - indskriver subjektive præsentationer af sig selv i deres skrift; elever kan vise enighed, begejstring, glæde, forundring og andre vurderende træk i deres tekster. At analysere meningsrelaterede vurderinger - 'attitude' – i tekster, åbenbarer ikke blot elevens holdninger og værdier, men kan også relateres til elevens status og autoritet som skribent, bl.a. fordi de retoriske elementer i teksten også konstruerer relationer imellem skribenten og den aktuelle eller potentielle læser (J. R. Martin & White, 2007 p. 2).

Skribenten i citatet øverst på siden laver en deiktisk eksplicit italesættelse af sig selv: *'ikke et ondt ord herfra'* og en positiv ('negeret') vurdering af *'at snakke'*, som er del af emnet for denne eksamensbesvarelse. Der henvises også til andre eksplicitte stemmer, her Peter Sommer, så udover den intenderede læser er der mindst to stemmer i denne tekstpassage og en tredje, hvis vi tænker ordsprog og tale vendinger som ekstra-stemmer i teksten. Bakhtins (Bachtin & Holquist, 2002) heteroglossia-begreb anskueliggør, hvordan en 'andens' tale interagerer med en 'andens' sprog; i citatet er det menigmands vendinger (*'ikke et ondt ord herfra'*, *'så at sige'* og *'komme op i lavere luftlag'*) der fungerer som en distinkt variation af skribentens sprog og stemme – skribentens stemme indgår i en dialog med andre stemmer, som læseren af opgaven ventes bekendt med. Skribenten benytter sig af sprogets flerstemmighed for at indskrive de mange mulige argumenter for og imod vedkommendes vurdering og tilkendegivelse af holdninger. Der sker også en glidning fra 1. persons ental til 1. person flertal – fra jeg'et der taler 'herfra', til 'vi'et der taler med dokumentation i alles stemmer, læserens indbefattet. Elevens lingvistiske valgmuligheder i opgavebesvarelsen afhænger af både individuelle lingvistiske ressourcer, kontekstforståelse og genrekendskab – blandt mange andre nødvendige forståelser og kompetencer. Spørgsmålet er, hvilke sproglige ressourcer der udover heteroglossia trækkes på for at udtrykke følelser, holdninger og normative vurderinger i forhold til genren, og hvordan disse sproglige ressourcer i teksten skaber en adækvat teksthelhed, der realiserer skribentens genrekompetence.

6.2 Den sprogvidenskabelige kontekst for SFL og appraisalmetoden

Som nævnt vokser appraisal ud af SFL og er en nyere tilgang til analysen af de funktionelle og semiotiske ressourcer i tekster og talt sprog. SFL med M.A.K. Halliday som ledende figur, har siden 1960'erne arbejdet med sprog som meningsskaber, og som forkortelsen betegner, har SFL en systemisk funktionel tilgang til sproget, hvor det centrale er tre forståelser af simultane meninger i sproget: *interpersonal*, *ideational* og *textual*. De tre meningsfunktioner indgår ifølge SFL i enhver social aktivitet, hvori sprog indgår. Betegnelsen SFL betyder på det mere etymologiske niveau at 'systemisk' henviser til de lingvistiske valgmuligheder – der vil altid være en række sproglige valgmuligheder i en situation hvor situationen formaliserer de forskellige muligheder. Det 'funktionelle' henviser til at sproget organiseres i henhold til konteksten – sproget skal fungere kommunikativt i den sociale interaktion i konteksten; det har en konkret funktion som rækker langt ud over det rent grammatiske (M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2004, p. 52). Betegnelsen 'lingvistik' i den-

ne kontekst henviser til sprogets semantiske og pragmatiske funktion – sproget realiserer kulturen via sprogliggjort meningstilskrivning i den sociale kontekst:

'To exclude the social context from the study of language is, by implication, to exclude human interaction and the exchange of meanings from the scope of serious enquiry' (M. A. K. Halliday & Webster, 2003, p. 78).

Den systemiske teori er funktionel og semantisk og tager hellere afsæt i hele teksten end i sætningen og definerer den teoretiske forankring i forhold til brugssituationen, mere end i grammatikken – grammatikken fungerer som systemets netværk. (M. A. K. Halliday & Webster, 2003, p. 433) SFL har en tydelig socio-semiotisk orientering, hvor sprogets ressourcer bliver analyseret i en situeret og kulturel kontekst, typisk med etnografisk ansats i fx klasserummet. Halliday udviklede den systemiske funktionelle lingvistik med baggrund i både forsknings- og udviklingsarbejde i pædagogisk praksis. Analysefeltet befinder sig således imellem grammatikerens og socialteoretikerens, nemlig i diskursen: Analysen af (autentisk) sprog i en social kontekst. Sprogsynet i SFL er at sprogbrug grundlæggende er funktionel; sprog og mening kan ikke adskilles:

'..what are the basic functions of language, in relation to our ecological and social environment? We suggested two: making sense of our experience, and acting out our social relationships.' (M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2004, p. 29).

M.A.K. Halliday arbejdede således imod en Chomsky⁴³-orienteret formalistisk tilgang til lingvistikken og med et udgangspunkt i sprogets kontekst og med meningsbetydning, frem for formelle grammatiske strukturer løsrevet fra den sociale kontekst:

'A language is a system of meaning – a semiotic system. Here, as in all my writing, "semiotic" means 'having to do with meanings (semiosis)'; so a system of meaning is one by which meaning is created and meanings are exchanged'. (M. A. K. Halliday & Webster, 2003 p.2)

⁴³ Sprogvidenskaben kan inddeles i fire 'skoler': Strukturalistisk lingvistik, formel lingvistisk, funktionel lingvistisk og sproghandlingsteori. Den formelle lingvistik tegnes i høj grad af Chomsky, der tænker sproget som et abstrakt system og grundlægger den 'generative grammatik', der underordner sprogets betydning den grammatisk korrekthed (Herslund & Lihn Jensen, 2003)

6.2.1 SFL som demokratiseringsprojekt

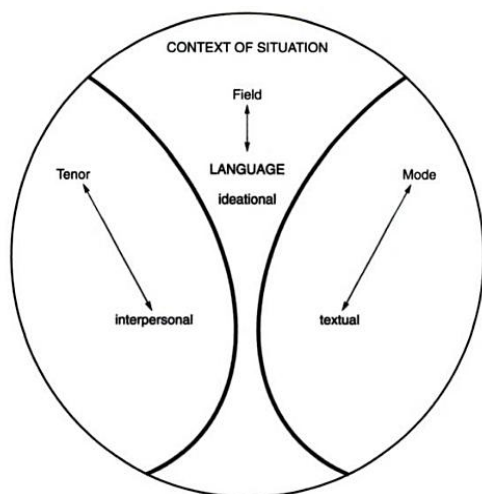
Halliday udviklede med dette sprogsyn et nyt perspektiv på sprogundervisning i 60'erne som løbende er blevet videreudviklet, revideret, udvidet etc. Ét af hovedspørgsmålene for Halliday var, hvorfor skolegangen i det etablerede uddannelsessystem så ud til at volde vanskeligheder for børn af lavindkomstfamilier og/eller socialt belastede børn (Unsworth, 2000, p. 17). Den nye tilgang til sprogundervisning skulle give børn med ringere socio-økonomisk baggrund reelle chancer for at gennemføre et uddannelsesforløb. Halliday og SFL er også teoretisk baggrund for 'Reading to learn' programmet, der er blevet udviklet og anvendt med succes i Australien igennem de sidste 20 år (D. Rose & O'Reilly, 1997). Undersøgelser (se fx. Watson-Gegeo i (Hornberger & Corson, 1997)) og erfaringer fra lærerkolleger viste, at det især var hvide middelklassebørn, der kunne navigere i og opfylde forskellige (folkeskole)fags skriftlige og mundtlige krav. Disse børn besad en literacy, der var adækvat i forhold til skolens krav og forventninger (D. Rose, 2005). Men hvad med de børn der ikke hjemmefra fik indblik i 'institutionel literacy'? Det spørgsmål optog ikke kun Halliday, men også samtidige og senere forskere som Matthiesen, Christie, Rothery, Rose, Martin m.fl., der videreudvikler metoder og begreber med baggrund i SFL. SFL har således et markeret emancipatorisk sigte. Da mange australske børn af fx. aborigines med engelsk som andetsprog havde store vanskeligheder ved at gennemføre uddannelsesforløb, så man sig forpligtet til at ændre undervisningsformer og læringsopfattelser. Disse børn skulle også kunne få en uddannelse og dermed være bedre rustet til at indgå i samfundet på lige vilkår med hvide middelklassebørn. SFL har en tydelig ideologisk markering og i pædagogisk praksis har ønsket været en demokratisering af klasserummet og en emanciperung af den enkelte elev, så de socioøkonomiske skævheder der synes tydelige i (måske) især en Australsk sammenhæng i hvert fald ikke skulle reproducere i skolen (J. R. M. a. D. Rose, 2010).

6.3 Metafunktionerne og variablerne

Tilknyttet de førnævnte metafunktioner *interpersonal*, *ideational* og *textual* er der tre kontekstuelle variabler der beskriver den sociale situation og som påvirker sproget i brug. Variablerne er *field*, *tenor* og *mode*. Metafunktionerne beskrives som den egentlige og indre teori, hvorimod de kontekstuelle variabler er en senere tilføjelse der indarbejder den sociale kontekst i teorien som en resonans på metafunktionerne (J. R. Martin & White, 2007 p. 27). Variablerne korrelerer med metafunktionerne, således at *field* står i forhold til *ideational*, *tenor* til *interpersonal* og *mode* til

textual. *Field* beskriver den sociale aktivitet, og hvilket emne, genstand eller indhold der er på tale; generelt beskriver *field* hvordan sekvenser af social aktivitet orienterer sig mod mere globale formål. *Tenor* udtrykker relationen mellem de involverede, deres rolle og interaktion, og refererer til hele spektret af signifikante relationer og roller – graden, varigheden, intensiteten, og vurderingen af disse sociale roller og relationer. *Mode* er kommunikationskanalen, det anvendte medie (tale, skrift, grafik etc.) der udtrykker sproget og sprogets rolle. Situationskonteksten beskrives igennem variablerne, og variablerne er som nævnt forankret i de tre metafunktioner.

Opsamlende har metafunktionerne den overordnede funktion at skabe mening ved at opretholde og udvikle vores sociale relationer, at repræsentere vores viden, og at organisere vores præsentation af viden i en meningsfuld 'tekst'⁴⁴. I meningsfunktionen 'ideational' repræsenteres erfaring og viden, i funktionen 'interpersonal' skabes eller opretholdes interaktion mellem mennesker, og for at opnå kohærens i diskursen og skaffe forbindelser mellem diskurser, har vi funktionen 'textual'. Alle tre metafunktioner fungerer simultane i vores forsøg på at skabe mening i sproget, samlet i sprogfunktioner. (J. R. Martin & Rose, 2007, p. 7). Field, tenor og mode er de kontekstuelle variabler i den specifikke sociale situation, der afspejles i sprogbrugen. Illustreret nedenfor:



Figur 1, Unsworth, 2000, p. 7

⁴⁴ Hos Halliday er tekstbegrebet defineret således: 'The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language' (M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2004, p. 3).

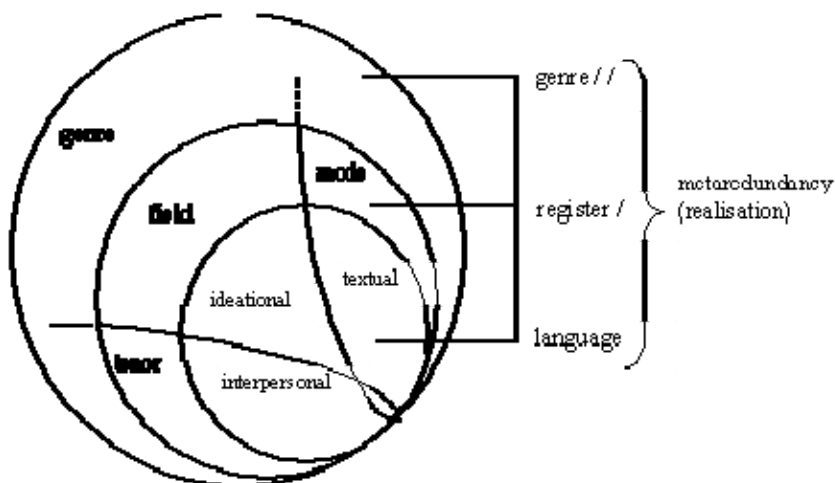
6.4 Genre og register

Metafunktionerne blev udviklet først, for i 70'erne at blive udvidet med kontekstvariablerne. I 80'erne blev denne model yderligere raffineret, idet Martin (Christie & Martin, 1997) tilføjede genrekonceptet som et mere abstrakt tekstmønster der kunne tilføre sprogmodellen en samlende enhed omkring både metafunktionerne og kontekstvariablerne og udvide analysen til også at have forklaringskraft i forhold til genrer (J. R. Martin & White, 2007, p. 32 og frem).

I appraisal skelnes der mellem register og genre; variablerne *field*, *tenor* og *mode* er register-variabler, der defineres i konteksten. Register-begrebet forstås som en model for denne kontekst, og indeholder som nævnt *field*, *tenor* og *mode* som situationsvariabler der konstituerer fx. en teksts 'register':

'Taken together the field, tenor and mode of a situation constitute the register of a text. That is, from the perspective of language, we will now refer to the context of situation of a text as its register....we refer to tenor, field and mode as register variables'.(J. R. Martin & Rose, 2008, p. 11).

Genren er som nævnt en mere overordnet term, der bruges til at klassificere og beskrive visse typer af tekster med, altså en mere teoretisk og abstrakt konstruktion end register-begrebet. Genren forstås som et system, der består af konfigurationer af field, tenor og mode, som udfoldes i tilbagevendende registre, altså mønstre. Figurativt ligger genren som en ring omkring register-variablerne og bliver et samlende koncept, som realiseres igennem genkommende mønstre af *field*, *tenor* og *mode*, som atter realiseres igennem sproget og dens metafunktioner *interpersonal*, *ideational* og *text* (J. R. Martin & White, 2007). Illustreret ser det således ud:



(J. R. Martin & Rose, 2007, p. 309)

Martin siger følgende om genrens betydning og placering i registerteorien:

'But the point of stratifying context, and letting genre run the show, was that we wouldn't have to say all this; we could suppress the grim complexities of register variation and language (including grammar), and concentrate on the more palatable notion of social purpose - as enacted through different kinds of texts (report, narrative, procedure, explanation, exposition, discussion, etc.), each with a distinctive kind of beginning, middle and end structure.' (J. A. Martin, 1997, p. 413).

Argumentet for at lade genrebegrebet være centralt i teorien er ifølge Martin at indlejringen af begrebet dels reducerer kompleksitet og dels gør det muligt at fokusere på den sociale situation som udspilles i alle former for tekster. Interessen koncentrerer sig således om en analyse af det sociale, konstrueret i forskellige genrer. Interessen i forhold til appraisal er på det interpersonelle og tenor – variabelen og dermed mere på tekstens retoriske organisering end dens 'logik'. Hvordan forhandles fx. holdninger, magt og autoritet i genrerne? I elevtekster kommunikerer der holdninger og følelser og skribenter forsøger det at afstemme egen stemme med teksternes og læserens holdninger og følelser, og også forsøg på i højere eller mindre grad at samstemme en overbevisning eller positionering i forhold til teksters og læsers holdninger og meninger. Igennem appraisalmetoden er det muligt at analysere genrekompeter, realiseret igennem skriftlige ressourcer der udtrykker netop holdninger, meninger, følelser og positioneringer i genrer.

6.5 Hvordan gestaltes metafunktioner og kontekstvariabler i elevtekster? En eksempelanalyse

I den følgende minianalyse af metafunktioner og kontekstvariabler, eksemplificeres det hvordan skribenten konstruerer mening og betydning i en tekst. Analysen er illustrativ og forfølges ikke videre end dette lille eksempel, men skal anskueliggøre begreber og den sprogteoretisk ramme der er forudsætning for appraisalmetoden. For at vende tilbage til elevcitateret på side 116⁴⁵, kan vi ud af elevens 'ideationelle' viden om forskellen på at 'tale og snakke' se at field-variablen omhandler emnet kommunikation på forskellige niveauer, skrevet i en eksamenssituation, hvor flere teksters synspunkter skal inddrages og hvor elevens holdninger skal ekspliciteres. På meningsniveauet 'interpersonal' er der en del på spil; dels skal der tales til læseren og dels skal teksternes holdninger og synspunkter bringes i spil sammen med elevens egne identitetsmarkører— der er mange aktører der skal interagere på dette niveau. Hertil hører tenor-variablen, hvor eleven i konteksten skriver til en eksaminator, der skal vurdere og evaluere elevens kompetencer på ret så afgørende vis. Desforuden skal eleven give en retfærdig og velargumenteret 'stemme' til forskellige holdninger og synspunkter i de tekster der indgår i opgavebesvarelsen. Elevens rolle er underordnet de andre aktørers, men kan etableres som underordnet 'medvider', hvis det lykkes eleven at skabe en interaktion mellem læser, tekster og skribent. Alle disse *interpersonal* niveauer i og elementer af teksten analyseres igennem appraisalmetoden.

Det er skrevet tekst, eleven italesætter sig selv i begyndelsen af opgaven og tekstuddraget fungerer som konstituerende for opgavens emne og angiver den vurderende og bedømmende status af opgavegenren — alt dette er 'textual' mening og refererer til kontekstvariablen 'mode'. Eleven kontekstualiserer sin skriveerfaring i denne del af opgavebesvarelsen ved at introducere tema og personlig stemme og også en retorisk erfaring, der skal give indtryk af genrekendskab. Tekstuddraget og den minimalistiske udgave af register-analysen angiver det centrale i SFL, nemlig at sprog er en social proces, hvor individet (skribenten) konstruerer sig selv intersubjektivt igennem deltagelse i meningsfulde sociale handlinger, her skriften selv, og vurdering af emnet og tekster for opgaven (M. A. K. Halliday & Webster, 2003 p. 439).

⁴⁵ Dette er en mini metafunktions- og kontekstvariabel-analyse. Som udgangspunkt kan man kun lave genre/registeranalyser af 'hele' tekster eller større tekstpassager for at dokumentere diskursen— dette lille analyseeksempel blot for at anskueliggøre registeranalysen i funktion.

6.6 Hvad leverer appraisalmetoden til analysen af elevtekster?

Appraisal giver mulighed for at destillere de sproglige ressourcer i tekster yderligere, og især realiseringen af *interpersonal* bliver tydelig i analysen. I det følgende vil jeg kort introducere appraisal som analysemetode, dens teoretiske baggrund, vokabular og ideologiske koncept. Efter introduktionen vil der være et register over de anvendte begreber for at anskueliggøre deres relation og betydningsmæssige placering i analysen.

Som nævnt er appraisal en analysemetode, der forholder sig til tekstens og talens vurderende sprogræk. Hvordan italesættes skribentens holdninger, vurderinger og meninger eksplicit eller implicit i teksten, og hvordan forvaltes genren der skrives i? Teksten analyseres med baggrund i den kommunikative sammenhæng den finder sted i, så en diskursiv forståelse bliver rammen om hele analysen. Diskursbegrebet kræver en kort afklaring; begrebet forstås bredt i denne sammenhæng og på følgende vis:

'For us this means treating discourse as more than words in clauses; We want to focus on meaning beyond the clause, on semantic resources that lead us from one clause to another as a text unfolds. And it also means that we treat discourse as more than an incidental manifestation of social activity; we want to focus on the social as it is constructed through texts, on the constitutive role of meanings in social life' (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 1).

Udgangspunktet er at enhver mening – tekstlig, sproglig, social - forhandles i en diskurs og at diskursen kan fortolkes via teksten i dens sociale kontekst. Således er elevteksterne indlejret i opgaveformuleringerne, der forhandles i fagets skriftlige diskurs udtrykt i læreplanerne. Med appraisal som analytisk metode kan de betydninger og meninger der konstitueres i den kommunikative interaktion mellem skribent, stemmer, tekster og læser i elevbesvarelserne forklares og beskrives, og de skriftlige ressourcer der realiserer genrekompetence fremanalyses.

Hovedsageligt kan appraisal som analysemetode svare på følgende spørgsmål:

- Hvilke holdninger og synspunkter udtrykt igennem attituder afsætter sig i tekstens sproglige diskurs, og hvilken funktion har de i forhold til realiseringen af genrekompetence?

- Hvor stærke følelser er involveret hos skribenten, hvilke værdier italesættes og vurderes og hvordan samstemmes følelser og værdier med genren?
- Hvordan afstemmer skribenten sig i forhold til læserens forventninger – hvilke positioneringer ses i elevbesvarelsen og hvordan indgår disse som en del af genrekompetencer?

Som spørgsmålene illustrerer, kan appraisal detaljere og nuancere analyser af hvordan skriftlige ressourcer realiserer genrekompetence. Sammenfattende kan metoden analysere, hvordan og i hvor høj grad skriftlige attituder afstemmes i forhold til genren der skrives i. Med metoden undersøges de sproglige ressourcer der både kommunikerer følelser og holdninger, og samstemmer disse følelser og holdninger i større eller mindre grad med en læser i en genre.

6.7 Appraisal: Attitude, judgement og engagement. Et indblik i hvordan attituder, vurderinger og positioneringer analyseres

6.7.1 Attitude: Bedømmelse af følelser, menneskers karakter og værdier

Med appraisal analyseres som nævnt *interpersonal* ressourcer, dvs. hovedsageligt de sproglige ressourcer der omhandler emotionel involvering, attitude, vurderinger, påskønnelser, involvering og positionering. Appraisalmetoden har tre analytiske overkategorier med tilknyttede underbegreber; de tre overkategorier er *attitude*, *engagement* og *graduation*. Med *attitude* evaluerer vi ting, menneskers karakterer og deres følelser. I kategorien kan positive og negative følelser registreres; dette analyseniveau indeholder tre underbegreber, der kan sammenlignes med de traditionelle begreber emotioner, etik og æstetik: Til *attitude* hører underbegreberne *affect*, *judgement* og *appreciation*.

Når vi under *attitude* analyserer følelser, bruges termen *affect*; det er en afdækning af tekstens emotive dimension. *Affect* -beskrivelser kan samles indenfor tre kategorier: *affect* som *quality* – 'et trist barn', *affect* som *process*: 'han savnede barnet' og *affect* som *comment*: 'ærgeligt, men sådan bliver det'. Når vi bedømmer menneskers karakter, benytter vi os af *judgement* – det er attituden overfor adfærd vi fx beundrer, kritiserer eller priser. *Judgement* kan deles i to niveauer, dels i *social esteem* og dels i *social sanction*. Under *social esteem* bedømmes *normality*: fx. hvor usædvanlig et menneske er, *capacity*: fx hvor dygtigt et menneske er og *tenacity*: fx. hvor beslutsomme mennesker er. *Social sanction* definerer hvor høj eller lav en grad af *veracity* (ærlighed, diskretion, åbenhed etc.) og *propriety* (moralitet etik, respektfuldhed etc.) der er i teksten.

Metaforer⁴⁶ kan også underbygge bedømmelser af mennesker. Når vi bedømmer værdien af ting, tilskrives det begrebet *appreciation*, som indeholder evalueringer af fx ydelser og arbejdsindsats, men også af naturlige fænomener. Også til *appreciation* er der knyttet tre subkategorier: *Reaction* – noget fanger vores opmærksomhed i forhold til ønske/lyst eller følelser. Det er den affektive del af *appreciation*: 'Det er et fantastisk stykke musik jeg må købe' som en positiv affektiv 'attitude', eller 'Det er så kedeligt at jeg ville ønske mig væk' som en negativ affektiv 'attitude'. *Composition* – en mere perceptiv bedømmelse af balance eller kohærens: 'Hans tale var konsistent og harmonisk' eller 'hans tale var kontradiktorisk'. *Valuation* – en vurdering af hvor interessant, nytænkende, kortvarigt fx en arbejdsindsats eller solopgang er: 'Det var et kreativt stykke arbejde' eller 'det var en ubrugelig og ubetimelig artikel' (J. R. Martin & White, 2007 pp. 42ff) (J. R. Martin & Rose, 2007 pp.25ff).

6.7.2 Graduation: At opgradere og nedgradere kategorier og mængde

Graduation beskriver, hvordan attitude kan klassificeres og gradueres. Kategorien *graduation* kan sige noget om, hvor stærkt vi føler for noget eller nogen forstået ud fra to akser: 1. grader af intensitet eller mængde og 2. grader af prototypicitet og præcision af kategorier (J. R. Martin & White, 2007 pp. 137f). Det kan forklares ved følgende underbegreber: *force – intensification (quality, process, modality) or quantification*, og *focus – sharpen or soften*. Der er således fire analyse-niveauer i *graduation*. Begrebet *focus* indeholder en graduering af faste kategorier som fx. 'far' og 'popmusik' der grammatisk set ikke kan gradueres. Man kan være en 'rigtig far' eller spille en 'form for popmusik' og således graduere de faste begreber. Begreberne bliver enten skærpet, '*sharpen*', som fx. en 'rigtig far' så en prototypikalitet bliver specificeret. Via *graduation* kan man nedgraduere noget prototypisk, '*soften*', så noget – her popmusik – har en mere marginal plads i kategorien. Ligeledes kan man have en 'meget blå plaid' eller et 'ægte tæppe' som er en graduering af en prototypisk intensitet. *Force* betegner graden af intensitet og mængde. Graden af intensitet kan indeholde beskrivelser af kvaliteter, *quality*, som 'rimelig dumt' og 'ekstremt dumt', hvor der kan minimeres eller maksimeres via gradueringer af processer, *processes*, som 'vi blev lidt forsinket' og 'vi blev voldsomt forsinket', 'jeg kiggede manuskriptet igennem' og 'jeg undersøgte nøje manuskriptet', og sidst modaliteter, *modality*, som 'lige', 'meget', 'måske', 'altid' og 'måtte' m.fl.

⁴⁶ Metaforer kan indgå på tværs af alle kategorier – metaforer der konstruerer følelser er del af *affect*, metaforer der bruges i en bedømmelse eller vurdering af mennesker indgår i *judgement* og metaforer kan benyttes som gradueringer af følelser, værdier og prototypicitet.

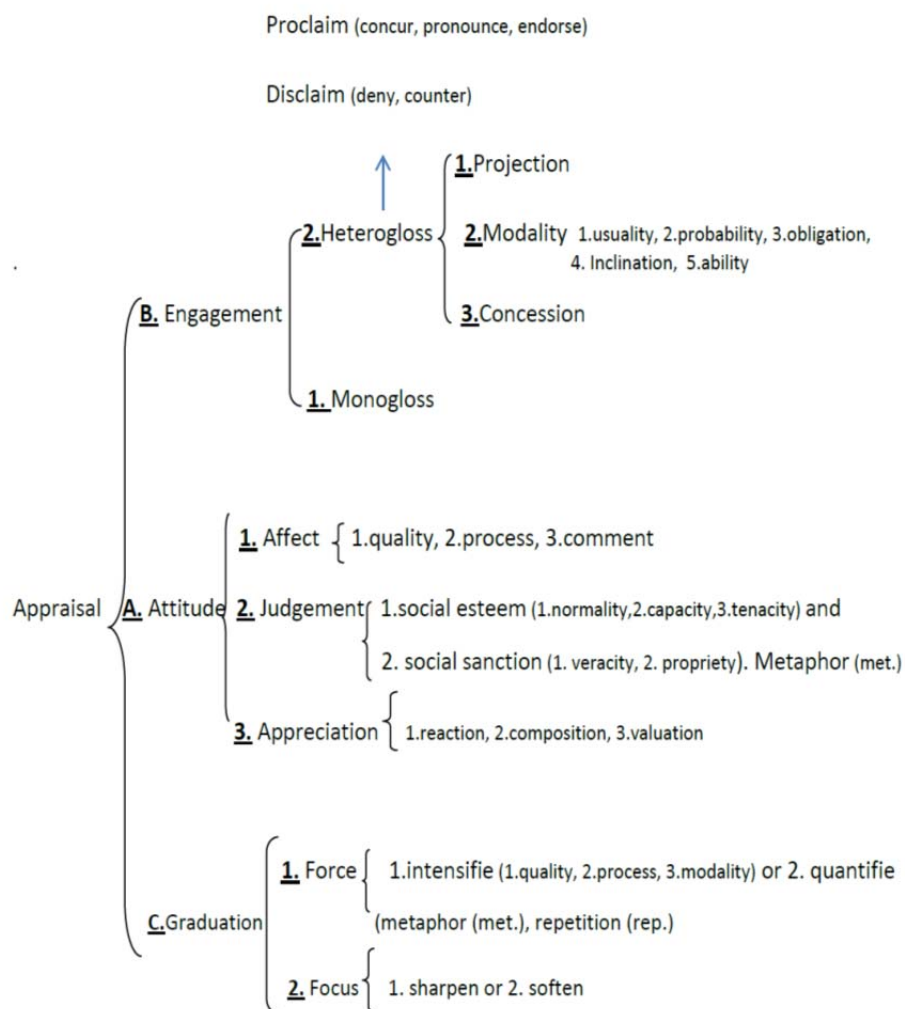
(J. R. Martin & White, 2007 pp. 54ff) Andre måder at intensivere på er via repetitioner af fx det samme ord eller en samling af synonyme eller semantisk beslægtede begreber som 'en herlig, fantastisk, storslået sommerdag'. Derudover kan *intensifiers* også være billedsprog som metaforer og sammenligninger som del af en lexis der udtrykker en indstilling til eller holdning overfor noget.

6.7.3 Engagement: Den dialogiske positionering

Den sidste overkategori er *engagement*. Her angives hvor attituden kommer fra – hvem er kilden til vurderinger og holdninger, hvorfra tales der og hvordan positionerer tekstens stemmer sig i forhold til holdninger og vurderinger. Det indebærer muligheden for at polarisere sin egen stemme ift. de introducerede andre stemmer i teksten. Det teoretiske udgangspunkt for denne kategori af appraisal er Bakhtins dialogiske princip, der danner rammen om de analytiske begreber, og især heteroglossia. *Engagement* har tre analyseniveauer, hvor det andet niveau er inddelingen i enten *monoglossic* eller *heteroglossic*. Begrebet *monogloss* bruges, når tekstens stemme blot er skribentens, og der ingen henvisninger er til andre stemmer eller holdninger. Hertil er der ingen subkategorier. Til de heteroglosse ressourcer hører subkategorierne *projection*, *modality* og *concession*. *Projection* er at citere direkte eller rapportere om, hvad andre sagde eller tænkte: 'Han sagde han ikke brød sig om hende' og 'jeg ved, han ikke bryder sig om hende'. *Projection* kan forekomme både på sætnings- og tekstniveau. Tilknyttet de heteroglosse ressourcer er også underkategorier der beskriver dialogiske sammentrækninger eller indsnævringer, dvs. skribenters måde at italesætte andres stemmer på for enten at afvise eller frasige sig deres holdninger eller for at erklære sig enig med disse. Begreberne er *disclaim* (*deny*, *counter*) og *proclaim* (*concur*, *pronounce*, *endorse*). *Modality* en anden måde at addere stemmer på, og fungerer som et 'semantisk rum' imellem et ja og et nej (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 53).

Modality kan introducere stemmer på fem forskellige måder med forskellige grader af positiv eller negativ polaritet, som *usuality*, *probability*, *obligation*, *inclination* og *ability* som eksemplificeret i rækkefølge ser således ud: 'Det var ofte læreren der stod for den regulære undervisning', 'det måtte være lærerens skyld', 'læreren skulle gøre det', 'læreren ville have gjort det samme' og 'hvilken lærer kan gøre fysik interessant'. Visse *projections* kan også inkludere *modality* og polaritet i deres forståelse og meningsskaben, og kan analyseres som heteroglossia i begge henseender (J. R. Martin & Rose, 2007 pp. 52ff).

Concession indbefatter en opbygning af forventning og modforventninger ved at indskrive 'concessive conjunctions' som 'men', 'selvom', 'selvfølgelig' etc. At indskrive forventninger og modforventninger realiseres igennem konjunktioner og adverbier der peger på tid – noget sker før eller senere, kontrast – som fx sammenligninger og forandringer, og årsag – at fx. begivenheder og følelser er foranlediget af noget. En oversigt af kategorier og sub-kategorier ser således ud:



6.8 Opsamling på appraisalkategorierne

Med appraisal som metode kan især metafunktionen *interpersonal* analyseres via de tre interagerende kategorier – eller analysedomæner – *attitude*, *graduation* og *engagement*. *Attitude* angår de emotionelle reaktioner, bedømmelse af adfærd og evalueringen af ting. *Graduation* angiver, hvordan fænomener og kategorier gradueres og hvordan følelser forstærkes, og *engagement*

handler om at finde tekststemmernes kilder - hvem udtrykker holdninger og hvor kommer vurderingerne fra?

6.9 Appraisal i elevtekster. Eksempelanalyser af appraisalkategoriens forklarende kraft i elevtekster

De følgende delanalyser af *attitude*, *graduation* og *engagement* skal dokumentere, hvordan appraisalanalysen kan tydeliggøre og nuancere sproglige ressourcer i elevbesvarelser. De sproglige ressourcer, udtrykt igennem *attitude*, *graduation* og *engagement*, er realiseringen af de genrekompetencer der er på spil i den enkelte besvarelse ud fra skribentens ressourcer. Skribenten udtrykker disse ressourcer i en danskfaglig kontekst i eksamensgenrer, der fordrer variationer af udfoldelser i henhold til genren (se kapitel 4. om genrernes forskellige kompetenceområder).

6.9.1 Attitude

6.9.1.1 Affect:

'Onsdag den 17. september, var en dag som mange andre. Arbejdet og skolen blev passet, og mange ærgrede sig over det triste regnvejr, der prægede dagen. Efter arbejdet blev der handlet ind, man kom hjem og spiste sammen med familien, og satte sig så ind i stuen for at se et afsnit af 'Venner' eller en spillefilm med Tom Hanks. Men det første man ser, er et nyt program, hvor folk udleverer deres inderste hemmeligheder for hele nationen. – Det er da forrykt' (fra stx, 2009).

At det sociale bliver konstrueret i teksten er åbenlyst. Det er en gengivelse af hverdagsoplevelser med passende anonym og passiv modus i en narrativ tidskronologi (morgen til aften), der også opbygges kompositorisk frem til det centrale højdepunkt, nemlig et nyt fjernsynsprogram, og en indskriven af flerstemmighed (angivelse af dato som markør for noget 'skæbnesvangert', 'mange' ærgrer sig over vejret) er konstruktionen af et skrive-rum, hvor skribenten bevæger sig fremad i forskellige enheder af socialt liv for at ende med en meningstilskrivning af helheden – et oprør over et tv-program, der netop demonterer det sociale livs tryghed. Citatet viser ikke en manifestation af tilfældige sociale aktiviteter; det sociale bliver konstrueret som det der konstituerer meningen i teksten – de sociale aktiviteter er diskursen, som udfoldes hen over disse par linjer. Der udtrykkes holdninger overfor et emne og eksamenstekstmaterialet, og til dem der kommunikerer

med. Fællesskabets (eksamensteksterne, 'de mange', læseren) formodede følelser og værdier overfor emnet konstrueres, og skribentens normative bedømmelser deles med læseren.

Kategorien *attitude* er tydelig i dette citat og især *affect* og *judgement* er de vurderende træk i elevtekstuddraget. 'Mange ærgrede sig over det triste regnvejr' er både *affect* som process – 'mange ærgrede sig' og *affect* som *quality* – 'det triste regnvejr'. *Affect* som *comment* ses også i citatets sidste sætning: 'Det er da forrykt'. *Judgement* er også markeret i teksten: '.. hvor folk udleverer deres inderste hemmeligheder for nationen..' og peger på en *sanction*, der vurderes som etisk uforsvarligt og umoralsk, altså *propriety* af *social sanction*.

Appraisalkategorien *affect* kan yderligere detaljere de mange emotionelle og vurderende facetter denne skribent udviser i tekstudsnittet fra en stx elevbesvarelse.

6.9.1.2 *Judgement og appreciation:*

Et citat der især italesætter *judgement* og *appreciation* er følgende:

'Ekstremistiske religions grupper er jeg personligt overbevist om er en plage i et samfund, hvorfor lader man denne form for grupper køre deres eget show, mens man er forarget over tilstedeværelsen af rockerbander osv.? Efter mine deduktions evner burde man ligeledes have fokus på ekstremister, da tilhængere af disse ekstremistiske grupper ofte viser sig at være ustabile...' (fra htx, 1D4).

Ovennævnte er et eksplicit evaluerende tekstafsnit, da stærke og negative følelser og reaktioner beskrives. Den første sætning udtrykker en personlig holdning til ekstremistiske religioner, og hvordan 'samfundet' bare 'lader stå til'. Der trækkes på både *appreciation* og *judgement*; *judgement* som *social sanction* er vurderingen af 'ustabile karaktertræk' og *appreciation* indenfor *valuation* er 'en plage i samfundet'. På et mere overordnet tekstligt mesoniveau beskrives en emotionel respons overfor en dobbeltmoralsk holdning overfor rockerbander: '..mens man er forargret over tilstedeværelsen af rockerbander..'; her fungerer *affect*-ressourcen som en negativ kommentar til kulturelle selvmodsigelser.

6.9.2 Graduation

6.9.2.1 Force og focus:

Hvordan *graduation* i tekster kan vise hvor stærkt man føler for noget, er følgende uddrag et godt eksempel på:

'Derfor må man, i hvad der føles som en uendelighed, møde sin rejsevens blik fra tid til anden og svare på det med et lunkent smil, selvom man, næsten forgæves, prøver at klistre sig til togvinduet. Man siger til sig selv, at udsigten virkelig er smuk, som den stryger forbi, men egentlig klynger ens tanker sig til, om ens rejseven nu holder øje med en. Eller værre endnu – forventer noget af én' (stx,2009).

Graduations som 'føles som en uendelighed', 'lunkent smil', 'klistre sig til togvinduet', 'udsigten virkelig smuk', 'klynger ens tanker', 'værre endnu' fungerer på forskellig vis som graduering af følelser. Det er især *graduations* subkategori *force* der er i spil i uddraget, da det er intensiteten af kvaliteter eller processer der beskrives, men også *focus* i form af en skærpelse af 'smuk' som 'virkelig smuk' kan ses. Samlet set er der mange *graduations* i dette tekstafsnit, og de spiller en central rolle i tilkendegivelsen af, hvordan skribenten iscenesætter sig selv som en imaginær 'pinlig passager' i et tog, hvor der implicit og mod ønske forventes interaktion med andre passagerer.

Graduations er interessante ift. genrer, da forskellige genrer lægger op til forskellige grader af forventede *graduations*; i narrative genrer 'gradueres' der meget, og det samme gælder argumenterende og vurderende genrer. I redegørelser og fx lovtekster forventes der en meget lav grad af *graduations* eller ingen. Martin siger at vi kan: *'...score various genres on how much amplification⁴⁷ they are likely to display...'* (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 45) *Graduations* kan især fastslå de elementer i teksten, hvor skribenten præsenterer sig selv i sin tekst som enten mere eller mindre afstemt i forhold til de positioner der er i (andre) tekster og/eller fællesskabets formodede værdier og holdninger.

⁴⁷ Amplification er en synonym term for *graduation*. Begge begreber bruges, men hvor begrebet 'amplification' beskriver den praktiske funktion, er *graduation* den tekniske samlende term.

6.9.3 Engagement

6.9.3.1 Heterogloss og monogloss:

Den sidste analytiske kategori er *engagement*, som kan angive, hvor og hvem evalueringerne kommer fra og hvordan tekstens stemmer positionerer sig. For at kategorisere tekstens stemmer yderligere, bruges *projection*, *modality* og *concession* som analytiske begreber.

'Pædofilisagen om Rudi Frederiksen er efterhånden gået i glemmebogen. Dengang klagede diverse forældre om, at hjemmesiden Arto var for åbent, så alt for unge mennesker kunne udstille sig selv' (hf, 2009).

Tekstens autoriale stemme er selvfølgelig hf-elevens; det er den der evaluerer og filtrerer alle oplysninger og vurderinger, men der er også andre stemmer involveret. Der er fx en tydelig oprindelse bag klager om Arto – nemlig en række forældre, der beklager sig over hjemmesidens åbenhed. Citatet viser en række *heterogloss* ressourcer; der er både *projection*: 'Dengang klagede diverse forældre' og *concession* via 'efterhånden er gået i glemmebogen' der indskrifter en tidslig forandring ift. pædofilisagen. Også *modality* indenfor sub-kategorien *ability* er indskrevet: '..unge mennesker kunne udstille sig selv', som peger på muligheden af og faren i at ikke alle unge mennesker evner at begå sig hensigtsmæssigt på sociale platforme. I den korte tekstpassage er der *heteroglossia* på flere niveauer der danner forbindelser internt og eksternt; internt ift. primærtekster og emne⁴⁸, og eksternt til verserende sager og sociale platforme – stemmerne bevæger sig fra en 'sags' offentlige stemmer, til kritiske forældrestemmer over unges alt for ukritiske stemmer, flettet sammen via skribentens autoriale stemme.

Flere eksempler på *projections* indenfor *engagement* i sætningen, og med direkte citat er følgende tekstuddrag:

'Hun omtaler altså også dette sociale kodeks, som blev nævnt af Søren Bo Aggerbeck Larsen. Majoriteten har sat en standard, som resten af skal følge for ikke at blive udstødt eller anset som værende "plat og useriøs" (Hf, 2009).

⁴⁸ Emnet for sommereksamen 2009, hf, var: 'Selviscenesættelse på internettet'.

I citatet har vi nuancerede niveauer af *projections*; vi har talehandlingsprojektioner i 'Hun omtaler altså..', vi har projektioner inde i sætningen med 'Majoriteten har sat en standard' og vi har citatprojektioner indenfor sætningen med 'som værende "plat eller useriøs" '.

Som nævnt før bruges *modality* ifølge Halliday (J. R. Martin & Rose, 2007 p. 53) som et semantisk mellemrum mellem ja og nej, en graduering af positive eller negative tilkendegivelser. Modalitet anvendes ofte i forhandlingssituationer af 'ydelser' (skal/skal ikke gøre – hvor forpligtet man er overfor handlingen/ydelsen) eller informationer (må/må ikke være – hvor sandsynlige udsagn er). Modaliteten tillader enten alternative stemmer i forbindelse med udsagn, eller anerkendelse af at andre stemmer eksisterer, men dog fornægtes betydning. Modaliteten omfatter forståelser, hvor skribenten udarbejder vurderinger og sandsynligheder vha. modalverber, adverbier og attributive adjektiver (J. R. Martin & White, 2007 p. 105). Også *modality* kan eksemplificeres yderligere:

'I dag er kvindernes position i samfundet stort set lig mændenes, og de store klasseskæl er så godt som udviskede. De større grupper, fx politisk, man engang kunne være del af...'
'Romer gør brug af meget lange sætninger, som til tider ikke hænger helt åbenlyst sammen' (Hf, 2009).

I citatet angiver understregningerne af *modality* skribentens retoriske strategier i en positionering af både ydelser og informationer i tekstpassagen. At kvinder og mænd stadig ikke har (helt) lige vilkår afsløres via modaliteten – den kritiske kønspolitiske stemme får begrænset taleret, men bliver dog identificeret; samme forhold gælder informationer om sociale vilkår, der både indbefatter ligheds- og ulighedsstemmer. Historiske informationer om partipolitik og engagement indenfor de seneste mange år forklares også med forbehold. Individet **kunne** deltage, men også vælge alternativer. Sidste del af citatet indeholder modalitetstyper der angår forpligtelser-*obligations*, og for månen -*ability*. Romer bruger 'meget lange sætninger' og det kriminaliserer ifølge skribenten naturligvis hans sproglige forpligtelser som forfatter. For ikke at polarisere holdningen overfor Romers sprogfærdigheder for entydigt, indføres der to modaliteter som dels går på *probability* - hyppigheden ('til tider'), og dels på *usuality*, graden ('helt åbenlyst'). Nu er andre og mindre strenge stem-

mer også indlejret, og skribenten formår at relationere egne synspunkter og holdninger i en dialogisk positionering.

Concession opbygger som nævnt forventninger hos læseren; denne forventning kan enten afmonteres, udbygges eller fortsættes. Indrømmelser eller modforventninger italesættes typisk ved et 'men':

*'..at den religion vi har i vores moderne verden er så blød, at den måske ville blive overtaget af naturvidenskaben, **men** at man også godt vil kunne komme til at se...' (Htx, 2009).*

Her udbygges først et muligheds- og forventningsfelt overfor læseren, hvor religionen får fornyet betydning, men med 'men'et' afmonteres denne forventning – det bliver ikke sådan alligevel.

Andre sproglige ressourcer for forventningstilpasning er at indskrive læseren ved fx sproglige stemmemarkører som 'omend', 'alligevel', 'ikke desto mindre' m.fl. Når *concessions* udtrykker væsentlige heteroglosse ressourcer, skyldes det at skribenten forholder sig til både perspektiver af tid, mulige modsætninger og årsagsforklaringer, der er med til at stilladsere tekstens diskurs. Et fint eksempel på heteroglosse ressourcer er følgende:

'Hvis man foregiver, at dette er tilfældet, har den studerende altså valgt at indordne sig efter hvad mængden siger. Så kan man spørge sig selv: Hvor ligger det unikke i det? Skal der være noget unikt?' (Hf, 2009).

Ved at tilføje adverbiet 'altså' indskrives en argumenterende ekstrastemme, som kan agere substitut for læserens forventning om kohærens i det bebudede 'Hvis man foregiver..', Desuden er der to spørgsmål i citatet, som ikke kun er retoriske pseudospørgsmål. Spørgsmålene er åbne og formet som 'expository questions' (J. R. Martin & White, 2007 p. 110), der åbner for mulige forslag til forklaringer, og dermed istemmer et heteroglosst perspektiv.

6.10 Opsamling

Tekster- og sprog generelt- er sjældent entydige og finitte enheder og derfor vil en analyse af ord, sætninger og afsnit bero på et skøn i forhold til ordets, afsnittets eller sætningens kontekst – altså en vurdering af hvordan analyseobjektet fungerer i tekstens helhed og mening. Under analysen vil

det derfor være naturligt at tvivle og være usikker på ords, sætningers og afsnits indplacering i analysen. Appraisal er i høj grad en teori 'in progress' og dele af analyseapparatet mangler stadig afklaring (J. R. Martin & White, 2007 p. 41). Samlet set er metoden interesseret i en analyse af sproglige evalueringer, attituder og emotioner og i de ressourcer, der eksplicit og implicit positionerer en tekst intersubjektive udspil og interpersonelle udsagn. Appraisalmetoden kan levere et vokabular der detaljeret kan analysere og nuancere den enkelte skribents sproglige ressource og beskrive hvordan og i hvor høj grad disse ressourcer anvendes indenfor genren. Ressource der har en stærk forklaringsværdi, idet de er udtryk for en realisering af genrekompetencer.

Kapitel 7:

Attitude i elevbesvarelser: Hvad rører sig i teksten?

Appraisal i essays, manuskripter og artikler.

'Learning the genres of one's culture is both part of entering into it with understanding, and part of developing the necessary ability to change It'
(Christie, 1987)

I de følgende analyser vil der være fokus på appraisal i essays, artikler og manuskripter. Som beskrevet i empiri- og metodeafsnittet, kan appraisalanalysen afdække de interpersonelle strukturer i tekster, hvilket er særlig relevant i forhold til de valgte genrer: argumenterende artikel, essay og manuskript. Genrerne appellerer til eller åbner for faglige vurderinger og evalueringer, og giver mulighed for at italesætte personlige holdninger og meninger. Og fælles for genrerne er at skribenterne via deres specifikke appraisal ressourcer skaber en individuel tekst med en personlig 'stemme', der varierer og realiserer genren på forskellig vis. Tilgangen til analysen af elevbesvarelserne vil fortrinsvis være deskriptiv, hvor der redegøres for hvilke appraisal kategorier der anvendes, hvordan disse indskrives i teksten, og sammenfattende i hvor høj grad og hvordan appraisal ressourcer afdækker genrekompetence i den enkelte besvarelse. Ud over appraisalmetoden vil jeg inddrage kompositionelle iagttagelser af elevbesvarelserne og dermed forholde mig analytisk til *textual* også; denne del vil dog ikke være præget af en udfoldet og dybdegående analyse, men som beskrevet i kapitel 5 om empirien, være præget af supplerende og mere generelle iagttagelser, der kan supplere appraisal analysen. Også inddragelsen af det påbudte tekstmateriale i opgaverne vil indgå i analysen som en vurdering af, hvordan denne indgår i elevbesvarelsen, og hvilke kompetencer det afspejler i forhold til genrerne.

Opsamlende for undersøgelsen af genrekompetencekonceptet kan følgende destilleres: Genrekompetencer i skriftlig dansk er at kunne skrive en opgavebesvarelse der tilgodeser de genrespecifikke krav til opgavens form og indhold, til læserhenvendelse og til en adækvat indskriven

af tekstforlæggene. Også skribentens faglige positionering med henblik på holdninger, meninger, refleksioner og vurderinger er et væsentligt element i analysen. Positioneringen kan hænge sammen med skribentens stemmeføring og fungerer ofte som en intervention imellem faglige genrekrav og mere personlig udtryk (Ellen Krogh & Syddansk Universitet, 2003, pp. 53ff, Hertzberg, 2001). Hertzberg tager denne diskussionen op med følgende spørgsmål: *'Hvor vigtig er det for eksempel at elevene lærer seg å beherske et sett med sjangertrekk i forhold til å utvikle sin personlige stemme?'* (Hertzberg, 2001, p. 93). Cherry (Cherry, 1994) indfører begrebet *persona* om en mere institutionel stemme i tekster, og peger på at skribenter kan adoptere denne autoriale stemme for at tilgodese både individuelle og kulturelle (for indeværende forstået som danskfaglige) krav; en stemme der fungerer som en *'intentionel mask'*.

Analyserne skal således undersøge de skriftlige genrekompetencer realiseret i elevbesvarelserne, således at der er fokus på de reelle kompetencer der er operative og faktisk realiseret i skrift. Ghisla (se på side 53) skelner mellem iboende ressourcer og kompetencer, hvor iboende ressourcer som kundskaber, evner og holdninger må aktiveres for at mestre situationen og derved udvise kompetence. Genrekompetence er i en videre forstand ensbetydende med at mestre en typificeret social teksthåndling, en genre, ved at forstå og indgå i den situerede kommunikation på adækvat vis: At kunne aktivere individuelle ressourcer og udtrykke disse i en meningsfuld situationssammenhæng i skrift.

7.1 Genrerne – et opsummerende overblik

Martin (J. R. Martin & Rose, 2007) argumenterer for, at genrer besidder *'mønstre af mening'*, som er relativt konsistente og genkommende:

'Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn to interact in it'. (J. R. Martin & Rose, 2007, p. 8).

Genren determinerer ikke registervariablerne, men variablerne er afgørende for, hvordan genren konstrueres og præsenteres – hvorfor det forudsigelige ligger i en genkommende måde fx at skrive (realisere ressourcer) i genrer på. Det vil således være forventeligt at de tre genrer essayet, argumenterende artikel og manuskriptet har forskellige accentueringer af de forskellige appraisalres-

sourcer, dvs. variationer af skriftlige ressourcer der tilpasses den genre der skrives i i henhold til både faglige krav til genrerne og eksamenshæfternes kontekstualisering og opdrag.

Essayet er som udgangspunkt indre motiveret og skal realisere kompetencer som refleksion og ræsonnement i en mere undersøgende og cirkulende modus, hvor formen ikke nødvendigvis er underlagt en fremadskridende eksponentiel komposition. Essayet skal således udtrykke en eller flere sammenhængende idéer, have en selvstændig disposition og en bevidst og læserhenvendt sproglig fremstilling. Essayet kræver, at tekster der skal indgå i opgaven læses på et vist abstraktionsniveau, da centrum for essayet ikke blot er en analyse af tekster eller en kommenteret gennemgang af materialet, men en selvstændig forholde sig til grundtanker, teksterne afføder. Tekster kan også bruges som afsæt for et mere overordnet eller et mere detaljeorienteret perspektiv på det emne der skal skrives om. De forventelige appraisalressourcer vil være en hyppig indskriven af *heteroglosse* ressourcer, *judgement* og *appreciation*, men også i nogen grad *affect* på baggrund af den mere indre motiverede modus.

Artiklen er kendetegnet ved at være fortrinsvis meningsdannende og i høj grad formidlende. Sammenfattende for artikelgenrerne på hf er at der fortrinsvis skal redegøres for et emne eller en problemstilling, sammenlignes, debatteres og perspektiveres. For indeværende analyse er den argumenterende artikel af interesse, da skribenten skal redegøre for et emne eller en problemstilling, sammenligne forskellige holdninger til dette, og kunne debattere og perspektivere. Skriveformålet er at argumentere og vurdere, således at skribenten udviser meningsdannende og argumenterende kompetencer. Da hovedformålet er at tilkendegive holdninger via argumenter og dermed være meningsdannende, er genren fortrinsvis ydremotiveret. Dog kræver både redegørelsen og sammenligningen visse kundskabsorganiserende funktioner og kan på et mere generelt niveau kræve en mere indre motiveret tilgang. I en argumenterende artikel kan der forventes en høj grad af *judgement* og *appreciation*, såvel som mange *graduations*; i kraft af artiklens formidlende og kommunikative form, kan *affect* i mindre grad også være en forventet appraisal ressource.

Manuskriptet er todelt; besvarelsen skal bestå af to uafhængige, men dog relaterede dele, nemlig et manuskript til et foredrag og en mere redegørende og reflekterende del med fokus på de formidlingsmæssige overvejelser der ligger til grund for manuskriptet. Opgaven har to recipienter, da manuskriptet har en ekspliciteret modtager som 'de unge' eller en selvvalgt gruppe, og

formidlingsdelen fortrinsvis er henvendt til censor, men også er internt dialogisk via de selvkommerende refleksioner. Formidlingsaspektet er således meget centralt for begge dele af besvarelsen. Genren appellerer til flere kognitive processer da der dels skal skrives præsenterende, engagerende og informerende, og dels vurderende og redegørende. Ifølge skrivehjulet er der således tale om både ydre og indre motiverede skriveprocesser. De forventelige appraisal ressourcer til manuskript-delen er især *engagement* og *heteroglossia* qua fokus på den kommunikative del af opgaven, men også *judgement* synes oplagt som ressource i genren. Til den reflekterende del kunne man forvente en markering af *monogloss* og *appreciation*.

7.2 Introduktion til analysen

Analysen af elevbesvarelserne fordeles således: For alle fire ungdomsuddannelser vil udgangspunktet for analysen være to besvarelser med forskellig faglig bedømmelse (karakterer) fra hver af de fire klasser/hold; to essays fra hhx, to essays fra stx, to argumenterende artikler fra hf og to todelte manuskript-opgaver fra htx. Strukturen i analysen følger ikke fordelingsmønsteret fra de andre kapitler i forhold til ungdomsuddannelserne, men strukturerer sig efter genrer, dvs. i rækkefølgen essays (hhx, stx), argumenterende artikler (hf) og manuskripter (htx). Valget af genrer er baseret på analyserne af opgavegenrer, foretaget i kapitlerne 3 og 4.

Den følgende appraisalanalyse kan gribes an på flere måder; Macken-Horarik (Macken-Horarik, 2003) skelner mellem 'from below' og 'from above' som to forskellige analysestrategier, hvor 'from below' har fokus på leksikalske udtryk og mikroniveauerne i teksten, for derefter at arbejde sig frem til analysen af større tekstmønstre. 'From above' har fokus på teksten som helhed og undersøger først større tekstmønstre for gradvist at arbejde sig ned i teksten til de leksikalske niveauer. Min tilgang er sidstnævnte, da udgangspunktet for analysen er at finde karakteristika i tekster der kan pege på hvilke genrekompetencer der indskrives, og hvordan disse former sig i tekster, altså en makroorienteret synsvinkel på analysen. Dele af analysen vil således have karakter af kommenteret gennemgang af elevbesvarelserne. Analysen vil ikke indeholde en samlet optælling af de enkelte appraisal kategorier eller en matematisk registrering af de enkelte elementer med et komparativt sigte, da mit udgangspunkt som nævnt er en kvalitativ analyse af de skriftlige ressourcer der realiseres som en genrekompetence i elevbesvarelsen.

For at kategorisere og anvende de mange begreber fra appraisal på en overskuelig måde, indfører jeg et notationssystem der henviser til kategorier, begreber og underbegreber. Notations-

systemet består af forenklende betegnelser for appraisalbegreber og -kategorier og indføres for at reducere en 'visuel overinformation' af begreber i analysen.

7.3 Notationssystemet

Er ikke synderligt elegant, men nødvendigt for en overskuelig og forståelig anvendelse af appraisals mange begreber og niveauer. I det følgende er det en hjælp at visualisere modellen på p. 137. *Attitude* betegnes som A, *attitude-affect* som A1, *attitude-affect-quality* som A1.1, *attitude-affect-process* som A1.2 og *attitude-affect-comment* som A1.3. Videre omsættes *attitude-judgement-social esteem* til A2.1.1 og eksempelvis *attitude-judgement-social sanction-propriety* til A.2.2.2.

Engagement får samme notationssystem, således at engagement betegnes som B, engagement-monogloss B1, engagement-heterogloss-projection B2.1, engagement-heterogloss-modality-usuality B2.2.1 etc. fortløbende med probability, obligation m.m. som hhv. B2.2.2 og B2.2.3 etc. og engagement-heterogloss-concession som B2.3.

Graduation bliver til C, og *graduation-force-intensifie* til C1.1, *graduation-focus-soften* bliver C2.2 og så fremdeles. For metaforer/billedsprog, der kan optræde i flere kategorier og også samtidigt, bruges fx betegnelsen A.1 met. eller C1.1met.

7.4 Analyse af to essays på hhx, 2010, 'Unge nu til dags' og 'Ungdomskultur, en uendelig udvikling'

7.4.1 Første analyse. Essayet på hhx, 2010: 'Unge nu til dags'

Essayets⁴⁹ emne er ungdomskultur, hvor der skal udarbejdes en sammenligning mellem unge i dag og unge fra tidligere generationer. Opgaven formuleres på følgende vis i opgavehæftet: '*Skriv et essay om ungdomskultur, hvor du sammenligner unge i dag med unge i tidligere generationer. Kom ind på værdier, livsstil, udtryksformer, og inddrag digtene i dit essay. Giv essayet en titel.*' Følgende digte skal inddrages: Oskar Hansen 'Stakkels den tid' fra 1932, Scott McKenzie 'San Francisco', 1967, Michael Strunge 'Revolution', 1981 og Carsten René Nielsen 'Blinde passagerer', 1993. Inspirationsmaterialet består hovedsagelig af fotografier, illustrationer af Strunges digtsamling og TV-uddrag.

Første elevbesvarelse i analysen har fået karakteren 4, og er dermed vurderet som en jævn besvarelse der i mindre grad opfylder kravene til faget. I den følgende analysen vil jeg især

⁴⁹ Bilag 3, p. 113-116

finde svar på følgende spørgsmål: Hvordan realiseres genren og hvilke genrespecifikke sproglige valg, strukturer og indhold ser ud til at have indflydelse på hvordan genren realiseres? Overordnet vil jeg i analysen arbejde deskriptivt med, hvordan appraisalressourcer realiserer genren og hvilke genrekompetencer der kan destilleres ud fra analysen.

Elevbesvarelsen er på 3½ side og indeholder 9 tekstafsnit (eksklusive overskriften), markeret ved nyt afsnit via mellemrum. I elevbesvarelsen benyttes fortrinsvis *judgement* og *graduation*, og de forventede mere emotive udtryksformer som *affect* er ganske fåtallige. Kompositorisk er der mange tekstpassager på redegørende niveau, og indholdsmæssigt er vurderinger og bedømmelser fortrinsvis generelle og ikke-fagligt forankret. Afsnittenes inddeling ser ud til at være foretaget på baggrund af instruktionen/opgaveformuleringen for opgaven for de første tre afsnits vedkommende (1-3), og derefter på baggrund af de anvendte tekstgrundlag, således at afsnit 4-7 har titlerne på de inddragne tekster som underoverskrifter. De sidste to afsnit, 8-9, fungerer dels om en opsamling på teksterne, og dels som en udgang på opgaven.

En umiddelbar vurdering af kompositionsprincippet med den meget konkrete og tekstnære inddragelse af tekstmaterialet er, at denne ikke er genrespecifik for essayet hvor en mere flydende og sammenbindende struktur på tekstafsnit vil være typisk qua genrens reflekterende og undersøgende karakter – altså en mere cirkulær struktur, hvor metarefleksioner over et emne og teksterne delvis erstatter det mere redegørende og tekstnære, frem for en vertikal struktur med redegørelser og vurderinger som det ses i denne opgave. På det deskriptive niveau er kompositionsprincippet ordnet efter dels en additiv temadisposition og dels en sammenligningsdisposition (se kapitel 5), hvor ungdomskultur før og nu sammenlignes og iagttagelser og synspunkter føjes adderende til. Besvarelsens genretræk har mere karakter af en redegørende og sammenlignende tilgang end af essayistisk refleksion, hvilket den følgende analyse af appraisalressourcer også vil dokumentere.

Overskriften '*Unge nu til dags*' italesætter både temaet for essayet, og samstemmer med en frase der ofte bliver brugt af især ældre mennesker. Der indskrives relationelle forhold både eksplicit – det handler om 'unge', og implicit ved at frasere et dødt gammeldags udtryk og dermed give en mere fordomsfuld stemme taleret. Den relationelle meningsfunktion *interpersonal* udtrykt i *tenor*-variablen peger på relationen mellem emnet, skribenten og de tekster der skal inddrages; samtidig er overskriften udtryk for en dialogisk positionering, da overskriften opbygger en for-

ventning om både en sammenligning og forandring i kraft af '*..nu til dags*' og tilhører kategorien *engagement* og *concession*, betegnet som B2.3 i notationssystemet. Skribenten angiver mulige holdningstilkendegivelser, og indskraver stemmerne til disse holdninger.

7.4.1.1 Første afsnit

En næranalyse af første afsnit viser de bedømmende og graderende træk i teksten:

'Værdierne hos de unge i dag ligger nok hos deres frihed og selvstændighed. Det er vigtigt for de fleste unge i dag, at de får lov til træffe deres egne valg, og at de selv må styre deres liv. (...)Der er få krav fra forældrene til deres opvækst, man skal selv vælge, hvad man vil med sit liv, og det er i sig selv fint nok, men nogle gange kunne det måske være godt med lidt ekstra motivation... Der er så mange muligheder i livet, og nogle gange kunne man måske godt bruge lidt ekstra motivation..... Værdierne har nok ikke været meget anderledes et par generationer tilbage, men forskellen ligger nok i at vi har den frihed de kæmpede for dengang.(...) (hhx, 2010).

Initialsætningen '*Værdierne hos de unge...*' er en tydelig markering af *judgement*, A2.1.1., hvor de unges værdier defineres. At det er '*vigtigt for de fleste unge i dag..*' er både en generalisering og en gradering af at skribentens efterfølgende iagttagelser om det at træffe egne valg gælder mange, men ikke alle unge, en vurdering af kvantitet, C1.2. Også *concession* som forventningsopbygning og især *modality* under *graduation* optræder flere gange: '*..men nogle gange kunne det måske være godt med lidt ekstra motivation...*' og lidt senere i samme afsnit '*..og nogle gange kunne man måske godt bruge lidt ekstra motivation..*', hvor skribenten under C1.1.3 (*modality*) gerne vil plædere for at forældre påtager sig en mere markant autoritær rolle, men samtidig igennem *graduation* 'nogle gange' og *modality* 'kunne' og 'måske' sikrer sig et ståsted imellem et for og imod i forhold til forældre der træder i karakter. Der er mange sproglige gentagelser i afsnittet der ikke bruges som repetitioner af væsentlige vurderinger eller refleksioner, men som måske mere er udtryk for en manglende variation af skriftsproglige ressourcer. Antagelsen kan underbygges af de mange modaliteter i afsnittet, der påpeger en sproglig usikkerhed og manglende lyst til at tage klare holdninger og vurderinger på sig. Modaliteten bruges også som rygdækning for ikke at tages til indtægt for et reaktionært og traditionsbundet generationsforhold. Skribenten prøver at positi-

onere sig i forhold til tre eksplicitte stemmer: Imellem forældregenerationens double bind hypoteser om ungdommen – få krav og stor frihed til unge og antagelsen om unges hang til 'nemme løsninger', imellem emnets og tekstforlæggenes friheds- og revolutionsbesyngelse, og imellem skribentens egen forholden sig til emnet, hvor alle stemmer skal tages i ed og gives rum. *Graduation* fortsætter i :'*Værdierne har nok ikke været meget anderledes et par generationer tilbage..*', hvor skribenten forholder sig til graden af prototypiciteten af værdierne og i hvor høj grad disse værdier er anderledes i dag, så det komparative aspekt også bliver trukket frem. Skribenten konkluderer at der ikke er den store forskel – igen med modalitetens tøven via '*nok ikke*'. Samme sætning er også udtryk for *judgement*, A2.1.1, hvor værdier bedømmes ud fra deres normalitet; de er ikke særlige eller anderledes generationer tilbage, men netop genkendelige og sædvanlige ifølge skribenten. Alligevel åbnes der for en antagelse om forskelle imellem generationernes værdier før og nu ved en vurdering af at: '*..men forskellen ligger nok i at vi har den frihed de kæmpede for dengang.*' *Concession*, B2.3, i kraft af 'men' peger på en forventning om at ikke alt er lige som før og at denne forskellighed ligger i friheden. En vurdering i kraft af *appreciation*, A3.3, af tidligere generationers vellykkede frigørelsesforsøg. Den eneste tydelige *affect* indskriven i afsnittet er den sidste sætning, hvor skribenten pointerer at unge i dag har den frihed som deres forældre savnede: '*..og de prøver at give deres børn den frihed, de gerne selv ville have haft.*'. Forældres emotive behov for frihed var ikke opfyldt 'dengang' og beskrives som et følelsesmæssigt savn, A1.2.

Den refererede tekstpassage er i høj grad evaluerende og vurderende med tydelige *judgements* og *graduations*; de holdninger skribenten giver udtryk for, og vurderingerne af unge i dag sammenlignet med deres forældres generation, indlejres konsekvent med modalitetens tøven og forsigtighed – ofte med brug af *modality-usuality* og *modality-ability* som modus. Skribenten garderer sig imod skarpe vurderinger og komparative udsagn om ungdomskultur før og nu, og vil nødig holdes fast på endegyldige udsagn. Skribentens mulighed for at tilgå opgaven mere emotivt ses ikke i første afsnit, men emnet anslås på et generelt niveau og flere forsigtige holdninger og vurderinger gives taleret.

7.4.1.2 Andet afsnit

I andet afsnit italesættes konkrete forskelle på før og nu via eksempler på manglende eller få krav til de unge fra forældrene:

'De unges livsstil har nok ændret sig meget. De unge i dag har mange flere penge, end man havde før i tiden, og de skal ikke på samme måde som tidligere hjælpe deres forældre...'

Med starten i dette afsnit tydeliggøres skribentens kompositionsprincip yderligere, der sekvenseret følger opgaveformuleringens begreber, begyndende med 'værdier' i første tekstafsnit, til 'livsstile' i andet afsnit. Tredje afsnit er en beskrivelse af unges udtryksformer og således også i tråd med opgaveformuleringen. Også andet afsnit benytter sig mestendels af *judgement* på niveauet *social esteem*, A2.1.1. da skribenten definerer den 'normale adfærd' for unge mennesker sammenlignet med forældregenerationen. Også *judgement* og *capacity*, A2.1.2, er på spil i dette afsnit:

'De unge i dag har fritidsjob, køber dyrt tøj og andre smarte ting, det er ikke unormalt, at de unge har et større forbrug end deres forældre. Så i den forstand kan man jo godt sige at de unge er forkælede, i hvert fald hvis vi sammenligner dem med de tidligere generationer. Men det er et generelt billede for alle de unge i Danmark, at man har det sådan, så ser man på tiden, og hvordan økonomien ser ud, så er det meget normalt.'

De unge arbejder for deres penge og har således en adfærd der burde udløse social respekt og som samtidig godtgør at de unges forbrug er stigende. Skribenten tager forskud på mulige indvendinger overfor de unges økonomiske (u)ansvarlighed, og indskriver således forældregenerationens formodede kritik af de unges forbrugsmønstre ved at foregribe en negativ vurdering af dem. Det kunne læses som *social sanction*, men i beskrivelsen af de unges livsstil: '*...så er det meget normalt*', bliver vurderingen ikke en moralsk eller etisk fordømmelse, tværtimod bliver argumentet en fortaler for de unges livsstil.

Også andet afsnit indeholder meget *modality* på *graduation*-niveau, typisk med indskud som *nok*, *jo*, m.fl. og 'mærker' dermed vurderingen med en vis dvalen og usikkerhed. Generelt er det især appraisalressourcer som *judgement*, *graduation* og *modality* der er fremtrædende i de to første afsnit. Kategorierne kendetegner isoleret set ikke en essayistisk genrekompetence, men vil umiddelbart være naturligt fremtrædende i debatterende og vurderende genrer.

7.4.1.3 Tredje afsnit

I tredje afsnit indskrives *engagement* som et markant element, og dermed adskiller afsnittet sig fra de to foregående med hensyn til dialogisk positionering og inddragelse af en eksplicit personlig stemme. I tekstafsnittet er der mange skift i personlige og possessive pronominer, og glidninger fra et fælles og generelt 'man' i starten til 'de', 'vi', 'sine', 'jeg' og 'min' længere ind i afsnittet. Skribenten indskrives flere italesættelser af personlige vurderinger og holdninger, og positionerer sig mere markant i forhold til de allerede indskrevne forældre- og unge-stemmer:

'...I den tid tog man et opgør op med den måde man levede op, et generelt opgør med forældrene og de normer der var. I dag udtrykker de unge sig gennem mange forskellige ting. (...)Men man prøver ikke at revolutionere den måde vi lever på, ligesom man gjorde dengang, men i stedet for har man oftere individuelle opgør med sine forældre. (...) Generelt har man det jo egentlig meget godt, og man hører også tit fra sine forældre, at vi skulle bare vide hvordan de havde det dengang de var unge, og så kommer der en lang smøre om deres 'kummerlige' forhold. I min tid har der kun været et enkelt opgør med de unge. Her tænker jeg på ungdomshuset (...)' (mine understregninger).

Det mere anonyme og generaliserende 'man' anvendes især i de tekstafsnit hvor der sammenlignes mellem før og nu, og hvor kategorien 'forældregenerationen' præsenteres som havende et sæt fælles værdier. Forældrene udtrykte sig ifølge skribenten igennem '*..musik og tøj/udseende eller gennem politiske budskaber.*' Derefter forsøger skribenten sig med at sammenligne og kontrastere med i dag, og kommer frem til følgende: '*I dag udtrykker de unge sig gennem mange forskellige ting. Men stadig gennem tøj/udseende, musik eller ting.*' Skribenten har vanskeligheder med at sprogliggøre eksempler på forskellene, og ender i en cirkelslutning der kontradiktorisk peger på ligheder og ikke forskelle generationerne imellem. Da vurderingen af '*individuelle opgør med sine forældre.*' præsenteres som det der kendetegner forskellen på før og nu, introduceres også flere stemmer – de enkelte unges forældre. Indskuddet om at man som ung '*egentlig har det meget godt*' i dag er en af de mere sjældne *affect* kategorier i denne besvarelse, A1.2., hvor tidsperspektivet og det processuelle inddrages i vurderingen af unge menneskers velbefinden. Samtidig fungerer indskuddet også som en begrundelse for at unge i dag ikke har en fælles kamp mod forældede værdier eller politiske beslutninger. For at aktualisere emnet, forholder skribenten sig

til noget nutidigt, nemlig balladen om ungdomshuset og her optræder skribenten som 1. person, hvor den historiske tid, samtiden, giver rum for at besidde tiden via et '*..i min tid..*', som netop kontrasterer forældregenerationens tid og skribentens manglende sympati for de unge autonome.

Skribentens dialogiske perspektiver under *engagement* afspejler de relationer der er imellem de forskellige stemmer der præsenteres, og især hvordan skribentens stemme positionerer sig i forhold til de andre stemmer; skribenten positionerer sig både imod, men også i forlængelse af fx. forældrestemmerne og lægger sig således hverken ud med, imod eller med stemmerne. Den retoriske strategi ser ud til at være at præsentrere stemmer, uden at tvivle, modsætte sig eller afvise dem entydigt, og ej heller at indgå i en flerstemmighed der åbner for heteroglosse perspektiver og multivokale meninger. Stemmer præsenteres og beskrives og vurderes på et meget overordnet plan. Klare holdninger udtrykkes blot i forhold til 'de autonome' der er historisk samtidig med skribenten, og i hans optik så langt fra alle andre unge at han godt vil tillade sig at afvise deres holdninger og positionere sig imod dem.

I afsnittet er sætningen der fuldender indskuddet interessant, da flere stemmer indskrives på flere niveauer. Udsagnet om at '*..vi skulle bare vide hvordan de havde det dengang de var unge..*' er *projection*, B2.1., da skribenten rapporterer forældrenes stemmer og delvis polariserer sine egne holdninger i forhold til dem. Forældrenes '*..lang(e) smøre om deres 'kummerlige' forhold*' indeholder både citat ('kummerlige') og gengivelse af en tale, hvor skribentens polariserende modus delvis gendrives med den forudgående bemærkning om at '*Generelt har man det jo egentlig meget godt..*'; dels er forældrenes 'smøre' genkommende og irriterende, og dels berettiget da de unge 'jo har det meget godt'. Skribenten benytter sig af billedsprog i form af '*smøre*' der sprogligt fungerer som en død metafor og associeres med en voksen-fornuftig sprogbrug mere end et ungt og adræt vokabular. Indskrivningen af en tredobbelt *modality – usuality*, B2.2.2., via '*.. jo egentlig meget..*' er genkommende for skribenten og fungerer som et 'semantisk rum' (J. R. Martin & Rose, 2007, p. 53) imellem et for eller imod; en forsigtighed overfor holdninger og vurderinger. I afsnittet optræder også *social sanction*, A2.2.2; skribenten nævner '*..en gruppe unge der havde besat et hus..*' og beskriver deres adfærd som modsat alle andre unges: '*Men de blev mere set som autonome end revolutionerer og de fik heller aldrig nogen bred opbakning.*'

At være autonom betyder for skribenten en lav grad af moralitet, *social sanction*, og udtrykkes via en manglende respekt for de unges projekt da de heller aldrig fik '*..nogen bred opbakning.*'.

7.4.1.4 Opsamling på de tre første afsnit

De tre første afsnit følger de tematiske krav i opgaveformuleringen om at forholde sig til værdier, livsstile og udtryksformer. Skribenten forholder sig fortrinsvis forsigtigt vurderende og bedømmende til emnet, og evaluerer generationsforskelle og ligheder på et konkret plan og med resonans i enten generel viden om forældregenerationen eller viden som reflekteres i de læste tekster. Han har ingen markerede personlige eller faglige holdninger til eller vurderinger af opgavens emne, hvilket kan skyldes mange forhold udover en manglende indsigt i emnet generelt, eller en usikkerhed overfor hvordan sproglige valg kan realisere genren. Kategorierne *judgement*, *graduation* og *appreciation* er tydelige i afsnittene og karakteristisk for skribenten. Han indskriver holdninger og vurderinger som afbøjes via modalitet. Overordnet er besvarelsen ydremotiveret (jvf. skrivehjulet, se på side 83) via holdningstilkendegivelser og forsøg på polariserende beskrivelser af unge før og nu, der dog ikke kan gennemføres da forskellene ikke kan skrives tydeligt frem, og skribenten ser ud til at have vanskeligheder ved at abstrahere fra det tekstnære og umiddelbare, undtaget når det gælder samtidens 'unge autonome'. Der er kun i meget ringe grad *affect* i besvarelsene, og de mere reflekterende overvejelser man kunne forvente i genren udtrykt især igennem personlige og tekstgrundlags-faglige *appreciations-valuation* og *engagement* er ikke fremtrædende, men dog tilstede i afsnit tre. Dog atter med en høj grad af modalitet der udligner klare tilkendegivelser og sikre vurderinger, og ikke åbner for en mere undersøgende og reflekterende modus. Der tænkes ikke videre i de stemmer der præsenteres.

7.4.1.5 Afsnit fire til syv

Afsnittene 4-7 er kortere redegørelser af grundlagsteksterne, hvor skribenten citerer og kommenterer indhold på et refererende niveau og kontekstualiserer teksterne ved at vurdere hvordan de forholder sig til emnet. Da de tre afsnit er sammenfaldende med hensyn til både form, indhold og appraisalressourcer, vil der blive udarbejdet en samlet analyse af afsnittene. Sammenligningskompositionsprincippet er tydelig i de fire afsnit.

Digtet 'Stakkels den Tid' redegøres der kort for før det kontekstualiseres på følgende vis:

'Som det er i dag møder man jo ikke nær så meget modgang som man gjorde generationer tilbage og det har måske gjort at vi ikke er blevet 'hærdet' som man blev dengang og derfor ikke tager konfrontationerne op. (...) Jeg tror det var en generel holdning for den tid at man som forælder mente at man skulle sørge for at deres børn blev hærdede og kunne klare hvad der kom, og det mener jeg også at forældre i en vis grad gør i dag, men de er nok blevet mindre hårdføre og til tider kan det måske være for let at være ung, hvis der ikke stilles nogen krav eller mål.'

Skribenten hæfter sig ved udtrykket 'hærdet' som i digtet præsenteres på følgende vis: *'Ungdom skal lyne og hugge og hærdes som Staalet'*⁵⁰ og læser begrebet i forlængelse af de iagttagelser han gjorde sig i de tre første afsnit som noget forældre skal 'gøre' ved børnene. Digtet generelt og i særdeleshed dets 'hærtningsforståelse', afkodes ud fra kompositionelle elementer i de foregående afsnit og ikke i forhold til digtets egne præmisser, som kunne forstås som en beskrivelse af ungdommen der netop modsætter sig forældregenerationen og derigennem hærder sig selv. Den kompositionsform skribenten har valgt i de foregående afsnit ser ud til at være determinerende for analysen af teksterne, således at de foregående tekstmønstre af *judgement* og *graduation* er definerende for forståelsen af digtet og dermed også en begrænsning for sproglig udfoldelse og refleksion videre i emnet, da tilgangen fastholder skribenten i en vurderende og bedømmende modus, frem for at være tekstundersøgende og ræsonnerende. Skribentens 'viden om verden' i forhold til emnet ser ud til at indsnævre mulighederne for en distance der er nødvendig for at være undersøgende og ræsonnerende.

Den refererende teksttilgang til sangen 'San Francisco' er identisk med første tekstgengivelse: Først en kort beskrivelse af teksten, og dernæst et meget kortfattet referat. Kommentarer tilknyttet referatet er således:

'San Francisco er i dag også kendt for at have mange homoseksuelle, hvilket nok også er fordi at, det er en meget frisindet by. Det vigtigste jeg ser i sangen er "There's a whole generation with a new explanation" som siges at der er en helt ny generation som har en

⁵⁰ Hansen, Oskar 'Stakkels den Tid', 1932, strofe 2, vers 2.

helt ny forklaring. Når der kommer en ny generation så har de et andet syn på verden og det skal man også tage i betragtning'.

I den første sætning er *appreciation-valuation* på spil; skribenten lægger ud med at gøre opmærksom på at San Francisco er en frisindet by og derfor bebos af mange homoseksuelle. Kausaliteten er ikke nødvendigvis oplagt og i hvert fald ikke i nævnte rækkefølge, men angiver ud over *appreciation* også et *heterogloss* perspektiv, B2.2.4, på frisind, nemlig at frisind også betyder åbenhed overfor forskellige seksuelle tilbøjeligheder. Derudover peger den for skribenten kausale sammenhæng mellem frisind og homoseksualitet også på en anden forståelse relateret til emnet, nemlig den mellem ungdomsoprøret og seksuel frigørelse.

Dernæst oversætter skribenten dele af den engelske sangtekst og pointerer at den oversatte strofe er sangens kerne. *Graduation* i form af *focus*, C.2.1, om at strofen er '*..det vigtigste jeg ser i sangen..*'. Oversættelsen af den for skribenten vigtige strofe anvendes som analytisk praksis i opgaven, da skribenten benytter sig af oversættelsen som en 'læsning' af teksten på et analytisk niveau på et sted hvor der forventeligt ville være analytiske iagttagelser⁵¹. Det ser ud til at være en genkommende praksis da den forudgående korte redegørelse af Oskar Hansens digt også indgår som analyse. Når skribenten 'forholder sig' til tekster via kategorier som *judgement* og *graduation* indgår det som en analytisk tilgang i besvarelsen. Kommentaren sidst i afsnittet er væsentlig, både for dens positive *appreciation*, A3.3, og for dens *engagement*, B2.2.3. *Appreciation* som en positiv værdsættelse af at en ny generation har et andet syn på verden, peger på en vurdering af et mere generelt ungdomsspecifikt fænomen. *Engagement* i form af *obligation*, at der er 'et nyt syn på verden' der skal tages i betragtning, er interessant da det ikke i afsnittets sammenhæng kan afgøres om attituden overfor 'nye generationer' er henvendt til læseren som reflekteret kommentar, eller til skribenten selv som en monologisk påmindelse. Hvornår 'man' skal tage denne iagttagelse i betragtning og i hvilken sammenhæng fremgår ikke og det kan derfor ikke afklares om det er en læserrelateret henvendelse, en intern dialog eller en kombination. Under alle omstændigheder er det en refleksion over fænomenet.

⁵¹ Det er interessant at en oversættelse her fungerer som analytisk praksis eller forstået analytisk praksis. Sprogliggørelse, om det så blot er en oversættelse, tolkes som en bearbejdning også, hvilket kan opfattes som at fagligt sprogbrug i sig selv er en kompleks størrelse, der kræver mange ressourcer.

De fire digte der inddrages behandles identisk: Angivelse af titel og forfatter, kort resumé/referat, og en eller to tekstcitater der kommenteres. Det er overvejende *judgement*, *appreciation* og *graduation-modality* kategorier der bruges. Måden denne skribent arbejder med teksterne på er ikke essayistisk genrespecifik. I essayet skal teksternes grundtanker give anledning til refleksion og delvise analyser der indgår i essayets overordnede idé, dvs de undersøgende og reflekterende kompetencer er væsentlige, realiseret igennem bl.a. *affect*, *heterogloss* og *judgement* ressourcer. I denne opgave udføres kommenterede referater af teksterne frem for en undersøgende og ræsonnerende teksttilgang. Den kommenterende tilgang udtrykkes via *graduation* og *appreciation*, hvor *graduation* netop peger på klassificerede og graduerede vurderinger, og *appreciation* indeholder evalueringer af ting (også 'ungdomsoprør' som begreb) og ydelser eller præstationer mennesker udfører.

7.4.1.6 De to sidste afsnit:

De sidste to afsnit danner afslutningen på opgaven. Første afsnit samler op på teksterne og andet afsnit på emnet. Kompositionen bygger på en præsentation af forskellige aspekter af temaet, altså en temadisposition. I begge afsnit er der en høj frekvens af *graduation* og *judgement* på spil og mere tydeligt end i de foregående afsnit:

'De fire tekster afspejler meget den tid de er skrevet i. Den første er meget et opråb til de unge om... (..). Den 3. tekst er ligesom en hyldest til den revolution der skete i de sene 60'ere, og den opmuntrer det at man kæmper for en sag man tror på. Den sidste afspejler hvordan man i samfundet er blevet mere frisindet og man har ændret sig.'

Tekstafsnit 8., næstsidste afsnit, skal fungere som opsamling på de inddragne tekster. Afsnittet benytter sig næsten udelukkende af *judgement* og *graduation* og forholder sig til tekstgrundlaget på vurderende og evaluerende præmisser: *'De fire tekster afspejler meget den tid de er skrevet i.'* Generelt kan et begreb som 'tekster' ikke gradueres, men for at angive disse tekster som mere eller mindre prototypiske for deres tid, bruges *graduation-focus*, hvor teksterne vurderes som eksemplariske tidsafspejlinger fordi den *'..første er meget et opråb til de unge..'* og den *'..3. tekst er ligesom en hyldest til den revolution..'*. 'Meget' og 'ligesom' peger på graden af teksternes tidslighed og skal dokumentere deres værdi som afspejlinger af ungdommen. Skribenten ønsker at imø-

dekomme opgavens opdrag om at skrive om ungdomskulturer før og nu og kvitterer ved at pege på teksternes dokumentariske aftryk af samtidens ungdom. Samtidig skal teksterne ikke blot tale, men også udtale sig på skribentens vegne ved at anvise at ungdomsårgange generelt er meget sammenlignelige og: *'Ser man på de unge over generationer ser de faktisk ikke ud til at have ændret sig meget'*. Teksterne læses som et belæg for skribentens vurdering af, at hverken generationer eller værdier har ændret sig grundlæggende over tid.

Sidste afsnit i opgaven fungerer som opsamling for emnet og her bliver det tydeligt at 'noget' ikke går op:

'Ser man på de unge over generationer ser de faktisk ikke ud til at have ændret sig meget. De har de samme værdier, men verdenen har udviklet sig. Der er ikke på samme måde brug for en revolution. De unge afspejler blot den tid de lever i. De er blevet mere forkælet og er mere selvstændige... De unge interesserer sig nok ikke i så høj grad for politik mere og det er nok også fordi at de er ret tilfredse med de vilkår de har og den måde de lever på, ... (..) Jeg tror dog at hvis det blev nødvendigt ville de unge nok kunne rejse sig og lave et oprør'.

Den afsluttende kommentar i det foregående afsnit var at *'..samfundet er blevet mere frisindet og man har ændret sig'* og modsætter sig konklusionen i sidste afsnits første sætning om at ikke meget har ændret sig. Det kontradiktoriske i de to udsagn er sammenlignelig med modsætninger i de to første afsnit i opgaven, hvor skribenten i første afsnit peger på at: *'Værdierne har nok ikke været meget anderledes et par generationer tilbage...'* og i andet afsnit mener at: *'De unges livsstil har nok ændret sig meget..'*. Skribenten har vanskeligt ved at sprogliggøre en kombination eller samtænkning af forskellige livsstile og værdier, og udarbejder derfor enkeltpræsentationer af begreber og emner; det kan være medvirkende til at essayets undersøgende og reflekterende genretræk i form af en hyppigere frekvens af kategorier som *affect* og *engagement* er fraværende. At finde en grundidé der i essayistisk form kan samle værdier, livsstile og udtryksformer i ungdomskulturen til en sammenhængende tekst, kræver en kompetence i at forstå og kommunikere begrebers interdependens og eksplicit at kunne udtrykke sine tanker og refleksioner sprogligt i essayistisk form. I alle afsnit forholder skribenten sig til ét fænomen eller karakteristika, angivet i opgaveformulerin-

gen, men samtænker ikke forbindelser imellem disse. Således holder skribenten fast i vurderinger og evalueringer af enkeltfænomener og argumenterer med at '*..verdenen har udviklet sig..*'. I den forstand bliver verdenen løsrevet fra mennesket og fungerer som en selvstændig enhed der udvikler sig uafhængigt af dens beboere, ligesom værdier og livsstile er to separate enheder. Denne generelle tilgang til emnet dokumenteres også via en overvægt af *judgement* og *graduation* der hhv. evaluerer attitude overfor fx. en adfærd og klassificerer og graduerer vores holdninger og følelser over for noget, hvor modstridende vurderinger og iagttagelser kan modificeres via underkategorier som *modality* og *focus* og derfor ikke indgår yderligere i refleksiv eller undersøgende skrivepraksis.

I sidste afsnit er brugen af *modality* iøjnefaldende, især i følgende sætning: '*De unge interesserer sig nok ikke i så høj grad for politik mere og det er nok også fordi at de er ret tilfredse..*'. Skribenten benytter sig af engagement for at introducere 'de unges' stemmer og dermed også sin egen der positionerer sig i forlængelse af 'de unge'. *Modality-probability*, B2.2.2, peger på at skribenten indskriver sin stemme blandt flere ligesindede og således ekspanderer egne vurderinger til at være mere omfattende og have en forklarende værdi. Det interessante er at der ikke åbnes for flerstemmighed – *engagement* benyttes ikke for at pege på flere mulige vurderinger eller synspunkter eller heteroglosse perspektiver, men for centripetalt at blive taget til indtægt for de manges meninger; og atter forsigtigt afblødt ved de tre modaliteter 'nok, nok, ret' i sætningen.

7.4.1.7 Opsamling på første analyse

Sammenfattende ser det ud til at måden skribenten bruger *judgement*, *graduation* og *appreciation* kategorierne på, danner et determinerende gitter for realiseringen af hans genrekompetencer. At argumentere og udtrykke holdninger er fortrinsvis en ydremotiveret skrivehandling der trækker på de meningsdannende kompetencer og ikke, som det genremæssigt kunne forventes i essayet, på de mere indremotiverede skrivehandlinger som appellerer til flere niveauer: 1. at undersøge og reflektere over erfaringer, og 2. at anvende og arbejde med viden, og 3. identitets- og refleksionsdannende kompetencer. Den ydremotiverede tilgang med holdningstilkendegivelser og redegørelser for meninger og vurderinger, begrænser eller umuliggør en mere reflekterende og undersøgende skrivemåde. Skribenten føler sig tydeligvis ikke hjemme i emnet. Han kan ikke bidrage væsentligt fagligt eller personligt til overvejelser om ungdomsfænomener, og er dermed henvist til mere generelle 'stemmer' og teksternes udsagn. Derfor den refererende og meningsgengivende

tekstform og de mange modaliteter når der skal gengives eller introduceres holdninger og meninger. Skribentens individuelle ressourcer som danskfaglig viden (Ghisla, 2007), og indsigten i og evnerne til sprogligt at udtrykke sig genreadækvat er begrænsede. Den forventede ressource at kunne udtrykke holdninger, baseret på vilje og motivation, ser ud til at være vanskelig at realisere som en skriftlig genrekompetence for skribenten. Skribenten er bevidst om at genren skal styre den skriftlige fremstilling og refleksionen, men kan kun i begrænset omfang mestre den typificerede sociale teksthandling som essayet er.

Opgavens komposition defineres af skribenten efter opgaveforlæggets ordlyd. Skribenten gennemfører ikke en selvstændig essayistisk struktur, men følger opgaveformuleringens krav om inddragelse af vinkler på emnet og skriver fortløbende og uden progression om de værdier, livsstile etc. han skulle komme ind på med inddragelse af de relevante tekster, jf. indledningen til analysen hvor kompositionsprincippet blev defineret som sammenlignings- og emnedisponeret. Selv om kategorien *engagement* dukker op i besvarelsen, fastholdes der ikke heteroglosse perspektiver; skribentens egen stemme er en sjælden nomade blandt tekstforlæggenes og andre common sense stemmer. Skribentens stemme kan ikke manifestere sig i genren eller emnet, hvad der kan være årsag til de mange modaliteter og *graduations* i besvarelsen. Skribenten forstår nøglebegreber som værdier og livsstile, men fremstiller dem hovedsageligt som enkeltstående fænomener, løsrevet fra en mere sammenhængende og undersøgende modus.

Genrekompetencen er på et relativt lavt niveau i denne opgave; besvarelsen lever ikke op til kravene om det fagligt essay, og har kun i et meget begrænset omfang en essayistisk tilgang da skribenten på *textual* niveau mere søger en eksponentiel fremadskridende form med tydeligt afsæt i opgaveformuleringen, end en undersøgende og reflekterende form. Både appraisalanalysen og kompositionsprincippet dokumenterer dette. Skribenten vurderer og tilkendegiver forsigtigt holdninger, men markerer ikke sig selv som reflekterende eller undersøgende i forhold til emnet. Der er ingen klar grundtanke eller selvstændig emnetilgang der gelejder besvarelsen, hvilket vil være en typisk essayistisk genrekompetence. Besvarelsen befinder sig indenfor en mere redegørende og kommenterende genre end den essayistiske, og skribenten udviser redegørende og vurderende kompetencer. De faglige ressourcer er heller ikke fremtrædende, hvilket kan være en forklaring på at den ydremotiverede skrivestil med gengivelse eller præsentation af andres meninger og vurderinger der bevæger sig på tværs af essay-genren er fremherskende. En anden oplagt

forklaring kunne være at det er vanskeligt for skribenten at sprogliggøre egne iagttagelser og refleksioner, da han ikke kan distancere sig fra tekstforlæggene pga manglende erfaringer med at kunne realisere de sproglige krav i essayet. Teksterne bliver således et sprogligt stillads skribenten kan støtte sig til.

7.4.2 Anden analyse. Essayet på hhx, 2010: 'Ungdomskultur, en uendelig udvikling'.

Opgaveformuleringen som går forud for denne besvarelse er identisk med den foregående. Elevbesvarelsen⁵² har fået karakteren 7, som gives for en god præstation der opfylder fagets mål, men dog med en del mangler. Det er således en god mellemkarakter der adskiller sig fra karakteren 4 ved i højere grad at opfylde fagets mål. I det følgende vil evalueringer og vurderinger i elevbesvarelsen blive analyseret, og det vil blive undersøgt hvordan og med hvilke appraisalressourcer besvarelsen realiserer genrekompetence ift. essaygenren.

Opgaven består af seks afsnit, fordelt over 5 sider og adskiller sig fra den forrige besvarelse ved at benytte andre appraisalressourcer og kompositoriske principper. Især er brugen af *affect* hyppigere og mere udfoldet, og som et særligt kendetegn benytter skribenten sig af billedsproglige sammenligninger og metaforer som et gennemgående personligt skriftsprogligt træk.

Besvarelsens seks afsnit indeholder ikke underoverskrifter, men alle afsnit starter med et komparativt sigte på ungdomskultur – hvordan var det før og hvordan er det nu, tematiseret efter afsnittets indhold. Kompositionsprincippet ser ud til at følge en specificerende temadisposition hvor der forekommer dynamiske elementer, men også elementer fra en emphatisk disposition træder frem idet skribenten fremhæver de synspunkter og vurderinger der forekommer ham af betydning. Appraisalressourcer som *affect*, *judgement*, *appreciation* og *engagement* er fremtrædende. Også *lexical metaphors*⁵³ (J. R. Martin & White, 2007, pp. 64ff) er der en del af, hvilket er interessant på flere niveauer, da brugen af metaforer og sammenligninger ifølge Martin og White lægger op til en mere *ideational* metafunktion frem for en *interpersonal*, som er den væsentlige i *appraisal* systemet, dvs. at der ved brug af metaforisk eller sammenlignende billedsprog trækkes på erfaringer der ligger udenfor det interpersonelle og som på produktiv vis kan samarbejde med

⁵² Bilag 3, p. 117-121

⁵³ Der er en lang og kompleks diskussion om metaforens betydning og definition hos Halliday. Denne gengives ikke her, hvor jeg nøjes med at bruge betegnelsen *lexical* eller *comparable metaphor* i henhold til Martin og White (J. R. Martin & White, 2007)

de mere interpersonelle funktioner. Der er således flere skriftsproglige ressourcer på spil der kan aktivere flere kompetencer som kan indgå på et sprogligt mere avanceret niveau i realiseringen af genren.

Den billedsproglige modus er som nævnt gennemgående for besvarelsen. Der er ni eksplícítte billedsproglige afsnit i besvarelsen der tematiseres således: Tre hentes fra sportens verden, fire fra natur/natur-lige processer og to fra menneskekroppen/mennesket. Når skribenten benytter sig af metaforer og sammenligner, udvider han betydningen af det skrevne og skaber nye forståelsesmønstre for emnet. Halliday definerer brugen af metaforer således:

*'The representation of grammatical metaphor in such diagrams shows how the metaphor is embodied in the structural organization as an increase in the layers of meaning and wording. But there is, of course, also a systemic effect. Systemically, metaphor leads to an **expansion of the meaning potential**: by creating new patterns of structural realization, it opens up new systemic domains of meaning.'*(M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2004, p. 626).

Halliday pointerer metaforens og billedsprogets ekspandering af betydningslag idet brugen af metaforer skaber nye mønstre for en potentielt anderledes og udvidet forståelse af fx et emne. Mere konkret herom i analysen.

Skribenten forholder sig generelt mere overordnet til emnet 'ungdomskultur', og benytter ikke opgaveforlægget som kompositorisk ramme. Tekstgrundlaget inddrages mere periferisk og mere dokumenterende og idégenererende end refererende, således at de enkelte afsnit relateres internt i opgaven ved at gentage eller sammenbinde iagttagelser eller vurderinger fra tidligere afsnit, og eksternt ved at starte med et komparativt aspekt på emnet. Videretænkning i teksterne er mere personligt end fagligt forankret.

I den følgende analyse vil jeg især forfølge de billedsproglige lag i teksten, *affect*, *engagement* og *graduation* kategorierne, da disse ser ud til at være fremtrædende i besvarelsen:

7.4.2.1 Første afsnit

I første afsnit starter skribenten med at forholde sig overordnet til kulturbegrebet og konkluderer i første sætning at det kan være svært at skildre begrebet:

'Kulturbegrebet kan være svært at skildre, idet det kan optræde i mange forskellige former – det kan omhandle sport, musik, kunst eller noget helt, helt andet. Folk har alternative tilgange til de enkelte kulturer og de enkelte kulturområder, hvilket også gør sig gældende for ungdommen. Unge mennesker har gennem tiderne oplevet en enorm omvæltning, hvad angår netop deres kultur – hvad man gjorde for halvtreds år siden, gør man naturligvis ikke i dag. Det er en uendelig udvikling, det handler om ungdomskultur'.

I første afsnit er der indholdsmæssigt meget på spil. Emnet anslås, synspunkter præsenteres og begreber søges afklaret. I første sætning pointeres det at begrebet 'kultur' kan være svært at definere indenfor kategorier som sport eller musik. Skribenten starter 'top down' med kulturbegrebet der ikke kan 'skildres'. Den opbyggede forventning, B2.3, indfries ikke helt, da 'kulturens forskellige former' bliver til områder (sport, musik m.fl.), der kan defineres som kulturelle, og argumentationen nærmer sig quod erat demonstrandum – begrebet er svært at definere og også at beskrive. Kategorien *judgement* er tydelig i indledningsafsnittet hvor opgavens emne skal evalueres og bedømmes. Allerede i første sætning, A2.1.2, i form af at det kræver kapacitet at kunne skildre et komplekst begreb er *judgement* tydelig. Fra kulturbegrebet bevæger skribenten sig til ungdommen og dens kultur: *'Unge mennesker har gennem tiderne oplevet en enorm omvæltning..'* og her er det *appreciation*, A3.3, af en forandringsoplevelse der er central, sammen med en *graduation*, C2.1, hvor en skærpelse af omvæltningen pointeres og intensiveres via *'enorm'*. Samme modus fremgår af sidste sætning i første afsnit: *'Det er en uendelig udvikling..'*, hvor *graduation*, C1.1.2, intensiverer denne udvikling og definerer den som en proces, samtidig med at der dannes en kausal relation til og skærpelse af overskriften via en repetition af ordlyden fra overskriften. I første afsnit bevæger skribenten sig fra et makroniveau til et mesoniveau ift. opgaven, for derefter i de følgende afsnit at forholde sig til emnet på et mere mikroorienteret niveau.

7.4.2.2 Andet afsnit

I opgavens andet afsnit introduceres *affect* kategorien og de første billedsproglige sekvenser:

'Som et helhedssyn har det altid været således, at man kæmper for det, man ønsker for samfundet og ens liv. Man kommer ingen vegne, ved ikke at kæmpe for de resultater man

ønsker, skal opnås. Med andre ord er det altså en nødvendighed at tage initiativ, hvis noget skal gennemføres – dette gør sig gældende for tidligere generationer, men også for den nuværende generation. (...) De nye livsmønstre på murene har nedbrudt den gamle tanke om en fælles kamp, og har individualiseret solidaritetstanken således, at denne nu er tildelt den enkelte hjerne – altså er den solidariske kamp omdannet til individets egen kamp. Med en sportslig indgangsvinkel til dette emne kan jeg opstille det således, at det dengang var en holdsport som fodbold, hvor det i dag er blevet mere en sport som badminton – dengang kæmpede holdet en solidarisk kamp om en præmie til deling, hvor holdet, altså individet, i dag kæmper sin egen kamp for sin egen præmie.'

At man 'kæmper for det, man ønsker' er en positiv *affect* kategori, A1.1, og en *appreciation*, A3.3, af at kamp i metaforisk betydning ifølge skribenten kan føre til et bedre samfund. Yderligere indskriver skribenten sig selv flere gange i afsnittet – oftest som en medstemme til det inddragne digts stemme, B1: '.,hvilke efter min mening er ..' og 'Michael Strunge giver efter min overbevisning..' så læseren ikke er i tvivl om hvor holdninger og overvejelser kommer fra. Medstemmen markerer sig som en interpersonel projektion af skribentens egne overvejelser og vurderinger i forhold til tekstforlæggene og 'spiller med' deres stemmer. De to på hinanden følgende billedsproglige tekstafsnit peger på skribentens særegne måde at intensivere og ekspandere betydninger på. Første metaforiske afsnit starter med: 'De nye livsmønstre på murene..', C1.1met, og her forsøger skribenten sig med at komprimere og abstrahere den komplekse overgangsproces fra fællesskabssamfundet til det individualiserede samfund ved at benytte sig af en *intensifier* metafor, der beskriver overgangen fra det moderne industrisamfund til senmoderniteten, samtidig med at der skal redegøres for og tages stilling til tekstmaterialet. Den metaforiske fremstilling af komplekse forhold skal ekspandere blotte redegørelser og vurderinger og skabe en tillid hos læseren om at skribenten kan forstå denne kompleksitet. Også det næste billedsproglige afsnit fungerer som en repetition af det forudgående 'billede' af de komplekse forandringer; nu er billedet hentet fra sportsverdenen: 'Med en sportslig indgangsvinkel til dette emne...'. Her sammenlignes ungdomskulturen før med ungdomskulturen i dag med fodbold (solidarisk holdsport) vs. badminton (individets kamp) og vurderes som forskellig, A1.2met: Ungdomskulturen i dag er individualistisk og kæmper ikke en fælles politisk kamp som før. Repetitionen af 'kamp'-metaforen, C1.1rep., fra

indledningen i andet afsnit går også igen her: Samfundsmæssige ændringer og individets selvforståelse kræver en kamp. Skribenten danner via metaforerne relationer til tidligere udsagn og vurderinger og sammenbinder emnet og tekstforlæggene med sin egen stemme.

7.4.2.3 Tredje afsnit

I tredje afsnit er der også flere metaforer og sammenligninger:

'... -ungdommens eneste mulighed for at ændre samfundet i dag, findes i hjertet af politikken. (...)Samfundet kan sammenlignes med en gryde med vand – dengang var samfundet under kog, hvor gryden i dag står på lavt blus. Blusset er sat lavt, så der ikke igen skal blomstre optøjer op i samme omfang, idet vi slet ikke har samme problematikstørrelser i dag som dengang. Altså er der ikke grund til at røre mere ved komfuret, for gør vi det, vil ligevægten mellem problemer og optøjer ikke harmonere.'

Metaforen *'i hjertet af politikken'*, C1.1met., beskriver dels menneskekroppen og dels samfundsforståelsen som koncentrisk, hvor de mest vitale komponenter for forandring – politikken - findes i det inderste centrum. En beskrivelse der lægger sig parallelt i forlængelse af første afsnits hierarkisering af begreber og forståelser fra kulturbegreb til kulturområder og videre til ungdomskulturen. At der er tale om en evaluering af en kommende arbejdsindsats, *appreciation*, A3.3, fremgår af den positive vurdering af at forandring er mulig, hvis den ønskes. Det procesuelle billedsprog, hvor samfundet sammenlignes med en gryde i kog, er interessant da det billedsproglige univers ikke umiddelbart er hentet fra emnet eller tekstmaterialet og således fremprovokerer en emotionel respons hos læseren. Sammenligningen både indskrives og tilskrives *affect* og *judgement* kategorier, og især *affect* som *process*, A1.2, idet skribenten indirekte beskriver en proces der indebærer en evaluering af oprørske følelser – den metaforiske beskrivelse konstruerer følelser hos læseren og udfolder skribentens holdninger og overvejelser over ungdomskulturen og indeholder således både *affect* og *judgement* kategorier. Skribenten aktiverer læseren via billedsproget.

7.4.2.4 Fjerde afsnit

Afsnit fire i besvarelsen indeholder en del *affect* kategorier og er rig på metaforer, sammenligninger og billedsproglige ressourcer generelt. Afsnittet giver et nuanceret indblik i skribentens måde

at skabe betydninger på via sammenligninger af før og nu, og grundidéen i afsnittet ser ud til at være et historisk rids over de vilkår der gjorde ungdommen oprørsk før i tiden.

'Som sagt, så har unge i dag ikke samme store problemer at kæmpe for, som unge havde i 60'erne. Dengang var der større problemer at stille sig op imod, det var nemmere at være utilfreds..(...) Det ville svare til at en klase vindruer fra samme træ, og af samme kvalitet ville koste det samme uanset antallet af druer – det ville være dybt uretfærdigt, ligesom det ville være dybt uretfærdigt for ungdommen i dag, at gøre revolutionerende oprør.. (...) Størstedelen af ungdommen i dag er ligeglade med, at skulle udrette store kampe som indledning til nye revolutioner, hvor mange i stedet vælger at forholde sig passive. Folk er tilfredse som situationen er nu, (...) Folk har i dag en slags frygt for at ændre det gode...'

Indskrivningen af *affect*, A1.2, er genkommende for skribenten. Samtidig med at skribenten beskriver emotionelle niveauer som at de unge ikke har store problemer at kæmpe for, benytter skribenten sig af *graduation*, C1.1.1 ved at angive problemernes størrelse eller mangel på samme. Samme *appraisal* tilgang bruges i anden sætning i afsnittet, hvor der konstateres at det er '*nemmere at være utilfreds*' før i tiden. Det komparative aspekt på ungdomskultur før og nu, indskrevet som *affect* og *graduation*, er gennemgående for afsnittet og fungerer som skribentens personlige meningsskaben i forhold til emnet.

Metaforen om vindrueklassen danner ikke umiddelbart en oplagt relation til ungdomskultur, men er én ud af fire naturmetaforer/naturbilledsproglige elementer i besvarelsen. Metaforen komprimerer flere forhold; dels skribentens moralske bedømmelse af retfærdighed, A2.2.2, hvor graden af anstændighed vurderes: Kan unge mennesker i dag tillade sig at gøre oprør? Og dels komprimeres forståelsen af differentierede samfundsforhold før og nu. Billedet af en vindrueklasse skriver sig ind i et mere poetisk verdensbillede der umiddelbart ligger fjernt fra emnet 'ungdomskultur'. At skribenten benytter billedet alligevel kan evt. skyldes tekstmaterialet, der lægger op til mere poetiske og billedlige beskrivelser af mere prosaiske sagsforhold. At metaforen også er repetitiv i forhold til foregående afsnit vurderinger af nødvendige kontra unødvendige revolutioner, er også del af skribentens samlede skriftlige fremstilling. Afsnittet er udpræget komparativt; skribenten beskriver og forholder sig til samfundet før og nu og hvad ændringer i samfundsstrukturen

indebærer. I den sidste del af afsnittet er der gjort hyppig brug af *affect* kategorier og især når skribenten skal vurdere ungdommen af i dag som passiv og ligeglad:

'Størstedelen af ungdommen i dag er ligeglade med, at skulle udrette store kampe som indledning til nye revolutioner, hvor mange i stedet vælger at forholde sig passive. Folk er tilfredse som situationen er nu... (...)..tænk hvis forandring ikke fryder denne gang. Folk har i dag en slags frygt for at ændre det gode... (...).., hvor opførslen tidligere har været meget vild og offensiv. For at genoptage den sportslige indgangsvinkel: Fodboldholdet har altså i 60'erne været bagud med et par mål, og har derfor været nødsaget til at stille med en offensiv taktik, idet de har været bagud hele kampen, hvor holdet af individualister i dag har stillet sig defensivt, da de er foran med et par mål. (..) – at nutidens ungdom er ufattelig doven.'

Der er en del *affect* kategorier i afsnittet: *'..er ligeglade med..'*, *'..vælger at forholde sig passive..'*, *'Folk er tilfredse.'*, *'..forandring ikke fryder..'* og *'..en slags frygt..'*, m.m. *Affect* beskrivelserne befinder sig især indenfor *quality* og *process*, A1.1 og A1.2 kategorier, og beskriver en generaliseret og vedvarende følelsestilstand hos de unge i dag. Det er fortrinsvis negativ *affect* der skildres da de unge beskrives som ligeglade, dovne og tilfredse – i betydningen ugidelige - i de trygge rammer. Sportsmetaforen inddrages atter i form af fodbold; sammenligningen mellem før og nu, hvor fodboldholdet i 60'erne har været bagud med et par mål, så er holdet i dag foran – skaber relationer til samfundsforhold: I 60'erne var der grund til en offensiv taktik, i dag er det godt nok at ende i defensiven da der ifølge skribenten ikke er store og tungtvejende problemer de unge skal løse. Denne sportsmetafor går på tværs af den foregående sportsmetafor, hvor ungdomskulturen i dag defineres som badmintonspillende, modsat de ældre fodboldgenerationer. På trods af modstridende billeder står betydningen relativ klar; unge før var i offensiven, unge i dag er i defensiven. For at pointere at ungdommen er *'ufattelig doven'*, her som en bedømmelse inden for *social sanction* af unge generelt, A.2..2.2, bringer skribenten endnu et billedsprogligt element ind i teksten: *'Et solsystem fyldt med velfærdspolitik, skattepolitik, indvandringspolitik osv. er måske ikke lige sagen for enhver ung.'* Ifølge skribenten befinder de unge sig i et solsystem hvor politiske emner svæver utilnærmeligt rundt omkring dem og ikke bruges som navigationspunkter i ungdomskulturen. Det

politiske liv er løsrevet fra den enkelte unge. Både sportsmetaforen og solsystembilledsproget fungerer som en *intensifier*, C1.1, af skribentens komparative tilgang til emnet, og samtidig bedømmes de unge mennesker som uengageret og uden forbindelse til det politiske liv, A2.2.2 fordi der ikke er tungtvejende personlige grunde til at engagere sig. Det genkommende billedsproglige niveau i teksten afspejler kompleksiteten i emnet. Metaforen intensiverer, vurderer og syntetiserer ved at overføre betydninger billedligt, så en mere komprimeret betydning træder frem; i forhold til appraisal trækkes der på flere kategorier samtidig, hvorved dynamikken i de til dels inkohærente billedsproglige meninger opstår. Essaygenrens undersøgende modus træder frem i denne tilgang.

7.4.2.5 Femte afsnit

Afsnittet indeholder mange af de samme skriftsproglige træk som vi så i det foregående. Der er hovedsagelig *affect* og *judgement* kategorier med et par *graduation* træk. Den metaforiske modus kendetegner også dette afsnit.

'En hel anden forskel mellem ungdomskulturen førhen og den vi kender fra i dag, er at unge dengang var langt mere åbne. Fx var det almindeligt, at unge flyttede utrolig hurtigt hjemmefra i 60'erne, hvor unge i dag sagtens kan blive boende hjemme til de er over tyve år. De unge der flyttede hjemmefra i 60'erne, flyttede i kollektiv, hvor åbenheden var til stede overfor alle bofæller som en fælles interesse, en hobby de delte sammen. Dette ses også i Scott McKenzies sang "San Francisco"... (...) – den/de rejsende er positive overfor nye tankegange ideer og påfund fra anderledes mennesker. Åbenheden kom ikke kun til udtryk socialt, men også kærligt - ...(...)Det smukke og idylliske ved kærlighedslivet og dets univers er ikke længere i højsæde, i dag er det spændingen, det at eksperimentere og det at opleve de seksuelle aspekter i jagten på at blive voksen. Altså er der her også sket en kæmpe ændring, de gamle normer og værdier er ligeså stille blevet skyllet væk af bølgen fyldt af nutidens ungdoms vilde lyst til at eksperimentere, til at være voksen'

Afsnittet starter med en komparativ tilgang til ungdomskultur før og nu. Derefter følger en eksemplificering af forskellen, hvor *graduation*, C1.1.1 spiller en betydelig rolle: Før flyttede unge *'utrolig hurtigt'* hjemmefra, i dag kan unge *'sagtens'* blive boende længe. Begge *graduations* skal vise gra-

der af kvaliteter ved fx de unges flytning fra hjemmet, og intensiverer modsætningen mellem før og nu. Efter eksemplificeringen inddrager skribenten grundlagsteksterne. Scott McKenzie tages til indtægt for den iagttagede tendens at unge før flyttede i kollektiv når de flyttede hjemmefra. Teksten inddrages som del af refleksionen over ungdomskulturen og indgår i de mere generaliserede overvejelser over emnet. Skribenten argumenterer for at hans iagttagelser er korrekte – de kan nemlig dokumenteres i sangen. De følgende sætninger indeholder mange positive *affect* kategorier for at understrege 60'ers ungdommens karakteristika. De unge der beskrives i sangen '*San Francisco*' og 60'ers ungdommen generelt var '*positive*', A1.2, overfor nye tanker fra '*anderledes*' mennesker. Sidstnævnte er *appreciation* af en adfærd som skribenten beundrer, A3.3, og beskriver ifølge skribenten 60'ers ungdommens evne og egenskab til at rumme 'nyt' – begrebet '*anderledes*' kan konnotere en sanktion af en adfærd, men her benyttes det som en ekstrapositiv evaluering af dels *affect* og *appreciation*. De efterfølgende beskrivelser af ungdommen før, indeholder også positive *affect-quality* kategorier – de unge har en '*åbenhed*' som '*kommer til udtryk kærligt*'⁵⁴. Realiseringen af *affect* i afsnittene klassificerer ungdomskulturen før og nu som grundlæggende forskellig, og konstruerer ungdomsårgangenes karakteristika som generaliserbare. 60'ers generationen konstrueres som en positiv værdsat kultur overfor nutidens ungdom, der ikke udelukkende er negativ valoriseret, men dog kritiseres for manglende engagement og en mere lemfældig omgang med kærligheden. En vurdering af skribentens valorisering af de to ungdomskulturer kunne være at han er bevidst om forestillet danskfaglig diskurs, hvor ungdomsoprør og ungdomskultur generelt bliver værdsat som noget positivt, og skribenten derfor tilpasser sine skriftlige ressourcer til en imaginær ungdomsoprørsvenlig diskurs; en indlejret merviden om ikke blot emnet, men også om en forestillet danskfaglig italesættelse af det.

Afsnittets metaforer henter elementer fra både det mere folkelige billedsprog og fra naturen. '*Jagten på at blive voksen*' er en død metafor og bruges som en bedømmelse af de unge mennesker, A2.met. Metaforen bedømmer de unges adfærd i kærlighedslivet således: Kærligheden er erstattet af spænding og eksperimenter på det seksuelle område, så metaforen bedømmer ikke blot, men indskriver også *affect* i kraft af de unges manglende forhold til de følelser, skribenten forbinder med kærlighed. Skribentens 'læsning' af ungdommen underbygges videre i naturmetaforen om 'bølgen der skyller de gamle normer og værdier væk'. I sætningen er der flere *grdua-*

⁵⁴ Skribenten henviser til tekstgrundlaget, hvor tv-uddraget 'Danmarkskrønike' tages til indtægt for de unges frisindethed.

tions: *'..sket en kæmpe ændring..'*, C1.1.2 og *'..værdier er ligeså stille blevet skyllet væk..'*, C2.2. Begge *graduations* peger på de store forandringer i ungdomskulturen over de seneste 40 år og pointerer styrken og fokus for forandringen.

7.4.2.6 Sjette afsnit

Sidste afsnit fungerer som en konklusion og indeholder mange *engagement*-kategorier og *intensifiers*, hvilket er genremæssigt adækvat for essayet i et afrundingsafsnit.

'Til sidst vil jeg konkludere, at ungdomskulturen er under konstant udvikling. Hvert år, hver uge, hver dag og måske endda hvert sekund gennemgår denne kultur små ændringer, som måske vil give anledning til en ny og anderledes kultur i fremtiden. Udviklingen går langsomt, men stødt, og hvem ved, måske har vi en hel ny type ungdomskultur om tyve år, tredive år, fyrre år. Om kulturen i fremtiden bliver forringet, forbedret eller uændret er ikke til at sige noget om – bliver det "dovenskabssamfund" eller et initiativtagende samfund? Ikke engang os unge i dag kan sige noget om dette. Ikke engang eksperter kan bedømme dette, eftersom det er helt forskellige holdninger til hvordan ungdomskultur bør være. Derfor må vi alle stå på tribunepladserne, se kampen og håbe på et godt resultat. Bolden er i nettet, en fremtidig ungdomskultur er sikret- brug den ungdom!'

Første sætning slår fast at formålet for dette afsnit er at konkludere på baggrund af de foregående afsnits udsagn, beskrivelser og vurderinger af ungdomskultur før og nu. Konklusionen er at den er under konstant udvikling, hvilket også er en vurdering, A2.1.1., af den forventede fremtid. Skribenten indskriver sig selv, B1, i første sætning for derefter at åbne et dialogisk rum via forskellige *engagement* kategorier i de næste sætninger. Der er flere repetitive afsnit: *'Hvert år, hver uge,...'* og *'..om tyve år, tredive år,..'* der fungerer som *intensifiers*, C1.1.2rep. af en udviklingsproces. Repetitionen appellerer til læserens engagement da man kan ikke sidde den gentagne fortætning af udviklingsprocessen overhørig, samtidig med at repetitionen underbygger konklusionen om den *'evi-ge udviklingsproces'*. Essayets genrekonvention om at kunne indskrive retoriske virkemidler anvendes af skribenten så læserens engagement aktiveres.

Engagement i et heteroglosst perspektiv ser vi især i skribentens spørgende sætningsafsnit: *'Udviklingen går langsom, men stødt, og hvem ved, måske har vi en helt ny type...'*. Konstruk-

tionen er sammenlignelig med en retorisk modus, men '*..hvem ved,..*' er en åben henvendelse, B2.1, og ikke kun for at underholde læseren – der er ikke et forudgivet svar på spørgsmålet. Næste *engagement* fungerer som *expository question* (J. R. Martin & White, 2007 p. 110): '*..- bliver det et "dovenskabssamfund" eller et initiativtagende samfund?*'. Spørgsmålet er atter ikke blot retorisk; skribenten fortolker og forklarer de mulige udgange på fremtidens ungdomskultur, og ekspanderer spørgsmålets betydning til at omfatte en essayistisk udgang på opgaven, en refleksion over hvad den fremtidige ungdomskultur mon indeholder, B2.3.

Opgaven afsluttes med en metaforisk sports vending der er interessant. Den udvidede metafor om at vi både er publikum og (nogle af os) spillere på banen giver anledning til flere og ikke lige samstemmende associationer. Metaforen både *intensifier*, C1.1met., forholder sig til *affect*, A1.2met., og bedømmer en kultur i form af *judgement*, A2.1.2met: Metaforen som *intensifier* bruger skribenten til at beskrive processen 'fremtidig ungdomskultur' – vi er både tilskuere til en uforudsigelig proces, og aktører der skal tegne den fremtidige ungdomskultur. *Affect* kategorien der indskrives her beskriver de følelser der er forbundet med at være vidne til udviklingsprocessen: Vi må '*håbe*' at alt tegner vel, og at ungdommen 'bruger bolden'. At der også samtidig er tale om en bedømmelse af kulturen fremgår af kontekstualiseringen af 'fremtidens uforudsigelighed' om hvor ungdomskulturen er på vej hen. Skribenten udtrykker at vi intet ved om fremtiden, og derfor kun kan håbe på at ungdommens begavelse sikrer 'bolden der er i nettet', altså ungdomskulturen.

Sportsmetaforen er ikke tilfældig. Dels er den part af den metaforiske tematik i besvarelsen og dels peger den på at ungdomskulturen er en arena for kamp og udfordringer. At den udvidede metafor ikke er skøn i stilistisk forstand er åbenlys, men den formår at binde besvarelsen enkelte afsnit og tematiske overvejelser sammen og engagerer via den direkte henvendelse: '*brug den, ungdom!*' læseren, og opfordrer den udefinerede ungdom til at agere. Skribenten formår at realisere genrekonventionerne bl.a. i kraft af sin personlige 'stemme' i de metaforiske indkrivninger.

7.4.2.7 Opsamling på analysen

Skribenten benytter essaygenren som definerende ramme for sin skrivning; der er kvalificerede genrekompetencer på spil i besvarelsen der sætter skribenten i stand til at mestre en typificeret social handling som essaygenren er, idet han forstår og indgår i en situeret kommunikationssitua-

tion. Det ses bl.a. i at skribenten benytter sig af *attitude* kategorier, hvor *affect* ofte benyttes til at udtrykke og skabe følelser. Også *judgement* og *appreciation* benyttes i righoldigt mål for at vurdere, bedømme og undersøge ungdomskulturelle fænomener før og nu. Som påvist i analysen er skribentens særegne modus de mange billedsproglige elementer der aktiverer læseren og fungerer som et abstraherende niveau i besvarelsen. Selv om de billedsproglige elementer ikke er gennemført kohærente og består af delvis blandede metaforer fra forskellige begrebsverdener, er der dog tematisk sammenhæng i dem. Især interessant er det at skribenten formår at finde sin egen 'stemme' i kraft af det billedsproglige lag. Det er et umiskendeligt karakteristikum for denne skribent at benytte sig af troper der både aktiverer *affect*, *judgement* og *graduation/force*. Essayet indeholder refleksion og undersøgelse som væsentlige genremarkører, hvor det undersøgende især er markant i sidste afsnit, hvor *engagement* også er tydeligt. Skribentens genreadækvate kendetegn er også en bevidst og læserhenvendt sproglig fremstilling for det gennemgående tema 'ungdomskultur' som samles under et komparativt aspekt. Dette understreges også af en – delvis – emphatisk emnedisposition. Der bliver ikke udarbejdet en overordnet selvstændig idé eller grundtanke, men arbejdet videre med opgavens forlæg hvor de inddragne tekster bruges som inspiration til refleksion og dokumentation af denne. De forskellige appraisal kategorier vægtes varierende i de enkelte afsnit, men gennemgående er *attitude* kategorierne og i særdeleshed *affect*, der forholder sig til eller udtrykker emotioner; i denne besvarelse grundlægges det komparative aspekt hovedsagelig på direkte positive *affect* kategorier overfor ungdomskulturen 'dengang' og fortrinsvis negative eller mere forbeholdne emotioner overfor ungdomskulturen i dag. For essaygenren er *affect* kategorien væsentligt, da den kan afspejle et indre motiveret udtryk der tillader de mere emotive lag at træde frem. Med de fremtrædende *affect* kategorier og de metaforiske niveauer i besvarelsen, ligner tekstens 'stemme' en forhandling af skribentidentitet; en genrekompetent og fagligt funderet skribent, der dog ikke kan jonglere fuldt ud med de mange troper der kastes ind i teksten da det komparative aspekt alene begrænser perspektivet og muligheden for refleksion.

7.5 Analyser af to essays på stx, 2010, 'Computerspil og dannelse'

7.5.1 Tredje analyse. Essayet på stx, 2010, 'Computerspil og dannelse'

Essayet på stx har emnet 'Computerspil og dannelse' som tema. Opgavens opdrag er følgende: 'Skriv et essay om computerspil og dannelse. Du skal i dit essay tage udgangspunkt i 'Computerspil

er vor tids mediesorteper' og overveje spillenes betydning for børns og unges dannelse.' Teksten der skal tages udgangspunkt i, er et uddrag af en kronik fra Berlingske Tidende fra 2006 om computerspil. Besvarelsen der analyseres har fået karakteren 10, som gives for en fortrinlig præstation og omfattende opfyldelse af fagets mål med kun mindre væsentlige mangler. Fokus i opgaven er ikke blot computerspil, men også begrebet dannelse idet der skal tages stilling til og reflekteres over computerspil og dannelse, og hvilken betydning computerspil har for børn og unges dannelse. Overskriften er givet i opgaveformuleringen.

Besvarelsen⁵⁵ består af 3½ side, inddelt i 8 afsnit hvor indledningen introducerer emnet på et overordnet niveau for at fokusere mere specifikt på emnet allerede i andet afsnit, hvor teksten inddrages som både idégenerator og dokumentation for iagttagelser og refleksioner over computerspil og dannelse. Umiddelbart er det en specificerende temadisposition (Hellspong & Ledin, 1997 p. 99), hvor indholdet i de enkelte afsnit udvikles igennem en deduktiv tilgang til emnet. Den generelle holdning til pc spil præsenteres i første afsnit, for derefter at blive mere og mere specificeret. Også træk fra sammenligningsdispositionen er tydelig hvad der kan være en logisk følge af emnet og tekstforlægget, hvor dikotomien mellem fortalere og kritikere af pc spil er centralt. En overordnet vurdering af besvarelsens komposition er at der er udmærket kohæsion imellem afsnittenes indhold. At opgaven også er kohærent vil den følgende analyse dokumentere.

Påfaldende i denne besvarelse er de mange heteroglosse perspektiver, hvor der indlejres mange *modality* ressourcer der især skal pege på sandsynlighed og tilbøjelighed i forhold til holdninger og synspunkter på unges pc spil. Også *attitude* med fortrinsvis *judgement* og *appreciation* er fremtrædende og bibringer mange reflekterende og undersøgende lag i forhold til genren, hvad der er interessant, da den ellers forventelige *affect* ressource ikke er helt så hyppig i besvarelsen, men dog tilstede. Også graduation kategorien anvendes hyppigt, hvor *focus* som ressource ser ud til at kunne tilføre faste kategorier og holdninger en vis mulighed for variation og et mere eksperimenterende perspektiv, hvad der synes at være frugtbart i forhold til emnet der principielt enten giver positive eller negative stemmer taleret. For skribenten giver det en udfordrende mulighed for at op- eller nedgradere prototypiske holdninger til pc spil og unge. *Force* bruges ofte til at intensivere eller kvantificere begreber, mængder eller antal og ofte for at maksimere en mening eller vurdering.

⁵⁵ Bilag 3, p. 122-125

7.5.1.1 Første afsnit

I første afsnit præsenteres emnet overordnet ved at skribenten redegør for og forholder sig reflekteret til en problemstilling der ligger i direkte forlængelse af emnet, nemlig forholdet til teknologi generationerne imellem. Afsnittets fokus ser ud til at være en præsentation og valorisering af et introducerende metaperspektiv på emnet, hvor især *affect* og *judgement* spiller en fremtrædende rolle. Skribenten starter med en *appreciation* af vilkårene for vor tids samfund:

'Teknologien er en af grundstenene i vor tids samfund, og som resultat heraf hersker der en konstant bekymring for tidens ungdom. Faldgruberne for de unge er mange, og de ældre generationer ser til med rædsel og jalousi når de unge kæmper sig igennem de vilde og uregerlige år.(...) De gør alt det, man egentlig ikke må, og alt det, man bestemt ikke bør, og alverden betragter dem med misundelse og beundring... Ungdommen er urørlig og usårlig. Men er det ikke netop denne opfattelse, der gør det så skammeligt og sorgmodigt, når nogle ødsler ungdommen væk bag computerskærme? Er det ikke mere i ungdommens ånd at drage ud og erobre verden? Eller er teknologien og computerspil blot en anden vej til det samme mål? Alle veje fører jo som bekendt til Rom, men er det egentlig ligegyldigt hvilken vej man vælger?'

Vurderingen af at teknologien definerer vore samfund, fungerer som nævnt som en *appreciation*, A3.3, hvor skribenten starter med en grundlæggende vurdering af at denne teknologi er årsagen til de ældre generationers bekymring. Denne iagttagelse bliver uddybet i næste sætning, hvor der ikke blot er bekymring, men *'rædsel og jalousi'* der forstærker det emotive udtryk via *affect* kategorien A1.1. Videre er den billedlige beskrivelse af de unges kamp for at komme igennem de unge år også en *affect* indskriven, A1.2, dog som *process*, der påvirker den indre mentale udvikling. Dikotomien mellem ung og gammel er oplagt, men hvor *'de gamle'* er lammet af rædsel og kun kan se på – de får en passiv position på ydre motiverede forhold, så kæmper de unge en aktiv kamp; de ældre generationers følelser er valoriseret, om ikke negativt, så dog med flere følelsesmæssige forbehold overfor de unge, hvorimod de unges følelser er fyldt med en indre motiveret energi. Allerede i de første par linjer præsenterer skribenten en gennemgående tematisk sammenligningsmodus, der præsenterer emnet på overordnet niveau. Skribenten fortsætter med at beskrive ungdommen: De gør hele tiden nye bekendtskaber, A2.1.2, de provokerer, A2.1.2, de gør alt det

man ikke må, A2.1.2. *Judgement* af de unges karakter forgår som en omvending af ellers faste betydninger; at provokere burde placeres under *judgement*, *social sanction* og ligeså at gøre noget man ikke må, men i besvarelsen fremtræder disse karaktertræk som positive og aktive, understreges af *graduations*, C1.2 som *'hele tiden'* og *'alt det'*, der pointerer mængden af positiv og intensiverende adfærd. Skribenten omvender ellers faste negative karakteristika og aktiverer læseren på denne vis og italesætter essayets undersøgende karakter.

Derefter vender skribenten tilbage til *'de andre'* der ikke tilhører ungdommen, og *'de andre'* betragter de unge med *'misundelse og beundring'*, en følelsesmæssig reaktion, A1.1; atter en positiv valorisering af de unges vildskab i lyset af tabet af ungdom og kådhed hos den ældre generation. Så optræder et interessant *'Men..'*, for nu vender argumentationen. Den opbyggede forventning via: *'Men er det ikke netop denne opfattelse, der gør det så skammeligt og sørgmodigt ...'* hvor *'men'*, B2.3, indskriver den førnævnte beundring for og jalousi på ungdommen på et andet niveau, nemlig til et niveau hvor denne beundring er grundlaget for en bekymring på ungdommens vegne via *'skammeligt og sørgmodigt'* når ungdommen *'ødsler tiden væk bag skærmen'*. Her giver skribenten plads til flere stemmer med et heteroglost perspektiv, og tillader den bekymrede *'ældre generation'* taleret ved at tillægge den dikotome præsentation af synspunkter flere perspektiver end i det foregående. De mange retoriske spørgsmål der præger slutningen af første afsnit, ekspanderer også dialogen mellem ungdommen og de ældre generationer ved at indtage en mellemposition, understøttet af de mange retoriske, eller nærmere fortolkende spørgsmål:

'Er det ikke mere i ungdommens ånd at drage ud og erobre verden? Eller er teknologien og computerspil blot en anden vej til det samme mål? Alle veje fører jo som bekendt til Rom, men er det egentlig ligegyldigt hvilken vej man vælger?'

Det første retoriske spørgsmål i citatet med *'mere'* som *graduation-modality*, C1.3, skal oplagt besvares bekræftende. Spørgsmålet er udformet i forhold til to døde metaforer: *'ungdommens ånd'* og *'drage ud og erobre verden'*. Metaforerne, her en *judgement* ressource, A2.met., har et noget arkaisk præg og italesætter *'de ældre generationers'* sprogtoner, hvorved skribenten gør denne til *'sin egen'* og får ejerskab over de holdninger og synspunkter disse generationer ofte, ifølge skribenten, forfægter. Næste mere fortolkende end retoriske spørgsmål, byder igen på et heterog-

losst perspektiv; spørgsmålet starter med *'Eller er..'* som opbygger en modforventning om andre tilgange til emnet - som bliver indfriet: Teknologien er *'blot en anden vej'*, C1.3, hvor modaliteten i form af *'blot'* underspiller de mange kritiske og bekymrede røster på ungdommens vegne. Modforventningen til at unge ødsler tiden bort bliver indfriet – de unge kommer til at *'erobre verden'* på trods af pc spil og teknologi. I sidste retoriske spørgsmål i første afsnit indskriver skribenten både metaforer, modality, engagement og appreciation, og dermed mange og tætte appraisalressourcer. Med *'Alle veje fører jo som bekendt til Rom..'* præsenteres igen et dødt ordsprog, men her med en tydelig italesættelse af det afdøde i ordsproget via *engagement*, B.2.2.1, hvor skribenten leger med læserens bekendthed med metaforen. Ffokus ligger ikke i metaforen, men det den skal bane vejen for, nemlig spørgsmålet om alle veje til samme mål er lige gode: *'..men er det egentlig ligegyldigt hvilken vej man vælger?'* spørger skribenten da. Spørgsmålet, der har karakter af *appreciation*, A3.3., er ikke blot retorisk, da skribenten benytter sig af at præsentere forskellige veje til samme mål i de næstfølgende afsnit. Måden, *appreciation* kategorien præsenteres på her, fungerer som en form for informations- eller synspunktforhandling; skribenten åbner via førnævnte *engagement* og *appreciation* for flere synspunkter og *'forhandlinger'* i forhold til emnet. Alle disse appraisalressourcer og deres tætte samspil, peger på udviklede kompetencer i at skrive i en essayistisk genre.

7.5.1.2 Andet afsnit

I andet afsnit præsenteres både emnet pc-spil mere konkret, og de holdninger der er til unge og pc-spil. Baggrundsteksten inddrages også i dette afsnit og bruges som en navigatør imellem de polariserede holdninger til unge og pc-spil. Afsnittet indeholder en interessant beretning om stereotypen *'computernørd'*, hvor skribenten ved avanceret brug af troper, og især *judgement- metaphor* fremskriver et detaljeret billede af en stereotyp. Afsnittet indeholder en del ordspil og dobbelttydigheder der udfoldes ved en udstrakt brug af *judgement* og *graduation*.

'Antallet af forskellige computerspil bliver stadigt større og større, og de muligheder, der ligger i disse spil, og hvad man i disse spil er i stand til, er forståeligt nok uforståeligt for udenforstående. Den verden der gemmer sig i computerspillene er ubegribelig, men om den er lærerig eller ej er svært at vurdere. Diskussionen om hvorvidt computerspil er gavnlig eller skadelig har altid været en diskussion om enten eller.(...)Så snart samtalen drejer

sig om computerspil, forestiller langt de fleste sig en bumset, bleg teenagedreng med fedtet hår på grund af manglende hygiejne, som sidder klistret til skærmen med et febrilsk udtryk i ansigtet, øjne så store som tekopper og lige så firkantede som skærmen han stirrer på. Med en cola i den ene hånd, et joystick i den anden og en pose chips på bordet. Denne stærkt karikerede forestilling dækker over begrebet computernørd, som desværre, for de der interesserer sig for computere, alt for tit bliver benyttet i flæng’.

Den specificerede temadisposition bliver synlig allerede i dette afsnit, hvor skribenten præsenterer holdninger og synspunkter vedrørende unge og pc spil. Kronikken der skal inddrages, indarbejdes i teksten således at et centralt citat fra teksten bruges dels som dokumentation for de polariserede holdninger til unges forbrug af pc spil, og dels som en førnævnt navigatør der kan vise vejen til mere samstemmende og mindre polemiske stemmer i debatten.

I første sætning i andet afsnit indleder skribenten med en *appreciation*, A3.1, hvor skribenten skriver på en mere affektiv reaktion på antallet af pc spil, og en *graduation* af antallet af pc spil, C1.2 rep., hvor der konstateres at antallet *’bliver stadig større og større’*. Samme repetitive mønster gentager sig senere i samme sætning, hvor både *’muligheder i spil’* og *’hvad man er i stand til’* fungerer som synonymt indhold. Sætningen afsluttes med en flertydig allitteration, hvor udviklingen af indholdet i pc spil *’er forståeligt nok uforståeligt’* for dem der ikke deler spilleglæden – de *’udenforstående’*. Ud over det repetitive i ordvalget, indskrives der heteroglosse kategorier via *’forståeligt nok’*, B.2.2.4, hvor modaliteten sammen med en, ifølge skribenten, generel tilbøjelighed til at være uforstående overfor det vi ikke forstår, spiller sammen. Modaliteten peger på en sikkerhed, fremfor manglende sikkerhed og signalerer en indsigt og viden. Allitterationen kræver også en engageret læser, hvorfor man kunne tale om en dobbelt og pågående inddragelse af læseren hvor både *engagement* kategorien tilskriver læseren en stemme, og hvor allitterationen kræver et engagement af læseren.

I næste sætning er der også en indholdsmæssig repetition i form af den pointerede emotionelle registrering af at *’den verden der gemmer sig i computerspillene er ubegribelig’* som korresponderer med forrige sætning. *Affect* kategorien er konstrueret som en kompleks italesættelse af både positive og negative emotioner overfor et fænomen som pc-spil; dels fungerer *affect* kategorien som en beskrivelse af mentale emotioner, A.1.2., en løbende mental proces der både kan for-

stås som en positiv eller negativ konstruktion: Det ubegribelige kan ikke forstås og samtidig peger denne begrænsning på fænomenets storhed. Begge forståelser af '*ubegribelighed*' er til stede i sætningen. Sætningen afsluttes med en sproglig *concession*, B2.3, i kraft af: '*men om den er..*' og underbygger det uafgjorte i '*ubegribeligheden*' ved *judgement*, A2.1.2.: Det er svært at vurdere om de unge lærer noget eller ej. Skribenten ridser positionerne i debatten op og præsenterer sagens kompleksitet via *heteroglosse*, *affect* og *judgement* kategorier. Intet lægges fast, og flere stemmer og positioner præsenteres. Opsamlingen på dette er næste pointerede sætning om at diskussionen altid har været '*en diskussion om enten eller*'. Her optræder en *appreciation* af pc spils virkning i form af A3.3 med en *graduation*, C1.2, af at diskussionen '*altid*' har været sådan.

Herefter inddrager skribenten opgavens tekst, en kronik om computerspil, ved at citere et centralt sted fra teksten der peger på det problem der blev præsenteret i de første par linjer i andet afsnit, nemlig at diskussionen om pc spil ikke kan afgøres ved et for eller imod. Teksten indtages som supplement til de overvejelser der bliver præsenteret først, og så dokumenteres via citatet. Teksten indgår som en kohærent del af refleksionerne over fænomenet og bliver en form for præmis for de videre overvejelser, hvilket i høj grad er en velfungerende indskriven af en essayistisk genrekompetence, hvor centrale synspunkter eller karakteristiske træk i tekstgrundlaget netop er væsentlige.

Efter tekstinddragelsen skaber skribenten et konstrueret stereotypt øjebliksbillede af en computernørd. Beskrivelsen indeholder fortællende træk med fokus på karakteren via metaforer og andre troper: '*... forestiller langt de fleste sig en bumset, bleg teenagedreng med fedtet hår på grund af manglende hygiejne, som sidder klistret til skærmen med et febrilsk udtryk i ansigtet, øjne så store som tekopper og lige så firkantede som skærmen han stirrer på..*'

Indskrivningen af *social sanction*, A2.2.2., sammen med *graduation*, C1.2., viser de negative sociale og personlige forventninger vi ifølge skribenten har til en computernørd. Nørdstereotypens karakter opbygges via *judgement* og *social sanction*, med mange negative tillægsbeskrivelser. Også *affect* indgår i beskrivelsen, da nørden har et '*febrilsk udtryk i ansigtet*', A1.1. Brugen af billedsprog og intertekstualitet er også påfaldende, idet skribenten inddrager metaforen om at 'sidde klistret til skærmen', A 2.2.met., som påpeger en afhængighed og fascination af mediet, for derefter at underbygge dette billede med en reference til H.C. Andersens 'Fyrtøjet': '*..øjne så store som tekopper..*', der associeres med hundens bevogtning af skatten – her i betydningen af pc-

spillets værdi som en *graduation*, C1.met., af intensiteten og betydningen af pc spil for denne ifølge skribenten - karikatur af en nørd.

Skribenten afslutter afsnittet med at fokusere på de unge der uberettiget lider under nørd-forestillingen *'som desværre, for de der interesserer sig for computere, alt for tit bliver benyttet i flæng'*. *Affect*, A1.3, i form af *'som desværre'* peger på en emotionel reaktion – det er synd for dem der lider under stereotypen, og uretfærdigheden over at være underlagt en stereotyp uddybes via *graduations* som *'alt for tit'*, C1.2 og *'i flæng'*, C2.1., hvor første *graduation* intensiverer antallet og anden forholder sig kontradiktorisk til det illustrerede eksempel ved at påpege at nørd-forestillingen er ureflekteret og generaliserende. Opsamlende bruges dette afsnit til at pege på en, ifølge skribenten central problemstilling, nemlig de konfliktfyldte og polariserede holdninger til unges brug af pc spil. Skribenten benytter sig af alle tre overordnede appraisal kategorier, men især *heterogloss*, *affect*, *judgement* og *force* benyttes hyppigt i dette afsnit og er centralt for essayets undersøgende og afsøgende karakter.

7.5.1.3 Tredje afsnit

Dette afsnit er præget af mange heteroglosse modaliteter der indlejrer flere stemmer og flere positioner i forhold til skribentens refleksioner. Der er mange sætningsindsud og glidninger i de personlige pronominer der gør det vanskeligt for den intenderede læser at fastlåse skribenten i én af de fremstillede polariserede positioner på grund af de mange modale forbehold. Og det er vist ganske efter hensigten. Afsnittet er kendetegnet ved en høj grad af metakommunikative markører og en udvidet brug af *modality*.

'For overhovedet at kunne komme med et kvalificeret bud på hvorvidt computerspil er skadelige eller gavnlige, må man altså først og fremmest, så vidt det er muligt for os mennesker, forholde sig objektivt, og man må tilsidesætte alle fordomme omkring emnet. Dette kan forekomme som en umulig opgave, men når det lykkes, viser det sig hurtigt, at computerverdenen er mere alsidig end som så. I sin kronik gengiver Bo Kampmann Walter følgende gængse holdning: (...) Hvad der er sandt i et tilfælde, er ikke nødvendigvis sandt i et andet, og tendensen til at glemme dette er årsagen til alle fordomme. Det er dumt at bygge sine holdninger på fordomsbaserede opfattelser, og da dette alligevel ofte er tilfældet, bør computerverdenen afdæmoniseres.'

Afsnittet introduceres med en forhåndsantagelse om at objektivitet er nødvendig, men også ganske vanskelig: *'For overhovedet at komme med et...'* er en *appreciation*, A3.3, med indlejret *graduation* qua *'overhovedet'*, C2.2. Skribenten vurderer at det er vanskeligt at komme med et objektivt bud på pc spil, og skærper via adverbiet *'overhovedet'* denne vanskelighed. Sætningen fungerer også som en metatekstuel kommentar idet skribenten kommenterer både emnet og sin egen tilgang til det (Hellspong & Ledin, 1997, p. 100). Der investeres optimalt i den autoritative stemme blandt alle de andre stemmer der netop hævder at objektivitet er uladesiggørilig. Men inden budet om henholdsvis et pro et contra pc spil, må *'..man altså først og fremmest.. (forholde sig objektiv)..'*; *'først og fremmest'* er *graduation* i form af fokus på en skærpelse af kravet om objektivitet, men er også en *'common saying'* om noget der er væsentligt. Herefter kommer der en indskudt sætning: *'..så vidt det er muligt for os mennesker..'* der fungerer som *modality*, B2.2.5 om vores evner, og parallelt hermed åbner for og imødegår de kritiske stemmer der vil hævde objektivitet som en umulighed. Der er således mange heteroglosse perspektiver på spil og mange stemmer der tages i ed eller med forbehold. Interessant er også glidningen i de personlige pronominer – i dette tilfælde fra *'man'* til *'os'*. *'Man'* er en mere anonym og generel modus, hvorimod *'os'* indbefatter det menneskelige fællesskab, og peger på en generel menneskelig kognitiv egenskab om at kunne tilsidesætte fordomme – det skribenten gør ved at indbefatte sig selv i pronominet *'os'*. Dette *'os'* har også en metatekstuel funktion idet skribenten grammatisk henviser til det almene fællesskab der eksisterer udenfor teksten også. Videre fortsætter skribenten påbuddet mere forsigtigt ved at indføre modalitet: *'..og man må tilsidesætte..'*; modaliteten fungerer som et forsigtigt påbud og vilkår for at acceptere skribentens refleksioner over emnet.

Modaliteten fortsætter også i næste sætning, der fungerer som en indholdsmæssig udstrækning af de foregående sætninger: *'Dette kan forekomme som en umulig opgave..'* Her tages der via *engagement*, B2.2.5., forbehold for alle de stemmer der måtte være kritiske overfor skribentens projekt. I sætningsdelen der følger, bruger skribenten et *'når'* og ikke *'hvis'*; *'når det lykkes'* peger på det mulige og ikke – som de indskrevne kritiske røsters – umulige i projektet. Dette underbygges også af *'men'*, der fungerer som *concession*, B2.3., og opbygger en forventning om at *'fordomsfritagelsen'* kan lade sig gøre. Herefter inddrager skribenten teksten ved at citere et centralt sted, hvor tekstens forfatter opstiller generaliserede og polariserede syn på computerspil

som dokumentation for at skribentens overvejelser deles af andre og som et generaliseret billede af den stereotyp af pc nørden, skribenten 'fortalte' i forrige afsnit. Citatet fungerer både som indholdsmæssig markør for afsnittets meninger, og peger bagud mod de andre afsnit som kohærens-skaber. Efter tekstinddragelsen forholder skribenten sig til citatet og vurderer som følger: *'Hvad der er sandt i et tilfælde, er ikke nødvendigvis sandt i et andet, og tendensen til at glemme dette er årsagen til alle fordomme'*. Skribenten bedømmer menneskets fordomsfuldhed, A2.2.1, ved at sanktionere vores manglende evne til at gennemskue den. Denne negative vurdering fungerer som en fordømmelse af vores manglende evne til at skelne situationsafhængigt, og bliver efterfulgt af en specificering: *'Det er dumt at bygge sine holdninger på fordomsbaserede opfattelser, og da dette alligevel ofte er tilfældet, bør computerverdenen afdæmoniseres'*. 'Dumt' er en *judgement* kategori, A2.2.2, hvor skribenten bedømmer vores manglende moralske og anstændige holdningsdannelse, idet vi bygger holdninger på fordomme. Denne vurdering som *social sanction* videreføres i det næstfølgende, hvor skribenten konstaterer: *'..og da dette alligevel ofte er tilfældet, bør computerverdenen afdæmoniseres'*. Her anvendes 'ofte' som *graduation*, C1.2., der understreger og intensiverer hyppigheden af førnævnte fejltagelser; samtidig introduceres modalpartiklen 'alligevel' der afbløder 'sagen' om fordommene i form af B2.2.1. – udsagnet skal ikke fremstå for ultimativt. En anden vurdering af modalpartiklen er, at den ikke angriber sandhedsværdien af det skribenten udtrykker, men indrømmer en subjektiv og kommunikativ funktion, altså en form for metakommentar til egne vurderinger og bedømmelser. Denne kommenterende funktion er også tydelig i afslutningen af sætningen, hvor et '*bør*' indfører en *graduation*, C1.1.3., af forslaget om at 'afdæmonisere computerverdenen', der er en *appreciation*, A3.2., som relaterer sig til skribentens perception af hvordan pc spil vurderes 'ude i samfundet'.

Afsnittet har mange kommunikative markører i kraft af *engagement* og *modality* som *heterogloss* og *graduation* kategori. Skribenten fører læseren tilbage til 'åstedet' for de mange kritiske og negative holdninger overfor pc spil, nemlig fordomme. Skribenten markerer holdninger og refleksioner især via *engagement* og *appreciation* og indskriver læseren ved at bruge mange heteroglosse ressourcer og modalpartikler.

7.5.1.4 Fjerde afsnit

Dette afsnit zoomer ind på dele og detaljer i forhold til emnet, med flere konkrete eksempler der fungerer som bekræftelse på skribentens holdninger og refleksioner, og som afkræftelse af de

kritiske røsters holdninger. De konkrete eksempler på marginaliserede unge der misbruger pc spil, præsenteres som enkeltstående tilfælde, for derefter at fokusere afsnittet på de kompetencer der kan tilegnes ved pc spil. Læseren inddrages ved en direkte spørgende henvendelse og de mange *engagement* ressourcer.

'Computerspil kan uden tvivl være farlige og have en uønsket indflydelse på børn og unge, og der er endda set eksempler på, hvordan nogle enkelte unge har taget det så vidt som til at udleve deres computerspil i den virkelige verden. (...)Det er højst usandsynlig at velfunderede unge fra velfungerende familier vil blive påvirket af lidt computerspil engang i mellem, og dette kan måske endda have en lærerig indflydelse. Når lærdom kombineres med leg og morskab, er det som om, det både forstås og huskes bedre. Dette må vi næsten alle kunne nikke genkendende til, når vi tænker tilbage på folkeskoletiden, og computerspil, som jo også netop i denne tid er ved at vinde frem i netop folkeskolen som undervisningsmiddel, er vel ikke andet end lærdom gennem leg. Det afhænger selvfølgelig af hvilke spil man kigger på, men generelt set, uden at generalisere, handler alle spil vel om at tænke hurtigt, være årvågen og evt. samarbejde. Er dette ikke netop yderst ønskværdige egenskaber hos børn og unge?'

Skribenten starter dette afsnit med en *appreciation*, A3.1., hvor der evalueres på pc spils betydning for børn og unge på mere emotionel vis – de kan *'uden tvivl være farlige'* hvor der også indskrives *graduation*, C2.1., der skærper farligheden ved at placere den før enhver tvivl. Denne *'graderede'* *appreciation* fungerer som en indrømmelse overfor kritikerne af pc spil. Der har været tilfælde af unge der ifølge skribenten ikke kunne skelne mellem spillet og virkelighed, og derfor har bragt pc spil i miskredit. Skribenten benytter sig mange gange af *graduation* i den første sætning, og ud over det førnævnte *'uden tvivl'*, optræder *graduation* som en skærpelse og fokusering af eksemplet med de pc-spils-misbrugende unge følgende steder: *'..der er endda set eksempler..'* og *'..har taget det så vidt..'*. *'Endda'* som *sharpening* kunne give indtryk af en positiv attitude overfor vurderingen af de unge vildfarende, men i sammenhængen kommer den modsatte betydning frem - de unge er én af få eksempler på misbrug og misforståelse af pc spil, netop fordi skribenten peger på at det drejer sig om en marginaliseret gruppe af unge. *Graduation* har i denne sætning en

stærk indflydelse på alle *attitude* ressourcer i afsnittet, begyndende med *appreciation* i starten hvor læseren får kritiske indrømmelser, men blot for at pege på at der er tale om en marginal gruppe.

Begrundelser for at der er tale om en meget lille gruppe vildfarende unge får vi i de næstfølgende sætninger: '*Det er højst usandsynligt at velfunderende unge...*', hvor skribenten uddyber standpunktet. Denne uddybning foregår via *judgement*, A2.1.2., hvor skribenten vurderer at de unge evner mere end en afvigende pc-spils adfærd. Dette underbygges via *graduation* 'højst', C2.1., der skærper udsagnet og yderligere dokumenteres ved *judgement*, A2.1.1., med '*de velfunderende familier*'. Videre i samme sætning bruges *graduation* i et sofistikeret samspil med *judgement*, hvor '*lidt computerspil engang i mellem*' nærmest fungerer som en litote; *graduations* som 'lidt' og 'engang i mellem', C1.2., fungerer som en positiv dobbeltunderdrivelse af tidsforbruget af pc spil, og indgår i en positiv relation til *judgement*, så synspunktet fremstår klart. Sætningen afsluttes med et mere forsigtigt forslag om, at pc spil kan have en gavnlig indflydelse via *graduation* modalitet, C1.1.3., '*..måske endda have en lærerig indflydelse*'. Her tages der forbehold for alt for håndfaste positive udtalelser om pc spils fortræffeligheder hvad angår dannelse eller læring. I næste sætning er der også fortrinsvis *judgement* ressourcer på spil; udsagnet '*Når lærdom kombineres med leg..*' peger på en dannelseskapacitet i forbindelse med pc-spil, der dog foreslås med en vis tøven idet *modality*, C1.1.3.: '*..er det som om..*' indfører en parentes om forslaget, en forsigtighed overfor alt for udokumenterede forslag og synspunkter.

I næste sætning er de heteroglosse ressourcer centrale: '*Dette må vi næsten alle kunne nikke genkendende til....er vel ikke andet end lærdom gennem leg*'. I sætningens begyndelse trækkes læseren med ind i skribentens univers og får et 'offer you can't resist' – vi må nikke genkendende til synspunktet om leg og læring via *engagement*, B2.2.2.1, og videre tages læseren i ed som vidne når skribenten henviser til læserens egen skoletid: '*... når vi tænker tilbage på folkeskoletiden..*'. Hos læseren opbygges via denne konkrete inddragelse en umiddelbar forventning om hvad det næstfølgende må være, og denne forventning justeres ved at inddrage '*netop*', B2.3, to gange efter hinanden: '*..jo også netop i denne tid..*' og '*..i netop folkeskolen..*'. Tids- og stedsperspektivet er i fokus – det er '*netop*' nu og '*netop*' i folkeskolen at pc spil kan anvendes i forbindelse med læring. '*Netop*' forstærker som nævnt perspektivet og for at opbløde det markante udsagn, indfører skribenten *modality*, B2.2.2, ved at påpege at pc-spil som undervisningsmiddel '*..er vel ikke an-*

det..' og giver læseren ret og pligt til at nikke med hovedet. Pc spillene afdæmoniseres, som det var skribentens formål i forrige afsnit og kritikken demonteres ved at pege på de mere legende og lærende sider af pc spil.

Pc spil handler ifølge skribenten om '*..at tænke hurtigt, være årvågen og evt. samarbejde.*', hvilket er et positivt *judgement*, A2.1.2, af de karakteristika og den kapacitet unge spillende mennesker besidder. Kvaliteter som udelukkende er forbundet med respekt og som står i stærk kontrast til billedet af den karikerede computernørd, skribenten tegner i 2. afsnit. Igen skaber skribenten intern tekstkohærens ved at arbejde videre med synspunkter, holdninger og beskrivelser der blev præsenteret i tidligere afsnit. Afsnittet sluttet med et retorisk spørgsmål om de førnævnte egenskaber ikke er ønskværdige. Og jo, langt de fleste læsere vil bekræfte dette; skribenten opnår denne tilslutning via *engagement* og *graduation*. Sætningen er nærmest en *projection*, B2.1, af den intenderede læseres tanker, og understreger via *appreciation*, A3.3, en foreslået påskønnelse af de nævnte egenskaber.

7.5.1.5 Femte afsnit

Afsnittet er meget kort, og danner en interessant ekskurs i forhold til besvarelsens andre tematiske nedslag, da kulturforskelle og sprogforståelse introduceres som dannelseselementer ved computerspil. I afsnittet anvendes alle tre appraisal kategorier i et fint samspil.

'Computerspil i moderate mængder kan uden tvivl være med til gøre børn og unge dannede. (...) Måske kan de tilmed lære at forstå vigtigheden af at kunne leve i fællesskab og måske endda i symbiose på trods af fundamentale forskelle. Mange computerspil handler jo netop om dette – om det kaos der opstår...(...).'

Første sætning i afsnittet er *judgement*, A2.1.2, hvor de unges tilegnelse af dannelse via computerspil vurderes. Kommentaren om at denne dannelse er '*uden tvivl*' fungerer som en skærpelse af udsagnet via *graduation*, C2.1, og understreger skribentens mening om at pc spil kan udmærke sig ved at bidrage til unges dannelse. I afsnittet er der en tydelig indlejring af *modality* i næste sætning; adverbiet '*måske*' optræder to gange i samme sætning og fungerer som en forhandling af information ved at skribenten indlejrer flere (egne) stemmer i teksten; her fortrinsvis sin egen håbefulde stemme blandt de mange kritiske eller forbeholdene. '*Mange computerspil handler jo*

netop om dette... ' er et argument for den håbefulde stemme og underbygges ved *graduation*, C1.2, ved '*mange*' og *modality*, C1.1.3, hvor '*jo*' indskriver en understregning og intensivering af argumentet der vil møde modstand.

Afsnittet er som nævnt en tematisk ekskurs, men viser skribentens evne til at inddrage andre ikke nødvendigvis oplagte, men dog relevante elementer i diskussionen om pc spil. Dermed udvider skribenten sit eget tematiske råderum, og tilføjer igennem især *judgement* væsentlige iagttagelser og 'forslag' til andre måder at tilgå emnet på, her bla. med henvisninger til muligheder i et multietnisk samfund.

7.5.1.6 Sjette afsnit

Dette afsnit går i tydelig dialog med de forrige afsnit og tilføjer overfor kritikerne en mere medgivende og indrømmende stemme. Skribenten leverer umiddelbart en holdningsmæssig modydelse til de fordømmende stemmer, men blot for at påpege svagheden i deres kritik. Afsnittet indeholder mange *attitude* og *graduation* ressourcer og tilføjer via flere *attitude* kategorier en emotionel vinkel på emnet.

'Som med alle andre ting i denne verden er der også den knap så skinnende bagside af medaljen, for som vi tidligere har fastslået, kan computerspil i overdrevne mængder klart være med til at misdanne børn og unge. En sådan misdannelse kan dog på ingen måde begrundes udelukkende med computerspillenes fordærvende effekt, for hvis børn og unge ofte søger tilflugt i computerspillenes verden, er der nok en bagvedliggende årsag. (..) For nogle enkelte stakler er computerverdenen måske en bedre virkelighed end den virkelige verden'.

Afsnittet introduceres med en *appreciation*, A3.3, af at alting har to sider. Skribenten evaluerer 'tingenes tilstand' og tilføjer en død metafor: '*bagside af medaljen*', A2. met., og understreger det almene ved udsagnet, da mange kan tilslutte sig metaforens almengyldighed. I samme sætning indskrives et '*vi*' som ikke umiddelbart kan defineres – er vi'et skribenten og meningsfællerne, eller henviser det mere diskursivt til det institutionelle fællesskab? Uanset tilhørsforhold fordobler vi'et udsagnets styrke; flere har fastslået at overdreven pc spilsbrug kan påvirke børn og unge. Denne negative påvirkning opstår kun ved '*overdrevne mængder*', understreger skribenten med

C1.1.1. Videre påpeger skribenten andre årsager til pc spils negative effekt: *'En sådan misdannelse kan dog på ingen måde begrundes udelukkende med computerspillenes fordærvende effekt, for hvis børn og unge ofte søger tilflugt ... er der nok en bagvedliggende årsag.'* I sætningen er der flere *graduations* der forstærker udsagnets kraft. Udsagnet *'på ingen måde'*, C2.1., præciserer fokus og fungerer sammen med *'udelukkende'* dobbelt negerende: Computerspil bærer på ingen måde skylden for *'misdannelser'* alene. Læseren engageres i argumentet ad *appreciation* indskrivningen A3.3., da *'computerspillenes fordærvende effekt'* er en voldsom og næsten satirisk gengivelse af, hvad kritikerne mener som en implicit *projection* af den forestillede kritik. Videre i sætningen er inddragelsen af *modality* også interessant. At der *'nok er en ... årsag'* til visse unges eskalerende pc spils forbrug, peger på en C1.3. *modality* der ikke skal introducere en usikkerhed i udsagnet, men en intensivering af at det ifølge almindelig logik er sådan. Sidste sætning i afsnittet afrunder argumenterne for og imod pc spils negative indflydelse, og præsenterer de alt for spillende unge som *'stakler'* i stedet for asociale chipsspisende nørder. Sætningen *'For nogle enkelte stakler...'* pointerer via *affect*, A1.3 at det dels drejer sig om ganske få, og dels meget ynkværdige unge vi burde have medfølelse med i stedet for foragt overfor, understreget ved den anden indlejring af *affect*, A1.1., *'en bedre virkelighed end den virkelige virkelighed'*. Sjette afsnit føjer således yderligere en dimension til skribentens problematisering af fordommene omkring pc spil, nemlig en afmontering af den forudfattede mening om at mange unge spiller for meget, at de unge spillende er egoistiske og asociale, og at computerspil alene kan forklare uheldig adfærd. I forhold til essayets faglige konventioner formår skribenten at finde sit eget afsæt i teksterne og reflektere over dette.

7.5.1.7 Syvende afsnit

Dette afsnit er interessant af flere grunde; dels er der en tydelig opsamlende tematisk binding til førnævnte vurderinger og refleksioner hvor der tænkes tværfagligt i forhold til emne og fag, og dels skabes der tematisk sammenhæng ved at pege forud i forhold til mulige fremtidsperspektiver. Den specificerende temadisposition bliver tydelig i dette afsnit, hvor især *engagement* og *attitude* er fremtrædende appraisal kategorier.

'Computerverdenen kan forekomme som et sikkert tilflugtssted for unge, som hver dag udsættes for diverse krav, og som dagligt bombarderes med valg, der skal træffes. Sam-

fundet i dag byder på flere muligheder end nogensinde end nogensinde før, men hermed følger også større krav til de unge og mere ansvar på de unges egne skuldre. Hver dag er der nye beslutninger, der skal træffes, og hver dag er der nye forventninger, der skal opfyldes. Det er ikke just overraskende, at de unge bare en gang i mellem har behov for at koble fra omverdenen og koble til computeren og så plukke nogle fjender sønder og sammen. Freud havde jublet, hvis sådanne computerspil havde eksisteret på hans tid. (...) Nogle råber som gale i trafikken, nogle går til kontaktsport og nogle andre går til anger management.'

Afsnittet starter med heteroglosse perspektiver på de unges vilkår. At '*computerverdenen kan forekomme*' som et tilflugtssted tilføjer *modality*, B2.2.4., til udsagnet og afbløder et alt for håndfast udsagn om mulige forklaringer på unges forbrug af pc spil – det tillader elementer af tvivl. I sætningen indgår der en del grammatiske og indholdsmæssige repetitioner. De unge udsættes for krav '*hver dag*' og '*bombarderes*' med krav '*dagligt*', hvor gentagelsen forstærker indtrykket af 'pressede unge mennesker' via *graduation*, C1.2., og hvor det billedsproglige '*bombarderes*' associeres med krigsførsel på de unge. Sætningen er et *judgement*, A2.1.2., af de unges kompetencer i at reagere hensigtsmæssig på for store krav: De regredierer naturligt nok til pc spil. Næste sætning opbygger via *concession* forventninger om de mange muligheder for unge, men forventningerne afmonteres ved at påpege de mange krav der følger de mange muligheder: '*Samfundet i dag byder på flere muligheder... følger også større krav ..og mere ansvar på de unges egne skuldre*'. Ved at påpege de unges mange muligheder i dag med *concession*, B2.3., inddrager skribenten læseren ved videre at forholde sig kontra til den opbyggede forventning. Læseren spores ind på de positive muligheder i dag, men bare for at involveres i det dertil hørende ansvar og mange krav. I sætningen er der mange gentagelser i forhold til forrige afsnit, hvor bl.a. '*krav*' fungerer repetitivt og '*ansvar*' ligeså, C1.rep., på indholds niveau sammenlignet med forrige sætnings optegnelse over de mange valg unge dagligt må træffe. Også pleonasmen '*de unges egne skuldre*' er interessant og ser ikke ud til at være tilfældig. Denne dobbelte påpegning af at det er de unges egne skuldre der udsættes for store byrder, er i god overensstemmelse med repetitioner og fordoblinger i afsnittet i sin helhed. De mange intensiverende og forstærkende *graduations* underbygger skribentens argumenter og tvinger læseren til at investere sympati for de 'misbrugende unge'. Samme repetitive

modus fortsætter i næste sætning: *'Hver dag er der nye beslutninger, der skal træffes, og hver dag der nye forventninger, der skal opfyldes'*, hvor *repetition*, C1.2.rep., klarlægger de unges daglige og genkommende ansvar. At det *'ikke just er overraskende'* fungerer som en *appreciation*, A3.3., af at de unge har brug for en aflastning for alle de præstationer der forventes af dem. Denne aflastning undergår *graduation*, C1.2., og indfører at det kun er *'en gang i mellem'* at de unge kobler fra omverdenen og kobler på computeren. Ordspillet med at koble fra og til er enkelt og sindrigt og bygger formentlig videre på ordsproget om at *'trække stikket ud'*; her får det dog en dobbeltydighed der italesætter de unges forsøg på *social sanction*, A2.2.met., af de mange krav – pc spil er et personligt opgør med de mange forventninger til unges kompetencer. Ordspillet får anaforisk karakter, især når det samlæses med sætningens sidste del der i høj grad spiller på mere metaforiske betydninger: *'..og så pløkke nogle fjender sønder og sammen.'* Denne billedliggørelse, A2.2.met., af de unges afreageren i form af pc spil, diminuerer aggressionens omfang ved at fremhæve det fiktive i aggressionen - de unge er bevidst koblet fra virkeligheden og koblet på et imaginært univers og kan derfor velfortjent *'pløkke sønder og sammen'*. Skribentens særegne måde at etablere betydning på via billedsprog og tekstinterne henvisninger, peger på avancerede sproglige ressourcer i forhold til genren. At udvide indholdet i essayet, som det gøres i denne opgave, er i høj grad afhængig af at skribenten har et sprog til at konstruere denne udvidelse med (Schleppegrel, 2004).

Derefter udvider skribenten perspektiveringen ved en mere tværgående psykologisk vinkel på emnet, og inddrager Freud ved at hævde at *'Freud havde jublet, hvis sådanne computerspil.'* Skribenten indskrifter *affect*, A1.3., som en kommentar til hvordan Freud ville have haft det. Fortolkningen af at Freud ville synes om pc spil kan ikke umiddelbart verificeres, så skribenten underbygger udsagnet ved at henvise til Freuds teori om aggressionsdrift videre i afsnittet. Inddragelsen af Freud peger på skribentens tværfaglige kvalifikationer og fungerer som en heterogloss ressource, da der lægges ord i munden på Freud via *projection*, B2.1., hvorved udsagn og vurderinger suppleres med flere stemmer der er vægtige og stærke. Skribenten rapporterer Freuds teoretiske overvejelser som en kilde der underbygger egne holdninger, vurderinger og refleksioner. Afsnittet afsluttes med en undersøgende vurdering af, hvordan mennesker på anden vis end pc spil får afløb for aggressioner: *'Nogle råber som gale i trafikken, nogle går til kontaktsport og nogle andre går til anger management'*. I sætningen indlejres både *affect* og *judgement*. At *'nogle råber*

som *gale*' er udtryk for en emotionel respons, A1.1., og at andre går til kontaktsport eller anger management er en vurdering af menneskers karakter, A2.1.2.

Afsnittet fungerer som en udvidelse af de vinkler og perspektiver der er blevet præsenteret tidligere i besvarelsen. Beskrivelsen af hvad Freud ville synes om pc spil er en figur der går igen fra beskrivelsen af computernørden; for at eksemplificere både fordomme og 'moddomme' i kød og blod, bruges personificeringer af holdninger og vurderinger med en høj grad af *attitude* og *engagement*.

7.5.1.8 Ottende afsnit

Afsnittet er det afsluttende i besvarelsen. Her inddrager skribenten atter tekstforlægget, og navigerer sine egne vurderinger, holdninger og refleksioner i sikker havn. Afsnittet har mange *attitude* og *graduation* ressourcer og fungerer opsamlende både i forhold til temaet, tekstforlægget og skribentens egne refleksioner. I afsnittet er der en del interne henvisninger, og især et gensvar til det afsluttende spørgsmål i første afsnit.

'En diskussion som denne vil sandsynligvis aldrig blive lagt i bero. Bo Kampmann Walther skriver at "I Danmark er vi enige om at være uenige" og ganske rigtigt. Vi vil altid være uenige om dette emne, for har man først taget et standpunkt, ændrer man det sjældent, når det kommer til emner som det pågældende. Bo Kampmann Walthers holdning lader dog til at være den eneste fornuftige og den eneste uden fordomme. Han har nemlig fat i en vigtig pointe med sin middelvejs-teori. Det nytter ikke noget at tilbringe alt sin tid foran skærmen, for så ødsler man virkelig sin ungdom væk, og herigennem håner man direkte de ældre generationer og resten af ens omverden. Men som Bo Kampmann Walther skriver, nytter det heller ikke at være en "vindtør knark" og stædigt klamre sig til fortiden. Det er bestemt ikke ligegyldigt hvilken vej man vælger, og den gyldne middelvej er altså den optimale vej til Rom'.

Afsnittet starter med en forsigtig vurdering af at diskussionen om pc spil aldrig bliver afsluttet; forsigtig, idet skribenten bruger *modality*, B2.2.2., og dermed tilskriver emnet en mere tøvende sandsynlighed og tilstår emnets kompleksitet: Uenigheden kan ikke blot sættes i bero ved at diskutere emnet. Inddragelsen af tekstforlægget foregår integrativt, således at væsentlige udsagn fra

teksten indskrives i besvarelsen og bruges idégenererende eller idédokumenterende, også i dette sidste afsnit. Teksthenvisningerne er centrale ift. temaet og indgår i skribentens refleksioner. Citatet om at danskerne er enige om at være uenige afsluttes med en *comment*, A1.3., som også fungerer som en *appreciation* af det skribenten har iagttaget, nemlig uenigheden. Både den emotionelle og perceptive reaktion af denne uenighed indføres via kommentaren. Argumentet fortsætter i næste sætning, hvor *'altid'* som *graduation*, C2.1., peger på det evige tidsperspektiv i diskussionen. *Appreciation*, A3.1. af at Bo K.Ws holdning er den eneste gangbare da den er uden fordomme, danner tekstinterne kohærente relationer til de første afsnit, hvor skribenten forholder sig til fordommenes betydning. At Bo K.W. ifølge skribenten er fornuftig, bliver forstærket af *'nemlig'*, C2.1., der fungerer som *intensifier* af udsagnet.

I næste sætning er der mange attitude ressourcer i spil: *'Det nytter ikke noget at tilbringe alt sin tid... så ødsler man sin ungdom væk... håner man direkte de ældre generationer..'* Sætningen samler op på tidligere iagttagelser og syntetiserer skribentens vurderinger og refleksioner via attitude. At det ikke nytter at spille al sin tid foran skærmen er udtryk for A2.2.2., en social sanction af uheldig adfærd, der bliver forstærket af den genkommende billedsproglige beskrivelse af at ødsle sin ungdom væk, A2.met. Skribenten føjer også et stærkt emotionelt aspekt til *judgement* kategorierne ved at påpege at unge *'håner'*, A1.1., de ældre *'direkte'*, C2.1., hvis de ødsler tiden væk. Sætningen indeholder indrømmelser til de kritiske stemmer, især ældregenerationen. Men allerede i næste sætning kommes de unge til undsætning ved at indføre en concession: *'Men som... nytter det heller ikke at være en "vindtør knark" og stædigt klamre..'* *'Men'*, B2.3., opbygger en modforventning der bliver indfriet da den ældre generation heller ikke skal forfalde til *'knarkethed'* og *'stædigt'*, A1.1., blive hængende i fortiden. Afslutningssætningen angiver i komprimeret form skribentens holdning, der er blevet uddybet tidligere i besvarelsen: Nemlig at middelvejen uden polariserede holdninger til pc spilsforbrug, som angivet i både tekstforlægget og hos skribenten, er den bedste: *'Det er bestemt ikke ligegyldigt hvilken vej man vælger, og den gyldne middelvej er altså den optimale vej til Rom'*. Sidste sætning indeholder *graduation* og et reaktualiseret billedsprog. At det *'bestemt'* ikke er ligegyldigt er en intensifier, C1.1., af at den gyldne middelvej er den optimale; ordsproget bliver reaktualiseret i forhold besvarelsens første afsnit, hvor skribenten via engagement præsenterer ordsproget om at *'alle veje fører til Rom'*, da skribentens *'gyldne middelvej'* er den optimale vej til Rom. To ordsprog bringes sammen i form af

judgement, A2.met., uden indbyrdes distraktion, da de befinder sig i samme ordsprogsfamilie. Det er erfaringssætninger, der bliver underbygget af skribentens egne iagttagelser og perspektiveringer, så de beholder deres overbevisningskraft og almen gyldighed på trods af kollektivt slid på gamle ordsprog. Således danner afslutningssætningen nærmest et emfatisk imperativ der involverer læseren ved sin udsigelseskraft og gør modargumentation vanskelig.

7.5.1.9 Opsamling på analysen

Der er flere bemærkelsesværdige elementer i denne besvarelse. I forhold til *appraisal* er skribentens mest bemærkelsesværdige kompetence et nuanceret samspil mellem *judgement* og *graduation*. Kategorierne samarbejdes på avanceret vis, og tilføjer teksten et særligt reflekterende og progressivt lag af betydning og kohærens. Skribenten starter som en modus operandi næsten samtlige afsnit med en *appreciation*, hvilket er en oplagt 'meningskonstruktør' i et essay hvor begivenheder, begreber eller vilkår skal vurderes og reflekteres. Skribenten formår bl.a. igennem *judgement* og *graduation* ikke blot at forholde sig til emnet, men også på metaniveau til holdninger og synspunkter om emnet. Det reflekterende metaniveau er en særlig kompetence der i høj grad modsvarer kravene til den essayistiske genre. Metarefleksioner foregår også indholdsmæssigt, hvor samarbejdet mellem tekstens ordsprog og skribentens egen skriveproces tilføjer et nuanceret ekstra-betydningslag. Besvarelsen indeholder beskrivelser af emnet der fører læseren 'hele vejen til Rom'; fra beskrivelsen af hvad pc spil er, over forskellige fordomme om spillene til mulige løsninger og refleksioner over fænomenet.

Skribenten bruger mange *modality* og *judgement* kategorier og indskriver dermed tilsyneladende forhandlinger om holdninger og synspunkter til emnet, men netop som en sproglig ressource der realiseres som genrekompetence for genrens og argumenternes skyld. Skribenten er ikke usikker på egne holdninger, men tager forbehold for oplagte kritikpunkter. Også beskrivelsen af computernørden er interessant og fagligt afstemt i forhold til genren; det peger på en særlig skriftlig genrekompetence, da beskrivelsen fungerer som en figur for de fordomme om pc spil skribenten angriber. Også afsnittet hvor Freud inddrages som *projection* fungerer hensigtsmæssigt som argumentation for skribentens egne antagelser om pc spillets kartarsiske effekt. Brugen af *graduation* som en mærkning af *affect* kategorier er også interessant og viser de skriftlige genrekompetencer; igen er det samspillet af *appraisal* kategorier der peger på ikke blot en formel, men også reel essayistisk genrekompetence. Genren realiseres på kompleks vis, især via en kvalificeret posi-

tionering i stemmer der både reflekterer fagligt og personligt. Skribenten formår at navigere blandt de mange kritiske stemmer i en nærmest imaginær dialog med disse stemmer. Kritikerne får råderum og taletid i besvarelsen, så skribentens ophævelse af de polariserede holdninger synes logiske. Teksten tages som indtægt for det fornuftige i at opgive dikotome forestillinger om for eller imod pc spil, og inddrages både idégenererende og dokumenterende, men altid med intern kohærens og skribentens personlige indlejring. Skribenten besidder således genrekompetence på flere niveauer: Strukturelt, form- og indholdsmæssigt, metarefleksivt og med hensyn til læserhenvendelse. Det sidste kommer især til udtryk igennem de righoldige og avancerede heteroglosse ressourcer i besvarelsen som skribenten formår at indskrive med sprogligt raffinement.

7.5.2 Fjerde analyse. Essayet på stx, 2010, 'Computerspil og dannelse'

Opgavens opdrag er identisk med forrige opgaves, som omhandlede computerspil og dannelse. Besvarelsen⁵⁶ har fået karakteren 4, som dækker over en jævn præstation der demonstrerer en mindre grad af målopfyldelse. Besvarelsen er på 3 ¼ side og består af 7 afsnit. I besvarelsen opstilles der dikotomier ift. emnet, som ofte paralleliseres med skribentens personlige liv eller som identifikationen med andre unge. De hyppigst forekommende appraisal ressourcer er *graduation* som *focus*, *judgement* som *social sanction*, og *engagement* som *monogloss*. Sidstnævnte er særlig interessant og ligger i indholdsmæssig forlængelse af at skribenten også indarbejder et personligt narrativ i besvarelsen. Tekstens stemme er oftest skribentens egen. En anden skriftlig særegenhed hos skribenten er en genkommende skabelon for eksemplificeringer af sagsforhold eller synspunkter, hvor tre efter hinanden følgende begreber, synonymer eller ideer følger eller går forud for eksemplet. Selve dispositionen for opgaven er ikke umiddelbar entydig; der er både træk af en sammenlignings- og temadisposition, og i afsnit hvor skribenten eksplicit indskrifter sig selv som stemme i teksten, er der ofte en årsagsdisposition. Den interne struktur er således ikke altid kohærent eller progressivt opbygget. Skribenten markerer tydeligt holdninger og oftest via *judgement*, *social sanction* og ved at have en *monogloss* tilgang til synspunkter og holdninger. Det personlige narrativ i besvarelsen vidner om en privat interesse i emnet som også bekræfter skribentens mere dikotome holdningstilkendegivelse og personlige engagement i sagen via de mange *judgements* og *graduations*, og derved måske blokerer for genrens mulighed for mere heteroglosse og facetterede holdninger.

⁵⁶ Bilag 3, p. 126-129

7.5.2.1 Første afsnit

Skribenten starter besvarelsen med et ordsprog der ligger i direkte forlængelse af tekstforlægget. I første afsnit ser det ud til at skribenten kobler det globale med det lokale for at pege på et senmoderne globaliseringsfænomen og de mange teknologiske muligheder. Koblingen mellem det globale perspektiv og individets fortolkning af det er i fokus i afsnittet, hvor appraisal kategorierne *graduation* og *engagement* er helt centrale for skribenten.

”Når forandringernes vinde blæser, findes der to typer mennesker; dem der bygger læhegn, og dem der bygger vindmøller” (ukendt forfatter). Der var engang, hvor der var visse levevilkår, verdensopfattelser og rammer. I løbet af få år har verden vendt hundred og firs grader om. Vi er blevet til en lille landsby, hvor alle kender hinanden; noget vi i dag kalder for globalisering. I dag er vi ikke bange for at tage i mod alle de nye muligheder, teknologier og i sidste ende være helt alene. Praktisk set er vi frygtløse. Eller er vi? Eller tænker vi ikke bare over, at selvom vi oplever og følger den nye verden, så sidder vi faktisk fast?’

Afsnittet starter som nævnt med en *projection*, B2.1., af et ordsprog der er parallelt med tekstforlæggets forestilling. Skribenten starter besvarelsen med at opridse et ’før og nu’ i stedet for et for og imod og peger på, hvilke muligheder der er for at agere i forhold til forandringer i samfundet. Efter *projection* fortsætter skribenten med ’Der var engang...’ som skriver sig ind i eventyrgenre og trækker på *appreciation*, A3.3., for skribenten beskriver da tiden før teknologiens fremkomst som mere overskuelig og benytter sig af den i indledningen omtalte tredobbelte eksemplificering via ’..levetilvilkår, verdensopfattelser og rammer’. Denne tredobling af begreber og eksempler er et gennemgående motiv hos skribenten. Sætningen: ’I dag er vi ikke bange for at tage i mod... og i sidste ende være helt alene’, introducerer den ensomme situationen i dag med en del *graduations* som ’i sidste ende’, C1.1.2, og ’helt alene’, C2.1. der forstærker fornemmelsen af at stå alene i verden. Samtidig fungerer den sidste *graduation* som en introduktion til *affect*, for i næste sætning siger skribenten at vi er frygtløse, A1.2. og beskriver denne proces med forløberen om at være ’helt alene’. Umiddelbart er der ikke en logisk sammenhæng mellem at være alene og at være frygtløs, men ved at koble tilstanden til den nye teknologi, opnår skribenten alligevel en form for konsensus om at den teknologiske ’alenehed’ medfører frygtløshed. I de næste sætninger åbner

skribenten for flere mulige synspunkter på samme problemstilling ved at formulere retoriske spørgsmål og lede svar på vej. Det sidste spørgsmål, hvor skribenten siger: '*..at selvom vi oplever og følger den nye verden, så sidder vi faktisk fast?*' må man svare bekræftende på. Det ser ud til at de retoriske spørgsmål har til hensigt at åbne for heteroglosse perspektiver ved at demontere ideen om frygtløshed. Som læser opfordres vi til at svare bekræftende på det, så det nærmest fungerer som en *projection*, B2.1. af tanker vi ikke vidste vi havde.

7.5.2.2 Andet afsnit

Markant for dette afsnit er kritikken af pc spil og den negative beskrivelse af deres brugere. I afsnittet fokuseres der intenst på spillene og deres uheldige påvirkning, og spillerne optræder mere som ulykkelige ofre for pc spillene end aktive medspillere.

Tekstforlægget inddrages både direkte og indirekte, således at teksten taler igennem en del af skribentens synspunkter i dette afsnit. Skribenten benytter fortrinsvis tekstforlægget idegenererende og gengiver nogle af tekstens pointer som afsæt for egne holdninger og synspunkter, som teksten ikke nødvendigvis forfægter. Afsnittet indeholder mange *graduations* og *judgement* kategorier, der understøtter skribentens vurderende og evaluerende modus i dette afsnit. Sammenligningsdispositionen træder frem som organiserings- og forståelsesprincip i dette afsnit.

*'Jeg er i den alder, og lever i den tid, hvor jeg føler, at jeg har set og fulgt hele udviklingen af computere, bærbare og andre utrolige maskiner. De kvalificerer sig til at være 21. århundredes største nyhed, da de ændrer vores verden, afdækker nye brudflader og giver os en ny viden. Selvfølgelig kender vi ham, der elsker computerspil, og altid har det nyeste af det nyeste. Men samtidigt kender vi også ham, som afskyr alt moderne og teknologiske pjat.(...) Spørgsmålet er, om vi i virkeligheden bruger computerspil til at udvide vores horisonter og kompetencer, eller for ren underholdningsskyld? For i sidste ende kan vi enten få den dannelse vi fortjener, have store visioner, idealer og kunne klare vores egne problemer,... (...) Computernarkomaner bliver ofte overvægtige, egoistiske og **lige glade** med alt det, der sker omkring dem'.*

Skribenten starter med en markering af sin egen stemme, B1., hvor den monoglosse selvreference peger på noget selvoplevet og dokumentarisk. Desuden indføjes der *affect* via '*..hvor jeg føler..*'.

Sætningen om at skribenten har fulgt hele den teknologiske udvikling er *judgement*, A2.1.2., af hendes egenskaber som vidne til denne udvikling. Fra *judgement* bevæger skribenten sig videre til *appreciation*, A3.3., i næste sætning, hvor skribenten evaluerer teknologiens status og betegner pc'ere som det '*..21. århundredes største nyhed..*'. I de to sætninger refererer skribenten sine holdninger dels til det personlige, selvoplevede og dels til det almene, konsensusprægede. I *appreciation* sætningen benytter skribenten sig også af den trefoldige eksemplificering: '*..da de ændrer vores verden, afdækker nye brudflader og giver os ny viden*'. Umiddelbart er de tre eksempler ikke kommensurable; at pc'en ændrer verden er generelt vedtaget som sandt, at den afdækker nye brudflader er ikke helt klart da skribenten ikke forklarer disse brudflader, og at pc'en giver ny viden står i modstrid med de andre overvejelser skribenten gør sig. Forklaringen på diskrepansen i eksemplerne kan være at de ikke er skribentens egne, men taget fra forskellige sammenhæng og kilder der ikke anføres i besvarelsen⁵⁷ eller findes i eksamenshæfterne. Den forudgående sætning med *monogloss* og *affect* kategorier kan være udtryk for at skribenten tilegner sig ejerskab over eksempler som måtte forekomme hende som illustrative og forklaringskraftige. Næste sætning opbygger forventninger som delvis modarbejdes efterfølgende: '*Selvfølgelig kender vi ham, der elsker computerspil, og altid har det nyeste af det nyeste. Men samtidig kender vi også ham, som afskyr alt moderne..*'. De to sætninger fungerer som et retorisk par der sammenføjes ved *concession*, B2.3., og hvor '*selvfølgelig*' indbefatter skribenten, læseren og alle andre. Sætningen er en genskrivning af tekstforlæggets ordlyd, men præsenteres som skribentens forståelse af emnet. Hun holder mod forlæggest intention fast i dikotomien og anser pc spil for vanedannende og farlige.

I sidste del anfægter skribenten tekstforlæggets synspunkter og holder fast i en polariserende forståelsesramme. Her spørges der til om pc spil kan udvikle kompetencer og medvirke til dannelse: '*Spørgsmålet er, om vi i virkeligheden..*'. Sætningen fungerer som *judgement*, A2.1.2., og spørger til menneskets læringsegenskab, hvor '*i virkeligheden*' er en *graduation*, C2.1., der skærper fokus på hvad vi bruger pc spil til. I næste sætning fortsætter skribenten sine argumenter for den polariserede opfattelse af pc spil; sætningen starter med: '*For i sidste ende..*' der peger på det endelige og afgørende, og hvor der anvendes *graduation*, C2.1. Det er ifølge skribenten valget mellem enten dannelse eller pc spil. Den tredelte eksemplificering er også fremtrædende i denne

⁵⁷ Noa Reddings 'Nyhedsnarcissisterne kommer', Information, 25 juli, 2007

sætning, hvor vi præsenteres for tre muligheder: *'..enten få den dannelse vi fortjener, have store visioner, idealer og kunne klare vores egne problemer..'*. Dette *judgement*, A2.1.2., af vores muligheder hvis vi ikke forfalder til pc spil, peger muligvis også på skribentens emnemæssige vanskeligheder, da begrebet *'dannelse'* indgår i skribentens refleksioner som begrebet uddannelse ville gøre det – dannelse er noget vi får. Denne lidt skæve forståelse af dannelsesbegrebet kan være én af årsagerne til at skribenten holder fast i den meget dikotome og polariserende gengivelse af emnet og *judgement* kategorier som overvejende ressource i de vurderende tekstafsnit. Emnet vurderes meget konkret ud fra en bedømmelse af to forskellige menneskelige karakterer, de pc-spillende og de ikke spillende. Skribenten ser ud til at være opmærksom på den dikotome fremstilling og indskyder følgende: *'Jeg vil hellere ikke generalisere; for der findes jo mennesker, som udnytter computer- og playstationsspil professionelt og hermed på den gode måde:...'* Skribenten starter med at markere sin egen monoglosse position i teksten for at pointere at *'stemmen'* er hendes via B1. Videre anvendes *modality*, C1.1.3., i form af *'jo'* som opbløder de mere håndfaste standpunkter fra forrige sætning. Denne mere positive beskrivelse af pc spils brugere argumenteres med et professionelt brug som er et *judgement*, A2.1.3. og som giver indtryk af at de professionelle kan *'holde stand'* mod pc spils underholdningsværdi da de udnytter spillene *'på den gode måde'*, A2.1.2. De opnår social respekt, hvorimod de misbrugende unge pc nørdur udsættes for verbale sociale sanktioner: *'Computernarkomaner bliver ofte overvægtige, egoistiske og ligeglade med alt det, der sker omkring dem'*. Også her gengives i let omskrevet form tekstforlæggets ordlyd, blot med den forskel at tekstforlægget har en kritisk-ironisk distance til stereotypen pc nørd, og skribenten ikke har denne distance⁵⁸. Ud over de mange grammatiske og leksikalske *graduations*, benytter skribenten sig også af grafiske *graduations* da der er et par kursiveringer i besvarelsen som fx i ovennævnte: *'..overvægtige, egoistiske og **ligeglade** med..'* der fungerer som betydningsmæssige maksimeringer af skribentens holdninger.

7.5.2.3 Tredje afsnit

I tredje afsnit indlejrer skribenten for alvor egne meninger og holdninger og anvender især *gradation* og *attitude* som *judgement* og *appreciation*. I afsnittet introduceres en forløber for narrativet i afsnit seks da skribenten fortæller om personlige oplevelser med en *'computernørd'*, og be-

⁵⁸ Og lidt pudsigt i forhold til det foregående essay der netop gør op med denne *'pc nørd'* forestilling. I begge besvarelser trækkes der på stereotypen, men med forskelligt udgangspunkt og formål.

retter om de svage unge der ligger under for pc spillenes magt. Afsnittet er struktureret som en årsagsdisposition, hvor skribenten fremskriver kausale sammenhænge mellem unges svaghed og pc spillenes vanedannende egenskaber. Tekstforlægget inddrages også, hvor den citerede tekstpassage fungerer som dokumentation for skribentens påpegning af at pc spil kan være voldelige, og for at modargumentere at *'de repræsenterer en ny kultur'*⁵⁹.

*'(...) Alt i alt synes jeg, at de er meget grænseoverskridende. Især de svage individer bliver fanget i spillenes narkomani. De svage individer er nemlig dem, som ikke har opnået dannelsen, de har ikke fundet sig selv...(...) De kan for det meste hellere ikke selv se det, når skaden er sket. Og hvem er det, som i sidste ende har fejlet? Forældre? Samfundet? Jeg bor lige ved siden af en, som bruger al sin fritid på at følge med i den såkaldte moderne fantasiverden, og jeg kan se, hvordan han har ændret sig, og at ingen, absolut **ingen** kan gøre noget ved det. Det er for sent. Sådanne mennesker tænker mere på, hvilken "boss" de skal dræbe i World of Warcraft i morgen, end at dansk skriftlig eksamen skal skrives i morgen. Computerspil rækker ikke ved vores faglige selvforståelse, nærmere er det helt omvendt! Problemet ligger også i dagens ungdoms tankegang; hvor mange gange har vi ikke hørt sætninger som: "Rolig nu mor, vi skal nok nå det hele, vi har hele livet foran os..." (...).*

Der er mange monoglosse henvisninger i afsnittet og i første *engagement* kategori henviser skribenten til sig selv som kilde til iagttagelser og vurderinger. Pc spil er *'meget grænseoverskridende'* siger skribenten med *graduation*, C2.1 som del af *appreciation*, A3.1., hvor den mere emotive dimension af skribentens vurdering bliver synlig. I næste sætning fremhæves pc spillenes farlighed: *'Især de svage bliver fanget i spillenes narkomani'*. Med *graduation* *'Især'*, C2.1., forstærkes *judgement* af *social sanction*, A2.2.2., hvor de svage individer underlægger sig spillenes magt. Den billedlige beskrivelse af hvordan svage unge bliver 'fattet', associeres med narkomani. For at underbygge argumentet om de svage unge, defineres disse i næste sætning som *'..dem, der ikke har opnået dannelse..'*; sætningen starter med en *repetition*, C1.rep., og en *graduation* mere i form af *'nemlig'*, C1.1.1., for derefter, som nævnt, at vurdere at det drejer sig om unge uden dannelse,

⁵⁹ Fra B. Kampmann Walther *'Computerspil er vor tids medie-sorteper'*.

judgement, A2.2.2, af at de unge har begrænset kapacitet og derfor bliver spil-junkies. Forklaringen er ifølge skribenten at de unge ikke har fundet sig selv og derfor ikke gennemløber en identitetsproces; de forbliver svage. Skribenten positionerer sig kritisk overfor de unge spillere og placerer deres adfærd i *social sanction* da alle andre deler ikke deres værdier.

7.5.2.4 Fjerde afsnit

I afsnittet benytter skribenten sig især af *appreciation* og *graduation*. Internettet beskrives som leddet mellem de fiktive spil og de virkelige spillere og skribenten forsøger sig med en definition af spillenes betydning for mediekulturen. Bemærkelsesværdigt er indlejringen af andre tekstlige udsagn; enkelte sætninger, eller dele af dem, bærer klangen af andre tekstlige instanser end tekstforlægget eller skribentens. Det er de store mediemæssige eksistentialer skribenten forholder sig til, hvad der kan være årsag til at andre tekstlige stemmer dukker op i dette meget vurderende afsnit.

*'I dag i 2010 er det ikke nok med at bare spille et spil på computeren, internettet skal også være der, for at kunne spille med andre **virkelige** spillere og for at kommunikere med dem på forskellige sprog. (...) Internettet og computeren er blevet så populære, at de også har ændret hele mediekulturen, til trods for at de adskiller sig radikalt fra de traditionelle nyhedsmedier. (...) De største nyheder er hermed dem, der er sket, men som vi bare ikke har opdaget. Verden har dog udviklet sig så meget og så hurtigt, at det er næsten umuligt at overhale den; med at skabe ny viden, opleve eller opfinde noget nyt.... Alt har ændret sig fuldstændig. Også vores søgen efter egen identitet.'*

Afsnittet starter med en pleonasme *'I dag i 2010..'* der understreger både samtidighed og det påtrængende i at forholde sig til problematikken. Sætningen er en *appreciation*, A3.1., baseret på en følelsesmæssig evaluering af internettets betydning for pc-spillernes forhold til virkeligheden; skribenten er bekymret for sammenblandingen af spil og virkelighed, medieret via internettet. Næste sætning i citatet ovenfor er interessant, da det både direkte og indirekte refererer andre kilder end tekstforlæggets⁶⁰ og dermed italesætter synspunkter der først skal begrundes og dernæst integreres i teksten som skribentens holdninger og meninger: *'Internettet og computeren er blevet så*

⁶⁰ Teksten trækker kraftigt på Noa Reddings *'Nyhedsnarcissitterne kommer'*, fra Information, 25. juli, 2007 som ikke findes i eksamenshæfterne.

populære... adskiller sig radikalt fra de traditionelle nyhedsmedier'. Der er tale om en *appreciation*, A3.3, af overvejelser over synspunkter som skribenten ser sig selv i forlængelse af. Emnet '*nyhedsmedier*' er igen hentet fra en anden kilde og er ikke tematisk bundet til emnet pc spil. Således forholder det sig også i efterfølgende sætning, hvor metarefleksioner over internettet og computeren som *appreciation*, A3.3, styrer besvarelsen andre steder hen end i de andre afsnit. Introduktionen af forholdet mellem konsument og producent er ikke kommensurabelt med opgavens emne og står som en fremmed sætning, skribenten har svært ved at gøre til sin egen. Ved at indføre andres synspunkter i teksten som ikke umiddelbart hænger sammen med emnet eller findes i eksamenshæfterne, prøver skribenten sandsynligvis at lægge op til en heterogloss tilgang. Denne lykkes ikke da gengivelsen af 'fremmede' holdninger blot befinder sig i *appreciation* kategorien og emnemæssigt ikke forankres som en mulig anden stemme eller en ekspansion af mulige andre holdninger til emnet.

I afsnittet konstaterer skribenten følgende: '*Verden har dog udviklet sig så meget og så hurtigt, at det er næsten umuligt at overhale den*'. Sætningen indeholder *graduations*, *modality* og *appreciation*, men mangler fokus og sammenhæng; '*..så meget og så hurtigt..*' er *intensifiers*, C1.1.2, der forstærker graden og hastigheden af udviklingen. For at mildne den kategoriske beskrivelse af udviklingen, indføjes et '*næsten umulig*' som *modality*, B2.2.2, som peger på en tilnærmelsesvis usandsynlig chance for at indhente udviklingen. Hvem eller hvad der skal indhente udviklingen står ikke helt klart, og sammenhængen med emnet mangler en begrundelse, alligevel udtrykker sætningens *appreciation* skribentens grundlæggende frygt for udviklingen og italesætter en afvisende, men også diffus fornemmelse af at skribenten intenderet står oppositionelt overfor pc spil og internettets mulighed for at spille online. En nærmere beskrivelse af hvad der skal overhale udviklingen, følger delvist i sætningens afslutning: '*..; med at skabe ny viden, opleve eller opfinde noget nyt, som ingen andre har set eller hørt om*'. Den trefoldige eksemplificering følger også her, og beskriver overordnet hvad det er der skal overhale udviklingen. De sidste sætninger i afsnittet konkluderer og generaliserer i forhold til de introducerede, men ikke integrerede andre vinkler på emnet. Samtidig forsøger skribenten at åbne for en 'sikker forbindelse' til emnet igen ved at indskrive dannelse i afsnittets sidste sætning: '*Alt har ændret sig fuldstændig. Også vores søgen efter egen identitet og dannelse*'. At alt har ændret sig fuldstændig er en dobbelt *graduation*, med '*alt*' som en *intensifier*, C1.1.1, og '*fuldstændig*' som en skærpelse, C2.1, af udsagnet. Videre omfavnes

de unge verbalt via *affect*, A1.1, hvor fokus på 'vi unge' forstærkes af en næsten tautologisk dobbelteffekt af '*vores*' og '*egen*', der understreger den enkeltes identitetsproces. Afsnittet er indholdsmæssigt diffust da en del elementer ikke kan integreres i emnet i sin helhed, og fordi de kilde synspunkterne er taget fra ikke bruges som en heterogloss ressource, men som en udvendig *appreciation* der ikke kan internaliseres overbevisende. I forhold til essaygenren betyder det at skribenten farer vild i de mange eksterne stemmer. En manglende sprogliggørelse af hvad der er centralt for essayets emne synes at være forklaring på den mere diffuse holdningsprægede tilgang til emnet. Det afsøgende og undersøgende er ikke tydelig i de sproglige ressourcer der anvendes.

7.5.2.5 Femte afsnit

Afsnittet forholder sig til grundlagsteksten og videregiver dele af tekstens synspunkter. Også i dette afsnit introduceres alternative synspunkter og afvigende emner som optager skribenten, hvilket også understreges af den intensive brug af de *monoglosse* ressourcer og *judgement* af egne forestillinger og vurderinger af værdier.

'Dannelse handler om overskridelse, men man skal stadig holde fast i sine indre værdier og traditioner, ellers ender det galt. Men det gør det selvfølgelig også, hvis du bare bygger læhegn omkring dig, og stædigt holder fast i verden af i går. Jeg tror på en ligevægt mellem disse ting. Jeg, ligesom alle andre, har ret til at udforme mit liv, sådan som jeg vil have det. I virkeligheden anser jeg det som en dyd, hvis man kan finde, forstå og balancere på den grænse, hvor en ligevægt mellem de forskellige roller og funktioner, som samfundets "systematisering" fordrer, og de værdier, som repræsenterer ens egentlige jeg, ens sjæl, indtræffer. Det er også denne ligevægt Bo Kampmann Walther beskriver i sin kronik ...'

De første to sætninger er tekstnære gengivelser af grundlagsteksten; herefter konfirmerer skribenten sin egen stemme forsøgsvis i en midterposition imellem de yderliggående holdninger. Denne positionering er dog uden held, da de foregående afsnit dokumenterer skribentens meget kritiske holdning overfor pc spils brugere: '*Jeg tror på en ligevægt... Jeg, ligesom alle andre, har ret til at udforme mit liv..*'. I disse sætninger markeres en tydelig *monogloss*, B1, position. En position, der udvides og bekræftes ved at henvise til '*alle andre*' med samme behov. Sætningen er udpræget monogloss da 1. person henvisninger forekommer tre gange i samme sætning: '*jeg*', '*mit*' og

'jeg' og umiddelbart kunne læses som et *judgement* af emnet, men som kontekstuel er stærk *affect*, A1.2, orienteret, da det gælder et emotivt behov for at være herre over sit eget liv. De senere afsnit viser, hvorfor det er skribenten så magtpåliggende at kunne styre sit eget liv.

Næste sætning indeholder *graduation* og *judgement* med den genkommende tredobbelte eksemplificering: '*I virkeligheden anser jeg det som en dyd, hvis man kan finde, forstå og balancere på den grænse...*' Sætningen starter med en *graduation*, C2.1, der skærper fokus på 'dyden', der bliver det centrale i teksten, og hvor dyden beskrives som en ligevægtsevne via *judgement*, A2.1.2, hvor det gælder om at udvikle en kapacitet til at holde stand mod '*samfundets "systematisering"*'. Hvad der menes med systematisering er uklart, hvilket også er tilfældet med andre dele af sætningen. Skribenten ser ud til at ville meget i denne sætning og især fremskrivningen af en forestillet *social esteem* og *appreciation* på et moralsk-etisk plan synes at være vigtig, hvad der kan forklare de betydningsmæssigt uklare glidninger mellem *judgement*, *appreciation* og *affect* i samme sætning. Der skrives om samfundets systematisering og værdier som en *appreciation* af begivenheder og vilkår, og samtidig indskrives *affect* i form af '*ens egentlige jeg, ens sjæl..*' uden at koblingen imellem de forskellige kategorier synes klare eller udbytterige.

Med den entydige *monoglossity* og de noget ujævne appraisal-kategorier, fremstår afsnittet centralt for skribentens holdningstilkendegivelse, men også indholdsmæssigt modsætningsfyldt og syntaktisk uklart. De holdningsmæssige tilkendegivelser ser ud til at oversvømme skribentens refleksion og afsøgende ressourcer.

7.5.2.6 Sjette afsnit.

Dette afsnit består af en narrativisering af skribentens personlige oplevelser med særligt fokus på pc og pc spil. Afsnittet er vældig interessant og betydningsbærende for hele besvarelsen, dels fordi det er centralt for en forståelse af skribentens overordnede strategi for besvarelsen, og dels fordi det personlige narrativ i dette afsnit er et tydeligt genrebrud i forhold til det danskfaglige essay. Således ligger nøglen for en forståelse af de holdningsmæssigt modstridende tilkendegivelser og de monoglosse appraisal-indlejring på flere niveauer i dette afsnit. Skribentens position som 'fremmed' og dernæst 'integreret' i landet, præsenteres i afsnittet, hvor broren bruges som det centrale stedfortrædende identifikationsled og som agens i narrativet. I afsnittet er *judgement* og *affect* de mest fremtrædende appraisal-kategorier. Også den *monoglosse* stemme er markeret i

narrativet, hvor andre stemmer er forældrenes og brorens, men ikke som *heteroglosse* ressourcer; 'de andres' stemmer bruges til at definere og placere skribentens egen stemme centralt i afsnittet. Afsnittet refereres i sin fulde længde:

'Mit liv har altid været kaotisk med nye udfordringer og masser af forandringer. Og der er nok flere, end de fleste mennesker oplever. At opgive alt og flytte til et "fremmed" land er aldrig nemt, især ikke i teenagealderen, hvor man er begyndt at finde ud af hvad man vil, og hvilken "vej" man vil gå resten af livet. Udover at jeg skulle bruge min tid på det, skulle jeg også tilpasse mig de nye omgivelser, traditioner og kultur. Og det skulle bare gå stærkt, for man skal ikke kun følge med sit eget liv, men også alt det der sker rundt omkring en. Mens jeg brugte min tid på det, og syntes selv det var ret underholdende, valgte ham jeg bor lige ved siden af, som jeg også kender for min tvillingebror, en anden vej. Lige så snart han ikke kunne følge med i de to tings udvikling, valgte han kun en lille del af den anden ting; computeren og internettet. Hvis du i dag spørger ham om han er klar over hvilke konsekvenser dette har resulteret i, siger han ja. Men skal der gøres noget ved det? Nej, han er ligeglad. I dag, har jeg og de fleste mennesker så meget frihed og ytring, at vi selv kan bestemme hvad vi gør. Men i hans svar afspejles også egoisme; for hvor mange kræfter har vores forældre ikke brugt for at skrue tiden tilbage, og ændre det, der er grunden til det han er blevet, eller er ved at blive i dag? Og hvor mange gange har samfundet og skolerne prøvet at træde ind, og hjælpe de opgivende forældre? Eller en computerjunkie for den sags skyld? For det er jo begge parter det går ud over. De afhængige kan bare ikke se det; for vi kan jo bare lade dem være. Men hvilken forælder kan bare lade sit barn være, og se ham synke dybere og dybere? Eller ikke opnå den dannelse vi alle fortjener?'

De mest fremtrædende apprasial kategorier er *affect as process*, *judgement as tenacity* og *quantifying graduations*. At *affect* fortrinsvis forekommer som en processuel beskrivelse skyldes tidsperspektivet i afsnittet, der bevæger sig over flere år og indebærer vedvarende og delvis igangværende mentale processer, mere end tilstande. Eksempler på *affect as process*, A1.2: *'Mit liv har altid været kaotisk med nye udfordringer... '*, *'At opgive alt og flytte til et "fremmed" land er aldrig nemt...'*, *'For hvor mange kræfter har vores forældre ikke brugt..'* og *'Men hvilken forælder kan*

bare lade sit barn være...'. De beskrevne affektuelle processer vedrører både skribenten, skribentens bror og forældre, men den der bevidst oplever emotionerne, *Emoteren* (J. R. Martin & White, 2007, p. 46), er skribenten, og det fænomen der er ansvarlig for emotionerne, *Triggeren*, er pc spillene. De følelser der præsenteres er ikke blot passivt indlejrede følelsestilstande, men aktive mentale processer i den ydre ende af en følelsseskala: 'kaotisk', 'opgive alt', 'mange kræfter' etc. Det er tydeligvis emotioner der fylder og måske delvis oversvømmer skribentens faglige tilgang til emnet.

Bedømmelser af karakteregenskaber som fx vedholdenhed, A2.1.3, er forbundet med social anseelse. At besidde respektable værdier er centralt og især i familieanliggender er *social esteem* med til at opretholde relationerne. Anderledes går det for skribentens familie, hvor selvbeskrivelser befinder sig indenfor *social esteem* og beskrivelser af broren fortrinsvis befinder sig indenfor *social sanction*. *Judgement* som *capacity* eller *tenacity* møder vi flere steder: '*Udover at jeg skulle bruge min tid på det, skulle jeg også tilpasse mig...* ', '*..men også alt det der sker rundt omkring en..*' og '*..hvor mange gange har samfundet og skolen..*'. Broren derimod bedømmes eksplicit som 'egoistisk': '*Men i hans svar afspejles også egoisme..*', en beskrivelse af *social sanction*, A2.2.2. *Affect* og *judgement* kategorierne understøttes af *graduations* der intensiverer begreber eller beskrivelser. For at påpege den voldsomt emotionelle udfordring det er at flytte/flygte fra et land til et andet, bruger skribenten bl.a. følgende *graduations*, C1.2: '*..masser af forandringer*', '*..der er nok flere..*', og '*..hvor mange gange..*'. Der er flere eksempler på *graduations* der indgår relationelt med *affect* og *judgement* og understøtter vurderinger og emotioner hos skribenten.

Ud over de oplagte apprasial kategorier er afsnittet også interessant, da narrativet er forklaringen på både tilgangen til emnet og skribentens mere modstridende tilkendegivelser. Skribenten bruger tvillingebroren som en stedfortræder i fortællingen om sig selv. Stanton Wortham (Wortham, 2001) siger at den narrative fortælling fungerer som en repræsentation af selvet og positionerer fortælleren – her skribenten – interaktionelt: '*To speak my self through the voices of other*' (Wortham, 2001, p. 40); skribenten positionerer sig selv som den diametrale modsætning af sit alter ego, tvillingebroren, og fortæller dermed historien om sig selv som en socialt respekteret og assimileret 'fremmed', der kender de væsentlige værdier i samfundet og fordømmer pc spil fordi de ifølge skribenten forhindrer deltagelse og integrering. Narrativet fungerer som historien

om skribenten selv og kan analyseres via Lindeman Nelsons fire begreber der definerer en historie: Den er *depictive*, *selective*, *interpretive* og *connective* (Nelson, 2001 pp. 11ff) . Narrativet skildrer en menneskelig oplevelse, virkelig eller imaginær, med udvalgte elementer, der konstruerer handlinger, begivenheder og personer i en fortolkning og forbinder de udvalgte elementer og fortolkningen af dem med andre elementer, her pc spil. Skribenten henleder læserens opmærksomhed på en privat, men betydningsfuld oplevelse for at påpege emnets moralske *dimension* og derved indlejre en form for personlig etik.

I forhold til genren er narrativet som findes i dette essay et brud på konventionerne om essayet som institutionsgenre. Der forventes et fagligt og reflekteret engagement, men ikke en privat fortrolighed i en narrativ modus. Det ser ud til at denne personlige tilgang er nødvendig for skribenten da narrativet skaber en forbindelse til emnet og samtidig afslører den stærke emotionelle involvering der blokerer for mere fagligt reflekterende overvejelser.

7.5.2.7 Syvende afsnit.

Syvende afsnit er afslutningsafsnittet og en noget dystopisk sam- og fremtidsbeskrivelse. I afsnittet benytter skribenten sig af metaforer og mange *attitude* ressourcer, hvor især *judgement* forekommer hyppigt. Der inddrages yderligere billedmateriale fra eksamenshæftet for at dokumentere den skærmbaseerede afhængighed skribenten også forholder sig til i de andre afsnit:

'På et foto fra Daily Mails webudgave fra den 5. december 2007, som illustrerer børns brug og overforbrug af computer spil, er der intet der overrasker os i dag. For det har vi set før. Vi har set de store propiller som bevæger sig lidt op og ned, lidt til den ene og den anden side og det eneste tidspunkt, hvor vi kan se vores nærmeste yde så meget koncentration, og ingen må forstyrre dem.(...)Selvom det i virkeligheden er noget stort, så rør det os ikke så meget, som det gjorde i starten. Det samme er sket med vores afhængighed til den virtuelle verden. Der vil komme flere og flere ting, som vil ligne hinanden, men til sidst uddør lysten til at spille bare af sig selv... Men så kommer der nye unge mennesker til verden, som vil se det sjove i at spille computer, og så starter det hele igen. Den urealistiske og virtuelle verden har fanget os i en ond cirkel. Indtil videre i hvert fald...

Skribenten inddrager fotoet fra eksamenshæftet og kommenterer ordret fra dette. At det ikke overrasker os i dag er skribentens egen *appreciation*, A3.3, med den indlejrede *graduation*, C2.1., i form af '*intet*' der skærper vurderingen af den manglende overraskelse. Begrundelsen for at vi ikke overraskes følger i næste sætning: Vi har set det før. Skribenten illustrerer afhængigheden af pc spil billedsprogligt: '*Vi har set de store propiller som bevæger sig lidt op og ned,...* ', hvor sætningen starter med en *repetition*, C.rep., for at understrege gentagelsesmønstret i en sætning der er et *judgement*, A2.met., af billedsproglig dimension som henter inspiration fra *social sanction*, da børnene afspejler den manglende etiske medieansvarlighed som skribenten efterlyser. De afsluttende sætninger i afsnittet starter med en *concession*, B2.3, hvor skribenten opbygger en forventning: '*Selvom det i virkeligheden er noget stort..*' om at det 'kollektive vi' burde erkende omfanget af medieforbruget, men ikke gør det fordi '*..så rør det os ikke så meget, som det gjorde i starten.*' Mod forventning bliver vi ifølge skribenten ikke påvirket af mediestrømmen i dag, tværtimod mangler vi den *affect* kategori, A1.1, der indskrives i '*..så rør det os ikke så meget..*'. Efterfølgende samler skribenten op på de overvejelser der gøres i forhold til emnet via *appreciation*, A3.2., hvor der vurderes at afhængigheden af den virtuelle verden vil nå et mæthedspunkt og spilleglæden forsvinde, efterfulgt af tankeprikker som fungerer som en *graduation*, C2.1. Læseren tror sig sikker på en optimistisk udgang på problemstillingen, men bliver mødt af den nye generation, der ifølge skribenten atter vil ligge under for pc spil: '*Men så kommer der nye unge mennesker til verden,(...)Den urealistiske og virtuelle verden har fanget os i en ond cirkel. Indtil videre i hvert fald...* ' Den mere dystopiske slutning inddrager læseren ved en *concession*, B2.3., hvor '*Men..*' henviser til de nye unge mennesker der bliver fanget af pc spil. Skribenten sammenligner den virtuelle verden med en ond cirkel, A2.met., der fastholder og centripetalt sluger 'os' uden at vi kan kæmpe imod. Besvarelsens afslutning lader ikke meget håb tilbage for de unge og 'os', og slutter med tankeprikker, der fungerer som et kontradiktorisk *da capo* i forhold til de tidligere tankeprikker i afsnittet. '*Indtil videre i hvert fald..*' er et varsel om at tiderne går mod forfald og fungerer som en negativ *appreciation*, A3.1. af en følelsesmæssig reaktion på pc spillenes omsiggribende ungdomsbesættelse.

7.5.2.8 Opsamling på analysen

Som nævnt i indledningen til denne analyse fik skribenten karakteren 4 for denne besvarelse. På mange niveauer forholder besvarelsen sig til emnet for opgaven, men realiseringen af genren er

ikke overbevisende. Skribenten besidder især vurderende sproglige og emnemæssige kompetencer og har tydeligvis en formel forståelse af, hvad essaygenren fordrer qua de mange private refleksioner og holdningstilkendegivelser, men samtidig peger et par afsnit og dele af andre afsnit i kontradiktoriske retninger. Tekstinddragelsen i essayet kræver metarefleksive kompetencer da teksten skal bruges idégenerende eller dokumenterende, men ikke tale i stedet for skribenten, hvad der ofte sker i besvarelsen. Teksten læses mod intentionen, og inddragelsen af den kan bl.a. derfor ikke anvendes som et genredefinierende træk. Inddragelsen af en anden tekst tilføjer andre perspektiver til emnet, men skribenten formår ikke at etablere en egentlig forbindelse imellem pc spil og nyhedsmedier, som det forsøges. I besvarelsen er der mange *judgement* og *appreciation* ressourcer, som i enkelte tilfælde realiserer essaygenrens karakteristika, men også ofte står som skribentens private forståelse af emnet og dermed ikke rækker ud over den personlige sfære. Relationen mellem emne, skribent og fag opløses ofte til fordel for relationen skribent og emne. Tydeligst i afsnittet med det personlige narrativ, hvor de mange emotionelle reaktioner blokerer for en formidling af faglige indsigter; og dog er der ikke en entydighed i denne private blokering, da netop skribentens alter ego etablerer forbindelsen til emnet og åbner for en forståelse af pc spilenes betydning og funktion. Blot står den følelsesmæssige relation til broren i vejen for at hæve sig over det private. Narrativet med den personlige historie blokerer for de faglige overvejelser, men baner samtidig vejen for en forståelse af emnet på et mere emotionelt plan. Dette understreges af de mange monoglosse ressourcer der findes i besvarelsen. Stemmen er skribentens egen og fylder så meget at andre mere heteroglosse stemmer ikke finder vej i besvarelsen. De skal næsten udelukkende bekræfte eller samstemme skribentens. De manglende heteroglosse ressourcer kan forklare at essaygenrens mere afsøgende og undersøgende modus ikke gennemføres. Skribentens personlige oplevelser og behovet for at give disse 'stemme' står i vejen for mere fagligt reflekterende og undersøgende tilgange.

Genren forvaltes derfor kun delvist adækvat. En mere formel essayistisk genrekompetence ser ud til at være til stede, da skribenten forholder sig reflekterende og vurderende, men en reel genrekompetence udfoldes ikke, da de mere faglige og metarefleksive krav til genren ikke kan honoreres. For skribenten synes essayet at åbne for muligheden for personlig skrivning og stemmeføring, hvilket det mere reflekterende og afsøgende i essaygenren kan lægge op til. At kunne mediere mellem det faglige og det personlige i genren er i dette tilfælde en vanskelig opgave, da skri-

benten er emotionelt tæt på sit emne og dermed kobler personlige erfaringer og oplevelser til pc spil og ikke formår at opbygge en faglig metarefleksiv distance. Skrivningen er i dette tilfælde i høj grad personligt identitetsskabende, men begrænset fagligt forankrende. Genrekompetencen er formelt synlig i forsøg på at sprogliggøre refleksioner, men realiseres vanskeligere i en fagligt funderet kontekst.

7.6 Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i essayet?

Hvilke ressourcer og genrekompetencer kan udkrystalliseres på baggrund af de fire essays? Det ser ud til at især *heteroglossia*, *affect* og *judgement* er sproglige ressourcer der kan realisere essaygenren. Også en adækvat integration af *concession* og *intensifiers* har betydning. Væsentligt er det dog at det aldrig er den enkelte appraisalressource der er afgørende for realiseringen, men det nuancerede og dynamiske samspil ressourcerne imellem der får betydning. Igennem det dynamiske samspil viser skribenten at han/hun kan forholde sig til flere fænomener og perspektiver samtidigt, og det er væsentligt i en reflekterende og undersøgende genre. En yderligere tilføjelse til *heteroglossia* er nødvendig; at kunne positionere sig selv igennem en eller flere stemmer er centralt. Også at kunne navigere og give forskellige stemmer taleret er en væsentlig kompetence. De stemmer der introduceres skal ikke blot præsenteres, men der skal indgås dialoger med de mange stemmer for derigennem at kunne positionere sig selv i 'stemmelandskabet'. At kunne skabe en personlig stemme via fx metaforer eller expository questions som vi så det i besvarelsene er også en væsentlig sproglig ressource.

De genrekompetencer der træder frem i de fire besvarelser er mangfoldige, men kan noget forenklet siges at koncentrere sig om følgende: De genrekompetente besvarelser er reflekterende og undersøgende i forhold til emnet og oversvømmes ikke af for mange holdningsmæssige tilkendegivelser. Den kompositoriske selvstændighed i besvarelsen er væsentlig, så tekstforlæggene ikke kommer til at dominere strukturen, og hvor teksterne fra eksamenshæfterne indgår på et idégenererende og dokumenterende niveau i besvarelsen. Skribentens evne til at positionere sig i forhold til stemmeføringen er central både som en kanal til at sprogliggøre de indre motiverede refleksioner på og som en måde at lade andre tekster og stemmer komme til orde på. Skribentens kompetente stemmeføring ser i høj grad ud til at fungere som et styrende element for læseren og også som et overordnet struktureringsprincip for skribenten.

Det interessante genrebrud i fjerde analyse illustrerer hvor sensibelt genreskrivningen er. Skribenten lever ikke op til essayets genrekonvention, men viser nuancerede appraisalressourcer i det narrative udbrud. Narrationen bringer skribenten både tæt på emnet og længere væk fra det fagligt-institutionaliserede essay og illustrerer den tætte sammenhæng mellem skrift og identitet. Skriften sætter sig spor hos både skribent og læser.

7.7 Analyse af to argumenterende artikler på hf, 2010, *'Tomme ord i meningsfyldt samtale'* og *'Vi plejer jo at tale om vejret'*

7.7.1 Indledende bemærkninger og fælles opdrag for den argumenterende artikel.

Den argumenterende artikel på hf i 2010 skal handle om *hverdagens samtaler*. Opdraget er følgende: *'Skriv til avisen en argumenterende artikel om **hverdagens samtaler**. Som en del af artiklen skal du redegøre for, hvilke synspunkter der kommer direkte og indirekte til udtryk i Emma Gads råd vedrørende samtaler (tekst 7). Du skal debattere Emma Gads synspunkter.* Desuden skal en tekst af Roberta Montanari inddrages og andre eksempler på samtaler fra opgavehæftet skal også indgå i besvarelsen. Emma Gad er særtekst og Roberta Montanari er fællestekst sammen med en række andre tekster fra opgavehæftet.

I artikelgenren er den meningsdannende og formidlende funktion meget væsentlig, og skriveformålet er fortrinsvis argumenterende og vurderende. Artiklen er en journalistisk genre, hvorfor sprogbruget kan være mere umiddelbart og direkte læserhenvendt. De redegørende niveauer kræver en adækvat tekstinddragelse hvor tekster får lov til at 'tale' på egne vegne, for derefter at blive indføjret i og del af skribentens egen stemme.

7.7.2 Femte analyse. Den argumenterende artikel på hf, 2010: *'Tomme ord i meningsfyldte samtaler'*

Besvarelsen⁶¹ er en artikel og holder sig til det journalistiske format ved at anvende rubrik, manchete og spalter. Besvarelsen er på 1½ side med 3 ¼ spalte og har fået karakteren 02. Karakteren gives for den tilstrækkelige præstation der demonstrerer et minimum af målopfyldelse. Det er således mindstekarakteren for at bestå i henhold til fagets mål- og kompetencebeskrivelser. De spørgsmål der er centrale for analysen er: Hvordan realiseres genren i en denne besvarelse, hvilke

⁶¹ Bilag 3, p. 130-131

appraisal ressourcer trækkes der på og hvordan bruges disse i henhold til genren? Også besvarelsens kompositionelle træk og tekstinddragelsen er relevant at analysere, hvorfor iagttagelser af dette vil supplere appraisal analysen.

I besvarelsen er der en del monoglosse indskrivninger, og allerede i starten af besvarelsen henvender skribenten sig til læseren som en journalist eller 'anden-stemme' skribent. Denne henvendelsesform begrænser sig dog i sin eksplicitte form til første spalte, første afsnit, og er i den danskfaglige artikelgenre ikke oplagt eller ønskværdigt⁶², men peger dog på bevidstheden om artiklen som en formidlende genre. Skribenten forsøger sig med en journalistrolle som i genrens autentiske form er oplagt; forsøget lykkes ikke hensigtsmæssigt da journalistrollen heller ikke ser ud til at være helt afklaret for skribenten. Emnet kunne lægge op til en kritisk kulturjournalistisk stemme som skribenten måske sprogligt ikke magter, hvorfor den iscenesatte journalist får en mere populær og formidlende rolle i besvarelsen og dermed på flere niveauer kommer til at gå på tværs af genrekonventionerne for den argumenterende artikel.

Skribenten benytter sig især af *judgement* og *appreciation*, og i tilknytning hertil er underkategorierne *capacity* og *composition* fremtrædende, hvad der synes oplagt da skribenten i en argumenterende artikel skal konstruere en meningsfuld attitude overfor holdninger og synspunkter der forfægtes i tekster, og vurdere hvor kompetente forfatterne til teksterne er i forhold til emnet. At *appreciation* kategorien ofte benyttes som *composition* kan begrundes med at skribentens overordnede tilgang til besvarelsen er at finde frem til, hvordan de forskellige teksters holdninger hænger sammen og om argumentationen er svær at følge. Et markant mønster for skribenten er den indifferente fremskrivning af *appreciation* og *judgement* i samme sætning. En del afsnit og sætninger er svære at placere entydigt som enten hhv. *appreciation* eller *judgement*, da det ikke fremgår klart om vurderingen omfatter personer, forfattere, karakterer eller sagsforhold og emne. Den manglende klarhed i kategorierne synes at skyldes skribentens mere vage skelnen mellem tekst og forfatter, således at tekstens udsagn ofte bliver læst og forstået som forfatterens private holdninger og meninger. Der er således dele af besvarelsen, hvor vurderinger og synspunkter kan være vanskelige at forankre entydigt.

⁶² Se <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/KursistvenligHFgenrer%20oversigtjan12.pdf> for vejledning i 'stemmeføring' og skriftlige roller.

Skrivemønsteret med mange *capacity* og *composition* elementer spejles også i kompositionsprincippet, da der overordnet er tale om en sammenligningsdisposition, hvor forskellige holdninger og synspunkter præsenteres og kort kommenteres.

7.7.2.1 *Overskriften/rubrikken og mancheten*

Overskriften for artiklen er: *'Tomme ord i meningsfyldt samtale'*. Overskriften rammer emnet samtale og smalltalk præcist og åbner for skribentens tilgang til emnet. Skribenten redegør især for smalltalkens funktion som kommunikationsmiddel og hvilke regler der knyttes til indhold og udformning af denne form for samtale. Overskriften er opbygget antitetisk og fungerer som en *gradation*, C1.met, af den billedsproglige beskrivelse af smalltalk. Manchetten introducerer grundlagsteksten og henviser direkte til emnet for besvarelsen. Også det formidlende aspekt indskrives via et afsluttende åbent spørgsmål:

'Tilbage i 1918 gav Emma Gad os en instruktion, i bogen takt og tone, om den "korrekte" måde at føre en samtale på. Men er det nu også den måde vi bør føre en samtale på i dag?'

Manchetten er overvejende informativ og benytter sig af *appreciation*, A3.2., hvor skribenten med udgangspunkt i en perception af Emma Gad teksten vurderer, om denne organiserer synspunkter og holdninger der er anvendelige ift. emnet 'samtale'. Hvor første del af manchetten er fortrinsvis informerende, er manchettens afslutningsspørgsmål kommunikativt; det er formet som skribentens overordnede spørgsmål til emnet som en *heterogloss* ressource, B2.2, og dermed et forsøg på at ekspandere de 'forslag' der ligger til forhandling i Emma Gad teksten. I sætningen indlejres *modality* på to niveauer, dels grammatisk via *'bør'*, men også betydningsmæssigt ved at spørge med en vis åbenhed: *'Men er det nu også..'*. Åbenheden for flere mulige svar er dog begrænset, da skribenten eksplicit gør opmærksom på tidsperspektivet ved at fremhæve at Emma Gads synspunkter blev lanceret i 1918 og derfor måske er noget utidige. Således udvides emnets synspunkter og holdninger og læseren føres frem til nutiden.

7.7.2.2 *Første spalte, første tre afsnit*

Den direkte henvendelse til læseren er det første der lægges mærke til i den første del af besvarelsen. Her introducerer skribenten en 'anden stemme' i besvarelsen, som kontekstualiserer en ima-

ginær situation der ikke tages eksplicit op andre steder i besvarelsen. I de tre første afsnit præsenteres Emma Gads synspunkter ganske kortfattet og det giver anledning til mange vurderinger og synspunkter fra skribentens side. Der er påfaldende mange *judgement* og *monogloss* ressourcer, hvorigennem vurderinger markeres som skribentens egne.

'Kære læsere, i dag faldt jeg over et uddrag fra Emma Gads takt og tone, som hed samtale. I dette uddrag, forklare Emma Gad hvordan man skal føre en samtale, og hvad der absolut ikke er nogen god ide at sige. Selv om der er visse ting jeg er enig med Emma om, fx at det er en dårlig ide at udpege en middel aldrende kvindes alder eller en gevækst på din samtalepartners ansigt, men Desværre indgår der også regler som jeg finde en smule forældet, fx man bør ikke fortælle noget alt for personligt, giv aldrig en meddelelse, der indeholder noget trist, som svar på noget muntert og at man ikke bør snakke med folk om vejret? Alle hendes regler er egentlig bare en måde ikke at være stødende eller generende på. Men at man ikke bør tale om hvordan vejret er med en fremmed? Findes der noget mere dansk?'

Henvendelse til den 'kære læser', B1., er en initiation af den journalistiske kontekst og et forsøg på at ramme den læserhenvendte artikelgenre. Den journalistiske tone fortsættes i sætningen hvor markeringen af det *monoglosse* er centralt. Skribenten præsenterer sig selv som journalistisk skriver. Næste sætning er interessant da appraisal ressourcerne ikke er entydige; at Emma Gad ifølge skribenten forklarer hvordan man fører en samtale kan henføres til *judgement*, men '*hvad der absolut ikke er nogen god ide at sige*' er ikke umiddelbart kun *judgement*, da det ikke blot er Emma Gads tekst der parafraseres, men en beskrivelse af skribentens mere emotionelt orienteret kommentar, altså *affect*, A1.3. Det indebærer ikke blot et tab af social anseelse ikke at følge Emma Gads anvisninger, men også en mere omfattende følelsesmæssig investering, hvor '*absolut*' forstærker fokus på den 'dårlige ide' ved *graduation*, C2.1. Skribentens journalist stemme er sig bevidst om det formidlende aspekt ved en argumenterende artikel. Forsøget på at agere journalist kan læses som en eksperimenteren med genren hvor 'journalisten' syntetiserer Emma Gads holdninger til 'social samtale' ved at popularisere dem.

I næste sætning erklærer skribenten sig enig med Emma. Han benytter kun Emma Gads fornavn og skaber dermed en intimitet og nærhed til forfatteren som giver læseren et indtryk af 'førstehåndskendskab'. Enighedserklæringen repræsenteres af en markering af skribentstemmen som *monogloss*, B1., der lister en række eksempler fra tekstforlægget op. Skribentens egen vurdering, *appreciation*, A3.3., af at nogle synspunkter er forældede, følges op af eksemplificeringer der benytter sig af *social sanction* ressourcer: '*..man bør ikke fortælle noget alt for personligt, giv aldrig en meddelelse, der indeholder noget trist... og at man ikke bør snakke med folk om vejret?*' Eksemplerne er udtrykt som *judgements*, A2.2.2., og peger på den anstændige og korrekte opførsel, som skribenten ikke er enig i han vil følge. At de to sidste sætninger er formet som et spørgsmål er ikke grammatisk og indholdsmæssigt logisk, men kan forklares ud fra den overordnede mening med sætningskonstruktionen da skribenten opfordrer til en kommunikativ dialog med læseren og forankrer ikke blot læseren i kommunikationen, men også i en national kontekst ved at påpege det 'særlige danske' i vejrsnakken. Det kan tyde på at skribenten ønsker at anfægte Emma Gads form for korrekt samtale, og benytter den spørgende modus som en slags skriftlig prosodi. Her kan skribentstemmen komme til udtryk.

7.7.2.3 Første spalte, afsnit 4 til 7

I de korte afsnit forholder skribenten sig til Emma Gads synspunkter og argumenterer for sit engagement i emnet. Skribenten forholder sig til tidsperspektivet ved at påpege de små 130 år der ligger imellem Emma Gad og samtiden. I afsnittene benytter skribenten sig især af *appreciation* og *judgement*, og markerer tydeligt sin stemme via *monoglosse* ressourcer.

'På den anden side set er selve bogen også skrevet i 1918, og behandlede den tids måde at være høflig talende på./ Men dette uddrag fik mig stadig til at tænke over, hvordan vores normer er og hvordan de burde være. /Jeg godt se at nogle af Emmas råd er smarte hvis det bare handlede om de ord vi siger, men det gør det i høj grad ikke. /Størstedelen af de samtaler vi har hver dag, når vi har fri såvel som på arbejde, kan kategoriseres som "small talk", små samtaler hvor det man siger egentlig ikke har nogen større betydning, ud over det faktum at vi kommunikerer med hinanden.'

Afsnittene starter med en *appreciation*, A3.2., af tidsperspektivet for normerne for høflig tale. Derpå påpeger skribenten en *monogloss judgement* reaktion: 'Men dette uddrag fik mig stadig..' i form af en vurdering af *social esteem* i forbindelse med en normforestilling, A2.1.1. Næste sætning starter atter med *monogloss* ressourcer, hvor skribenten skriver sig selv tydeligt frem. Her anerkender skribenten Emma Gads synspunkter, men blot for at modbevise grundlaget for synspunkterne via en *concession*, B2.3., hvorved et *heterogloss* perspektiv indskrives. I *concession* sætningen indlejres der også en vurdering i form af *judgement*, A2.1.2.: '..men det gør det i høj grad ikke..'. I sætningen benytter skribenten sig af *graduation*, C1.1. '..i høj grad..' og fortætter betydningen af at det ikke blot drejer sig om ord. Derefter følger skribentens vurdering af samtalefunktionen i dag som en *appreciation*, A3.2., af at det er small talk som kommunikation og ikke samtale om indhold der er centralt. Skribenten påpeger dikotomien imellem small talk og samtale, og tidsliggør small talken som samtidig og samtalen som fortidig. At small talk er kommunikativ fremfor informativ, fremgår også af en anden tekst fra teksthæftet som skribenten således indskriver og låner synspunkter fra for at gøre dem til sine egne.

I de første syv afsnit ser vi en skribent der forholder sig til emnet ved at forklare hvad Emma Gad mener, og hvad der ifølge skribenten er aktuelt i dag. Parafraseringen af Emma Gads synspunkter foregår på det mere intuitive plan, hvor skribenten præsenterer synspunkter fra teksten der umiddelbart kan relateres til egne forestillinger. Der er flere steder hvor der kan være tvivl om hvilke appraisal ressourcer der trækkes på, fordi skribenten ikke skelner tydeligt mellem tekstens synspunkter, egne vurderinger og forholdet mellem 'egen stemme' og 'tekststemme'. Derfor måske også de mange *monoglosse* markeringer hvor skribenten holder sig selv fast på synspunkter der enten opponerer imod tekstforlæggene eller sympatiserer med dem. Sammenligningsdispositionen bliver tydelig i disse afsnit, men dog uden egentlig tekstlig substans.

7.7.2.4 Anden spalte, afsnit 8 til 10

I disse afsnit præsenterer skribenten et andet perspektiv på small talk og samtale, nemlig kropssprogets betydning. Tematisk vendes der også tilbage til de tilgange til emnet der blev præsenteret i de tidligere afsnit, hvorved der opstår indholdsmæssige gentagelser. I afsnittene er de forskellige *attitude* kategorier centrale, og *affect* bruges som en ressource der skal hjælpe skribenten til at finde et mere sikkert fodfæste imellem Gads synspunkter og egne vurderinger af disse.

'I situationer hvor man laver smalltalk kan emnet gå på hvad som helst fra vejret til hvad man har lavet i weekenden, men uanset emnet er kropssproget som regel vigtigere end selve ordene vi bruger, da det vi får ud af small talk er et sammenhold og en følelse af at der er nogen der hører hvad du siger. Emmas måde at håndtere forskellige samtale emner på, for eksempel hvis man bliver mødt med et muntert spørgsmål, må man ikke komme med et trist svar? Hvis svaret er trist så må man da tage det når man har stillet sit spørgsmål, men igen handler Emmas bog bare om høflighed. Så i den sammenhæng er det høfligt at lyve, og det finder jeg lidt pudsigt, bør vores samtaler ikke være en effektiv kommunikations vej eller en måde hvor på man kan komme i kontakt med andre mennesker uden at skulle bilde dem nogle løgne ind?'

Afsnittet starter med en *appreciation*, A3.3., af small talk emner. Her opponerer skribenten indirekte imod sit tekstforlæg, da netop det at tale om vejret går imod Emma Gads anvisninger. Skribenten tilføjer kropssproget som betydningsfuldt og henviser til en *affect*, A1.2., ressource som del af en parafraserende tilgang: *'..et sammenhold og en følelse af at der er nogen der hører hvad du siger..'*, som egentlig skulle begrunde kropssprogets betydning, men ikke kommer til at hænge logisk sammen med det. Der er flere tekster og tekststemmer på spil, hvor fordoblinger af tekstlige stemmer og udsagn og skribentstemmen(r) kan gøre det vanskeligt for skribenten at manøvrere indhold og genrekendetegn sikkert.

Small talk genererer ifølge skribenten en mental emotionel følelse af sammenhold og bekræftelse af at eksistere, og forbindes til et tekstforlæg hvor netop small talkens kommunikative funktion fremhæves. Skribenten har internaliseret denne opfattelse som sin egen, og prøver via kropssprogspektivet at eksternalisere dette synspunkt i bearbejdet form. I tidligere afsnit brugtes *appreciation* eller *judgement* som vurderingskriterier, men her indskrives *affect* for at ekstrapolere synspunktet og pege på den emotionelle betydning af small talk – og formentlig som et forsøg på at pointere skribentens egen position blandt flere tekstlige stemmer. At skribenten forsøger sig i forhold til genrens formidlende aspekt synes oplagt, men der melder sig en række problemer. Problemerne består især i en uklar skelnen mellem tekster og forfattere, de mere fagligt debatterende krav til den argumenterende artikel overfor den journaliststemme skribenten fører i dele af besvarelsen.

Næste sætning befinder sig i et mere uklart rum mellem *judgement* og *appreciation*, og gentager indholdsmæssigt de vurderinger og synspunkter der er lagt frem før: '*Emmas måde at håndtere forskellige samtale emner på... må man ikke komme med et trist svar?... men igen handler Emmas bog bare om høflighed*'. Der er tale om både *judgement* af forfatterens måde at håndtere emnet på og *appreciation* af fx emnet høflighed. I mange tilfælde kan en usikkerhed i kategoriseringen af appraisal kategorier tilskrives en variation og kombination af ressourcerne, men hos denne skribent ser det ud til at en sproglig usikkerhed blokerer for evnen til at definere og formulere egne holdninger og synspunkter, hvilket er en hindring for at skelne skriftligt imellem at vurdere personer og deres handlinger og vurdere begivenheder og fænomener som fx samtale eller small talk. For at komme videre med sine synspunkter, beskrives Emma Gads bog som noget der '*bare handler om høflighed*.', hvor '*bare*' er en kommunikativ modalitet, B2.2.2., der dels skal afbøde en for stærk kritik og dels pege på Gad-tekstens usamtidighed i forhold til small talk.

I næste afsnit indskrives både *affect* og *judgement* som *social sanction*. Første sætning er en lidt forurettet og retorisk mislæsning af Emma Gad teksten: '*Så i den sammenhæng er det høfligt at lyve, og det finder jeg lidt pudsigt..*'. Skribenten tager Gad tekstens synspunkter meget bogstaveligt og læser de synspunkter den præsenterer som værende i modstrid med den sociale anstændighed i form af *judgement*, A2.2.1., og måske blot for at indskrive en retorisk modus i besvarelsen. Det der ser du til at være en mislæsning kan meget vel være et forsøg på at realisere genres krav om formidlende og kommunikerende kompetencer.

Bemærkningen om at skribenten finder løggen '*pudsigt*' er en kommenterende *affect* resource, A1.3. Efter dette tilføjer skribenten en *graduation*, C1.3, i form af '*bør vores samtaler ikke..*' som intensiverende *modality*, der mere påpeger en nødvendighed end et tøvende forslag. 'Løggen' indskrives som en figur hos Emma Gad og skal miskreditere grundlagsteksten. 'Løggen' bringes videre i spil via *judgement*, A2.2.2., hvor den modstilles en mellemmenneskelig kontakt. 'Løggen', som man ifølge skribenten bliver nødt til at tage på sig, hvis man følger Emma Gads råd om samtale, stilles over for den ærlige kommunikation; det kunne læses som et orienteringsforsøg for skribenten, hvor det retoriske valg er centralt. Herved bliver det muligt for at placere egne meninger og vurderinger et sikkert sted, og strukturere de forskellige synspunkter så de fremstår klare og tydeligt oppositionelle.

Afsnittet viser en usikkerhed i 'stemmeføring'. For skribenten ser det ud til at volde problemer at placere holdninger og meninger udenfor forfattere og teksters tilkendegivelser. Som nævnt skelnes der ikke klart mellem tekstens, forfatterens og egne synspunkter, og de to førstepersons stemmer skribenten indlejrede i de første afsnit, hhv. 'journalist-stemmen' og skribentstemmen ser ikke ud til at kunne tilbyde en entydig navigering for skribentens stemmer. Man kunne læse de to førstepersonsstemmer som hhv. en intenderet kritisk journalist og en realiseret populariserende journalist stemme, hvilket kunne illustrere at den dobbelte stemmeføring kan ses som et forsøg på at orientere sig i og realisere artikelgenrens formidlingskrav.

7.7.2.5 Anden spalte, afsnit 11-15

I disse afsnit er både læserhenvendelse og *engagement* ressourcerne særligt interessante. I afsnittene introduceres den påbudte tekst fra eksamenshæftet eksplicit, selv om dele af tekstens pointer har været anvendt i besvarelsen før. Introduktionen gennemføres med den iscenesatte 'journalist-stemme' hvor der også trækkes på sproglige ressourcer der typisk hører hjemme i det talte sprog. Ud over forskellige *engagement* kategorier, er *judgement* og *appreciation* den mest brugte ressource.

'Men igen bygger Emmas argumentation på at det ikke vil sætte din samtale partner i en ubehagelig situation, og derved have en succesfuldt samtale hvor man forbliver bekendte på den gode måde.' Det er alt sammen meget godt, men da min holdning er en lidt anden vil jeg tillade mig at referere til en kvinde der har skrevet en artikel jeg kan være lidt mere enig med. Roberta Montanari har skrevet en artikel til Kristeligt Dagblad i 2007, som er en smule mere nutidig. I denne artikel kommer hun ind på at small talk i højere grad er en social foreteelse end en kommunikativ, det hun mener med dette er at når vi snakker small talk, at snakke bare for at snakke, så er indholdet og ordene ubetydelige (...) Small talk er en måde at forene os uden egentlig at dele noget information. Roberta mener også at small talk er blevet en meget vigtigere del af vores liv, både i vores sociale men også i vores finansielle liv. Især fordi de fleste i dag bliver skilt og skifter arbejdsplads og i det hele taget flytter meget rundt med deres tilværelse, så er det altså vigtigt at indgå i nye forhold og kunne snakke med nye mennesker.'

Starten med *'Men igen..'* kunne ligne en *appreciation*, men fungerer som en *monogloss* ressource der fremhæver skribentens journaliststemme i forhold til afsnittet forinden – her gentages og afblødes kritikken af Emma Gads synspunkter ved et *judgement*, A2.1.2., der påpeger at opretholdelsen af de gode sociale relationer er en væsentlig begrundelse for Emma Gads holdninger. Næste afsnit starter med en interessant talesprogshenvendelse. En næsten arkaisk talesprogs vending om at *'alt er meget godt..'* som synes at skulle fungere som en abstraherende populær-journalistisk position, der hæver sig over teksternes udsagn som et forsøg på at metakommunikere og distancere sig fra teksterne. Det ser ud til at skribenten forsøger sig med formidlende kommentarer der skal pege på genrekonventionelle træk, men set i lyset af det arkaiske i tonen er det ikke ubetinget et vellykket sprogligt valg da den kritiske modus og det debatterende element i genren ikke kan gribes af talesproglige *'common-sayings'*: *'Det alt sammen meget godt, men da min holdning er lidt en anden vil jeg tillade mig at referere til en kvinde der har skrevet en artikel jeg kan være lidt mere enig med.'*

Den første kommentar om at alt er godt er en kommentar begrundet i *affect*, A1.3. og *graduation*, C2.2., der dæmper de skarpe synspunkter og giver en emotionel stabilitet – skribenten skal finde egne holdninger og meninger blandt teksternes. I samme sætning indlejres en *modality*, B2.2.4., via *'..vil jeg tillade mig..'*, der er en kommunikativ selv- og læserhenvendelse, og refererer til en forestillet tilbøjelighed til at give plads til flere sympatiserende holdninger. Det er et afsnit med flere iscenesatte *heterogloss* ressourcer. I afsnittet forekommer adjektivet *'lidt'* to gange og fungerer modalt begge gange. I første ombæring angiver skribenten at hans holdning er *'lidt en anden'* end Emma Gads, og sidst forekommer *'lidt'* som modalitet i en tilkendegivelse af enighed med en anden tekst. Begge steder modereres alt for klare holdningstilkendegivelser hvor skribenten erklærer sig enig eller uenig med andres holdninger og synspunkter. I samme ånd beskrives Montanaris artikel i næste afsnit som en *'smule mere nutidig'*, hvilket er en *heterogloss modality*, B2.2.2., som peger på en sandsynlighed, og kunne angive en ironisk distance til emnet, der i opgavehæftet dækkes af to tekster med tidsmæssig stor afstand. Næste sætning er en kombination – eller blanding – af både *judgement* og *appreciation*. Begge ressourcer er synlige og nærliggende, men ingen gennemgående tydeligt forankret: *'I denne artikel kommer hun ind på at small talk i højere grad er en social foreteelse... hvorimod det er den menneskelige kontakt og respons der gør noget for os.'* Første del af sætningen er en *appreciation*, A3.3., hvor skribenten evaluerer artiklens

holdninger for at afslutte sætningen i et *judgement*, A2.1.2., perspektiv, hvor udgangspunktet for vurderingen er menneskelige forhold. Næste sætning har samme karakteristika; *appreciation* og *judgement* kombineres i samme sætning. Første del fungerer som et *judgement*, A2.1.2., af small talkens sociale funktion: '*Roberta mener også at small talk er blevet en meget vigtigere del af vores liv, både i vores sociale men også i vores finansielle liv.*' Her benytter skribenten sig igen af forfatterens fornavn og indskriver dermed en form for intimitet med både forfatter og synspunkter. Næste sætning er som nævnt mere vanskelig at placere entydigt i en appraisal kategori da der både er tale om vurdering af ting og begivenheder og af mennesker og deres karakter: '*Især fordi de fleste i dag bliver skilt...så er det altså vigtigt...snakke med nye mennesker*'. I sætningen indgår næsten ordrette gengivelser af fællesteksten, dog med en tilføjet *graduation*, C1.2., om at '*de fleste*' i dag bliver skilt. Denne tilføjelse bruges til at forstærke skribentens argument om at small talk er et væsentligt socialt kommunikationsværktøj. Sidste del af sætningen er både *appreciation*, A3.2., som knytter sig til en perceptiv iagttagelse, nemlig at mennesker '*bliver skilt og skifter arbejdsplads*' og *judgement*, A2.1.2., der påpeger at det er '*vigtigt at indgå i nye forhold og kunne snakke med nye mennesker*'. I *judgement* delen indgår der også en intensiverende *modality* funktion, C1.1.3., via '*altså vigtigt*', der skal forstærke betydningen af small talk og samtidig henvise til de mange (fleste) der bliver skilt og dermed forbinde de to *judgement* vurderinger.

I afsnittene er der en homogen og gentagende appraisal struktur. Den er ikke befordrende for de krav der er til den argumenterende genre, da det kan være svært at skelne om det er artiklernes eller (journalist)skribentens holdninger der præsenteres. Ej heller er det nemt at skelne imellem redegørelses- og argumentationsniveauet på grund af de noget sammenblandede appraisal ressourcer. 'Anden stemme' niveauet i form af en populariserende journalist optræder også i disse afsnit, og tilføjer en formel flerstemmighed, men ikke nødvendigvis et heteroglosst perspektiv. Stemmernes positionering er forskellig, men interaktionen imellem dem er ikke udfoldet eller gennemført.

7.7.2.6 Tredje spalte, afsnit 12-16

I disse afsnit bliver sammenligningsdispositionen tydelig. Skribenten prøver at sammenligne særtekstens og fællestekstens holdninger og tilføje egne vurderinger. Når skribentens egne vurderinger træder frem er det med en del *modality* tilføjelser. Også *affect* som ressource optræder flere gange i afsnittene og oftest i forbindelse med skribentens konkrete eksempler på small talk.

'Vi har jo i de to artikler, to modstridende synspunkter, hvor Emma har et regelsæt til samtaler mener Roberta at selve ordene i samtalen er ligegyldige. Emmas samtaler regler er jo sat op for at alle skal have det godt så at sige, men ligesom næsten alt der skal sikre godt sammenhold mellem mennesker er det en smule begrænsende på vores ytringsfrihed. Men jeg ser ingen grund til begrænse os selv, hvis vi har dårligt nyt, så burde vi kunne snakke om det, hvis jeg kan se en af mine kammerater er blevet tæsket i hovedet, burde jeg kunne spørge ind til det og evt. støtte ham. (...). Så længe man reagere blidt og forsigtigt på blandt andet Dårligt nyt eller noget vedrørende er ked af, er der da ingen grund til ikke at snakke om det? Det kunne rent faktisk være at den der havde noget at ytre fik det bedre efter at have talt ud om tingene?'

Afsnittene starter med at etablere et sammenligningsgrundlag ved at pege på de to artikler, hvor *modality*, C1.3., 'jo' intensiverer sætningens *appreciation*, A3.3, af de to teksters forskellige regelsæt. 'Jo' markerer også en reference tilbage til noget der er nævnt tidligere og forankrer afsnittet med de tidligere sammenligningsafsnit. Skribenten formulerer denne *appreciation* som en ny velovervejet holdning, selv om den er blevet præsenteret flere gange; det kunne antyde at genreforståelsen af den argumenterende artikel er at to modstridende holdninger skal præsenteres og kort reflekteres over, hvilket blot svarer til delelementer af den argumenterende artikel og derfor begrænser skribentens udfoldelse. Næste sætning repeterer en særlig sprogtone skribenten har benyttet sig af før: *'Emmas samtaler regler er jo sat op for at alle skal have det godt så at sige...'*. Den mere talesprogsprægede tone i sætningen ses i 'jo' som *modality*, B2.2.2, som igen henviser til tidligere udsagn og påpeger at Emma Gads 'regler' følger et sæt bagvedliggende etiske, men ifølge skribenten gammeldags normer. Talesprogstræk er også tydelige i vendingen *'så at sige'* som også fungerer modalt i sætningen og fungerer som en betænkning der fordobler indholdet i det sagte – det er jo netop blevet sagt før, og markerer dermed også skribentens positionering som tidligere med talesprogs vendinger. Skribenten forsøger at samordne holdninger og synspunkter, men støtter sig til mange *modality* ressourcer når selvstændig overvejelse over de forskellige synspunkter skal formuleres. Dette ses også i sætningens sidste del, hvor skribenten bliver mere forsigtig i sine formuleringer via modaliteter: *'...men lige som næsten alt... er det en smule begrænsende på vores*

ytringsfrihed – her fungerer *'næsten'* og *'en smule'* som *engagement*, B2.2.1., der peger på det almindelige og sædvanen. At egne holdninger og synspunkter næsten udelukkende forsynes med *modality* peger mere på en usikkerhed og tøven, som kan skyldes en sproglig usikkerhed overfor de stemmer der skal forvaltes.

Næste afsnit pointerer et monoglosst perspektiv, hvor skribenten tager afstand til de synspunkter han tilskriver Emma Gad: *'Men jeg ser ingen grund til begrænse os selv, hvis vi har dårligt nyt, så burde vi kunne snakke om det, hvis jeg kan se en af mine kammerater er blevet tæsket i hovedet, burde jeg kunne spørge ind til det..'* Skribentens eksempler er meget konkrete og placerer refleksionerne over teksterne i en mere yderliggående retning der ikke i væsentlig grad bidrager til faglige overvejelser. Dog ser eksemplerne ud til at pointere en uenighed i kun at kommunikere *'høfligt'*. Skribenten starter med at placere stemmen entydigt hos sig selv for at afgive judgement, A2.2.3, som en social sanction af en anstændig opførsel; interessant er det at det er Gads *'anstændige opførsel'* der bliver placeret i en social sanction og skribentens eksempel der skal fungere som en mere positiv modsætten sig denne. Også *'burde'* understreger og intensiverer skribentens gode hensigter via graduation, C1.1.3. For at tydeliggøre at skribenten føler sig moralsk forpligtet til at modsætte sig det han læser som Gads råd, indfører han en affect kategori sidst i afsnittet med: *'..burde jeg kunne spørge ind til det og evt. støtte ham.'* *'Burde'* fungerer atter som en graduation, C1.1.3, for at intensivere det krav om følelsesmæssig støtte, A1.1, skribenten pålægger small talk situationer.

Der er flere *affect* kategorier i afsnittene, bl.a. afsnit 16: *'Så længe man reagerer blidt og forsigtigt på blandt andet Dårligt nyt..'* Lytterpositionen i small talk bliver her fremhævet som central, da lytteren skal udvise indlevelse og forståelse som er *affect* som *process*, A1.2., som netop skal udbygges processuelt i small talk situationen. Bemærkelsesværdigt er skribentens indholdsmæssige glidninger imellem small talk og samtale, da en del af de beskrivelser og vurderinger skribenten udarbejder, ligner samtalekarakteristika mere end small talk, hvorved skribentens argumentation for og imod Gad teksten bliver uklar og kan forveksles konfliktuelt med en parafrasen af teksten i stedet for en tilkendegivelse af egne vurderinger.

I afsnittene prøver skribenten at komme til orde og vurdere, hvad der karakteriserer small talk. Inddragelsen af *affect* kategorierne ser ud til at skulle fungere retorisk for at overbevise læseren om at kritikken af Gad teksten er berettiget. Sammenligningsdispositionen fremgår også tyde-

ligt i afsnittene og de samme, gentagende iagttagelser og vurderinger præsenteres, nu blot med eksemplificeringer der skal billedliggøre skribentens vurdering. Det ser du til at skribenten forsøger at realisere genren ved at eksplicitere stemmer i forhold til meningstilkendegivelse og sammenligning af holdninger, og dermed fastholde genrens konvention om en journalistisk tilgang. Kravene til den fagligt journalistiske tilgang synes dog at være svære at navigere igennem qua skribentens valg af delvis modstridende stemmer.

7.7.2.7 Tredje og fjerde spalte, afsnit 17-19

I de sidste afsnit præsenteres de samme iagttagelser og vurderinger igen, men nu tilføjes flere eksempler med overvejende *affect* ressourcer. Også skribentens sproglige særtræk går igen i dele af afsnittene. Eksemplificeringerne er bundet til generelle dagligdags foreteelser med forankring i *monoglosse* ressourcer, og dermed tydeligvis tæt på skribentens egne oplevelser – underbygget af de mange *affect* ressourcer. Afsnittene starter med et citat fra fællesteksten der dog ikke gøres til genstand for yderligere refleksion, men tages som argument for skribentens egen udlægning af teksterne.

“i en tid hvor fællesskaberne ikke længere er givne men noget man selv har ansvaret for at skabe og vedligeholde er den fatiske sprogfunktion blevet langt vigtigere” sådan står der i Robertas artikel og det lægger rigtig godt op til det egentlige argument i hendes sag, ordene er ligegyldige, så længe budskabet kommer frem. Hvor i mod Emma ikke har taget højde for kropssproget men mener at det er det vi ikke siger der har en betydning, og med det mener hun ting der kunne komme til at støde folk. Begge argumentationer bunder i at det er budskabet der er det væsentlige, dog ser Emma ordene for at have større betydning i den sammenhæng den Roberta gør. Der er for mig ingen tvivl om at de begge har fat i noget, men i den sidste ende er det den måde du ytrer dig på der er den væsentlige, du kan sige de mest kærlige ting du har lyst til, hvis du ytrer dem på en truende eller vred måde, vil det blive misforstået som noget andet, eller hvis du nedgør en anden person, men gør det med et smil på læben, og på en munter facon, vil det ikke blive taget for seriøst. Hvorfor skulle man ikke udnytte sit kropssprog frem for det verbale?”

Startcitater i afsnit 17 bruges som nævnt som hjemmel for skribentens antagelse om at ordene i small talk ikke er betydningsfulde, bare budskabet kommer frem. Atter opbygger sætningen en forventning om *appreciation* og *judgement*, men i dette tilfælde ser meningen ud til at være at Montanaris synspunkter skal forstås som parallelle med skribentens vurdering, således at der er tale om *judgement*, A2.1.3, hvor det gælder om at være udholdende og ihærdig med at formidle et budskab. Næste sætning drager igen en sammenligning til særteksten og har samme appraisal karakteristika: '*Hvor i mod Emma ikke har taget højde for..*' er en *judgement*, A2.1.3., kategori. Bemærkelsesværdigt er det at en vurdering af tekstlige udsagn typisk hører hjemme i en *appreciation* og ikke et *judgement*, der fortrinsvis tegner en bedømmelse af personer og deres karakter. For skribenten ser det ud til at der ikke skelnes mellem tekstniveau og forfatteren, hvorfor sammenblandinger af de to appraisal ressourcer ofte forekommer.

Sidste afsnit er bærer af mange *affect* ressourcer og er interessant i forhold til de mange skift i *engagement* kategorier. Besvarelsens afslutning er central da den blotlægger de mange indholdsmæssige glidninger og niveauforskydninger fra tekst, forfatter til skribent der generelt findes i besvarelsen. Afsnittet starter med at placere skribentstemmen via '*Der er for mig ingen tvivl..*' som entydigt *monogloss*, B1. Sprogtonen er genkendelig fra andre afsnit hvor talesprogs-træk bliver synlige i form af '*..at de begge har fat i noget..*' og '*..du kan sige de mest kærlige ting du har lyst til..*'; formen i dette sidste afsnit minder også om stream of consciousness, hvor skribenten lader sig rive med af umiddelbare indskud. Konturerne til en sådan organisering af tanker er også synlig i måden at forvalte særtekstens og fællestekstens synspunkter og holdninger på tidligere i besvarelsen.

Affect kategorierne er fremtrædende de steder, skribenten forholder sig til talens indhold eller prosodien af det talte: '*..du kan sige de mest kærlige ting du har lyst til... på en truende eller vred måde... en anden person... på en munter facon...*' er affect kategorier, A1.1., med en graduation, C1.2., der skal pege på den af skribenten opstillede dikotomi mellem det sagte og måden det siges på. Henvendelsen til du'et er formet som en projection, B2.1., hvor en imaginær tale lægges i munden på dette du. I sidste sætning glides der fra det førnævnte 'jeg' og 'du' til det mere generelle og anonyme 'man': '*Hvorfor skulle man ikke udnytte sit kropssprog frem for det verbale?*'. Sætningen fungerer som en *appreciation*, A3.1. der forholder sig affektivt vurderende til emnet small talk og kropssprog, og lægger op til at 'vi alle' burde bruge kropssproget noget mere. Afslut-

ningen er indholdsmæssigt problematisk; dels vil skribenten fremhæve betydningen af kropssprog frem for det talte sprog, men gør det ved at projicere forestillet tale hos en forestillet aktør, og dels forholder han sig ikke til at kropssprog, ligesom al anden kommunikation, også skal tolkes – og helst korrekt. Også her sker der glidninger fra det umiddelbart iagttagede til en almen gyldig regel. I retorikken ville man kunne tale om anekdotisk evidens i skribentens argumentation. Også brugen af appraisal kategorier viser en indholdsmæssig usikkerhed eller manglende sammenhæng. De mange affect indskrivninger i sidste afsnit peger på at det er noget der ligger skribenten på sinde, og i appreciation kategorierne prøver skribenten på at vurdere på et mere overordnet og emnestyret niveau, men forbindelsen mellem affect og appreciation bliver ikke gjort klar og den manglende sammenhæng mellem et emotionelt engagement og en faglig funderet vurdering bliver tydelig.

7.7.2.8 Opsamling på analysen af artiklen

På det formelle plan besidder analysen de krav der er til en argumenterende artikel: Skribenten forholder sig til emnet, inddrager det påkrævede materiale og skriver i artikelformatet med rubrik, manchete og spalter. Skribenten realiserer meningstilkendegivelser og arbejder med flere niveauer af stemmer. Hvad kan så begrunde karakteren 02? Ser vi på genrens karakteristika skal den argumenterende artikel indeholde en redegørelse for en tekst, i dette tilfælde et uddrag af Emma Gads 'Takt og tone'. I opgaveformuleringen bliver det eksplicit fremhævet at redegørelsen skal indeholde både de direkte og de indirekte synspunkter i teksten, og her opstår problemet for skribenten da der ikke skelnes mellem direkte og indirekte og der ikke udarbejdes en egentlig redegørelse. Skribenten udarbejder i notatform dele af et referat, men lever ikke op til genrens redegørelseskrav. At kunne redegøre for en tekst kræver at teksten er forstået, at synspunkter kan samordnes og at man, som i artiklens opgavebeskrivelse, kan skelne mellem det direkte og det indirekte. Skribenten formår ikke at udarbejde en redegørelse som ville være ét af de grundlæggende genretræk for artiklen, og det ser ud til at det især er et sprogligt anliggende at denne del ikke kan gennemføres. Det skyldes muligvis at artikelgenren er kontekstualiseret og dekontekstualiseret på samme tid; kontekstualiseringen udspringer af at der er foruddefinerede genrekonventioner forbundet med den argumenterende artikels indholds og henvendelsesform, hvor dekontekstualiseringen beror på en manglende detaljeringsgrad af netop hvilket forestillede medie, hvilket intendede publikum og hvilken faglig stemme der er påkrævet – og at artikelns layout mæssige ken-

detegn kun i meget ringe grad skal integreres i besvarelsen. At kunne sprogliggøre de krav der er til genren i forhold til førnævnte, kræver kompetencer i at aflæse situationskonteksten så de sproglige valg der træffes, træffes i forhold til denne, og der kommer skribenten delvis til at vælge uhensigtsmæssigt (Schlepppegrel, 2004).

Når skribenten skal bevæge sig på højere niveauer og debattere synspunkter, mangler den grundlæggende genredefinerende ramme for dette, hvorfor det debatterende bliver til en jævn sammenligningsdisposition og en uklar 'stemmeføring'. Skribenten forsøger sig i genren ved at etablere en journaliststemme; stemmen bliver til en mere populistisk journaliststemme end det ser ud til skribenten havde intenderet fra starten af besvarelsen. Behandlingen af emnet ville kræve en mere kritisk journaliststemme. Konflikten opstår allerede i valget af denne 'anden stemme', da genren netop ikke skal foranledige eleven til at skrive som en forestillet skribent, men som en hf elev, der skriver en argumenterende artikel.

Skribenten kan ikke sprogliggøre de kundskabsorganiserende kompetencer en redegørelse kræver, og ej heller de holdningsdannende kompetencer der er påkrævet i genren 'argumenterende artikel'. Skribenten forsøger at udtrykke meninger og vurdere synspunkter, men kan ikke fremstille tekstens, forfatterens og egne holdninger som adskilte men dog på en syntetiserende måde. Det ses tydeligt i appraisal kategorierne *appreciation* og *judgement*, der ofte ikke adskilles men indskrives i forlængelse af hinanden eller oven i hinanden. Også *engagement* kategorien viser tydeligt at skribenten påtager sig en stemmeføring han har svært ved at forvalte og som ikke er definerende i forhold til genren. At lege med to stemmer som hhv. 'journalist' og skribent kræver kommunikerende og reflekterende kompetencer udtrykt i heteroglosse tekstlige ressourcer, som skribenten har svært ved at administrere adækvat, hvorfor journaliststemmen bliver en besværlig og komplicerende med-stemme, der presser genrens kommunikerende niveau mere end den kan holde til. *Affect* ressourcerne forvaltes ikke hensigtsmæssigt; skribenten er tydeligvis engageret i emnet og lægger personlige og emotionelle iagttagelser til de synspunkter der præsenteres. Blot er *affect* kategorierne uden relation til *judgement* eller *appreciation* og fremstår oftest som affektprægede indskud, da skribenten har svært ved at skelne imellem forskellige skriftlige niveauer. Med en reference til skrivehjulet, kendetegnes den argumenterende artikel ved at være fortrinsvis ydre motiveret, men hvor den indre motivation skal organisere struktureringen af fx synspunkter. Hos denne skribent ser det ud til at det især er den indre motivation der afgør, hvilke synspunkter

der skrives om og hvordan disse vurderes, realiseret i appraisal-kategorier. Skribentens genrekompetencer er ikke stærke, og den uklare skelnen mellem tekst og forfatter, mellem direkte og indirekte synspunkter og holdninger, og en konfliktuel faglig formidling af emnet gør at relationen mellem de skrivehandlinger der udføres og de kompetencer disse kræver ikke er forankret i en tydelig faglig kontekst.

7.7.3 Sjette analyse. Den argumenterende artikel på hf, 2010: 'Vi plejer jo at tale om vejret'.

Denne besvarelse⁶³ har samme opdrag som den foregående. Besvarelsen består af 3 spalter og et par linjer fordelt over to sider. Besvarelsen har fået karakteren 12 som gives for den fremragende præstation der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål. Det er således en karakter der afspejler skriftlige kompetencer på fagets højeste niveau. Hvordan ser genrekompetencen ud i en opgave der besvares fagligt udtømmende?

Løjnefaldende er de mange og avancerede *heteroglosse* ressourcer, hvor skribenten navigerer blandt komplekse *projections*, citater, ordsprog og metaforer. Især indledningsafsnittet udviser en stor kompleksitet med hensyn til *engagement* kategorien. For at gribe de mange avancerede positioneringer i besvarelsen, udvides *engagement* kategorien i analysen momentant med flere begreber fra appraisal vokabularet. De mange billedsproglige tilføjelser og eksemplificeringer fungerer både som *judgement* og *graduations* kategorier og fortætter emnets problemstillinger, så vurderinger og meninger overskrider konkrete forståelser; meninger og betydninger transcenderer de faglige iagttagelser. Der er også mange sammenlignende afsnit, hvor *appreciation* som *valuation* er en fremtrædende appraisal kategori, der i fortættet form ikke blot indlejrer sammenligninger af tekster for at understøtte det redegørende perspektiv, men for at tydeliggøre de mentale processer og for at omdanne konkret til abstrakt, genstande og beskrivelser til semiotiske ressourcer. Besvarelsen realiserer artiklens konventionelle form såsom rubrik, manchete, spalter og underoverskrifter, der pointeret peger på de enkelte afsnits indhold. Kompositionsprincippet er temadispositionen, hvor både elementer fra en specificerende og emfatisk disposition indlejres. Det specificerende bliver synlig i den dynamiske skift mellem præsentationen af mere generelle og overgribende tematiske forhold, og den emfatiske organisering af betydninger og meninger med

⁶³ Bilag 3, p. 132-133

emnet 'smalltalk'. Besvarelsens tre spalter har underrubrikker med fem afsnit, der kan være ind-
delt i flere kortere afsnit; også dette fremhæver kompositionsteknikken.

7.7.3.1 *Rubrik og manchete*

Allerede i rubrikken bliver de *heteroglosse* ressourcer synlige: '*Vi plejer jo at tale om vejret*' er tit-
len på besvarelsen. Rubrikken går i dialog med hovedteksten af Emma Gad, der påpeger at man
ikke bør tale om vejret som noget af det første i en samtale. Ved at indlejre *modality*, B2.2.1. i
form af '*Vi plejer jo..*' går skribenten i dialog med Gads synspunkter ved at påpege en sædvane der
går på tværs af Gads holdninger. Derved præsenteres både tekstens holdninger og 'menigmands'
kommunikative sædvaner. Det kollektive 'vi' benyttes til at afstemme den generelle samtalekon-
vention overfor Emma Gads påbud om netop ikke at tale om vejret. I manchetten udfoldes forhold-
et mellem de generelle konventioner og emnet for opgaven yderligere:

*'Smalltalk er fremtidens sprog, mener nogen. Men hvad er det lige der gør smalltalk til en
genre for sig, og hvorfor er det så vigtigt at mestre kunsten? Man taler om et nybrud i
kommunikationen, men er der noget om snakken?'*

Manchetten fungerer overordnet som en *appreciation*, A3.3, hvor skribenten udtrykker overvejel-
ser over og holdninger til emnet og samtidig udvider ordspillet sidst i manchetten meningen bety-
deligt. At smalltalk er et kommunikativt nybrud fungerer som en proklamation af en autorial inter-
vention, idet udvidelsen i form af ordspillet '*..men er der noget om snakken?*' stiller proklamatio-
nen i tvivl – eller i hvert til forhandling. I manchetten præsenteres emnet, samtidig med at skriben-
ten stiller spørgsmål til en række påståede selvfølgeligheder.

7.7.3.2 *Første afsnit*

I første afsnit optræder righoldige og avancerede *heteroglosse* ressourcer. I den forbindelse udvi-
des begrebsapparatet for en stund, da de mange *heteroglosse* niveauer i teksten kræver yderlige-
re analytiske begreber. I forhold til besvarelsens dialogiske indsnævringer og udvidelser, vil jeg
introducere følgende fire begreber: *concur*, *counter*, *endorsement*, *pronounce* (J. R. Martin &
White, 2007, pp. 102ff). Begreberne kan nuancere de mange *heteroglosse* aflejringer i elevbesva-
relsen og forklares kortfattet. *Concur* benyttes for at tilkendegive en enighed eller medviden med
en projiceret (imaginær eller virkelig) dialogpartner; *counter* benyttes for at modsætte sig eller

være uenig med holdninger, forslag og antagelser, udtrykt i tekster eller som almene holdninger. *Endorsement* godkender eller vedtager eksterne stemmers holdninger og meninger som korrekte og valide. Sidste heteroglosse kategori der tilføjes i denne analyse er *pronounce*, som definerer formuleringer hvor skribentstemmen eksplicit intervenserer eller interpolerer i form af kommentarer som 'Jeg indrømmer... ', 'Det er jo sådan, at...' og 'Du må være enig i, at.. '.

I første afsnit forholder skribenten sig til temaet og tilføjer som nævnt mange heteroglosse ressourcer. Emnet udfoldes og den påkrævede redegørelse forskydes til et højere kommunikativt niveau, hvor skribenten forholder sig til udsagn og holdninger til emnet 'smalltalk'. I afsnittet er der mange billedsproglige elementer både i form af metaforer og sammenligninger, men også ordsprogsagtige 'common-sayings' der udvider betydningen af 'smalltalk'.

'Rockpoeten Peter Sommer har allerede gjort det helt klart for os alle: der er forskel på tale og snak, både øst og vest for Valby Bakke. Groft sagt er tale når vi siger noget, og snak når vi ikke siger noget. Tale er den farlige sprogbrug, farlig for os selv og for samtalepartnere, idet vi udleverer dele af personligheden og skyder skarpt med vores holdninger. Snak er konversationens løse krudt. Tale er for de indforståede, de der allerede kender hinanden og de, der mødes med det ene mål at dele information. Snak er sprogets håndtryk, en serie af indledende fraser, der skal skabe kontakt til mennesket foran os.(...)'.

I indledningen til afsnittet citeres Peter Sommer, B2.1., hvor skribenten ikke nøjes med at inddrage citatet så det taler for en sag eller for skribenten, men hvor skribenten taler igennem citatet. Det fungerer som *endorsement*, hvor Peter Sommers tekst 'Valby Bakke' konstrueres som et validt udsagn om kunsten 'at snakke'. Videre fortsætter beskrivelsen af forholdet mellem tale og snak som billedsproglige udsagn: 'Tale er den farlige sprogbrug...' der både indeholder *affect*, A1.1., i form af 'farlig' og repetitioner, C1.1.rep., af samme ord som en forstærkning af det 'farlige' i at investere i personligheden. At 'skyde skarpt med holdninger' er en forstærket *graduation*, C1.1.met. og formulerer en stringent modsætning til snakkens funktion, der uddybes i den næstfølgende sætning der går i dialog med den forrige: 'Snak er konversationens løse krudt'. Dels er metaforerne og sammenligningerne betydningsbærende ift. en skelnen mellem 'snak' og 'tale', og dels peger de på metarefleksioner over sprogets overordnede betydning – at skabe mening i

kommunikationen. Derudover indgår også forestillingen om sproget som både en intra- og interpersonel funktion af mennesket ligesom krudtet kan være en – dødbringende – del af våbenet. Det dødbringende er i forhold til sproget dog de relationer der sættes på spil, når mennesker investerer i kommunikation. Metaforen om 'konversationens løse krudt' er således et *judgement*, A2.1. met., af menneskelig interaktion.

At snakkens funktion er kontaktskabende forklarer skribenten ved igen at inddrage metaforer: '*Snak er sprogets håndtryk, en serie af indledende fraser...*' som et metaforisk *judgement* af sociale omgangsformer; snakkens betydning udvides ved at skribenten ikke blot påpeger forskelle, men også samtalsinteraktion som en processuel udvikling fra snak til tale. Skribenten forholder sig til både fænomenet 'snak' og 'tale', til det processuelle ved denne menneskelige interaktion og via de mange heteroglosse ressourcer også til en vurdering af de to kommunikationsformers kvaliteter. Stemmeføringen i første afsnit er kompleks; skribentens stemme blander sig, taler igennem og sammen med både rockpoeten Peter Sommer, Emma Gad og 'folkerøsten' i form af ordsprog og tale vendinger, alt i form af meningsfulde metaforer. Afsnittets udsagn og holdninger er ikke blot endimensionale i forhold til appraisalressourcer; *judgements* er også udtryk for en *heteroglossia*, og transcenderer dermed entydige kategoriale inddelinger. For at pointere det komplekse samspil i og med kategorierne, kunne man sige at skribenten formår at skrive både pragmatisk og mathetisk i samme afsnit, jf. Hallidays begreber fra kapitel 4.

7.7.3.3 Andet afsnit

Afsnittet starter med underrubrikken '*Samtale kort fortalt*' og indskrives derved et 'common saying' – 'kort fortalt' som et ordspil ift. emnet. Underrubrikken er beslægtet med *pronounce* som en heterogloss udvidelse, da den autorale skribentstemme intervenserer både tekstforlægget af Emma Gad om samtale og den ovennævnte faste vending og dermed 'folkerøsten'. I afsnittet præsenteres de to tekster der skal inddrages. Afsnittet er redegørende, men med en avanceret brug af central tekstinddragelse og refleksioner over teksternes udsagn. De mest fremtrædende appraisalressourcer er *appreciation* og *judgement*, hvilket giver god mening i et redegørende og vurderende afsnit. Kompositionsprincippet i de to første afsnit er både tematisk og emfatisk; første afsnit er emfatisk ordnet da kompositionsmønstret ordnes efter skribentens vurdering af hvad der er væsentligt og hvad der skal fremhæves i forhold til temaet. Andet afsnit er ordnet efter en mere specificerende temadisposition, hvor fx teksterne kort præsenteres på helhedsniveau, for derefter at

introduceres i forhold til mere specifikke tematiske og holdningsmæssige udsagn. Første afsnit af to følger her:

*'To kvinder har i hvert deres århundrede behandlet fænomenet **samtale**. Specialisten i god opførsel Emma Gad var en foregangskvinde for kultivering af småsnak i starten af det 20. århundrede. I hovedværket **Takt og Tone** fra 1918 giver hun en kort vejledning i konversationens kunst: Flyt fokus over på din partner. Undgå at stille intime spørgsmål, at kommentere udseende og at afbryde utidigt. Vær varsom med humoren, men vær ikke unødvendigt trist. (...).*

Skribenten introducerer hovedteksten og de væsentligste pointer om samtale i den. Afsnittet fungerer som en *appreciation*, A3.3., hvor skribenten præsenterer og vurderer Emma Gads anvisninger udi samtalens regler. I forhold til opgaveforlæggets fokus på både indirekte og direkte synspunkter, navigerer skribenten udmærket imellem direkte anvisninger som: *'(ikke)..at kommentere udseende..'* og de mere indirekte som: *'Flyt fokus over på din partner..'*

Andet afsnit introducerer den anden påbudte tekst og sammendrager i tæt form de synspunkter og holdninger der kommer til udtryk i den. I denne del af afsnittet er det især *judgement* der bliver tydelig, men også *projection* er en hyppig ressource i afsnittet:

*'Spørger du kommunikationskonsulent og ekspert i smalltalk Birgitte Sally, er det stadig nødvendigt at oplyse danskerne om korrekt brug af småsnak. Hun kommer ikke med direkte formaninger, men taler om evnen til at "**læse underteksterne**". Underteksterne er de skjulte hensigter, der ikke kommer op til overfladen i ordvalget og derfor skal aflæses gennem kropssprog, mimik og intonation. Og netop det bliver vi dårligere til i en verden, hvor kommunikation først og fremmest betyder facebook, sms og email. Vi mister evnen til at læse undertekster, og derfor bliver vi usikre og dårlige smalltalkere. Og en usikker smalltalker har svært ved noget så basalt som at lytte, fortæller Birgitte Sally'.*

I første sætning er der tre stemmer der blander sig; dels er der en direkte læserhenvendelse i form af *'Spørger du kommunikationskonsulent... '*, dels indlejres tekstens stemme i form af *'Birgitte Sal-*

ly' og sidst markerer skribentstemmen sig også ved den direkte henvendelse og *projection*, B2.1., ved at give taleret til tekstens forfatter. Vurderingen af at danskerne stadig har brug for samtalevejledning er en *appreciation*, A3.3., som skribenten synes at være enig i jf. kritikken i første afsnit. Videre eksemplificerer skribenten selvstændigt tekstens udtalelser om samtale ved *Judgement*, A2.2.2., af en adfærd der burde sanktioneres – eller ændres: '*Og netop det bliver vi dårligere til...*'. Skribenten opbygger via *projection*, *appreciation* og *judgement* en vurdering af tekstens validitet og kan netop integrere tekstens mere indirekte holdninger og udsagn. I sidste del indarbejdes der også *affect* i *judgement* kategorier: '*Vi mister evnen til at læse undertekster, og derfor bliver vi usikre og dårlige smalltalkere.*' Skribenten vurderer at vores omgang med de sociale medier begrænser vores evne til at aflæse undertekster via *judgement*, A2.2.2., og tilføjer *affect* i form af '*..usikre og dårlige..*' for at pege på de følelsesmæssige konsekvenser denne udvikling har. Sidste sætning samler op på det essentielle i afsnittet – '*vi*' er blevet dårlige lyttere. Sætningen fungerer som *judgement*, A2.2., af at vores kommunikative egenskaber forvitrer, og at vi ikke længere kan indgå i givende mellem menneskelige relationer qua vores manglende evne til at lytte til andre og dermed investere i det, skribenten kaldte 'udlevering af personligheden' i første afsnit. Den afsluttende sætning i afsnittet afslutter også med en heterogloss *projection*, B2.1., ligesom afsnittets start, hvorved skribenten taler igennem Birgitte Sally og tager hendes holdninger og vurderinger til indtægt for egne overvejelser: '*Og en usikker smalltalker... fortæller Birgitte Sally*'.

Gennemgående for afsnittet er brugen af flertalsformen '*vi*' som netop indbefatter alle der kommunikerer og dermed også skribenten og læseren. Afsnittet benytter sig af velafstemte appraisal ressourcer, hvorved skribenten formår at redegøre, reflektere og forholde sig kritisk til teksternes synspunkter. Derved udvider skribenten artiklens genrekonventioner; den avancerede brug af appraisalressourcer nærmer sig det reflekterende og udforskende register, der ellers kræves i mere essayistisk skrivning. Her fungerer det dog netop som en meningsfuld udvidelse af artikelgenren da skribenten behersker stemmeføringen i forhold til genrens situationskontekst.

7.7.3.4 Tredje afsnit

I dette afsnit er det især sammenligninger imellem de to tekster og inddragelse af andre kilder der er i fokus. Men det er ikke blot 'udvendige' sammenligninger; i afsnittet reflekterer og vurderer skribenten udsagn og holdninger, og historiserer emnet ved at inddrage vilkårene for moderne sociale relationer og kulturelle samværsformer generelt. De mest fremtrædende appraisalressour-

cer er *appreciation* og *judgement*, men der er også en del *heteroglosse* indskrivninger. Også dette afsnit består af to mindre afsnit. Afsnittet har underrubrikken '*Snakken under lup*', der meget præcist via *judgement*, A2.met. angiver hvad afsnittets indhold bliver.

*'Lægger man Gads og Sallys råd sammen står man med en ganske nyttig guide til god overfladisk samtale. Men hvorfor er det vi skal snakke om ingenting? Sprogteoretikeren Roman Jakobson har introduceret begrebet **fatisk sprogfunktion**. Kontaktskabende snak. Vi snakker, fordi vi gerne vil komme hinanden nærmere. Birgitte Sally bruger udtrykket i en påstand om, at smalltalk er en "**social forteelse snarere end kommunikation**". Sproget har ændret rolle i den sociale værktøjskasse. Fra tidligere at skulle save meningen ud i pap eller banke fornuften ind i hovedet på tilhørerne, er sproget nu blevet sekund-lim for relationer mellem mennesker. (...).*

Afsnittet starter med en samlæsning af hvad de to tekster egentlig har at byde på ift. emnet ved *appreciation*, A3.3., hvor der konstrueres et sammenligningsgrundlag for teksterne. Derefter inddrages der en *heterogloss modality* ressource, B2.2.3, hvor skribenten spørger til hele grundlaget for smalltalk: Hvorfor er vi forpligtet til smalltalk? Spørgsmålet afspejler skribentens metakognitive overvejelser og vurderinger over fænomenet 'snak og tale', og demonstrerer en viden om emnet der er hinsides det rent danskfaglige. Ved at stille sig undrende overfor grundlaget for selve emnet, åbner skribenten for andre skrivekompetencer end de meningsdannende og overbevisende og bevæger sig igen mere over i det reflekterende og metakommunikerende.

At '*Vi snakker for at komme hinanden nærmere*' er en *appreciation*, A3.2. af en iagttagelse om de mellem menneskelige relationer. Man deler ifølge skribenten, der taler igennem teksterne, et behov for samvær mere end man deler et behov for at kommunikere informationer. Denne iagttagelse dokumenterer skribenten ved at citere Birgitte Sally for at sige samstemmende: '*..at smalltalk er en "**social forteelse snarere end kommunikation**"..*' som en *projection*, B2.1. Herefter følger en række ordsprog og metaforisk billedsprog der anskueliggør sprogbrugs-udviklingen: '*Sproget har ændret rolle i den sociale værktøjskasse. Fra tidligere at skulle save meningen ud i pap eller banke fornuften ind i hovedet på tilhørerne, er sproget nu blevet sekund-lim for relationer mellem mennesker.*' Første billedrige sætning starter som del af *engagement*, nemlig *pronounce*

hvor skribenten implicit fremhæver sin autoriale rolle ved at konkludere sprogets historiske udvikling. Men det er ikke blot en simpel fremtrædeform; indholdet i afsnittet er den komplekse beskrivelse af sprogets forandring, som i denne sætning reduceres til en konstatering af at sprogets rolle er ændret. Samtidig ekspanderes *engagement* ressourcen, da *pronouncement*'et åbner for nye mulige forklaringer og inddrager læseren til at dele disse kommende forklaringer. I den korte billedsproglige sætning er der flere bevægelser samtidigt med både en reduktion og ekspansion, og en vurdering og konstatering der åbner for nye mulige forklaringer. Og de kommer efterfølgende i form af ordsprog og (døde) metaforer. Interessant er koblingen af tidslighed og ordsprog/ordspil; i beskrivelsen af 'gamle dage' benytter skribenten sig af døde metaforer eller gammelagtige ordsprog som fx '*..at skulle save meningen ud i pap... banke fornuft ind i hovedet..*' for via *judgement, met.* at pege på en mere fysisk og tidsligt krævende indsats for at få sproget til at fungere, overfor samtidens krav om hurtige og fleksible sprogløsninger som af skribenten beskrives som '*..sekundlim for relationer..*', som også fungerer som *judgement, met.* De sproglige ressourcer afstemmes både teksteksternt overfor læseren, hvor holdninger og betydninger trækkes sammen i nærmest perifraserende omtale af smalltalk og tale, og tekstinternt i forhold til fænomenet 'snak og tale' som både noget processuelt, og som et fænomen der kan vurderes og bedømmes. I afsnittet fungerer de 'døde' eller gamle metaforiske udtryk og faste vendinger som pointerede og oplysende *judgements* uden at blive alt for joviale i det skriftlige udtryk.

I næste del af afsnittet, som fungerer opsamlende ift. det forrige, optræder en del *graduations, judgements* og *appreciations*. I afsnittet inddrages flere kilder som yderligere validering af vurderinger og synspunkter fra forrige del-afsnit:

'En del af nutidens kommunikation tjener altså et ikke-kommunikativt formål. Når vi sms'er til hinanden er det ofte blot for at bekræfte et fællesskab, for at sige "jeg er her og jeg tænker på dig". Det mener Lisbeth Thorlacius, der er lektor i kommunikation på RUC. Brugen af fatisk kommunikation kan forklares med den postmoderne samfundsform, hvor meget få fællesskaber er givet på forhånd. De skal plejes, og de plejes bedst med small-talk.'

De første sætninger fungerer som *judgements*, A2.1.3., hvor menneskets sms-kultur beskrives som et ihærdigt forsøg på at fastholde sig selv som del af fællesskabet. Derefter følger en *projection*, B2.1, hvor en kilde tages til indtægt for at dokumentere skribentens *judgements*. I sidste del af afsnittet inddrager skribenten en mere bred og overordnet optik på emnet, hvor den moderne samfundsform inddrages som en forklaringsramme: *‘.forklares med den postmoderne samfundsform, hvor meget få fællesskaber er givet på forhånd. De skal plejes, og de plejes bedst med small-talk.’* Anvendelsen af *graduation* ressourcer nuancerer *appreciation* sætningen; at der er *‘meget få’* fællesskaber angiver via *graduation*, C1.2, at næsten ingen fællesskaber er fastlagte og at sociale relationer skal forhandles og plejes og hvor de bl.a. *‘plejes bedst’*, C1.1.1. ved smalltalk.

Sidste delafsnit af afsnit tre samler op på de iagttagelser og vurderinger skribenten foreløbigt har gjort sig. Ved at bruge *graduations* i især sidste afsnit, pointerer og intensiverer skribenten iagttagelser om den *‘postmoderne samfundsform’* og formår at konstruere en forståelse af vilkårene for bl.a. smalltalk i ganske få sætninger i afsnittet.

7.7.3.5 Fjerde afsnit

Det fjerde afsnit er særlig interessant på grund af de mange heteroglosse ressourcer. Også måden at inddrage sekundært materiale på er værd at bemærke, da andre kilder og stemmer integreres i skribentens tekst på en selvstændig og progressiv måde. Som nævnt er de heteroglosse ressourcer fremtrædende. Derudover består afsnittet af righoldige *attitude* ressourcer, som indgår i et fint-stemt samspil med hinanden og med *engagement* ressourcerne. Afsnittet har underrubrikken: *‘Mesteren bag mikrofonen’* som henviser til Jørn Hjørtning, en kendt dansk radiovært, hvor et samtaleuddrag imellem ham og en lytter er del af tekstmaterialet. Og netop dette inddrages for at fremhæve hvilke kvalifikationer en god *‘lyt-og-tal’* sekvens består af når vi smalltalker.

‘Nu er småsnakkens fortrin blevet nævnt, og fænomenet beskrevet indgående. så lad os kigge på et eksempel:

‘... og ind kommer en ny lytter i telefonen.

Goddag.

-Ja goddag det er Jens Hansen fra Viby i Aarhus.

-fra Viby ved Aarhus, ja eller i Aarhus, det hører jo til..’’

Jørn Hjørtning sidder engang i sidste fjerdedel af det 20. århundrede i et af Radiohusets studier. Hans job er at tage telefonen og derefter spille den sang, som stemmen i den an-

den ende beder om. "De ringer, vi spiller". Det, der gjorde Jørn Hjorting til en legende og hans program til en succes over næsten 30 år var Hjortings eminente small-talk-teknik. Læg mærke til, hvordan han ud af en enkelt (og tilsyneladende ligegyldig) detalje får skabt et samtaleemne lytteren kan relatere til: **Viby som by eller bydel?** Hans evne til at være passiv tilhører **samtidig** med at han konstant driver samtalen fremad samt hans præcise afkodning af lytteren gør ham til den perfekte **vært for samtalen**. Et udtryk som Birgitte Sally bringer på bane, og som Emma Gad sikkert ville have klappet i sine henrykte hænder over. Det handler om at byde partneren indenfor, og lade ham sole sig i sine egne ord.'.

Afsnittet starter metakommenterende med *pronounce*, hvor skribenten intervenserer selvrefererende: 'Nu er småsnakkens fortrin blevet nævnt... så lad os kigge på et eksempel:'. i *engagement* ressourcen italesætter skribenten både sig selv, læseren og emnet, hvilket i forhold til det kompositionelle element modsvarer metatekst indskrivning (Hellspong & Ledin, 1997). Skribenten bekendtgør en selv- og emnereferende position og holder fast i læseren via en henvendelsesform der lover et eksempel og derved peger forud. Det efterfølgende eksempel er et citat fra tekstuddraget med Jørn Hjorting, hvor skribenten citerer tekstuddraget. Det fungerer som en *projection*, B2.1, hvor skribenten går i dialog med Hjortings spørgeteknik. Efter eksemplet kontekstualiserer skribenten citatet for at nuancere og vurdere hvilke kompetencer der er påkrævet for at varetage jobbet som studievært: 'Hans job er at tage telefonen og derefter spille den sang, som stemmen i den anden ende beder om. (...) Det, der gjorde Jørn Hjorting til en legende og hans program til en succes... var Hjortings eminente small-talk-teknik.' Sætningerne er udtryk for *judgement*, A2.1.2, af Hjortings evne til at finde et egnet samtaleemne ud fra ganske få oplysninger. At hans evner er 'eminente' er en attribuering af *affect*, A1.3., der peger på Hjortings dygtighed udi smalltalk kunsten. Efter dette følger der en interessant måde at indskrive *engagement* på som atter fungerer som metatekst også. Skribenten opfordrer direkte læseren til at lægge mærke til noget, hvorpå han ekspanderer egne iagttagelser med eksempler fra Hjortings samtaleteknik: 'Læg mærke til, hvordan han ud af en enkelt... detalje får skabt et samtaleemne... '. Ved at bekendtgøre hvordan Hjorting engagerer sig i lytterens informationer, får skribentens vurderinger støtte og opbakning fra netop Hjorting-eksemplet, en måde at indskrive *endorsement* på, så de eksterne stemmer (her Hjortings) konstrueres som korrekte og valide eksempler. Hele sætnings-delen er overordnet set

en *appreciation*, A3.3., men indgår en kompleks og mangetydig alliance imellem *engagement* og *appreciation*, så meninger udvides og skribent-læser forholdet eksplicit sættes i spil.

Hvordan mange appraisal kategorier kan spille sammen, er den næste sætning også et godt eksempel på. I sætningen nuanceres tidligere udsagn om Hjorting, og en anden væsentlig evne skrives frem: *'Hans evne til at være passiv tilhører **samtidig** med at han konstant driver samtalen fremad...'* I sætningen kombineres *judgement* og *engagement* så de gensidigt forstærker hinandens betydning – *judgement*, A2.1.2, af Hjortings evner som studievært bliver anskueliggjort ved en treleddet *judgement* komposition: Først Hjortings evne som tilhører, dernæst hans motivation til at holde samtalen kørende, og sidst hans kapacitet som 'læser' af lytteren. Hjortings evner bliver yderligere nuanceret ved skribenten *graduations*, C2.1., via *'præcise'* og *'perfekte'*, der skærper fokus på Hjortings evner. I sætningens afslutning markerer skribenten sit udsagn *'..vært for samtalen.'* og fremhæver derved ordenes betydning. Forklaringen på denne markering følger i sætningen efter, hvor skribenten henviser til at 'vært for samtalen' er et udtryk fra et af tekstforlæggene. Denne indskriven af udsagn fra tekstforlæggene fungerer som en sofistikeret fordobling af stemmer; dels er udtrykket del af skribentens *judgement* og fungerer som en selvstændig del af skribentstemmen og dels er udtrykket ekspliciteret som en *projection*, B2.1., idet der er tale om en rapporteret tale, men hvor den primære kilde for udtrykket (Birgitte Sally) er sekundær ift. udtrykkets meningsskaben i skribentens sætning.

De sidste par sætninger i afsnittet inddrager tekstforlæggene på nuanceret og integrerende vis: *'Et udtryk som Birgitte Sally bringer på bane, og som Emma Gad sikkert ville have klappet i sine henrykte hænder over. Det handler om at byde partneren indenfor, og lade ham sole sig i sine egne ord.'*

Hele det lille afsnit er attribueret tale, hvor en række udsagn fra eksterne kilder anvendes som forslag til vurderinger og fortolkninger, men i form af skribentens egen udlægning af teksternes grundideer. Skribenten benytter sig af *engagement* kategorien *concur*, hvor han erklærer sig enig eller ser egen vurderinger i forlængelse af de tekster han indgår i dialog med. Udover det forskyder han emnets konkrete niveau til en mere abstrakt forståelse ved at konstruere billedsprogliche beskrivelser som *'..klappet i sine henrykte hænder..'* og *'..lade ham sole sig..'*. Første billedsprogssækvens henviser imaginativt til Emma Gads positivt bekræftende attitude overfor Jørn Hjorting evner som studievært, og indskriver en stærk *affect*, A1.3., kategori via *'henrykte'*. Næste bil-

ledssprogssekvens er en metaforisk omskrivning af at lade taleren nyde sine egne ord, et *judgement met*. Således navigerer skribenten imellem tre tekster uden at miste sin egen stemmes meningsskaben. Skribenten formår at holde styr på de mange heteroglosse ressourcer og tekstlige stemmer og tilføjer en samlende stemmeføring, der transcenderer teksternes konkrete og interne betydninger.

7.7.3.6 Femte afsnit

Femte afsnit består af to delafsnit, hvor der i første del anlægges et anderledes perspektiv på emnet ved at påpege de kulturelle og menneskelige konsekvenser small talk har som degenererende element i menneskeligt samvær. I afsnittet er der mange heteroglosse ressourcer, billedsproglige beskrivelser og undersøgende spørgsmål, der opfordrer læseren til at tænke med og tage stilling til emnet.

Sidste del i afsnittet er en mere personlig tilkendegivelse af sprogets funktion og betydning for skribenten. I afsnittet leveres en reflekteret overvejelse over smalltalkens begrænsning, hvor personlige holdninger og overvejelser konstrueres formedelst *affect* og *engagement* ressourcer. Underrubrikken hedder *'Det store, sorte hul'* og henviser til skribentens opridsning af de mere dystre konsekvenser af smalltalk som foretrukken kommunikationsform.

Afsnittet er et komplekst netværk af forskellige *appraisal* ressourcer og indlejrede billedsproglige og retoriske elementer, hvorfor det citeres i sin helhed. Her følger første del af sidste afsnit:

'Og så til det dystre perspektiv. For hvor er meningsudvekslingen, debatten, poesien og kritikken, når al samtale skal koges ned til glaceret smalltalk? Forskere peger på menneskets evne til at kommunikere og dele erfaringer som den primære årsag til, at vi ikke stadig sidder i træerne og plukker lopper af hinanden. Så er smalltalk et trin ned af trappen, et skrift mod degenerering? God snak er en kunst, javel, det er platemaling også, men udvikler det os som åndelige væsener? Emma Gad kan selvfølgelig ikke svare på kritikken, men Birgitte Sally kan, og hun peger videre på en generel samfundsudvikling: "De færreste bliver i dag ved at have det samme job i 25 år, mange bliver skilt og skal som singler ud at etablere en helt ny social base og netværk". Ifølge hende er smalltalk en naturlig følge

af en postmoderne verden, og kan derfor ikke klandres for at ændre menneskeheden mere end Paradise Hotel kan.'

Afsnittet starter med en heterogloss *pronounce* ressource, hvor skribenten formulerer sig med en vis emfase og metakommunikerer med læseren: *'Og så til det dystre perspektiv.'* Herefter spørges der ved *expository questions* til det manglende indhold i smalltalken som en indlejring af en *heterogloss* ressource, B2.3., der som *concession* opbygger forventning til, hvad det manglende indhold i smalltalk går ud på. Det der ifølge skribenten mangler er de mere krævende aspekter af menneskelig kommunikation som fx debat og poesi; sætningen slttes af med en metaforisk beskrivelse af smalltalk: *'..når al samtale skal koges ned til glaceret smalltalk.'* Metaforen udvider betydningen af smalltalk som ren overflade og fremprovokerer både *affect* i form af en emotionel kommentar til smalltalkens tomhed, og *appreciation* i form af en vurdering af at al betydning og indhold *'koges ned'*, så kun den glatte overflade af samtalen står tilbage. Dernæst følger en *appreciation*, B3.1, sætning, hvor skribentens vurdering af smalltalkens historicitet især er emotionelt motiveret. *Appreciation* sætningen følges op af et fortolkende og meningsudvidende spørgsmål: *'Så er smalltalk et trin ned af trappen, et skridt mod degenerering?'* De to spørgsmål udvider emnet betydeligt. Den menneskelige evolution indlejres og spørgsmålene vokser frem som heteroglosse *expository questions* og bevæger sig på niveau med overvejelser over *'the moral imagination'*, da de vedrører menneskehedens evolution og ikke blot skribentens eget liv. Skribentens moralske og etiske stemme hæver emnet over det konkrete og nutidige og åbner for flere perspektiver og synsvinkler. Næste sætning fungerer som en ironisk italesætning af, at smalltalk ikke er *'kunst'*: *'God snak er kunst, javel, det er platemaling også, men udvikler det os som åndelige væsener?'* At der fortrinsvis er heterorglosse hensigter med kommentaren synes oplagt. Kommentaren fungerer som *countering* af de forslag som dele af tekstmaterialet lægger op til, nemlig at smalltalk er moderne *'kommunikationskunst(håndværk)'*. Ironien ligger i sammenligningen med platemaling, som de fleste nok ikke betragter som kunstnerisk virksomhed. Sidste del af spørgsmålet er en *concession*, B2.3, hvor der opbygges modforventninger til spørgsmålet om, om smalltalk udvikler åndeligheden hos mennesket – svaret må ifølge skribenten blive nej.

Første del af dette afsnit indeholder en skarp kritik af smalltalkens funktion. Det ser ud til at skribenten er vidende om at artikelformatet kræver en forholden sig til flere synspunkter og

holdninger og derfor inddrager endnu et citat af Birgitte Sally. Citatet fungerer som *projection*, B2.1., og karakteriserer dele af de moderne livsvilkår. Citatet får ikke lov til at stå uforklaret, da skribenten forholder sig til udsagnet på følgende vis: *Ifølge hende er smalltalk en naturlig følge af en postmoderne verden, og kan derfor ikke klandres for at ændre menneskeheden mere end Paradise Hotel.* Skribenten forholder sig til en – ironisk – iagttagelse af, at smalltalk og 'Paradise Hotel' er kulturelt ligestillet, og taler og vurderer igennem Birgitte Sally som en *endorsement* funktion, der konstrueres som en synonym holdningstilkendegivelse. Sallys karakteristik fungerer som en eksterne stemme, der kan validere skribentens holdninger og synspunkter; de heteroglosse udsagn og positioneringer i afsnittet er avancerede mønstre af betydningsfulde stemmeføringer, som skribenten manøvrerer meningsfyldt imellem.

I sidste del af afsnit fem er det kun skribentens stemme og holdninger der taler. De *monoglosse* ressourcer sammen med en del *affect* indskrivninger indrammer de stærke holdninger og personlige tilkendegivelser der præger dette afsnit:

'Men alligevel vil jeg driste mig til at råbe vagt i gevær. For jeg elsker det flotte sprog, lige så meget som jeg elsker skarpe holdninger og store følelser. Måske er det fordi jeg er en håbløs smalltalker og har opgivet nogensinde at lære kunsten. Eller måske er det fordi jeg har noget vigtigt at sige, og er fast i min tro på, at det har du også.'

Afsnittet starter med en *concession*, B2.3., som danner udgangspunktet for argumentationen om og holdningstilkendegivelsen af at skribenten har oppositionelle meninger om emnet. Første sætning indeholder som nævnt *concession* i form af 'Men..', og også *affect* og *monoglosse* ressourcer i form af '..vil jeg driste mig..' og en ældre talemåde om at gøre opmærksom på fx en uheldig udvikling: '..råbe vagt i gevær..'. Dels relaterer ordsproget sig til den for besvarelsen kompositorisk gennemgående billedlige 'våbenfigur' (første afsnit: '*skyde skarp..*', '*konversationens løse krudt..*'), og dels inkorporerer ordsproget en advarsel om at kommunikationskulturen degenererer. *Concession* og advarslen følges op af argumenter for samtalen om de store eksistentialer som skribenten beskriver på følgende vis: '*For jeg elsker det flotte sprog, lige så meget som jeg elsker skarpe holdninger og store følelser.*' I sætningen nuanceres skribentens stærke følelser med *affect*, A1.1, i repetitionen af '*elsker*', og *graduations*, C1.1., '*det flotte sprog..*' og *graduation*, C2.1. som i

'..skarpe holdninger..' og sidst C1.2, som i '..store følelser..'. De mange *graduations* ressourcer skærper og intensiverer udsagnet om at elske markante holdninger og store følelser. Modsætningen til den stærke investering i følelser og holdninger er netop smalltalken, der ifølge skribenten er kendetegnet ved det overfladiske og glatte. Efterfølgende reflekterer skribenten over, hvorfor han ikke tilslutter sig glæden ved smalltalk på følgende måde: '*Måske er det fordi jeg er en håbløs smalltalker og har opgivet nogensinde at lære kunsten. Eller måske er det fordi jeg har noget vigtigt at sige, og er fast i min tro på, at det har du også.*'

Refleksionerne initieres af '*Måske..*' som *modality*, B2.2.2, i en heterogloss sammenhæng der peger på en sandsynlighed mere end en usikkerhed. Den overordnede mening opbygges antitetisk i de to sidste sætninger som fungerer som et *judgement* af henholdsvis en *social sanction*, A2.2.2. – skribenten har opgivet og er en håbløs smalltalker, og en *social esteem*, A2.1.2, hvor skribenten tror på en meningsfuld kommunikation imellem mennesker. I *judgement* kategorierne er der indbygget en implicit *affect* beskrivelse i form af '*håbløs*' og '*opgivet*', som markerer en stærk holdning til emnet på baggrund af selvrefleksive iagttagelser. Også gentagelsen af '*..måske..*' som *modality* er en heterogloss ressource der inddrager læseren i de overvejelser skribenten gør sig. Den stilistiske komposition er interessant i dette sidste afsnit. Opbygningen følger en omvendt tese-antitese model, hvor syntesen er første sætning, der opfordrer til at være opmærksom på sprogets forfald, og tesen synes at være holdnings- og emotionstilkendegivelsen af at skribenten elsker det '*flotte sprog... skarpe holdninger..*' etc. De sidstnævnte to sætninger om at være en håbløs smalltalker og at have en fast tro på at andre også har noget vigtigt at sige er antitetiske udsagn der styrker skribentens afsluttende kommentar om at der er noget personligt på spil ved at tro på de meningsfyldte menneskelige relationer. Tilsammen danner sidste delafsnit et forstærket billede af en overordnet idé, en syntese af de enkeltstående holdninger og overvejelser, der meta-refleksivt stiller spørgsmål til emnets gyldighed og perspektiv. Både kompositionen, sprogvalget og appraisalressourcer i besvarelsen ligger tæt op ad feature eller reportage-genren, udover de nærmest essayistiske stiltræk. Alligevel formår skribenten at forholde sig fagligt og genremæssigt adækvat til opdraget, hvilket er interessant taget i betragtning at artikelformatet udfordres og ekspanderes.

7.7.3.7 Opsamling på analysen

At skribenten besidder mange skriftlige kompetencer er åbenlyst. Genrekompetencen befinder sig også på et meget avanceret niveau der overskrider de krav der er til en argumenterende artikel. De mange heteroglosse ressourcer der på adækvat vis indgår i besvarelsen, skribentens sikre stemmeføring og markering af skrivepositioner og den metarefleksive tilgang til emnet, udgør sammen med de velafstemte *judgement* og *appraisal* ressourcer en genrekompetence på et meget højt niveau. Gennemgående for de heteroglosse ressourcer er skribentens evne til at navigere i de mange tekstlige stemmer der inddrages, og forholde sig til teksternes udsagn ved at indskrive en hensigtsmæssig 'kommentator-stemme' der hæver det redegørende niveau op til at være en reflekteret forholden sig til tekstmaterialet. At den argumenterende artikels særlige genrekendetegn er det meningsdannende og formidlende fremgår også af denne besvarelse, men her er det ikke blot en læserhenvendt meningsdannelse og formidling, men også en intrapersonel refleksion over emnet; meningsdannelsen er både skribent- og modtager- motiveret.

I den argumenterende artikel skal der debatteres eller perspektiveres, hvilket kræver gode kundskabsorganiserende kompetencer. Disse besidder skribenten i høj grad, da de metarefleksive og kritiske spørgsmål til og undren over emnet befordrer de debatterende og perspektiverende elementer i besvarelsen, og sætter skribenten i stand til at syntetisere egne vurderinger, teksternes holdninger og udsagn og en mere overordnet stillingtagen til emnet. I analysen af besvarelsen ses det at skribenten formår at skrive både i en pragmatisk og mathetisk modus; det er på sin vis to modsatrettede kognitive sprogfunktioner der kræver forskellige skriveaktiviteter for at realiseres på papiret. Dels kræver det en ydremotiveret tilgang og dels en indremotiveret tilgang. Begge dele formår skribenten at forbinde til en helhed, hvor der skiftes mellem det mere redegørende og formidlende og det mere heuristiske og refleksive. Og netop denne balance overskrider de institutionelle genrekonventioner for den argumenterende artikel og hæver perspektiverne og holdningerne til emnet til et mere avanceret niveau. Skribenten har ingen problemer med at udvide og overskride genren på en indholdsmæssigt og sprogligt frodig facon. Ved at overskride præmissen for opgavens opdrag – at forholde sig til smalltalk og ikke nødvendigvis at spørge ind til begrundelserne for at acceptere smalltalk som almen kommunikationsform – indfører skribenten en form for 'moral imagination', der gør det muligt at abstrahere fra en konkret og specifik tilgang til emnet.

Billedsproget og de mange metaforiske indlejringer hører ikke per se naturligt til i den argumenterende artikel, men fungerer som udvidelser af de heteroglosse ressourcer og nuanceringer

af *judgements*, og tilføjer ud over den eksplicitte sproglige ækvilibrisme netop derved skribentstemmen en autenticitet og validitet, der måske er en af de væsentligste begrundelser for en avanceret realisering af genrekompetencer.

7.8 Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i den argumenterende artikel?

Udgangspunktet for denne opsamling er to meget forskellige besvarelser. Forskellen er ikke så oplagt når man blot registrerer hvilke appraisalressourcer der anvendes, men bliver tydelig i analysen af, hvordan ressourcerne forvaltes. De to artikler viser hvordan skribenter hhv kæmper for at realisere genren, og ekspanderer og udfordrer genren. De appraisalressourcer der oplagt realiserer artikelgenren er *judgement* og *appreciation*, men også *graduations* og delvis *projections* synes at være væsentlige ressourcer. Analyserne illustrerer at det især er samspillet, variationerne og kombinationer af de nævnte ressourcer der er centrale. At der er vigtigt at kunne skelne mellem *judgement* og *appreciation* viser analysen af den første artikel. Men at det også kan være meget frugtbart og kreativt bevidst at lege med de to ressourcer, er den anden analyse af artiklen et eksempel på. Også *modality* synes at være en betydningsfuld ressource, hvis den ikke blot afspejler en høj grad af usikkerhed, men kan nuancere indlejring af forskellige holdninger og meninger.

I forhold til stemmeføring er de to besvarelser interessante. Umiddelbart skulle positioneringer i stemmeføringen være mere afklaret i artikelformatet qua de konkrete anvisninger fra bl.a. fagkonsulenten; alligevel viser det sig at der opstår diskrepans i positioneringer i især første (femte) analyse, da skribenten forsøger sig med forskellige journalistiske stemmer, men ikke formår at realisere disse hensigtsmæssigt. Det bliver nærmere til fremmede roller skribenten påtager sig for at leve op til genrens krav om formidlingsvenlighed og kommunikative kompetencer. At formelle kendetegn ved genrer, som fx et genkendeligt layout, er stærkt meningsskabende er oplagt. Netop derfor kan de meget begrænsede muligheder for at skrive i artikelformatets udfoldede layout føre skribenter til at påtage sig en anden-stemme position som en kompensation der dog kan italesætte og ekspliciterer det formidlende. At det kan lykkes at realisere genren ved at udvide den også mht stemmeføring viser den anden (sjette) analyse; skribenten ækvilibrerer i sin måde at forvalte både egen og de andre teksters stemme på. Samme forhold gælder appraisalkategorierne, der varieres i en kreativ leg med betydninger. Bakhtins iagttagelse om at man først kan være kreativ i genren når man behersker den, synes at holde stik i denne besvarelse.

Genrekompetence afspejles i at kunne vise kundskabsorganiserende kompetencer i form af redegørelser, hvor *judgement* og *appreciation* sammen med *graduations* synes at spille en væsentlig rolle. De holdningsdannende kompetencer vises i en debat af synspunkter og holdninger, hvor *engagement* som *modality* og *projection* kan forfines med overlejringer af *proclaim* og *disclaim*.

7.9 Analyse af to manuskripter på htx, 2010, med fælles titel '*Nutid og fremtid – mad og livsstil*'

Det todelte manuskript på htx skal handle om mad. Opgavehæftets (og cd-rommens) tema er '*Vores mad – konsekvens og perspektiv*' og indeholder tekster der ifølge opgavehæftet '*..belyser kulturelle, sundhedsmæssige og teknologiske aspekter af menneskets behov for mad.*' Manuskriptgenren indeholder som nævnt to selvstændige opgavedele der dog er indbyrdes afhængige. Opgaven har følgende formulering:

1) Du skal skrive et manuskript til et foredrag om de fremherskende holdninger til sund mad og livsstil i vores samfund, og hvordan disse holdninger kan se ud i fremtiden. Du skal tage udgangspunkt i mindst to tekster fra opgavesættet. Din målgruppe er unge, og formålet med dit foredrag er at anspore til efterfølgende debat.

2) I anden del af opgaven skal du gøre rede for de formidlingsmæssige overvejelser du har gjort i forbindelse med foredraget, herunder de sproglige valg og hvad du har gjort for at anspore til debat. Denne del af opgaven skal fylde cirka 400 ord.

Overskrift: ***Nutid og fremtid – mad og livsstil***'.

Manuskriptet er i høj grad en formidlende genre, hvor første del af besvarelsen har en bred, men defineret modtagergruppe, nemlig 'unge', og anden mere reflekterende og redegørende del er selvrefererende og implicit henvendt til censor. Denne todelte genre er interessant bl.a. fordi den afstedkommer flere skrivefunktioner og både er indre og ydre motiveret jf. genrebeskrivelsen på p. 147. I analysen vil 'de unge' som eksplicite modtagere både blive beskrevet som 'unge', tilhørere og publikum; samme dobbelthed er gældende for skribenten, der både er skribent og foredragsholder. Begge betegnelser er nødvendige for at markere hvilken interaktion der er i centrum i analysen. I analyserne tilføjes iagttagelser om deiksis, da indskrivninger af deiksis er iøjnefaldende

hyppige i besvarelsene. Udover en markeret *engagement* funktion, kan deiksis også bruges som metatekst der igennem udpegende pronomimer henviser til sig selv og situationen.

7.9.1 Syvende analyse. Manuskriptet på htx, 2010: 'Nutid og fremtid – mad og livsstil'

Besvarelsen⁶⁴ er på 3 ¼ side med tæt linjeafstand. Manuskriptdelen består af 6 afsnit, og formidlingsovervejelsen består af 1 afsnit. Besvarelsen har fået karakteren 4, som gives for den jævne præstation. Besvarelsen er især interessant pga. de mange heteroglosse indlejring og i den forbindelse brugen af deiksis. Særligt iøjnefaldende ved manuskriptdelen i denne besvarelse er en eksplicitering af afsender og modtager relationen via mange deiktiske henvisninger. De mange deiksismarkører indebærer en viden om det ekstratekstuelle, om konteksten for besvarelsen, og dermed også om genreens særtræk. For manuskriptet er netop det formidlende aspekt og den mere direkte kontakt til tilhørerne specifik og særlig; i manuskriptet forekommer der derfor også mange talesprogstræk qua intentionen om at manuskriptet er et forlæg for et foredrag. Ved deiksismarkører adresseres tilhørerne, og de tre deiksisenheder person, tid og rum integreres i teksten (Lundholt). Udover de tre traditionelle kategorier der markerer afsender og modtager, situationen og stedet, kan man tilføje en anden væsentlig funktion for deiksismarkørerne, nemlig deiksis som social funktion. Levinson (Levinson, 1979) taler om den sociale deiksis som en markering af social identitet:

'I propose to restrict the term to those aspects of language structure that are anchored to the social identities of participants in the speech event, or to relations between them, or to relations between them and other referents' (Levinson, 1979, p. 206).

Deiksis som markering af social identitet er væsentlig i manuskriptgenren, da skribenten kender sin adressat – 'de unge' – men ikke får ekspliciteret sin egen position i opgaveforlægget; den skal defineres og konstrueres, og det sker bl.a. ved deiksis der i denne positioneringsproces ofte får nærmest gestuel karakter. Deiksis kan fungere som en *heterogloss projection* ressource, der via henvisningsfunktioner refererer til de implicerede agenter indenfor konteksten. Deiksis kan også

⁶⁴ Bilag 3, p. 134-136

fungere som en udvidelse af *affect* ressourcerne, da den angiver følelsesmæssige mentale eller adfærdsmæssige positioner.

I besvarelsen er der tydelige markeringer af både *monoglosse* og *heteroglosse* ressourcer, herunder især *projection*; også *graduations* og *judgements* er hyppige. De mange tekstinterne metakommentarer og den direkte henvendelse til det imaginære publikum fungerer oftest som en *heteroglossia* og bekræftelse af de sociale identiteter der udspilles i besvarelsen. Skribenten benytter sig også af metaforer og billedsprog, og oftest som en udvidelse af *graduation*. Tekst og film inddrages på flere niveauer, og i indledningen præsenterer skribenten både hvilke tekster der inddrages og hvordan disse indgår i oplægget.

Besvarelsen er relativ lang og mange appraisalressourcer gentages i afsnittene, således at den følgende analyse vil tage udgangspunkt i udvalgte, men repræsentative afsnit, og dele af afsnit i besvarelsen.

7.9.1.1 Indledningsafsnittet

I afsnittet er der mange og tætte *heteroglosse* ressourcer; også de deiktiske henvisninger er talrige. Opgavehæfternes tekster introduceres, og skribenten metakommunikerer både om oplægget og de tekster der skal inddrages. I teksthenvisningerne er der enkelte *appreciations*, men den alt-overvejende ressource er som nævnt *heteroglosse* indskrivninger i form af *projections*, deiksis, expository eller retoriske spørgsmål. I indledningen søger skribenten tydeligvis at etablere og markere en social identitet som oplægsholderen, der både er ældre og mere erfaren end målgruppen der reelt er jævnaldrende, og som samtidig vil minimere den imaginære alders- og videnafstand. Denne dobbelte rolleføring afstedkommer mange interessante *heteroglosse* ressourcer og metakommunikative henvendelser:

'Hey, mit navn er Håkon Clausen. I ved det sikkert allerede, men for jer der ikke lige havde opdaget det så er jeg her i dag for at holde et lille foredrag omkring holdningen til sund mad og en sund livsstil ser ud i dag og hvordan den måske kommer til at se ud i fremtiden. Jeg vil bruge et interview lavet af Christian Carus, "Oplæst sundhed", interviewet blev udgivet i avisen "Randers Amtstavis" d. 29 juni 2009. I dette interview møder vi Henrik Kromann Bertelsen (HKB), som har sin egen holdning til det her med sundhed og god livsstil. Jeg tror også vi alle har hørt om Chris MacDonald (CMD) på et eller andet tidspunkt (...),

han fortæller lidt om hvordan hans oplevelse af Danmark og danskerne har været, men det kommer jeg nærmere omkring senere. Nu hvor vi har fat i CMD blev han brugt som vejleder i serien "By på skrump" som kørte på DR1 i slutningen af 2009, hvor mange af jer så det egentligt? Jeg vil bruge nogle klip hvor vi møder Louise på 28 år."

Ud over de deiktiske adresseringer er der andre talesprogskarakteristika i dette afsnit. De indlejrede talesproglige vendinger som *'I ved et sikkert allerede, ... '*, *'Jeg tror også vil alle har..'* etc. fungerer som *projections*, B2.1., da de etablerer en form for 2. stemme identitet, nemlig den der blev beskrevet ovenfor: En iscenesættelse af en mervidende og ældre oplægsholder der skal fortælle om et emne der kunne generere en vis modstand hos de unge.

Afsnittet introduceres med en personlig deiksis der skal etablere relationen mellem oplægsholder og tilhørere: *'Hey, mit navn er Håkon Clausen'*. Skribenten slår tonen an og iscenesætter sin sociale identitet som mere uformel og personlig. Denne direkte henvendelse til publikum via deiksis fungerer som *projection*, B2.1., af 2. stemmeniveauet i teksten. Oplægsholderen præsenterer sig selv og forsøger at skabe både en intern relation til tilhøreren og en mere tekstekstern relation til opgavens opdrag om at skrive et manuskript der henvender sig til unge. Næste sætning indeholder både *projection* og *graduation*: *'I ved det sikkert allerede... '* og fungerer som en *projection-endorsement*, da den iscenesatte stemme 'udefra' konstrueres som en valid markør af en forud given kontekst – 'unge til foredrag om mad og livsstil' og dermed også henviser til en ekstern position, der ikke er bundet af rummet her og nu. *Graduation* og *modality* ressourcer er en del af i sætningen. *Graduations* som: *'sikkert'*, *'lille'*, og *modality* i form af *'lige'*, *'omkring'* og *'måske'* bruges som sociale markører for kommunikationen; *'sikkert'* og *'lille'* er *graduations* der hhv. skærper fokus, C2.1. og reducerer foredragets udstrækning via C1.2. De *modalities* der indskrives fungerer både som *heterogloss* ressource, B2.2.1, med *'lige'* og som *graduations*, C1.1.3, i form af *'omkring'* og *'måske'*. De første sætninger er i høj grad kontekstualiserende, både tekstinternt ved de direkte henvendelser og deiktiske konstruktioner af person, tid og sted, og teksteksternt ved de *heterogloss* ressourcer, der både peger på genrekonventioner og bevidstheden om flere stemmeføringer. Det er væsentligt at påpege at appraisalkategorierne og deiksis indgår i et samspil; der er således ikke tale om enten deiktiske italesættelser af fx person eller adressat eller fx *heteroglossia*, men en

kombination eller udvidelse af begge kategorier. Dette ser ud til at være et gennemgående træk i hele besvarelsen.

I de næste sætninger introduceres de tekster skribenten vil inddrage. Dette gøres ved at skribenten indskrives dem i introduktionen til oplægget på følgende vis: *'Jeg vil bruge et interview lavet af Christian Carus, "Oplæst sundhed", interviewet blev givet... I dette interview møder vi Henrik Kromann Bertelsen (HKB) som har sin egen holdning til det her med sundhed og god livsstil.'* Talesprogs vendingen *'til det her med sundhed'* er en form for *graduation*, C2.2, hvor skribenten mildner alvoren eller betydningstungheden af livsstils-oplægget. Det fungerer også som en markering af en manuskript genrebevidsthed, da manuskriptdelen skal fungere som et talepapir for et forestillet foredrag der af skribenten markeres i form af sproglige henvendelse adresseret til 'de unge'. Næste sætning er interessant pga. glidningen i pronominer; indtil videre har skribenten markeret sig ved et 'jeg' overfor 'de unge'/tilhørerne, men i den efterfølgende sætning indskrives et vi, der forener de to positioner: *'Jeg tror også vi alle har hørt..'* Sætningen fungerer som en *appreciation*, A3.3., som en vurdering af at både oplægsholder og tilhørere har samme forudsætninger for at kende kilderne til livsstilsholdninger. Skribenten opbygger en fortrolighed ved denne fælles *appreciation* der repeterer 2. stemme forsøget fra de første sætninger: En oplægsholder, der sprogligt er tæt på sine tilhørere, men skal kunne markere en merviden der berettiger foredraget.

Samme 'modus vivendi' ses i afsnittets afslutning, hvor skribenten benytter sig af flere *heteroglosse* ressourcer: *'Nu hvor vi har fat i CMD blev han jo brugt som vejleder..., hvor mange af jer så det egentlig?'* Henvendelsen er markant deiktisk forankret med tidsperspektivet 'nu' og person via 'hvor vi har fat i', hvor både skribenten som oplægsholder og tilhørerne er involveret. Sætningen fungerer også som et *judgement*, A2.1.2. af både CMD og af 'vi'et der har kendskab til CMD. Det retoriske spørgsmål i slutningen af sætningen fungerer som en *heterogloss* ressource, B2.1, hvor skribenten som oplægsholder markerer sig via en direkte henvendelse. Det retoriske element i spørgsmålet fungerer også som en metatekstuel inddragelse af materialet fra opgavehæftet.

I første afsnit er de *heteroglosse* ressourcer i centrum; for at forankre manuskriptet i en foredragskontekst, indskrives skribenten mange deiktiske henvendelser. Skribenten er bevidst om at nedskrivningstidspunktet ikke er identisk med det fiktive tidspunkt for foredraget, så deiksis fungerer fortrinsvis som en identifikation af personerne i konteksten med den sociale identifikati-

on som fokus og som en forudgriben og fastholdelse af tid og rum for foredraget. Skribenten synes at have behov for at positionere sig som 'oplægsholder' (jvf. 2 stemme positionering) og som det deiktiske center, hvorudfra kontekstens aktører defineres. Denne måde at organisere indledningen på er begribelig ud fra manuskriptets genrekonvention om det formidlende aspekt der skal koordineres med både en informerende og en engagerende tilgang til emnet.

7.9.1.2 *Andet afsnit*

I afsnittet parafraseres de inddragne tekster og skribenten markerer egne holdninger og synspunkter via mange billedsproglige elementer og talesprogs vendinger. Også i dette afsnit er de *heteroglosse* ressourcer fremtrædende, og herunder især *projection*. De billedsproglige elementer fungerer fortrinsvis som *judgement* og/eller selvreferende kommentarer, altså egen-*judgements*. I afsnittet forsøger skribenten at redegøre for emnet og de forskellige holdninger til mad og livsstil og gør mange af teksternes holdninger og argumenter til sine egne ved at anvende *graduations* der skærper eller mildner udsagn.

'I interviewet med HKB fortæller han at det for ham at have en sund livsstil ikke nødvendigvis handler om sunde drikke- og spisevaner og om at motionere en masse på løbebåndet, han mener at det mest af alt handler om nuet. Hans kone blev for 7 år siden indlagt på sygehuset og fik en ny nyre som betød en omvæltning af deres kostplan derhjemme, han sagde i interviewet: "Det var en hård periode, men hvis jeg får lyst til en dansk bøf i dag, så tager jeg altså en dansk bøf. Jeg lever for at leve, ". Men handler et sundt liv så også lige omkring nuet? Handler en god livsstil om at man spiser bøf med vennerne i dag og tænker 'pyt' i morgen. Hvis ikke man tænker på sin krop ud i fremtiden så kan det gå galt i sidste ende. Selvfølgelig varer livet ikke evigt, men der er da heller ikke nogen grund til at forkorte det eller spille russisk roulette med kroppens sundhed som kugle. Nej en dansk bøf skader ikke en gang imellem, men siger man ja til en dansk bøf i dag, og stegt flæsk med persille sovs i morgen og fortsætter med fed mad så undgår man ikke, at en eller anden form for livsstilssygdom, ja undskyld sproget, kommer og bider dig i røven. (...) Man kan jo sagtens have et rart og godt liv selvom man har en BMI på 28,6. Det har jo intet at gøre med, at man er glad eller har et dejligt syn på livet om man har et sundt liv. Et sundt vil altid indebære motion og en sund og varieret kost med en god omgang grønt til.'

I de første sætninger parafraseres HKB som et *judgement*, A2.1.2, af hans evne til at værdsætte nuet. Inddragelsen af citatet og sætningen forud for citatet fungerer som en *projection*, B2.1, der følges op af skribenten med et par *expository questions* som en *heterogloss* ressource: 'Men handler et sundt liv så..' og 'Handler en god livsstil om...' – spørgsmålene er ikke blot retoriske, da de ikke udelukkende kan besvares bekræftende eller benægtende. Skribenten udfordrer sine tilhørere ved dels at henvende sig til dem og dels at åbne for flere synspunkter, ganske i overensstemmelse med genrens fordring om at engagere adressaten. Derefter pointerer skribenten konsekvensen af en usund livsførelse: '..så kan det gå galt i sidste ende.' Selvfølgelig varer livet ikke evigt, ...'. Kommentaren om at det kan gå galt er et *judgement*, A2.2.2, af hvad der kan ske hvis man ikke har en anstændig livsførelse, og giver skribenten mulighed for at sanktionere den 'livet er her og nu' indstilling der præsenteres i den parafraserede tekst. Samtidig udelukkes tankegodset om at nyde livet her og nu ikke totalt, idet næste kommentar om at livet ikke varer evigt åbner for en mere moderat afvisning. Kommentaren er *pronouncement*, tilhørende kategorien *projection*, B2.1, hvor skribenten formulerer sig med en mere auctorial 2. stemme og intervernerer de to positioner der rides op. Den sammenlignende beskrivelse af kroppen som skydevåben og sundheden som kugle er interessant af flere årsager; dels er billedsproget meget eksplicit og fungerer som en mere følelsesorienteret *appreciation*, A3.1. af hvor galt det kan gå og hvor relativt tilfældigt det kan ramme, og dels fungerer sammenligningen også som en *graduation*, C met. af at det ikke er nok at leve i nuet. Men sætningerne er mere komplekse end blot en *appreciation* og *graduation*; på et mere overordnet niveau forsøger skribenten at navigere imellem de forskellige synspunkter om sund livsstil, og balancere meninger og holdninger så tilhørerne ikke udsættes for alt for markante holdninger. Balancen befinder sig imellem at *counter* og *concur* i forhold til holdninger, og kan således også tolkes som udtryk for en skrivestrategi der vedvarende har de heteroglosse perspektiver for øje.

Næste sætningskavalkade benytter sig af eksemplificeringer, talesproglige træk og direkte henvendelser: 'Nej en dansk bøf skader ikke... og fortsætter med fed mad så undgår man ikke, at en eller anden form for livsstilssygdom, ja undskyld sproget, kommer og bider dig i røven.' Negeringen i starten af sætningen fungerer som *heteroglossia*, B2.1, hvor *endorsement* synes at spille ind. Skribenten søger opbakning for sin holdning via henvisningen til HKBs holdninger og via en

selvrefleksiv 2. stemme position, der konstrueres som korrekt og valid. Eksemplificeringerne der følger, fungerer som *appreciations*, A3.2. af en perceptiv orienteret iagttagelse, nemlig at usund mad over et længere forløb kan forårsage livsstilssygdom. Den direkte henvendelse til adressaterne '*ja undskyld sproget*' forudgriber en sproglig markering via pronouncing. Metaforen om at livsstilssygdomme 'kommer og bider dig i røven' er en intensiverende levendegørelse af, hvad en usund livsstil medfører. Den metaforiske *graduation*, C met. intensiverer som nævnt faren ved en usund livsstil, men skriver sig også ind i de unges sprogbrug. Sætningen fungerer atter på flere niveauer i manuskriptet, hvor der dels er den indholdsmæssige betydning af en intensivering og dels en mere heterogloss italesættelse af de unges sprog. Det fungerer som en fordobling af *projection*, hvor det er teksternes udsagn der sprogligt omfortolkes, og de forestillede unges tænkte formuleringer indskrives i manuskriptet.

De sidste sætninger i afsnittet er en opsamling på de holdninger og synspunkter der blev præsenteret i afsnittet. Skribenten pointerer egne holdninger og holder sig sprogligt på et frejdigt niveau, hvilket synes at modsvare målgruppen: '*Man kan jo sagtens have et rart og godt liv... De har jo intet at gøre med, at man er glad eller har et dejligt syn på livet. Et sundt liv vil altid indebære motion...*' Afslutningen indeholder en del *graduations*, *modality* og *affect* ressourcer. '*Man kan jo sagtens...*' er en *heterogloss modality* ressource, B2.2.2, hvor skribenten påpeger sandsynligheden for et godt liv trods høj BMI via '*jo*', og skærper sandsynligheden via en *graduation*, C2.1., i form af '*sagtens*' og opbygger i sætningen som helhed en *concession*, B2.3., ved at 'indrømme' overfor de unge tilhørere at man godt kan have et højt BMI og have det rart. Dette underbygges ved *affect* indskrivninger i form af '*have et rart og godt liv*', der er *affect* som *quality*, A1.1, og som reducerer spændingerne imellem polariserede holdninger som sund livsstil og minimalt usund mad og rart liv med en del indtagelse af usunde fødevarer. Skribenten argumenterer for sin holdning om at der ikke er en logisk sammenhæng mellem 'rart liv og sundt liv' med følgende: '*Det har jo intet at gøre med, at man er glad...*' som fungerer som en repetition, C rep., af de forudgående iagttagelser; også i denne sætning er der *graduation*, C1.2. som '*intet*' og *affect*, A1.1, som '*glad og dejligt syn på livet*'. Afslutningen på afsnittet er definitionen af 'det sunde liv', der ifølge skribenten altid vil indebære motion, sund kost og masser af grøntsager, altså en *appreciation*, A3.3., af at det sunde liv kan defineres med de variabler der præsenteres i opgavens tekstgrundlag.

Afsnittet ser ud til at være dels holdningspræsenterende og redegørende, og dels skribentens mulighed for uafhængigt af teksterne at balancere de synspunkter der præsenteres. Centralt står skribentens forsøg på at skelne mellem et formelt 'sundt liv', og individets mere emotionelle forståelse af et 'rart liv'. Dette gøres ved billedsproglige *judgements*, og især ved *graduations* og *affect* indskrivninger. I forhold til sprogvalget synes det som om skribenten fastholder fokus på modtagergruppen, og samtidig forsøger at finde sig til rette i 2. stemme identiteten, selv om der forekommer sproglige glidninger imellem de forskellige positioner.

7.9.1.3 Tredje afsnit

Afsnittet er langt og har mange af de samme karakteristiske appraisal ressourcer som det foregående afsnit. Jeg vil tage udgangspunkt i sidste del af afsnittet, hvor der dels parafraseres over en fjernsynsudsendelse, og dels indskrives mange eksplicitte *affect* ressourcer. Måden skribenten parafraserer på er interessant, da tekster og udsendelser ikke blot forklares narrativt, men i høj grad beskrives illustrativt med fokus på billedrige detaljer. De mest fremtrædende appraisalressourcer i denne del af afsnittet er *engagement* og *affect*.

' (...) Igen så vi ind i Louises lejlighed med det tomme køleskab, og de to halvanden liters colaflasker der lå over skabet, igen fordi hun ikke lige havde nået at handle eller ikke lige gad gå ud og handle. Der efter kommer vi med Louise og de andre deltagere ud for at se, hvad bør de spise. I det minut der er op til det klip jeg lige har vist for jer bliver der serveret en fire retters menu, de får en appetitvækker, en forret og en hovedret, det vi ser, er desserten der bliver serveret, men der blev det hele for meget for Louise. Som i så blev Louise mere eller mindre utilfreds da hun havde håbet på at desserten ville have været is og ikke en yoghurt blev hun utroligt skuffet, hun brokkede sig. Hun er altså så langt ude at hun ville købe den is hvis hun havde lyst, det ville jo også have været rart, men hvis man er på kur for man er faretruende stor burde man nok lige overveje en ekstra gang om man virkelig gerne vil have den is eller om man ikke ville kunne være tilfreds med den yoghurt.'

De første sætninger i afsnittet er en parafrase over en tv udsendelse der handlede om hvordan man opnår en sundere livsstil. Skribenten gelejder modtagerne igennem udsendelsen via illustrative repetitioner af, hvad de så. De første par sætninger fungerer som en *appreciation*, A2.3.2. af

hvad der blev set, hvor skribenten hæfter sig ved mættede detaljer som fx *'..de to halvanden liters colaflasker der lå over skabet..'*. Louise fra filmklippet, som portrætteres via *judgement*, A2.2.2., har ifølge skribenten en social og personlig adfærd der burde sanktioneres. Videre illustrerer skribenten Louises manglende 'anstændighed' (*social sanction – propriety*) ved at påpege at hun ikke besidder mådehold i tilstrækkelig grad: *'... , men der blev det hele for meget for Louise. Som I så blev Louise mere eller mindre utilfreds... '*. Skribenten tilføjer *affect*, A1.1. og fokuserer på utilfredsheden via en *graduation*, C1.2. *'..mere eller mindre..'*. For at uddybe Louises utilfredshed tilføjes yderligere: *'..blev hun utroligt skuffet, hun brokkede sig.'*, hvor de samme appraisal tilskrivninger fremgår med *graduation* ('utrolig') og *affect* ('skuffet', 'brokke sig'). *Graduation* forstærker *affect* beskrivelserne, og illustrerer Louise som utilfreds og brokkende via en overordnet *judgement* tilgang til portrættet af Louise.

Gennemgående parafraserer skribenten naturligvis udsendelsen, men benytter sin egen appraisal kodning af denne parafrase. Formålet synes at være at modtagergruppen 'de unge' skal kunne billedliggøre sig Louise og dermed få adgang til hendes følelsesmæssige reaktioner. Efter præsentationen af Louise sker der et interessant brud i stemmeføringen. Indtil videre har den foretrukne stemme tilhørt '2. stemme oplægsholder', men i sidste del af dette afsnit træder en mere personlig kommentarstemme frem. Stemmen markerer sig ved at blive personlig og dermed overtræde den mere iscenesatte 2. stemme: *'Hun er altså så langt ude at hun ville købe den is hvis hun havde lyst, det ville jo også have været rart..'*. Første del af sætningskonstruktionen er en personlig positionering hvor skribentens *judgement*, A2.2.2. af Louise samstemmes med en *projection*, B2.1, i form af *pronouncement*, hvor skribentens mere personlige stemme kommer til udfoldelse. Denne umiddelbarhed der præger kommentaren, understøttes af talesprogs karakteristika der også markeres i sætningen. Sproget er beslægtet med en talende 'stream of consciousness', som ser ud til at blive afbrudt i næste sætning, der taler mere på afstand af Louises lyst, og dermed mere på 2. stemme niveauet: *'..det ville jo også have været rart..'*. Sætningen er en *affect* kommentar, A1.3, der hæver sig over den umiddelbare reaktion på Louises madlyst. Videre indbygges en *concession*, B2.3, der modarbejder *affect* indrømmelsen ved at tilføje et *'..men hvis man er på kur..'* som en rationel 2. positionsstemme. I afslutningssætningen indlejres der et par *modality* ressourcer som *'..burde man nok lige... om man ikke ville kunne være tilfreds...'*, der fortrinsvis fungerer som hetroglosse indlejringer. At man 'lige burde overveje' er *modality* som *obligation*, B2.2.3, og refererer

til en moralsk forpligtelse til ikke at give efter for de umiddelbare madlyster, og nøjes med den knap så fedende yoghurt. Sidste *modality*, B2.2.5. peger på at Louise burde have evnen til at 'nøjes'. Selv om de heteroglosse ressourcer er fremtrædende, fungerer hele afsnittet om Louise samtidig som et *judgement*, A2.2.2. af hendes manglende evner til mådehold. Der er således et righoldigt samspil af appraisal ressourcer og interessante glidninger i stemmeføringen på spil i dette afsnit, der ser ud til i høj grad at skulle fungere kommunikativt. Skribenten ønsker 'de unges' opmærksomhed og deres samstemmende accept af hans parafrase, forståelse og vurdering af eksemplet Louise. Det er generelt genretræk, der realiserer manuskriptet via en engagerende og informerende modus.

7.9.1.4 Fjerde afsnit

I afsnittet vender skribenten tilbage til 2. stemme positioneringen, hvor især de *heteroglosse* ressourcer er meget fremtrædende. Også forsøget på at fastholde et 'talende skriftsprog' jf. genrens krav om at skrive et manuskript til et foredrag er bærende for afsnittet. Også deiksisressourcerne genetableres og bruges som et positioneringsredskab, der gentagene gange skal italesætte og afklare tid, sted og agenter. Skribenten benytter sig af mange talesprogs vendinger og billedsprog, der skal illustrere både problemstillingen og skribentens sociale identitet som 2. stemme skribent.

'Nu hilste vi på CMD som vejleder og som den der leder der ikke træder forkert en gang imellem, men i det interview jeg faldt over i "Berlingske Tidende" bliver CMD faktisk stillet i et helt almindeligt menneske lys, han er ikke mindre tilbøjelig til at købe en chokolade bar, eller til at købe en god is end dig, dig ja, eller mig for den sags skyld, han kan falde i, så at sige, lige så let som alle os andre, men til gengæld træner han også en del i stedet for at sætte sig at slappe af. Hvis han havde sat sig for at skulle nå noget bestemt ville han før i tiden blive skuffet over sig selv, mens at han lagde mærke til at man som dansker nok har lidt lettere ved at sige: "Nå pyt", men under alle omstændigheder forsøger CMD at stille efter en så sund livsstil som muligt ...' (...)'.

Afsnittet starter med en deiktisk markering af tiden; interessant er det at 'Nu..' ikke henviser til skrivetidspunkter og forankringen i rummet synkront med dette, men at nu'et henviser til det forestillede foredragstidspunkt og til en tekstlig forankring der ligger før dette nu, nemlig til afsnittet

forinden. Deiksismarkeringen fungerer som en *heterogloss* ressource, der fungerer som en form for indrømmelse, B2.3, af det der følger har været omtalt før. Videre i sætningen er der interessante talesprogstræk: '*..som den der leder der ikke træder forkert..*', hvor 'den der' fungerer som talt sprog, og trækker på tilhørernes indforståede, men tavse viden som en *heterogloss projection*, B2.1. I sætningen er der på trods af de mange heteroglosse ressourcer også en markering af en *monogloss* stemme, B1, der i dette tilfælde er en 2. stemme markering: '*..men i det interview jeg faldt over..*'. Stemmen iscenesætter en form for 'set up' for hele afsnittet og benytter sig af et 'pay off' efterfølgende, hvor afsløringen af CMDs hang til søde sager er central. Billedliggørelsen af at CMD '*..faktisk bliver stillet i et helt almindeligt menneske lys, ...*' er et *judgement* af *normality*, A2.1.1, og benyttes sandsynligvis af skribenten for at interagere mere personligt med tilhørerne, da disse inddrages eksplicit i samme sætning: '*..til at købe en god is end dig, ja dig, eller mig for den sags skyld..*'. Repetitionen af 'dig' forstærker den direkte henvendelse og omdefinerer grænsen mellem tilhørere og foredragsholder; i *judgements* af karaktertræk som vedholdenhed, A2.1.3, om at 'kunne falde i', synes skribenten at gøre alle lige – både tilhørere og skribent kan 'falde i'. Den direkte henvendelse til tilhøreren forud synes at danne et emotivt argument for at påpege, at svaghed overfor søde sager er et fællesmenneskeligt anliggende. Resten af den lange sætning er et *judgement*, A2.1.2, af CMDs egenskab som livsstilsekspert, hvor skribenten benytter en udtalt polarisering imellem 'de unges' vaner og CMD – han '*..træner... i stedet for at sætte sig at slappe af*', hvor forskellen træder frem som en tavs beskrivelse af at 'de unge' netop slapper af i stedet for at træne.

Skribenten detaljerer oplysninger og vurderinger af CMDs karakter yderligere: '*Hvis han havde sat sig for... som dansker nok har lidt lettere ved at sig: "Nå pyt"*'. Her introduceres en ny problemstilling der omhandler en mere national opfattelse af, hvor meget og hvor hårdt man kæmper for sin sag. Umiddelbart kunne inddragelsen af problemstillingen via *appreciation*, A3.1, pege på at skribenten er optaget af at udfolde emnet på et mere overordnet niveau, hvor kulturelle særtræk bliver definerende for vores selvopfattelse. Emnet udvides kortvarigt, men knyttes kun til CMDs individuelle oplevelse ved at indskrive en *projection*, B2.1, via '*Nå pyt*'. I afsnittet ridser skribenten mulige handlemønstre op og henvender sig eksplicit og tematisk til 'de unge'. Afsnittet synes at tydeliggøre en generel skriftlighed hos skribenten, hvor den kommunikative funktion og formidlingsaspektet står centralt, men i visse tilfælde på bekostning af det mere faglige indhold.

På trods af dette er der tydelige genremarkeringer og indfrielse af forventninger til det formidlende aspekt.

7.9.1.5 Femte afsnit

Også dette afsnit holder sig til et fokus på de *heteroglosse* ressourcer. Afsnittet samler op på iagttagelser fra de andre afsnit og ridser mulige handlescenarier op for tilhørerne. Skribenten leverer også sin egen vurdering af, hvordan mad og livsstil aspektet kan håndteres. De scenarier der ridses op og skribentens egne forslag består af en dialog imellem *judgement* og *appreciation* positioner der befinder sig i et felt imellem og i de mange heteroglosse indskrivninger. I det følgende tages der udgangspunkt i det første delafsnit.

'I dag er det meget oppe og vende alt det her med en sund og aktiv livsstil, specielt for børn og unge, tror I det ville holde? Ville folk begynde at leve sundere? Det er noget tiden må vise, mange har løftet på skuldrene og sagt: "Pyt, jeg har det fint nu" andre har valgt at spise lidt sundere og tænkt: "Tjoeh, der kunne vel være noget om snakken" andre har nærmest startet en panik reaktion for sig selv og spist mindre portioner, begyndt at træne meget eller lign. Panik er sjældent en god ting, og helt ærligt, så tror jeg heller ikke at dem der starter sin egen panik reaktion holder sin livsstil. Den ligegyldige indstilling kommer man bestemt heller ikke langt med. Midtervejen med lidt sundere kost, og måske også lidt motion i et tempo man selv kan følge med i det er nok det bedste.'

Afsnittet starter med en *appreciation*, A3.3, af helsediskussionen i dag. Skribenten benytter sig af talesprogstræk og henvender sig til tilhørerne via retoriske spørgsmål, B2. ret., hvor den grammatiske tid er interessant da der ikke spørges til om livsstilændringer 'vil holde', men om de 'ville holde'; skribenten peger på et fremtidsperspektiv, hvilket er i overensstemmelse med afsnittets funktion som slutafsnit. For at understrege en tvivl eller et forbehold, gentages spørgsmålet med en understregning af *modality*, B2.2.4, hvor der spørges til en tendens eller en tilbøjelighed: '*Ville folk begynde at leve sundere?*'. Skribenten afgør selv at tiden vil vise dette, hvor kommentaren fungerer som en mere emotiv *appreciation*, A3.1. Sætningen videreføres med to (tre) eksempler på holdninger til mad og sundhed. Eksemplerne har flere funktioner og niveauer; dels er de i første omgang *judgements*, dernæst *projections* og i sidste del *appreciations*: '*..mange har løftet på*

skuldrene og sagt: "Pyt, jeg har det fint nu" andre har valgt at spise lidt sundere og tænkt: "Tjoeh, der kunne vel være noget om snakken" andre har nærmest startet en panik reaktion...'

At 'mange har løftet på skuldrene' er *judgement*, A2.2.2, af en ikke helt tilfredsstillende reaktion, understøttet af *graduations*, C1.2. via 'mange'. Næst efter følger en *projection*, B2.1, af indholdet i *judgementet*, hvor skribenten 'dobbelteksemplificerer', dels beskrivelser af reaktioner og dels dækket tale/*projection* i henhold til beskrivelsen ved at indskrive de forestillede og projicerede formuleringer efter eksemplet som '*Pyt, jeg har det fint..*'. Andet eksempel følger samme mønster; kavalkaden af eksempler afsluttes med det sidste eksempel der dog fungerer på et mere overordnet niveau som en *appreciation*, A3.3, af en generel tendens: '*..andre... spist mindre portioner, begyndt at træne..*'; her males yderpositionen op, som skribenten yderligere forkaster i næste sætning: '*Panik er sjældent en god ting ...*'. I sætningen sættes flere skribentidentiteter i spil, da både 2. positionsstemmen og den mere personlige stemme implicit kappes om taleretten. Første sætning er en vurdering af at panik er unyttigt, talt igennem en 2. positionsstemme, hvor der udover *appreciation* også indlejres en *concession*, B2.3, med erkendelsen som central 'modydelse'. Men med kommentaren: '*... og helt ærligt, så tror jeg heller ikke at dem..*' sker der en nærmest umærkelig glidning over i mere personbundne kommentarer der bygger på *affect* som kommentar, A1.3, og henter de emotionelle motiver i det personlige og ikke det faglige eller emneorienterede. I næste sætning synes det igen at være 2. stemme positionen der overtager: '*Den ligegyldige indstilling kommer man bestemt heller ikke langt med.*' Sætningen fungerer som en *appreciation*, A3.3. af at ligegyldighed ikke er en løsning, understreget ved *graduation*, C2.1, via 'bestemt' der skærper skribentens vurdering.

Sidste sætning i citatet peger på, hvordan skribentens position som mægler imellem de yderpositioner han beskriver, er en måde at finde fodfæste i emnet på. I genren forventes der en stillingtagen, og skribenten opfylder forventningerne ved at indtage en midterposition som kan forene de mere yderliggående holdninger der ridses op: '*Midtervejen med lidt sundere kost...*'. I *appreciation* sætningen bruges mange *graduations* og *modalities* for at døde for skarpe synspunkter; '*..lidt sundere..*' er en *graduation*, C1.2, der nedtoner betydningen af kun at spise sundt. Videre i samme sætning fungerer '*..måske..*' som modaladverbium, der udtrykker skribentens 'væren' i holdningen; i hvor høj grad anser skribenten sit forslag som gyldigt? Skribenten ønsker sandsynligvis ikke at fremstå som skråsikker, hvorfor der optræder flere modaliteter i sætningen. Også '*..nok*

det bedste.’ fungerer modalt, da ’nok’ indskriver en vis tøven eller usikkerhed der åbner for flere forståelser af emnet mad og livsstil. Som nævnt er ’lidt sundere’ en *graduation*, der gentages i ’..også lidt motion..’ og dermed fungerer repetitivt som en formindskning af motionens og kostens betydning; skribenten ønsker ikke at skræmme ’de unge’.

Afsnittet er det sidste i manuskriptdelen og skal derfor fungere opsamlende i forhold til de andre afsnit. Skribenten glider imellem en mere personlig stemme og 2. stemme positionen, men uden en markering af skift i stemmeføring. Glidningen er nærmest umærkelig, men forårsages formentlig af den emotionelt markerede kommentar der tillader de mere *affect* orienterede vurderinger at træde frem. Også i dette afsnit er de *heteroglosse* ressourcer fremtrædende, hvor især kommunikationen med det intenderede publikum igangsætter bl.a. *projections*. Afsnittets opsamlende karakter fremgår også af de mange *appreciation* kategorier der evaluerer på tidligere og aktuelle udsagn fra skribenten om emnet.

7.9.1.6 Sidste afsnit, formidlingsdelen

Det sidste afsnit i besvarelsen er redegørelsen over de formidlingsmæssige overvejelser skribenten gjorde sig i manuskriptdelen. Da denne del af besvarelsen ikke har en eksplicit modtager, men en intenderet modtager som censor, og på et mere abstrakt niveau skribenten selv qua det reflekterende i forbindelse med formidlingsovervejelser, kunne man forestille sig en anden fordeling og markering af appraisalressourcer. I stedet for heteroglosse ressourcer vil mere fremtrædende *monogloss* ressourcer være oplagte; også *judgement* og *appreciation* vil være oplagt modus for vurderinger og refleksioner. Afsnittet analyseres i henhold til uddraget citeret nedenfor:

’Unge er og vil altid være et vidt begreb, jeg vælger at skrive i en mere daglig tale. Hvis man skal i kontakt med unge bliver man nødt til at trække tingene ned på et niveau hvor alle kan forstå hvad der bliver sagt. Hvis der kommer mange store ord falder de måske knapt så begavede unge af, mens at hvis man går for pædagogisk til opgaven vil den lidt klogere unge falde fra af ren og skær kedsomhed da de ikke skal tænke over hvad der bliver sagt, derfor er den bedst mulige måde at fange alle på, at sætte sproget ned til et hverdagsordvalg. Det jeg har gjort for at anspore til en debat efter foredraget er at stille nogle spørgsmål undervejs i foredraget, det har den effekt at jeg indirekte beder folk om

at lytte efter...(...)Dette kan igen fange de unge som måske ikke har været så interesseret i foredraget, men det kan også miste dem der ikke rigtig interesserede sig for det. (...)’.

Allerede på baggrund af en overordnet læsning af hele afsnittet fremgår det at det redegørende i mange dele af afsnittet erstattes af det refererende. Skribenten genfortæller dele af manuskriptet og redegør kun i begrænset grad for sine overvejelser. Alligevel er de forventede appraisalressourcer til stede i afsnittet, blot fremstår de mere isolerede og med få nuancer.

Første sætning er en *appreciation*, A3.2. af begrebet ‘unge’; skribenten vurderer at det er et ‘vidt begreb’ uden at definere nærmere, hvordan begrebet forstås ‘vidt’. Den efterfølgende sætning skal være et argument for sprogvalget, og startes med en *monogloss* indskriven: ‘..jeg vælger at skrive i en mere daglig tale.’ Skribenten bruger *judgement*, A2.2.2, som argument for at anvende daglig tale i sit manuskript. Den forudgående kommentar om at unge er et ‘vidt begreb’, skal fungere som en form for hjemmel for at skrive i ‘daglig tale’. Sætningerne er ikke kohærente, men danner en indledning til overvejelser over sprogbrug i manuskriptet. Videre i afsnittet følger der en række *appreciations*, A3.3, der gengiver de overvejelser skribenten gjorde sig over sprogbruget. Også her er skribentens indlejring i en middelposition genkommende, da skribenten fortolker hverdags sproget som en median for sprog anvendelsesmuligheder; hverdags sproget kan nå de unge, synes argumentet at være. Der fortsættes videre med *appreciation*, A3.2., der bygger på mere perceptuelle iagttagelser af hvad skribenten foretog sig. I den overvejende *appreciation*-prægede sætning, indlejres der også *judgements*: ‘Det jeg har gjort for at anspore til debat efter foredraget er... jeg indirekte beder folk om at lytte efter, udover at jeg spørger løbende..’. Skribenten vurderer overordnet sin sag, men evaluerer samstemmende egne tilgange og valg ved at pege på sine skriftlige ressourcer.

Sidste sætning i citatet viser hvordan formidlingsovervejelserne er centrale for skribenten via en *appreciation*, A3.3.: ‘Dette kan igen fange de unge ...’ og afspejler en genkommende argumentation – og vurdering – af at der er to mulige reaktioner som skribenten polariserer for at argumentere for en midtersøgning der kan undgå at dele de unge i de to polariserede lejre.

Formidlingsafsnittet forholder sig refererende til skribentens overvejelser over sprog og debatoplæg og har ingen progression i refleksionerne. Det kan også begrundes med de genkommende *appreciation* og *judgement* kategorier, der indholdsmæssigt er redundante. I afsnittet ind-

skrives *monoglosse* ressourcer, da afsnittet er henvendt til en anden modtager end manuskriptet; skribenten er bevidst om sin henvendelsesform via stemmeføring. Skribentens begrundelser for de formidlingsmæssige overvejelser funderes på emotionelle og perceptive iagttagelser fremfor faglige eller metakognitive overvejelser, hvad der gør begrundelserne mere udvendige og substansløse. Også dette kan ses på de indholdsmæssigt redundante *appreciations* og repetitive polariseringsmønstre.

7.9.1.7 Opsamling på analysen

Umiddelbart fungerer manuskriptdelen mere genreadækvat end formidlingsafsnittet. I manuskriptet forsøger skribenten tydeligvis at få de unge i tale og henvender sig eksplicit til dem. Stemmemføringen er også interessant, da de to-stemmige skift eller glidninger peger på de vanskeligheder en iscenesættelse af en manuskriptstemme og en oplægsholderstemme medfører.

Manuskriptet kræver avancerede skriftlige og interagerende kompetencer; dels skal skribenten skrive et mundtligt oplæg, og dels skal dette oplæg skrives så det illuderer en samtidighed med foredragstidspunktet. Dels skal skribenten, der aldersmæssig og kognitivt er på samme niveau som det intenderede publikum, skrive med en stemme der er på afstand af 'de unge', og også vidensmæssigt befinder sig på et mere abstrakt niveau, og dels skal denne stemme også kunne engagere og reflektere. I den forbindelse ser de deiktiske indskrivninger ud til at fungere medierende i forhold til tid, sted og agenter, og italesætter en for skribenten nødvendig kontekst for skrivehandlingen. De mange *heteroglosse* ressourcer vidner om en skribent der prøver på at tage denne opgave på sig. At 2. positions stemmen i enkelte tilfælde glider over i en mere privat eller personlig stemmeføring kan ikke undre, da emnet også kan åbne for mere personlige holdninger og overvejelser, og påbuddet om at skulle engagere sine tilhørere også kan åbne for et mere flerstemmigt perspektiv. De mange *projections* vidner om at der bevidst tales med og igennem de tekster der inddrages. Skribenten gør vurderinger og beskrivelser nære ved at pege på karaktertræk, sammenligne eller oftest ved at inddrage *projection*. Denne kombineres ofte med *appreciations* og *judgements*, hvor skribenten kan vurdere og forholde sig til teksternes udsagn. Det mest centrale appraisal element i manuskriptet er dog *heteroglossia*; skribentens opgave med at engagere og italesætte sit publikum overlejrer det faglige, så indholdssiden fremstår på teksternes vilkår og ikke skribentens. Et interessant delelement ved kombinationen af *heteroglossia* og *judgement* er at skribenten under *judgements* i nogle tilfælde vurderer sine egne holdninger og syns-

punkter, således at der implicit optræder en 1. person privat stemme, der vurderer 2. stemme positionen (fx fjerde afsnit om CDM i et '*normalt menneske lys*', og femte afsnit med '*..helt ærligt, så tror jeg ikke..*'), således at en del *judgements* bliver selvrefererende fremfor indholds- eller emnemæssigt vurderende. De *heteroglosse* ressourcer afspejler at skribenten forholder sig eksplicit til genren og tager formidlingsdelen seriøs ved at kommunikere med sit publikum; det ser ud til ske på bekostning af emnet og en mere faglig tilgang. De forskellige teksters holdninger beskrives og præsenteres kort, men både de store linjer og de mange detaljer i emnet forsvinder til fordel for henvendelsesorienteringen. Skribenten kæmper for at få genren til at fungere, og vinder på de interagerende kompetencer. De faglige indsigter er ikke så fremtrædende.

Formidlingsafsnittet dokumenterer også begrænsede faglige overvejelser, og de metakognitive refleksioner dette afsnit kræver, er ikke udfoldet i tilstrækkelig grad. Overvejende er *appreciation* ressourcen i dette afsnit, men kategorien indgår ikke i en større sammenhæng med andre kategorier og kan heller ikke hæve de umiddelbare iagttagelser skribenten gør sig. Det er således ikke antallet af den enkelte appraisal kategori der er afgørende for, om man kan tale om en genrekompetence, men det komplekse sammenspil af flere kategorier der avancerer de skriftsprogslige elementer i genren. Skribenten henvender sig markant anderledes i sidste afsnit, hvilket er et svar på det opdrag der ligger i opgaveformuleringen. Igen er det formidlingskompetencen der er mest fremtrædende og igen på bekostning af det mere indholdsmæssige og reflekterende. Skribenten besidder gode genrekompetencer i henhold til det kommunikativt formidlende, men har vanskeligere ved at honorere de faglige og overordnede krav til genren om at give et overordnet bud på holdninger til sund mad og livsstil nu og i fremtiden.

7.9.2 Ottende analyse. Manuskriptet på htx, 2010: 'Nutid og fremtid – Mad og livsstil'.

Denne besvarelse⁶⁵ har udgangspunkt i samme opgaveformulering som den forrige og har fået karakteren 7, som gives for den gode præstation der opfylder fagets mål, men dog med en del mangler. Besvarelsen består af 6 sider med 33 afsnit; afsnittene er små og typisk på 3-6 linjer. I besvarelsen integreres teksterne som del af skribentens overvejelser og kun i få tilfælde er der direkte henvisninger til de inddragne tekster. Stemmeføringen er også her en 2. stemme positionering, der markeres som en foredragsholder-stemme. Stemmeføringen er relativ sikker og stabil

⁶⁵ Bilag 3, p. 137-142

igennem besvarelsen. I de afsnit hvor stemmen markeres explicit, sker det ofte i forbindelse med *concession* som heterogloss ressource hvor skribenten skaber et mere intimt nærvær med tilhørerne via indrømmelser eller visse former for modtydelser overfor de forestillede tilhørere. De mest fremtrædende appraisalressourcer er *judgement*, som er indlejret i alle afsnit. Der er et interessant sammenspil mellem *affect* ressourcer, således at *affect* og *judgement* kommer til at være betydningsbærende i samme sætning. I besvarelsen er der en del 'kanaliseringer' i form af 'Og ja, det synes jeg..' og lign. Dem har jeg valgt at analysere som *affect comments* der delvis bruges som *graduations* da de ofte indgår som en emotionel reaktion på skribentens egne vurderinger eller iagttagelser. En af de mange bemærkelsesværdige detaljer i manuskriptgenren er at fx 'Og ja, ...' og fx 'Nej, det er..' kan være indlejringer af fyldte pauser der benyttes som henvendelsesmarkører; skribenten er bevidst om at der udarbejdes et 'talepapir' der skal kunne fungere som manuskript til et foredrag. I denne besvarelse er der dog oftest tale om emotionelle kommentarer, der intensiverer eller begrænser visse vurderinger og holdninger. Også *graduations* er meget fremtrædende i manuskriptet, hvor de indgår som ekspliciteringer af skribentens vurderinger og kommentarer.

Som i den forrige besvarelse er deiksis også markant i denne besvarelse; også her ser det ud til at deiksis benyttes som markører for henvendelsesformer og for at konstituere tid, sted og aktører i en kontekst.

I analysen udvælges centrale dele af besvarelsen, således at ikke samtlige afsnit analyseres. De appraisalressourcer der viser sig i de udvalgte afsnit er dog repræsentative for besvarelsen som helhed.

7.9.2.1 Indledningen, afsnit et til fire:

De første fire afsnit danner tilsammen en indledning, hvor skribenten præsenterer sig selv og emnet anslås. I disse første afsnit er der mange deiktiske indskrivninger. Ud over det er *judgement* den mest fremtrædende appraisalressource i disse afsnit sammen med både *monoglosse* og *heteroglosse* kategorier. Skribenten forsøger tydeligvis at finde en social identitet som oplægsholder, og introducerer derigennem en 2. stemme positionering, hvor han kan føre en stemme der både taler til 'de unge' og er på aldersmæssig afstand af de unge. I afsnittene instruerer skribenten 'de unge' om emnet og formålet, samtidig med at denne instruktion er en iscenesættelse af skribentidentiteten.

'Hej og velkommen mit navn er Christoffer og jeg er kommet her i dag for at fortælle jer, om de helt vilde og nye fænomener kaldet livsstil og sundhed. Nu er der jo nok nogle af jer der sidder og tænker sundhed det har jeg sku da aldrig hørt om og lige netop af den grund er jeg kommet i dag, for at belære jer og appellere til jeres bedre halvdel, i håb om at vil gå ud og ændre lidt på jeres livsstil, tænke lidt over hvad kører i skuffen når i nu engang kommer hjem fra skole, arbejde eller hvad i nu gør. Man kan godt sige sundhed er ved at blive et modefænomen og er man ikke sund og slank i dag er man ikke "cool", men i bund og grund handler sundhed og livsstil om at forbedre jeres livskvalitet, i kommer da muligvis til at se bedre ud, og dette er jo bare en lille sidegevinst som i kan glæde jeg gevaldigt over. Jeg indrømmer da gerne at jeg selv har været en af dem der kiggede skævt til de små kvabsede mennesker der render rundt derude, men det skyldes kun at det som regel at det er personens eget valg, i vælger selv hvad i putter i munden, det er derfor også jeres ansvar, at passe på jeres krop.

Skribenten starter manuskriptet med at præsentere sig selv ved en direkte henvendelse: *'Hej og velkommen..'*. Den deiktiske påpegning af rummet for foredraget og præsentationen af de agerende, foredragsholder og publikum, intonerer en mulighed for at kontekstualisere oplægget og finde en identitet der kan rumme foredragsholderstemmen. Det er italesættelse af en *monogloss*, B1, stemme der straks derpå præsenterer emnet for foredraget: *'... jeg er kommet her i dag for at fortælle jer,...'*. Emnet præsenteres som et *judgement*, A2.1.2., af at det er 'vildt og nyt' og igen en deiktisk påpegning af tid, sted, og person(er). Både 'vilde' og 'nye' er *graduations* der intensiverer emnet, C1.1, via 'vildt' og skærper fokus på nyhedsværdien, C2.1, via 'nyt'. Skribenten bruger initialsætningen til at præsentere sig selv, interagere med publikum, kontekstualisere tid og sted (og personer) og engagere sig i emnet ved at fokusere på elementer der tilskrives 'de unge', nemlig vildt og nyt. I næste afsnit er deiksis og *judgement* centrale elementer i interaktionen imellem publikum og skribent. 'De unges' stemmer indskrives i besvarelsen, således at skribenten kan optegne de forbehold og den modstand mod emnet de unge måtte have: *'Nu er der jo nok nogle af jer der sidder og tænker sundhed det har jeg sku da aldrig hørt om..'* Overordnet er der tale om et *judgement* af *social sanction*, A2.2.1, hvor de unge fungerer som sandhedsvidner, men centralt er især påpegningen af tiden og rummet igennem 'nu' og 'sidder og tænker', som forankrer skriben-

ten som en personifikation af tid og rum der søger at skabe harmoni i situationen og i emnet. Publikums bekymringer eller forbehold foregribes med en *projection*, B2.1, af hvad skribenten tror de tænker. Interessant er her at skribenten bevidst undergraver de unges viden; selvfølgelig har de unge hørt om sundhed – og det er skribenten nok klar over, men pointen for skribenten synes at være at netop den manglende viden er forudsætningen for at foredraget kan finde sted. Det er derfor '*... jeg er kommet i dag..*' som både påpeger nødvendighed og inddrager deiks for repetitivt at fastholde konteksten for foredraget. Videre i afsnittet benytter skribenten sig af *judgement*, A2.2.2., hvor udgangspunktet er at ændre de unges uheldige vaner, altså en påpegning af *social sanction*. I vurderingen af de unges vaner, markeres også en tydelig *monogloss* ressource, da skribenten italesætter sig selv og de unge, og derved positionerer sig som den vidende og de unge som 'de lærende'. Det er en tydelig 2. stemme positionering, hvor skribentens identitet som foredragsholder forsøges implementeret. En detalje der er afslørende for det imaginære i 2. persons iscenesættelse er, at de vendinger og talesprogsformer der benyttes, delvis er arkaiske i deres tone og fungerer som katakreser, hvor ordsprog og vendinger sammenblandes, fx: '*... appellere til jeres bedre halvdel,...*', i betydningen af den gode og pæne del af personligheden i stedet for, som i den oprindelige betydning, ens partner eller ægtefælle. Det er markerede forsøg på at realisere manuskriptgenren i en situationskontekst, hvor relationen imellem publikum og foredragsholderen fortolkes som videns- og aldersmæssig adskilt; derfor de arkaiske og i visse tilfælde katakresiske ordsprog og vendinger – sproget er ikke en naturlig del af skribentens faglige og personlige skriveridentitet.

I næste afsnit er der mange *modalities* på spil og generelt er de *heterogloss* ressourcer bærende for afsnittet, hvor især henvendelsen til 'de unge' er central – ligesom i afsnittet før. Afsnittet startes med en *appreciation*, A3.3, af at sundhed er et modefænomen. For at afbøde en alt for skarp udmelding, indlejres en række *modalities*, B2.2. i form af '*..kan godt sige..*' som peger på en mulighed, B2.2.2, og '*..er ved at blive..*' som fungerer som en tilkendegivelse af en tilbøjelighed eller tendens. I sætningen forebygges igen de forbehold skribenten forestiller sig der kunne være overfor emnet. For at begrunde betydningen af emnet alligevel, fortsætter sætningen med en *concession*, B2.3, hvor der indlejres *graduation*, C2.1.: '*..men i bund og grund handler sundhed ...*'. For at appellere til det mere emotionelle, bruger skribenten *affect* ressourcer i afsnittets slutning: '*..til at se bedre ud..*' og '*som i kan glæde jer gevaldigt over.*'; umiddelbart kunne det første ek-

sempel ligne et *judgement*, men i den tekstuelle sammenhæng appelleres der til det mere emotionelle hos publikum, som understøttes af *affect*, A1.3. og *graduation*, C1.2. i en kommentar om at det bedre udseende vækker 'gevaldig glæde'.

Sidste afsnit i denne indledende del starter med en eksplicit *concession*, B2.3, hvor skribenten indrømmer egne fejltagelser og fordomme: '*Jeg indrømmer da gerne selv... kiggede skævt til de små kvabsede mennesker...*' Skribenten forsøger at fremstille sig selv på niveau med de unge ved at benytte sig af talesprogstræk som 'kigge skævt til kvabsede mennesker'; igen kombineres en overordnet *judgement* af *social sanction* tilgang med *affect*, A1.2., hvor skribenten tilskriver sig selv de fordomme, som publikum antages at have. *Affect* og *judgement* bruges i denne sammenhæng som en relationel mediering for én af skribentens hovedbudskaber om at man selv har ansvaret for sin krop: '*..det er derfor også jeres ansvar, at passe på jeres krop.*' Det centrale *judgement*, A2.1.2. er netop den enkeltes ansvar.

I disse indledende afsnit er især *judgement* og *engagement* i fokus, da skribenten skal positionere sig ift. 'de unge', både med hensyn til holdninger og vurderinger og i forhold til en stemmeføring der synes autentisk i konteksten. Også deiksis er væsentligt i især de første to afsnit.

7.9.2.2 Afsnit fem og seks

De to afsnit er særligt interessante, da skribenten gerne vil anskueliggøre sine synspunkter om eget ansvar. Dette gøres meget håndgribeligt ved at illustrere ansvaret billedligt. Afsnittene er fortrinsvis *heteroglosse*, men indeholder også en del *judgement* ressourcer der betones og tilpasses via *graduations*. Deiksismarkører bruges i høj grad som metatekst i afsnittet:

'Du kan tage din krop og prøve at forestille dig at det er din "sjæls" hus om man så må sige, det er den du skal bruge hele dit liv i, lige meget om du vil eller ej, og det er da ikke fedt bevidst at ødelægge sit hus, vel? Nej det er derfor vigtigt at holde sit hus ved lige for at sikre sig et godt liv, jeg håber min lille illustration, gjorde det lidt nemmere for jer at realisere at, i kommer til at leve med jeres valg. Mishandler i jeres krop, kommer i selv til at bøde for det, på den ene eller på den anden måde. Det er skam kun for jeres egen skyld at jeg siger dette.'

Den direkte deiktiske henvendelse til 'de unge' via 'Du..' er tydeligt opfordrende, og skal nok ses i forlængelse af opgavens opdrag om at engagere sit publikum. Skribenten ansporer til visualisering og billedligør de mere abstrakte processer omkring livsstilsændringer for publikum. Overordnet er der tale om en sammenligning, der tjener som *judgement*, A2.met. Indlejret er mange *modality* ressourcer: 'Du kan tage... prøve at forestille dig...om man så må sige...det er da ikke fedt...vel?' *Modality* bruges her som en *heterogloss* ressource og ser ikke ud til at være udtryk for en manglende sikkerhed eller en tøven overfor sammenligningen. Nærmere er *modality* ressourcerne udtryk for enten *obligation*, B2.2.3. eller *probability*, B2.2.2. hvor 2. stemme positioneringen peger på forpligtelse og sandsynlighed, og dermed også italesætter sig selv som mer-vidende. Afsnittet afsluttes med et retorisk spørgsmål, B2. exp., der kan være vanskeligt at svare nægtende på.

Huset som billedliggørelse af kroppen fortsætter også i sjette afsnit, hvor skribenten benytter sig af 2. stemme positioneringen ved at abstrahere fra det meget konkrete billede. Der svarer på spørgsmålet fra afsnittet før og argumenteres for betydningen af at leve sundt. I afsnittet indgår mange *graduations* og *judgements* og skribenten holder hvad han lovede i andet afsnit, nemlig at 'belære' de unge. Første sætning er en metaforisk vurdering af hvorfor et sundt liv er vigtigt: 'Nej det er derfor vigtigt at holde sit hus ved lige for at sikre sig et godt liv..' Det metaforiske *judgement*, A2.met., pointeres af *graduation*, C2.1., i form af 'vigtigt'. Sætningen fortsættes med en eksplicitering af 2. stemme positionering som *monogloss*, B1., og en del *graduations*: '..jeg håber min lille illustration, gjorde det lidt nemmere for jer..', hvor både 'lille' og 'lidt', C1.2., betydningsmæssigt lægger afstand til indholdet i visualiseringen ved at fremhæve at det blot var et 'lille eksempel'. Dog er afstanden til visualiseringen ikke mindre end at betydningen af at leve sundt atter fremhæves og pointeres i næste sætning via en advarsel, der fungerer som et *judgement* af *social sanction*, A2.2.2.: 'Mishandler i jeres krop, kommer i selv til at bøde for det, ...'. I sidste sætning i afsnittet træder 2. positions stemmen markant frem igen i kommenterende stil: 'Det er skam kun for jeres egen skyld ... '. Sætningen er indholdsmæssigt et (self)*judgement*, A2.1.2, men har synonymt med vurderingen en *heterogloss* funktion der både peger indad mod skribenten og udad mod 'de unge'; sætningen kunne komme fra en 'forældrestemme' der argumenterer for restriktioner ved at påpege at ville barnets bedste. Sætningen fungerer således som en (self)*projection*, B2.1. af skribentens stemme i anden potens, således at 2. positionsstemmen bliver presset til det yderste.

De to små afsnit er som nævnt interessante på grund af stemmeføringen og *judgements*, hvor en del *judgements* er selvvurderinger der tjener som interagerende medieringer imellem 2. stemme positionen og 'de unge' som publikum. Skribenten forsøger at finde fodfæste i de mange stemmer og holdninger, samtidig med at 'de unge' skal engageres og motiveres til 'at høre efter'.

7.9.2.3 Afsnit elleve til fjorten

I disse afsnit indskrives der også en del *judgements* og *appreciations* i kombination med *graduations*. Skribenten bruger sig selv som 2. positionsstemme som eksempel på, hvordan man kan ændre sin livsstil. Der er mange konkrete eksempler, fortalt via en eksplicit 2. stemme position, således at det interagerende og *heteroglosse* også er centralt i afsnittene. Skribentens italesættelse af sig selv og publikummet har et genkommende mønster, der på sin vis ritualiserer 2. positionsstemmen, og tildeler den en afgrænset identitet.

'Men misforstå mig nu ikke, jeg bliver da også fristet engang imellem, og får mig en lille øl, måske endda to, eller et glas vin og lidt Marabou chokolade, jeg kan også godt lide en stor fed bøf. Lige netop af den grund bliver jeg da også nødt til at spise sundt ved siden af dette samt motionere, bare et par gange om ugen det behøver ikke at være ret meget, bare man gør det, det er det der er det vigtigste. Det kan være alt fra en gåtur på en kilometer, eller to. En lille løbetur, det er alt man behøver samtidigt med at man spiser lidt sundere. Jeg siger ikke i skal gå ud og, ændre jeres livsstil stil fra ikke motionist til fanatiker, men bare gøre det lidt af gangen, og om ikke så lang tid vil i allerede mærke forskellen. Alt dette er jo som sagt ikke noget i skal gøre for min skyld men jeres egen, jeg mener nemlig i har et ansvar overfor jer selv såvel som jeres krop, og specielt når i engang bliver forældre, det da rart at få lidt til den søde tand engang imellem, men hvorfor benægte sig selv, eller sine efterkommere et bedre liv?'

I starten positionerer 2. stemmen sig ved en *concession*, B2.3, en indrømmelse af en uheldig adfærd, hvor det fremhæves via *monogloss*, B1, at det drejer sig om ham selv som gerningsmand. Afsnittet indeholder en form for offentlig syndsforladelse, hvor skribenten erkender egne svagheder for ikke at polarisere holdningerne for voldsomt. Omskriver han sig selv som fri for fristelser, vil det måske skabe en afstand til 'de unge' som besværliggør en interagerende 2. positionsstem-

me. Fristelsen han udsættes for er *affect*, A1.1, en indskriven af både tilfældighed og skæbne; alle mennesker kan være underlagt fristelsen og således også de unge mennesker. Videre eksemplificeres fristelser overfor alkohol og søde sager, typisk dele af de unges livsstil der ikke skal udfordres for meget: '*..og får mig en lille øl, måske endda to, eller et glas vin og lidt Marabou chokolade, ...*'. *Graduations*, B1.2, i form af '*lille*' og '*lidt*' underdrejer sundhedsaspektet i at spise for meget sødt og drikke alkohol, netop fordi skribenten nok ikke ønsker at lægge afstand til de unges vaner, understreget af '*også*'. Skribenten har samme uvaner som sit publikum. Nærheden forsøges fastholdt, og peger på en forståelse af situationskonteksten for det forestillede foredrag, her i manuskriptform, hvor det er væsentligt at engagere publikum og opbygge nærhed både til foredragsholder og emne.

Afsnit 13 indeholder både *judgement* og *appreciation*; skribenten benytter samme retoriske og kompositoriske modus, hvor konkrete eksempler hæves et niveau op så de kan anskueliggøre problemstillingen på et mere abstrakt plan. Skribenten starter afsnittet med et *judgement*, A2.3, hvor der påpeges en nødvendig ihærdighed i at spise sundt. *Graduation*, C2.1. i starten af sætningen: '*Lige netop*' skærper påbuddet og kontrasterer udsagnene fra forrige afsnit. Afsnittet fortsætter med en *appreciation*, A3.1. der især bygger sine iagttagelser og påbud på det mere emotionelle: '*..bare et par gange om ugen det behøver ikke at være ret meget, bare ...*' hvor *graduations*, C1.2. med mængdeangivelse i form af '*et par gange*' og '*ikke ret meget*' indgår i en dialog med *modality*, B2.2.3. om en graduering af forpligtelsen i at motionere ved at præsentere forpligtelsen knap så forpligtende i form af '*bare*'. I næste afsnit eksemplificerer skribenten forslagene fra indeværende afsnit og repeterer sine vurderinger og holdninger til sund mad og livsstil: '*Det kan være alt fra en gåtur på en kilometer, eller to. En lille løbetur, det er alt man behøver ...*'. Denne *appreciation*, A3.2. ser ud til at bygge på skribentens iagttagelse af dels livsstilsændringer, og dels publikums forventede forhold til motion og sund livsstil. Det kan også begrundes med sætningen der følger, hvor skribenten via *judgement*, A2.1.2., påpeger at '*man*' ikke behøver at blive fanatisk; her tænkes '*de unge*' som et kollektiv, der kan *judges* som en sammenhængende karakter, modsat sætningen inden der mere overordnet forholder sig til en *appreciation* af emnet i form af motionsændring.

I sidste afsnit er det atter positioneringen af 2. stemmen der er i centrum. Også indholdet er repetitivt og skal sandsynligvis virke som en forstærkning af budskabet. Nyt er påpegningen af

et fremtidsperspektiv, i modsætning til tidligere hvor fokus hovedsageligt har ligget på fortid og samtid: *'Alt dette er jo som sagt ikke noget i skal gøre for min skyld..., og specielt når i engang bliver forældre...'* Den eksplicitte positionering af 2. stemmen som et *pronouncement*, A2., har samme form som tidlige, kendetegnet ved en forældre-barn iscenesættelse, hvor restriktioner altid er til barnets bedste. Også denne sætning fungerer som en *concession*, B2.3. af at livsstilsændringer ikke er for skribentens skyld, men for de unges egen skyld. Argumentet bag indrømmelsen er skribentens *judgement*, A2.1.2. af at de unge har ansvar for deres egen krop, der leder hen til en mere overordnet tilkendegivelse, nemlig: *'..og specielt når i engang ...'* der fungerer som en *appreciation*, A3.3. af det ansvar der følger forældreskabet. Der er flere *concessions* i dette afsnit og også disse opbygges via en *concur* position, hvor man erklærer sig enig med den imaginære dialogpartner 'de unge' for derefter at gå *counter* denne enighed ved at indbygge en *concession*, B2.3.: *'..men hvorfor benægte sig selv, ...'* der modstilles enigheden. Den sidste spørgende henvendelse til publikum er *expository*, B2. exp., der appellerer til 'de unges' moral og ansvar overfor kommende generationer. Det er interessant at skribenten vælger at inddrage 'de unge som forældre'-perspektivet i manuskriptet, da de typiske 16-18 årige ikke just tænker sig selv i sådanne sammenhæng. Det kunne være oplagt at tolke denne inddragelse mere som en identitetsmarkør for skribentens 2. stemme positionering, da den forestillede afstand til publikum ser ud til at være til stadig forhandling qua de mange markeringer af skribentens stemme. I denne sammenhæng er han tættere på forældre-rollen end de unge og markerer sig således som både ældre og tættere på næste fertile generation.

7.9.2.4 Afsnit treogtyve til femogtyve

I disse afsnit inddrages sekundært materiale fra teksthæftet/cd-rommen. Henvendelsesformer og appraisal ressourcer er genkommende og konsistente, dog er der en hyppigere indskrives af *affect* i afsnittet, og en mere udbredt brug af *appreciation*.

'Der sidder nok nogle af jer på nuværende tidspunkt og, tænker "pff... sundhed" det da noget opblæst mode fis som vi ikke vil bruge tid på, jeg vil have lov til at ryge smøger, og drikke bajer som det passer mig jeg er herre over mit eget liv, og ja det er i, det er derfor i har et ansvar men det er selvfølgelig jeres eget valg hvis, i vil ende som Louise og risikere med at dø som 38årig er det jeres eget valg ikke mit, jeg gør bare mit bedste for at hjælpe

jer lidt på vej til det bedre liv. I fremtiden skulle det dog blive muligt at tage alle de, proteiner, aminosyrer, fedtstoffer som er vigtig for kroppen, og indsætte dem i ting der muligvis ikke er så sunde, og på den måde gøre normalt usunde ting sunde, altså med andre ord du får smagen af stor dejlig bøf,...(...)Men! Man skal dog stadig huske ikke at overdrive, for så har denne nye type af gen manipuleret mad ingen effekt, men forværre bare fedme epidemien.'

Den deiktiske pegen i form af '*Der sidder nok..*' er genkommen for kontekstualiseringen og interaktionen, og forstærkes af andre deiksismarkører som '*nuværende tidspunkt*'. Dialogen med 'de unge' fortsættes i sætningen, hvor der er en avanceret form for *projection*, B2.1.: '*..tænker "pff... sundhed" det da noget ...*'; grammatisk-tegnsætningsmæssigt ophører *projection* allerede efter '*sundhed*', men indholdsmæssigt fungerer hele sætningen, indtil '*..herre over mit eget liv*,' som en *projection* af de unges tanker og forbehold. I gengivelsen udviser skribenten en form for *endorsement* med de eksterne stemmer, men blot for at påpege den enkeltes ansvar. Også dette veksel-spil mellem forskellige kategorier af *concur* og *counter* er en figur der er genkommende for skribenten, og ser ud til at fungere som en skriftsproglig taktik der skal modarbejde publikums forestillede modvillighed. Efter den lange *projection*, giver skribenten de unge ret i deres forbehold ved *pronouncement*, B2.: '*..og ja det er i ,..*', men blot for at påpege den enkeltes ansvar og egne valgmuligheder som et *judgement*, A2.1.2., indbefattende en *concession*, B2.3., i form af '*..men det er selvfølgelig..*'. I næste del indskrives der en advarsel med *affect*, og stemmeføringen overskrider den fornuftige 2. stemme positionering, da skribenten får en fornærmet og misbilligende tone i *judgement* formuleringen: '*..men det selvfølgelig jeres eget valg hvis, i vil ende som Louise og risikere med at dø som 38årig er det jeres eget valg ikke mit, jeg gør bare mit bedste ...*'. Forurettelsen er hørbar og *affect*, A1.2. '*..risikere at dø..*' understreger alvoren af en ulydighed overfor gode kostråd. Stemmen får en forældreposition og ser ud til at være ved vejs ende med gode argumenter.

I næste afsnit inddrages tekstmateriale fra opgavehæftet, hvilket ser ud til at kunne være et strategisk valg, da 2 stemme positionen for en tid er udspillet, jf. analysen, og da der helt overordnet for manuskriptgenren foreligger krav om inddragelse af flere tekster fra materialet. Skribenten peger på de nye muligheder for at tilføre mad forskellige stoffer og fremhæver fremtids-

perspektivet ved en *heterogloss modality*, B2.2.2., med sandsynlighed som fokus: *'I fremtiden skulle det dog blive muligt..'*. Hele sætningen fungerer som en *appreciation*, A3.2. der bygger på skribentens iagttagelser om muligheder i fremtiden. I skribentens eksemplificering af at usund mad kan gøres sund, indlejres en følelsesbetonet *attitude* i form af *affect*, A1.1.: *'..smagen af en stor dejlig bøf..'* og signalerer skribentens viden om at holdninger til mad og livsstil i høj grad er følelsesbetonet. Hele afsnittet fungerer som en delvis dementi af forrige afsnits advarsler om død og ulykke; det behøver ifølge skribenten ikke gå så galt. Dog skal de unge ikke vide sig for sikre, for allerede i næste korte afsnit følger en ny advarsel der påpeger skribentens holdningstilkendegivelse af at det er den enkeltes ansvar at leve sundt: *'Men! Man skal dog stadig huske ikke at overdrive...'*. 'Men' er en *concession*, B2.3. og fungerer som en påpegning af at overdrivelse er uheldig; samtidig fortsættes det skriftlige *heteroglosse* mønster med *concur* og *counter* i afsnittet, der fungerer som en kommenterende *appreciation*, A3.1., af genmanipuleret mad.

7.9.2.5 Afsnit otteogtyve

Afsnittet er det sidste i besvarelsens manuskriptdel, og henvender sig eksplicit til 'de unge'. I afsnittet samler skribenten op på sine motiver for foredraget og formålet med det. I afsnittet er der mange appraisalressourcer på spil, hvor især de *heteroglosse* kategorier er fremtrædende, men også *graduation* og *judgement* er tydeligt markeret.

'Men har i noget at endevende må i med glæde stille alle de spørgsmål i kan komme op med, i må også meget gerne gøre jeres bedste for at starte en lille diskussion, for kan jeg bare få en af jer til, at leve et bedre såvel som sundere liv har jeg opnået hvad jeg gerne ville. Nemlig at nogle af jer har taget mine kloge ord til sig og tygget lidt på dem, dannet jer jeres egen mening, og lagt planer for at lægge jeres liv om, til et sundere liv.'

Afsnittet starter med en *concession*, B2.3. som så mange afsnit og sætninger før. Skribenten synes at benytte denne form for henvendelse i forhold til førnævnte *counter* og *concur* modus, hvor fokus netop er den kommunikative interaktion med publikum. 'Men'et' fungerer som en ekstrapolering af mulige dialogiske valg, som her er en direkte henvendelse til publikum. I sætningen er det en tydelig 2. positions stemme der taler og påtager sig ansvaret for kommunikation. Henvendelsen tilføjes både *affect*, A1.1. i form af *'..med glæde..'* og *graduation*, C1.2. i form af *'..alle de spørgs-*

mål i kan komme op med..’, og her indgår ’med glæde’ som del af en emotionel *graduation*; kategoriernes betydning udvides i sætningens kontekst.

I næste sætning er det også *graduations* der skaber en åbning mod publikum. Skribenten vil gerne vise sig både lydhør og som debat-igangsættende og tilføjer flere *graduations* som ’..meget gerne..’, ’..gøre jeres bedste..’ og ’..en lille...’, hvor ønsket om en frivillig debat fra skribentens side bliver understøttet af sætningens heteroglosse *modality*, B2.2.5: ’..i må også meget gerne..’. Sidste del af sætningen er et *judgement*, A2.1.3. af skribentens 2.stemme positions formål med manuskriptet: ’..for kan jeg bare få en af jer til, at leve et bedre såvel som sundere liv..’, hvor der igen opbygges interpersonelle karakteristika via *graduations* som ’bare’, ’bedre såvel som sundere’ og hvor manuskriptet ifølge skribentens 2. position udspringer af et personligt ønske om at forbedre ’de unges’ livsstil.

Sidste sætning i afsnittet fungerer som en opsamling for manuskriptet hvor skribenten træder et skridt tilbage og ud af teksten ved at overlade ordet og refleksionerne til ’de unge’. Sidste sætning besidder mange heteroglosse ressourcer, hvor den første henvendelse dels er *concession* via ’Nemlig..’ og dels indskriver *modality*, B2.2.2. i form af ’..nogle har taget mine kloge ord til sig..’, som ikke blot er en *graduation*, men udtrykker et forsigtigt håb om at der blev hørt efter 2. stemmes holdninger og vurderinger. Sætningen er et *judgement*, A2.2., af at de unges livsstil skal ændres, hvorved tidligere adfærd skal sanktioneres og erstattes af skribentens forslag og ’kloge ord’ om sundhed og madvaner. Der indlejres således en tavs *social esteem* ved at pege på *social sanction* i denne sætning. Talesprogs vendinger som ’mine kloge ord’ og ’tygge lidt på dem..’ er igen noget arkaiske i sprogtonen og afrunder udgangen af 2. stemme positionen. Markeringen af afslutningen af den ældre og mere erfaren foredragsholderstemme sker således også billedligt: Det er nu er tid til individuelle tygge- og synkemanøvre. Iscenesættelsen af denne afslutning på foredraget er tydelig og viser dels en viden om at skulle ’lukke’ et emne eller tema og dels reminiscenser af private taler. Emnet afsluttes i forhold til stemmepositioneringen, og peger på en viden om at manuskriptgenren er et forlæg for en tale. Talen ser ud til at stå mest centralt når skribenter distribuerer stemmer i manuskriptet.

7.9.2.6 Sidste afsnit, formidlingsdelen

Denne del består af fem mindre afsnit hvor skribenten hovedsageligt genfortæller manuskriptets indhold og kommenterer dette i forhold til de sproglige og debatterende overvejelser der lå bag

manuskriptets udformning. De *monoglosse* ressourcer er tydelige, da det er 'skribenten som fag-persons' overvejelse, henvendt til en kritisk læser, der er centralt. Også *judgement* og billedsproglige beskrivelser som del af *judgement* og *graduation* er påfaldende. Skribenten argumenterer med at det overordnede kompositionsprincip var at balancere imellem ekstremerne 'sundheden' og 'usundheden', hvilket samstemmer med *concur* og *counter* formen i manuskriptet. I det følgende citerer og analyserer jeg de to første delafsnit som ikke adskiller sig mht. appraisalressourcer og refleksioner i forhold til de sidste tre afsnit:

'I forbindelse med mit foredrag har jeg, prøvet at snakke de unges sprog, for ikke at lyde som en gammel bag klog mand, der bare står og fortæller eller læser op fra et stykke papir, jeg har prøvet at danne billeder inde i de unges hoveder, for bedre at illustrere hvad effekt det kan have at motionere, såvel som ikke at motionere./ Jeg har valgt at inddrage eksemplet Louise fordi det illustrere hvordan flere og flere danskere lever i dag, hvordan de spiser, tænker og føler sig selv og sin krop. som Louise også sagde det prøvede hun tit at grine sig ud af problemerne, og ved lige netop at fortælle om hende, kunne jeg illustrere for de unge at, problemet ikke bare forsvinder hvis man vender den anden kind til, da roden til dette problem er en selv, må man lige gribe i egen barm og gøre noget ved det. derudover har jeg valgt at inddrage det med at finde en balance mellem sundheden, og usundheden, fordi jeg ikke mener man skal være en helse tosse for at opnå det gode liv, det liv hvor man vågner om morgenen og siger til sig selv at man glæder sig til endnu en fed dag.'

Påpegnings af den *monoglosse* stemme introducerer et nyt relationelt forhold, nemlig det imellem skribenten og en 'kritisk læser'. Sætningen skrifter niveau ift. vurderinger og evalueringer, da første del fortrinsvis fungerer som en *judgement*, A2.1.2., og sidste del fortrinsvis er en *appreciation*, A3.2, men uden at kategorierne er distinkt adskilte. Repetitionen af '*..har jeg, prøvet..*' modererer alt for skråsikre udmeldinger om henvendelsesformer og fungerer som *graduations*, C2.2. Afsnittet parafraserer manuskriptets henvendelsesform til 'de unge', hvor første del er et *judgement*: '*..for ikke at lyde som en gammel bag klog mand..*', der delvis har klang af en *affect-comment* også. Videre i afsnittet overgår egen-vurderingen af henvendelsesformer til at blive en

evaluering af emnet, en *appreciation*: '*..for bedre at illustrere hvad effekt det kan have..*'. Skribenten benytter indledningsafsnittet til at præsentere sig som en 1. positions skribent, vurdere egne overvejelser over henvendelsesformer og sprog, og argumenterer for begrundelse for dette ved at evaluere, hvilke strategier der kan anskueliggøre emnet.

Næste afsnit bærer de samme kendetegn; *judgement* glider over i *appreciation*, og skribenten positionerer sin stemme. I afsnittet indskrives også *projection*, som er en genkommende *heterogloss* ressource for skribenten. Første afsnit: '*Jeg har valgt at inddrage eksemplet med Louise fordi det illustrerer ...*' er genkommende fra forrige afsnit; derefter følger en *appreciation*, A3.2, hvor skribenten vurderer ift. egne og tekstlige iagttagelser. For at eksemplificere hvorfor Louise er interessant, indskrives skribenten en *projection*, B2.1.: '*..som Louise også sagde det prøvede hun tit at grine sig ud af problemerne..*'. Skribenten vurderer både egne overvejelser og Louise som eksempel i det efterfølgende *judgement*, A2.1.2.: '*.., og ved lige netop at fortælle om hende, kunne jeg illustrere for de unge..*', som derefter glider over i en *appreciation*, A3.1. At *appreciation* i dette eksempel er affektionspræget, fremgår af de døde metaforer/talesprogvendinger. I sætningen optræder billedsproglige forestillinger og ikke alle er lige forenelige. At '*..problemet ikke bare forsvinder hvis man vender den anden kind til..*' er en katakrese vi før har set i denne besvarelse. De gamle ordsprog og metaforer der ikke forvaltes til fulde, hører således ikke blot konstitueringen af 2. stemme positionen til som jeg antog i manuskript delen, men ser ud til at være et genkommen kommunikativt mønster i en faglig skrivning. Skribenten vil gøre sine overvejelser begribelige og benytter sig af gamle vendinger og døde metaforer. Derved kommer han til at sammenstille forestillinger fra inkommensurable og forskellige tankekredse i sin besvarelse. Også billedliggørelsen af eget ansvar: '*..må man lige gribe i egen barm og gøre noget ved det..*' er en noget arkaisk, men illustrativ beskrivelse af formidlingshensigten med at få de unge til at tage personlig stilling til emnet. Hele sætningskomplekset er som nævnt en *appreciation*, der understøttes af et illustrativt billedsprog.

I sidste del af det andet afsnit i formidlingsovervejelserne ekspliciterer skribenten sin tilgang til emnet ved at påpege dikotomierne som 'sundhed' og 'usundhed' og ønsket om at placere sig midt imellem for at kunne styre udenom en polarisering af yderlighederne: '*..det med at finde en balance mellem sundhed, og usundhed, fordi jeg ikke mener ...*'. Sætningen er en *appreciation*, A3.3. af at finde en måde at forhandle imellem yderpositioner på. I denne sidste sætning er der

også en del *affect*: '*...man skal være en helse tosse for at opnå det gode liv...*', '*...man glæder sig til ...*', hvor *affect* kategorierne dels er *comment* i form af 'helse tosse' og *quality* i form af 'det gode liv' og 'glæder sig'. At beskrive 'det gode liv og glæden ved det' for de unge er en af skribentens formål med foredraget, derfor de mange *affect* kategorier i denne sætning. Det ser ud til at skribenten er bevidst om at det emotionelle er en væsentlig motivation til en holdningsændring, hvorfor skribenten vælger at belægge vurderinger og meninger med mere emotionelle betydninger.

7.9.2.7 Opsamling på analysen

Umiddelbart er der ikke de store sproglige forskelle i de to dele af besvarelsen, dog er nuancerne og fordelingen af appraisalressourcerne forskellig. Bemærkelsesværdigt er at de grammatiske ressourcer ikke er så store, hvilket i første omgang kunne begrundes med at manuskriptet er et 'talepapir' og derfor kunne knytte an til en tilsidesættelse af reglerne for korrekt skriftlig tegnsætning og syntaks. De samme grammatiske og syntaktiske fejl er dog genkommende også i formidlingsovervejelsesdelen, og spiller i dette tilfælde begrænsende ind på andre aspekter af besvarelsen som komposition, klarhed, stringens og markering af stemmeføring. I manuskriptdelen er den genkommende skriftlige modus som nævnt *concur* og *counter*, hvilket ser ud til at være et strategisk valg for at imødegå en eventuel modvilje fra publikum. Kan skribenten både levere indrømmelser til fordel for publikum og modsige alt for åbenlyst uheldige tilbøjeligheder, kan den nødvendige relation til publikum lettere realiseres. 'De unge' skal overtales, hvilket også er tydeligt via de mange *judgements* og *appreciations*. Ved at attribuere forventede holdninger til publikum, forsøger skribenten at skabe en nærhed til 'de unge'. De mange *heteroglosse* indskrivninger fungerer som en form for dialogisk bagtæppe, så de inddragne tekster og publikumsforventningerne kan drejes hen imod en balanceren imellem yderligheder. Skribenten ekspanderer betydninger i forhold til emnet ved at polarisere, for derefter at sammentrække betydningerne så der fokuseres på mellempositioner. De mange *projections* tjener dels opgavens opdrag om at involvere flere tekster, og dels at give belæg for sin egen stemme ved at inddrage andre stemmer som autoriale, og gøres typisk ved citere eller referere andre stemmers udsagn. I forhold til 2. stemme positioneringen er især *pronouncements* interessant; disse involverer en eksplicit autorial italesættelse, hvor skribenten præsenterer sine forslag og vurderinger med emfase og peger på den subjektive vurdering som et fremtrædende element, der meget i retorikkens ånd, fremstår som troværdig. Skriben-

ten har således mange skriftlige kompetencer der modsvarer kravene til manuskriptet og formidlingsovervejelsen.

Mange *pronouncements* går i dialog med og udvider *judgements* og *appreciations*, der i forlængelse af ovennævnte også fungerer som både personlige og overpersonlige vurderinger og meninger om emnet. De *affect* ressourcer skribenten benytter sig af, optræder hovedsageligt i sidste del af besvarelsen, altså i formidlingsdelen. Her bruges *affect* for at forklare både sproglig adfærd og mentale affektive processer i forbindelse med manuskriptskrivning. *Affect* indgår som direkte reaktion på det specifikke emne og befinder sig fortrinsvis indenfor den positive del af de emotionelle følelser.

Formidlingskompetencer ekspliciteres som væsentlige for manuskriptgenren, og denne skribent besidder mange formidlende kompetencer via stemmeføring og deiktiske henvendelser. Indholdsmæssigt ridses de fremherskende holdninger til sund mad og livsstil op ved at polarisere holdninger; skribenten har ikke de store refleksioner eller faglige overvejelser over emnet, men kan formidle de problemstillinger der knytter sig til emnet via de kommunikative kompetencer han besidder. Genrekompetencen befinder sig således fortrinsvis indenfor det formidlende aspekt hvor skribenten udtrykker god forståelse for situationskonteksten og måder at etablere kontakt med 'de unge' på.

7.10 Opsamlende iagttagelser og foreløbig konklusion: Hvilke ressourcer synes at realisere genrekompetence i manuskriptet?

Manuskriptgenren ser ud til at åbne for mange appraisalressourcer; næsten samtlige ressourcer er i brug i begge besvarelser. Årsagen kan være at genren rummer to skriveopdrag, manuskriptet og formidlingsovervejelser, med indlejrede fordoblinger i forhold til både genre og positionering: Manuskriptet er parallelt også et talepapir, og skribenten skal forestille sig at holde oplægget i en anden position end den han har mens han skriver, hvilket ofte realiseres ved at positionere sig både ældre og klogere end publikum. De ressourcer der træder frem er *engagement* både i form af *heterogloss* og *monogloss* ressourcer. Alle underkategorier er præsenteret, men især *projection* og *concession* ser ud til at kunne realisere genren sammen med *counter* og *concur* der synes at fungere som overordnede struktureringsressourcer. *Engagement* ressourcerne er væsentlige i en genre, hvor skribentens positionering i form af avancerede stemmer er i fokus.

Deiksis er én af de mest centrale elementer i manuskripterne. Skribenterne har brug for at definere tid, sted og personer for det imaginære oplæg, og også deiksis som markering af social identitet synes meget væsentligt for skribenterne qua de avancerede positioneringer i genren. Deikis er i analysen et supplement til *engagement* kategorierne, og samarbejder oftest med de *heteroglosse* ressourcer.

En anden fremtrædende ressource er *graduations*. *Graduations* bruges til at graduere holdningstilkendegivelser og påbud, og fungerer i høj grad som en ressource der skaber en eksplícit relation til publikum. Også *judgement* og *appreciation* bruges til at realisere genren. De to kategorier ekspanderes ofte via *engagement* ressourcer, og især i besvarelse to benyttes *pronouncement* i samarbejde med *judgements*, hvilket forstærker vurderingen eller holdningstilkendegivelsen, og samtidig fungerer som en åbning mod publikum.

De mest iøjnefaldende genrekompetencer er de formidlende og kommunikerende. Begge skribenter forsøger at engagere publikum og opøve troværdige stemmer for at kunne leve op til opgavets formulering om at engagere 'de unge' og skabe debat. I begge opgaver synes det at skribenterne bruger meget energi og avancerede ressourcer på at finde en adækvat stemmeføring for at engagere publikum og at der derfor ikke er så mange ressourcer tilbage til i samme omfang også at informere og præsentere. Skribenterne er optaget af at realisere de kommunikative aspekter af genren, delvis og med god grund på bekostning af det informerende og præsenterende.

Anden del af opgaven, der kræver redegørende og vurderende kompetencer, realiseres kun begrænset; det redegørende erstattes fortrinsvis af det referende, og vurderingen hviler mest på det emotionelle og det umiddelbart perciperede i stedet for på metakognitive formidlingsovervejelser. Ressourcerne ser ud til at være brugt på manuskriptet. I formidlingsovervejelserne indskrives især *monoglosse* ressourcer og (egen) *judgements*. Skribenterne bruger hovedsageligt formidlingsdelen som en opsamlende indholdsfortegnelse over manuskriptet, og en selvevaluering af deres kommunikative kompetencer i manuskriptet.

7.11 Centrale konklusioner på baggrund af analyserne

Hvilke centrale konklusioner der kan drages på baggrund af analysen af de skriftlige genrekompetencer i elevbesvarelserne, skal følgende opsamling give et overblik over ved dels at konkludere på appraisalmetodens anvendelighed i at undersøge genrekompetence, og ved dels at samle op på skribenternes måde at forvalte genrekonventioner og genrebrud på.

Den overordende konklusion angår metoden; appraisalmetoden har i høj grad vist sig som et forklaringskraftigt analytisk værktøj der kan detaljere og nuancere sproglige iagttagelser i elevbesvarelsene. Appraisals vokabular er ikke umiddelbart intuitivt forståeligt, men kræver en vis abstraktion allerede i appliceringen og det har vist sig at være en produktiv distanceskabende betingelse for at analysere elevtekster; den analytiske anvendelse af begreberne skulle altid 'tænkes forfra' og i forhold til afsnittets meningsfulde helhed, hvorved analysen ikke førte til blinde ligningsforhold mellem antallet og kategorier af appraisalressourcer i enkeltsetninger, men altid i relationen imellem sætninger, afsnits og besvarelsens overordnede mening. I forhold til det narrative genrebrud der trådte frem, var appraisals vokabular dog for snæver. Dels leverede metoden ikke forklaringsdygtige værktøjer til at definere genrebrud, og dels viste bruddene sig at være mere komplekse ift. både stemmeføring og struktur, hvorfor jeg indførte andre metoder der havde baggrund i narrativ teori og metode (Nelson, 2001; Wortham, 2001) og som mere eksplicit kunne forholde sig til de strukturer og stemmer der trådte frem i narrativet⁶⁶.

Manuskriptets meget direkte henvendelser til publikum og markeringer af tid, sted og personer kunne godt beskrives igennem appraisals *heteroglossia* kategorier; alligevel synes deiksis' begrebsapparat at være mere oplagt og målrettet til netop denne dimension af de skriftlige ressourcer, hvorfor det supplerede appraisalmetoden.

Overordnet kan det konkluderes at appraisal er en særdeles velegnet analysemetode til at beskrive de kompetencer der henholder sig til genrens konventioner og som realiserer genren, men at brud på genrerne og ekstratekstuelle ressourcer mere oplagt kan analyseres igennem andre redskaber der sagtens kan gå i dialog med appraisal. Væsentligt er det også at bemærke at appraisal er '*the language of evaluation*' (J. R. Martin & White, 2007) dvs. specialiseret i at analysere teksters evaluerende ressourcer. De ressourcer der fremanalyseres skal fortolkes via en hermeneutisk overbygning idet iagttagelserne skal samles i en mere overordnet optik, hvor der er muligt at få et samlende og komparativt blik for bl.a. sensitiviten mellem at leve op til genrekonventionerne og have en personligt forankret stemmeføring.

Appraisalmetoden kan kvalificere de interpersonelle elementer i elevbesvarelsene jf. metodekapitlet i forhold til genreskrivning. Og netop metafunktionen *interpersonal* realiseret i de

⁶⁶ Det er væsentligt at gøre opmærksom på at appraisal ganske udmærket kan analysere narrativer, men ikke i samme omfang er forklaringsdygtig på brud på genrer, her et narrativt brud. Det er således genrebruddet der er central i analysen og ikke nødvendigvis hvilke appraisalressourcer der bruges i narrativet, selv om det også indgår i analysen, og dokumenterer at der er tale om forskellige ressourcer i forskellige genrer.

ressourcer der skal skabe relationen ikke blot imellem skribent og læser, men også imellem skribentens stemmer, synes at være en oplagt ressource at arbejde med i forbindelse med 'ny skriftlighed' (Ellen Krogh, Christensen, & Hjemsted, 2009) i danskfaget. De tre meningsfunktioner *interperson*, *textual* og *ideational* er altid til stede i en kommunikation ifølge SFL (J. R. Martin & White, 2007, p. 7); følger man anvisningerne fra fagkonsulenten i genreskrivning på fx hf og stx (S. Mose, 2011) pointeres det formidlende, men de mere konkrete anvisninger til skrivningen i genrerne angår *ideational* og *textual*, dvs. en prioritering af hhv. den indholdsmæssige side af besvarelsen og den formelle opbygning af besvarelsen med inddragelse af tekster etc. Det er interessant set i lyset af at analyserne dokumenterer at *interpersonal* ressourcerne er særdeles væsentlige i realiseringen af genrer, men også samtidig synes at volde problemer for nogle skribenter.

Som det også fremgår af analysernes opsamlinger, er stemmeføringen, skribentens positioneringer, en meget væsentlig ressource når genrer skal realiseres. Skribentens stemme navigerer læseren, de inddragne tekster, holdninger og skribenten selv igennem besvarelsen. Positionerer stemmeføringen sig kompetent, vil genrens konventionelle træk realiseres eller endda udvides. Positioneringen udføres ved at benytte sig af en række adækvate appraisalressourcer, hvorigennem skribenten forholder sig hensigtsmæssigt til genrens opdrag som enten ansvarlig, debatterende, reflekterende, udfordrende, forudseende m.m. fagperson. I den forbindelse kan en personificering af stemmebegrebet som 'skriftens prosodi' illustrere, hvordan det personlige, faglige og ekstratekstuelle sætter sig som både lyd og tryk i skriften; prosodien udgør skribentens individuelle og identificerende stemme i teksten.

Som det også fremgik af analyserne af eksamenshæfterne, er næsten alle skriveformål og kompetencer i brug når de fire danskfags skriftlige eksamensgenrer kompareres, på nær det narrative/konstruktion af tekstverden-kompetencen med formålet at fortælle eller 'finde på' (Thygesen, 2006). Analyserne viste, at det meget eksplicite genrebrud der optræder, er et personligt narrativ, hvor skribenten fortæller om sit eget liv for at nærme sig emnet for opgaven. Ud af de indsamlede 183 besvarelser er næsten samtlige besvarelser med genrebrud, brud i form af personlige narrativer eller narrativiseringer af emnet for opgaven. Hvorfor netop denne form for genrebrud? Devitt illustrerer én årsag til de narrative ekspansioner og brud i besvarelserne:

'Many teachers are familiar with how students draw from known genres, like narratives or personal experience essays or plot summaries, when asked to write unfamiliar genres..'(Devitt, 2004, p. 28).

Én forklaring kunne således være at de mere velkendte genrer som fx narrativer, konstituerer de for skribenten relativt nye og ukendte eksamensgenrer; viden om og realiseringen af eksamensgenrerne formes af viden om andre genrer der er velkendte. Andre og supplerende forklaringer på de narrative genrebrud kan findes i Bruners teori om tænkemåder og Hallidays beskrivelse af sprogfunktioner. Når narrativer bryder genrekonventioner, kunne det med Bruners ord (se 108ff) være den narrative erfaringsorganisering der bryder med den paradigmatiske; den narrative erfaringsorganisering konstruerer en 'realitet' hvor der er fokus på hhv. handling, tanker og følelser, hvorimod den paradigmatiske fokuserer på et mere formelt og logisk system, reguleret af konsistens og kohærens. Skribenten bryder med konventionerne i den paradigmatiske tænkemåde der især præger genreskrivningen og benytter sig af narrativer for at tegne et 'landskab' (Jerome Seymour Bruner, 1986, p. 14) der bringer skribent, tekster og emne sammen. Hallidays skelnen mellem pragmatisk og mathetisk sprogfunktion (Halliday, (1975)) understøtter også denne forklaring, idet den mathetiske sprogfunktion er læringsorienteret og reflektiv, '*language as reflection*', hvor de indrestyrede refleksioner, her narrativer, konstruerer en realitet skribenten kan placere sig selv i, for derigennem at forholde sig til emnet for opgaven.

Genreskrivning synes en udfordring for skribenterne; de genrekonventioner der knytter sig til eksamensopgaverne skal på delikat vis indgå i en balance med skribentens stemme også. Skribenterne forholder sig til genrekonventionerne ved i høj grad at realisere genrekompetencer, ved i enkelte tilfælde at udvide genrerestriktioner og ved at bryde med konventionerne, eksemplificeret ved det personlige narrativ.

Kapitel 8:

Konklusion og perspektivering

8.1 Indledende betragtninger

I indeværende kapitel vil jeg starte med at genintroducere de overordnede forskningsspørgsmål for at kunne konkludere på disse i forhold til de iagttagelser og resultater der fremkom i analyserne af elevbesvarelserne, eksamenshæfterne og læreplanerne. Jeg vil starte med at konkludere på analysen af elevbesvarelserne og derefter vende mig mod metoden, eksamenshæfterne, læreplanerne og endelig de genreteoretiske positioner.

De styrende forskningsspørgsmål for undersøgelsen af fænomenet genrekompetence var følgende:

- Hvilket forhold er der imellem genreskrivning og kompetencer – og hvad er genrekompetence?
- Hvilke skriftlige genrer prioriteres til den skriftlige eksamen i dansk og hvilke skrivefunktioner og kompetencer fordrer disse opgaver?
- Hvordan realiserer skribenterne de krav der er til genrerne i besvarelsen?
- Hvordan træder skribenten frem i teksten, og hvilken funktion og betydning har genren i den sammenhæng?

Forskningsspørgsmålene udsprang af et ønske om at undersøge begrebet genrekompetence på flere niveauer. Dels i form af en begrebsafklaring af 'genrekompetence'; et begreb der i diskussionerne om og arbejdet med 'ny skriftlighed' på ungdomsuddannelserne har været genkommende, og endvidere er indskrevet i læreplaner og vejledninger for dansk. Dels ved at udvikle en tentativ definition af kompetencebegrebet i tilknytning til genreforståelser igennem en analyse af de resourcer der realiserer genrekompetence i elevbesvarelserne. Begrebsafklaringen bundede også i et ønske om at kompleksitetsreducere de mange beskrivelser af og forestillinger om genreskrivning i ungdomsuddannelserne.

Overordnet udsprang forskningsspørgsmålene af fagdidaktiske overvejelser over genrens renæssance i danskfaget: Hvorfor har især genrebegrebet fået fornyet interesse i danskfaget efter reformen?

8.2 Afhandlingens resultater

Mine undersøgelser har ikke ført endegyldige definitioner på genrekompetence med sig, men igennem analyserne blev det alligevel muligt at nærme sig begrebet og udarbejde tentative definitioner af, hvad det indebærer i en skriftlig, danskfaglig sammenhæng. Analyserne af elevbesvarelserne nuancerede billedet af, hvilke genrekompetencer der faktisk var på spil i form af samspillet af appraisalressourcer.

Analyserne viste at genreskrivning er en udfordring for eleverne, og at udfordringen imødekommes ved at eleverne anvender genrespecifikke ressourcer i besvarelsen af eksamensopgaverne. Analyserne viste også at genren kan udfordres eller brydes. Med baggrund i analyserne af elevbesvarelserne kan genrekompetence opsamlende defineres som følgende: *At besidde genrekompetence indebærer at kunne realisere genrekonventioner igennem en række sproglige ressourcer, der anvendes så de genrespecifikke krav til opgaven tilgodeses.* I mine analyser viste det sig at kravene især synes at koncentrere sig om skribentens faglige positionering, strukturering af viden, genreadækvat indskriven af tekstforlæggene og læserhenvendelse.

Analyserne tog udgangspunkt i tre genrer: Essayet, den argumenterende artikel og manuskriptet. For disse genrer gælder det, at de kommunikative kompetencer som at præsentere, debattere og skabe engagement hos læseren er helt centrale, om end med forskellige accentueringer. De tre genrer fordrer et forskelligartet samspil af appraisalressourcer, og analyserne dokumenterer at genrekompetence ikke blot består i at anvende de enkelte genreadækvate appraisalressourcer, men at kompetencen i at kunne kombinere og ekspandere de enkelte ressourcer er afgørende for realiseringen af genren. Genren ser også ud til at formalisere skribentens skriftlige ressourcer og strukturere kompositionen til en vis grad. De mest fremtrædende skrivekompetencer i elevbesvarelserne var refleksion, kundskabslagring og kundskabsstrukturering samt meningsdannende kompetencer. Disse kompetencer var elevernes svar på de krav til genreskrivningen der lå i eksamenshæfternes opdrag.

Analyserne viste også at især skribentens stemmeføring og positionering fungerede som en meget væsentlig genremarkør. For at kunne sammenfatte skribenternes stemmer og positione-

ring, foreslog jeg 'skriftens prosodi' som en metaforisk beskrivelse af de(n) individualiserede og faglige stemmer i besvarelsen. Begrebet kan rumme den flerstemmighed, der er resultat af de mange positioneringer og forskydninger i stemmeføringen som ses i besvarelsene. Derfor synes det forklaringskraftigt at tale om en skriftlig prosodi.

Stemmerne i besvarelsene kunne også udvide og bryde med genren. At genrerne brydes og udvides er ikke overraskende idet formaliseringen af genren og de begrænsende konventioner der knytter sig til den, af nogle skribenter vil opleves som en opfordring til at overskride genren. Det betyder ikke at danskfagets genrekoncept er mislykket, men at genreskrivning i faget må kunne arbejde med at implementere et relativt fast, men åbent og smidigt genrebegreb. Det kunne være et fagdidaktisk anliggende at arbejde sig hen imod en mere åben, men definerbar og inkluderende genreforståelse.

Analyserne dokumenterer også at den overvejende skriftlige sprogfunktion i eksamensbesvarelsernes er *pragmatic* (M. A. K. Halliday, (1975)), men at en *mathetic* tilgang også ses især i essayet og i det personlige narrativ. I manuskriptet er en *pragmatic* sprogfunktion væsentlig, da den er orienteret mod respons og handling. Alligevel benytter manuskriptsribenterne sig også af en *mathetic* sprogfunktion (typisk igennem *affect* og *graduation* ressourcer) for at positionere sig i forhold til tilhørerne og emnet. Samme ræssonement kan udtrykkes med Bruner (Jerome S. Bruner, 1966; Jerome Seymour Bruner, 1986), idet de skriftlige genrer i høj grad lægger op til en *paradigmatisk* tænkemåde, men hvor det *narrative* dukker op som brud eller relationelle elementer. I den konkluderende opsamling på analyserne pointeredes det, at den narrative skrivekompetence med formålet at fortælle eller 'finde på' (Thygesen, 2006) ikke eksisterer som selvstændig skrivedisciplin på ungdomsuddannelserne, hvilket synes at være en mangel i fagets skriftlige dimension som skribenterne delvis kompenserer for ved at tilføje personlige narrativer eller narrativiseringer af emnet. Det er en vigtig viden at bringe med sig, at de skriftlige genrer der arbejdes med i ungdomsuddannelserne altid står i relation til andre og evt. tidligere genrer eleverne kender, og at kendskabet til andre genrer kunne anskues som en væsentlig ressource der kan bruges produktivt i arbejdet med skolegenrer. Genrebruddene afspejler i høj grad de forventninger der er til de skriftlige genrer; oftest bliver grænsen for genrens mulige udtryksmåder først synlig når den overskrides eller brydes. Bruddene og overskridelserne er derfor væsentlige markører for, hvornår

og hvordan elever 'slår sig' på genren, hvilket kunne åbne for fagdidaktiske overvejelser over de skriftlige genrers form, kompetenceområder og kommunikative formål.

Valget af appraisalanalyse som metode blev foretaget med baggrund i det overordnede forskningsspørgsmål om, hvordan genrekompetence realiseres i skrift. Genrekompetence realiseres igennem ressourcer som er personbundne; disse ressourcer kunne analyseres igennem en række appraisalkategorier, der determineres af den genre der skrives i. Appraisalmetoden dokumenterede de genreadækvate ressourcer med en høj detaljeringsgrad, hvor især variationer over og samarbejdet imellem forskellige appraisalressourcer har vist sig at være meget forklaringsdygtige i beskrivelsen af en realiseret genrekompetence. Igennem appraisalmetoden analyseres de interpersonelle karakteristika i tekster, og netop disse har vist sig at spille en særdeles aktiv rolle i realiseringen af genrekompetence.

En viden om at de interpersonelle ressourcer synes at spille en væsentlig rolle i genreskrivningen, kunne indgå som en fagdidaktisk overvejelse over skriveundervisning i ungdomsuddannelserne, hvilket jeg kort vil vende tilbage til i perspektiveringen.

Som alle andre metoder har appraisal også sine begrænsninger. Som nævnt i forrige kapitel var genrebrud og klare deiktiske henvendelser ikke oplagte at analysere via appraisal. At et narrativ i et essay benytter andre appraisalressourcer end de mere reflekterende afsnit kunne appraisalmetoden dokumentere, men betydningen af genrebruddet og den personlige involvering i teksten krævede en afklaring, som andre metoder og teoretiske positioner havde et mere udviklet vokabular til at beskrive, hvorfor jeg inddrog narrativ teori og deiksisanalyse.

At metoden bevæger sig på det analytiske niveau og stadig er 'in progress' understreges også i den anvendte litteratur. I forhold til den centrale analyse af stemmer leverede appraisal udfoldede og nuancerede analysekategorier, der kunne samordnes og syntetiseres i en fortolkning med 'stemme' som overordnet personificering af de positioneringer og *engagement* ressourcer de udspillede i teksten.

Det kan derfor konkluderes at appraisalmetoden leverer forklaringsdygtige begreber og analytisk værktøj til beskrivelsen af de detaljer, ressourcer og positioneringer der realiserer genrekompetence.

I analyserne af eksamenshæfterne blev det konkluderet at den pragmatiske skrivemåde med beskrivelser og logisk struktur gives fortrin i ungdomsuddannelserne eksamensskrivning. Derfor er det interessant, at den foretrukne genre hos eleverne både i det indsamlede materiale og på landsplan på stx og hhx er essayet, som netop lægger op til en mathetisk sprogfunktion, og at det på hf er den argumenterende artikel der åbner for en mere personlig positionering. En videre konklusion kunne være at skrivning er tæt knyttet til identitet (Ivanic, 2004), og at den essayistiske skrivning åbner for mulige indgange til en mere personlig skrivestil.

Mere specifikt åbner den mathetiske sprogfunktion for at skribentens stemme kan positionere sig både fagligt og personligt og integrere både indre og ydre motiverede faktorer. I analysen af de mulige skrivegenrer på ungdomsuddannelserne blev det åbenbart at de eneste skrivehandlinger der ikke var del af danskfagets eksamensskrivning var de narrative skriveformer. Dette kan synes modstridende når man dels opøver denne kompetence i folkeskolen, og dels ser at mange af de narrative brud eller narrative udvidelser af genren i elevbesvarelserne vidner om gode narrative kompetencer der indeholder gennemførte og avancerede narrativer. Det er udtryk for en skriftlig kompetence der ikke honoreres i ungdomsuddannelsernes eksamensskrivning.

I forbindelse med analyserne af skrivegenrerne, fungerede koordinatsystemet som en illustrativ hjælp til at kategorisere de fire danskfags prioritering af de skriftlige kompetenceområder. På hf var den hermeneutiske og argumenterende skrivekompetence, på baggrund af skønlitteratur eller sagprosa, den dominerende prioritet. På stx var samme tilgang iøjnefaldende, dog med en accentuering af de hermeneutiske kompetencer på baggrund af skønlitteraturen. Noget forenklet kan man sige at den klassisk-formalistiske genreopfattelse arbejder sammen med en mere pragmatisk genreforståelse i opgavehæfterne på hf og stx.

På hhx og htx tegner der sig en anden profilering; på hhx er opgavegenrerne fordelt over alle fire kompetenceområder med et bredt tekstudvalg, således at der er mulighed for at benytte både indre og ydre motiverede processer i kombination i flere af opgavegenrerne. Det formidlen- de aspekt er fremtrædende i næsten samtlige opgaver. Også på htx ses en sammenlignelig dansk- faglig profilering. Alle fire kompetenceområder er indskrevet i eksamenshæfterne, hvor især det tekstproducerende er særegent for htx. En eksplicitering af krav og bedømmelseskriterier for op- gaverne er også kendetegnende for htx. Tentativt kan det konkluderes at opgavegenrerne på hhx

synes sammenlignelige med en 'applied' tilgang, idet opgaverne har en pragmatisk orientering, hvor det kommunikative formål er centralt for opgaverne. De todelte opgaver med påbud om forskellige retoriske mønstre kunne også læses i lyset af denne 'applied' tilgang. Anlægges samme forenkende optik på htx, kunne opgavernes anvendelsesaspekt og de meget konkrete skriftlige anvisninger til udførelsen af opgaven samt bedømmelseskriterierne for den, læses som en parallel til den australske genreskoles konception. Dermed følger eksamenshæfterne i overvejende grad også læreplanernes genreforståelse.

At genrebegrebet har en central placering i læreplanerne for de fire danskfag, fastslog analyserne af læreplanerne. Genrebegrebet optræder på mange niveauer og med flere forståelser og funktioner i de fire danskfag. Overordnet er der tale om et inkonsistent genrebegreb, der både forstår genren som klassisk-litterært og formalistisk, og som et pragmatisk og åbent, retorisk orienteret begreb. At det afstedkommer kontradiktoriske opfattelser og beskrivelser af genren både i det enkelte danskfag og imellem fagene er oplagt.

De inkonsistente forståelser af genrebegrebet synes ikke at påvirke fagets diskurser på tværs af ungdomsuddannelserne. For de fire danskfag tegnede der sig med afsæt i Fairclough tre overordnede diskurser: Garanten, transcendensen og Chronos. Garanten italesætter faget som grundlæggende for al videre uddannelse, bl.a. fordi det både er personligt og fagligt dannende og studieforberedende. Transcendensen peger på fagets forestilling om at være personligt identitetsdannende ved at opretholde en magisk tænkning om fagets overgribende egenskaber, der transcenderer det konkrete med det immaterielle. Den sidste tværgående diskurs er Chronos, der forbinder fagets kulturelle og litterære fortid med samtiden og den komplekse fremtid igennem sproget. Genrebegrebet kan gnidningsfrit assimileres ind i de tre diskurser, hvilket også dokumenterer genrebegrebets mere abstrakte betydning for faget. Også kompetencebegrebet kan oplagt indgå i diskurserne, da det i høj grad er forbindelsen mellem elevens/kursistens individuelle ressourcer og fagets forestillede materielle og immaterielle virkelighed der finder genklang i diskurserne.

I de fire læreplaner er genrer både tekster, en måde at tale om tekster på og et konceptuelt abstrakt begreb. På htx optræder genrebegrebet blot i vejledningen, men også der i forskellig forklædning. Genrebegrebets kompleksitet synes åbenbar. Kompleksiteten reduceres ikke af par-

ringen med kompetencebegrebet, der også lægger op til en definitorisk mangfoldighed og uafgørlighed. Ud af de mange mulige kompetencedefinitioner og perspektiver på begrebet, valgtes en for læreplans- og elevtekstanalysen frugtbar tilgang til kompetencebegrebet, nemlig Ghislas kontekst- og situationsafhængige kompetencebegreb (Ghisla, 2007). Hos Ghisla skelnes der mellem ressourcer og kompetencer, hvor ressourcer består af de individuelle kundskaber og holdninger, det kompetente subjekt skal kunne anvende situationsspecifikt. Denne kompetencedefinition viste sig særdeles anvendelig også i analyserne, da ressourcerne kan analyseres og dermed bidrage til en beskrivelse af kompetencerne. Beskrivelsen gør det muligt at definere de specifikke skriftlige kompetencer der realiseres i genreskrivningen. I et videre perspektiv vil Ghislas optik på kompetencer med fordel kunne inddrages i diskussionerne om læreplanens kompetencebegreb. Med Ghislas begrebsdannelse kan man analysere kompetencer uden at forklejne det mangetydige og komplekse i begrebets 'natur'. Kompetence som 'floating signifier' (se ovenfor p. 52 ff.) mister her sin flydende form og gøres tilgængelig for mere konkrete analyser.

Kompetencebegrebet synes altså ligeså komplekst og mangetydigt som genrebegrebet. At de to begreber nærmer sig hinanden og i nogle sammenhæng forstås synonyme, gør Ongstad også opmærksom på (Ongstad, 1996b, p. 28). Begge begreber bærer kompleksiteten med sig. Overordnet synes det at kunne læse, forstå og skrive i genrer at være én af hovedkompetencerne i faget, og især på stx, hf og hhx virker genrebegrebet til at have et potentiale til at mediere imellem en række konkrete artefakter (såsom tekster) og mere immaterielle kategorier som udvikling, identitet og læringsprocesser.

I analysen af læreplanerne var én af konklusionerne på genrens renæssance i faget, at genrebegrebet fungerede som et fagligt anker, der kunne stabilisere faget imellem opløsning og tradition, og bruges som en navigatør imellem de mange faglige identiteter. I den forstand er genren ikke blot central, men en væsentlig faglig identitetsmarkør der skal fastholde fagets eksistensberettigelse i en brydningstid.

I kapitlet om genrebegrebets anarki var fokus på genrer som et abstrakt teoretisk koncept. Udgangspunktet var en præsentation af genrebegrebets forskellige teoretiske konceptioner. Målet var dels at udarbejde en foreløbig operationel genreforståelse, og dels at fremstille en forklaringsramme for de mange forskellige og inkonsistente genreforståelser i læreplanerne. Denne genre-

forståelse og forklaringsramme skulle vandre videre til de efterfølgende analyser, især læreplansanalysen. Kapitlet skulle således gøre det muligt at transformere dele af det teoretiske vokabular til en mulig analytisk forståelsesmodel for konkrete tekster.

De tre genreteoretiske positioner *new rhetoric*, *ESP/ESL* og *SFL/den australske genreskole* adskiller sig på flere væsentlige punkter og har forskellige forudsætninger. Fælles er dog en samlet pragmatisk tilgang til genrebegrebet, hvor der tages afstand fra en genreforståelse, der hviler på litterær form og klassifikation. Referencen til Bachtin er, med forskellige betoning, også fælles for alle tre positioner. De tre genrepositioner illustrerer den pragmatiske og delvis funktionelle drejning genreteorierne har haft siden 1960'erne.

Et væsentlig bidrag til forståelsen af genrebegrebet der kan udledes af de tre genrepositioner er, at genrer er metaforer for kommunikative formål. 'Metaforer' fordi begrebets kompleksitet udelukker endegyldige definitioner og forståelser, men tillader metaforiske forståelser der sættes i stedet for det 'egentlige', som netop ikke kan defineres, og 'kommunikativ' fordi vi handler, formidler, interagerer og relaterer os igennem genrer. Genrer er således kulturelle kommunikationsformer og derfor altid i bevægelse. Dette dynamiske aspekt ved genrer er ganske svært at omsætte til praksis i ungdomsuddannelserne idet undervisningsgenrer har en pointeret og relativ statisk form- og funktionsbeskrivelse. Det kunne være én af de mange didaktiske udfordringer for faget at kunne forholde sig til denne kompleksitet. Ungdomsuddannelserne har igennem genreperspektivet en mulighed for at arbejde målrettet med de mange kommunikationssammenhæng elever/kursister indgår i. At forberede elevernes skriftlige kommunikative kompetencer til at kunne indgå funktionelt og hensigtsmæssig i mange kommunikative kontekster i det senmoderne samfund er både en udfordring og et potentiale som genreperspektivet kan imødekomme. Som mine analyser viste, så er dette delvis lykkedes i ungdomsuddannelserne i dag. Eleverne/kursisterne lærer at 'gebærde' sig i en række forskellige og centrale genrer for den tid og den uddannelseskultur, de befinder sig i. Undersøgelsen af elevbesvarelserne har også vist, at skribenterne har en reflekteret indsigt i genrernes formål og funktion; både i forhold til at positionere sig selv i genrer og i et overordnet perspektiv. Og at genrerne også har deres individuelle begrænsninger og derved kan komme til at virke nærmest hegemonistiske i forhold til det skribenten ønsker at udtrykke, viser de genrebrud og – udvidelser analyserne også viste. Netop sidstnævnte forhold peger i særlig grad på, at heller ikke undervisningsgenrer blot kan betragtes som statiske størrel-

ser, men indgår i dynamisk interaktion med hinanden og med de, der udtrykker sig i dem. Og hér finder vi også kilden til nogle af de udfordringer danskfaget står overfor på dette område. Tre af disse vil jeg i det følgende optrække perspektiverne for.

8.3 Perspektivering og forslag til videre forskning

Gymnasireformen gennemførtes i 2005 og med den introduceredes et fornyet fokus på genrer. I skrivende stund, i 2012, kunne man antage, at de problemer og usikkerheder der fulgte med genreperspektivet, særligt med hensyn til fagets skriftlige dimension, var om ikke afklaret så dog henlagte. Sådan er det dog ikke. Den stadige strøm af bøger om de skriftlige genrer til undervisningsbrug vidner om andet⁶⁷. Diskussionerne om genreskrivning i danskfaget fortsætter både på praksisniveau og på videnskabeligt niveau. Også de fortløbende justeringer af de skriftlige genrer peger på en stadig udviklingsproces. Afklaringen synes altid provisorisk og i kølvandet på nye udfordringer i forhold til genreskrivning i danskfaget. Det er både et vilkår for et fag i udvikling og for et mangetydigt genrebegreb.

Så hvordan kommer vi videre i arbejdet med skriftlighed i ungdomsuddannelsernes danskfag? Som nævnt flere steder i afhandlingen, kan den noget inkonsistente forståelse af genrebegrebet i læreplanerne medføre en del begrebsforvirring. Fik vi afklaret og indlejret et mere konsistent genrebegreb kunne dele af denne herskende uklarhed undgås. At genrebegrebet modsætter sig entydige definitioner og afklaringer og altid vil være hyperkomplekst, betyder ikke at man ikke i læreplansregi kan tydeliggøre hvilken teoretisk eller metodisk genreforståelse der er indlejret i (og forsøgt homogeniseret i forhold til) fagets profil. Hvis elevernes/kursisternes udvikling af genrekompetence er en væsentlig del af danskfagets identitet, da må de grundlæggende genreforståelser i det enkelte danskfag være bevidst-strategiske valg og del af fagets didaktik. At elever/kursister bl.a. tilegner sig genrekompetencer ved en '*... Auseinandersetzung mit kulturell prävalenten Gattungsmustern...*' (se på side 19f) påpeger dels genrernes centrale betydning, og dels nødvendigheden af en eksplicitering af genreforståelser og af valgene af de danskfaglige kompetencer der genereres af de skriftlige genrer. Genreperspektivet synes i høj grad både frugt-

⁶⁷ Her blot et udpluk af udgivelser: *Skriv i alle genrer*, Tandrup & Kock, 2006; *Litterær artikel, kronik og essay – De skriftlige prøvegenrer i dansk*; Hauer & Munk, 2008; *Skriftlig dansk i hf*, Østergaard, 2010; *Skriv så du bliver hørt: Skriftlighed i alle fag*, Darger & Svejgaard Pors, 2011; *Sprog og skriftlighed*, Meyhoff (red.), under udgivelse.

bart og udfordrende for faget, som det blev påpeget allerede i 1998 af Frans Gregersen, der dengang opfordrede til at gøre genrer til et danskfagligt fikspunkt:

'Når genrer efter min mening er det oplagte mødested for danskfagets forskellige dele skyldes det at de findes i både talesprog og skriftsprog og at de skriftlige genrer kan afledes af simple former fra dagligdagens talesprog, de forener således den litterære interesse for komplekse former med den sproglige interesse for præcision i strukturbeskrivelsen' (Dalsgaard, et al., 1998, p. 115).

Danskfaget fik med refomen et fokus på genrer, der i høj grad var definerende for fagets skriftlige dimension og for de skriftlige kompetencer der prioriteredes.

Dette argument peger på det næste perspektiv jeg vil fremdrage, nemlig den manglende mulighed for i de gymnasiale danskfag at realisere de narrative skrivekompetencer, der jo typisk er karakteriseret ved at gå forud for de litterære former. Det narrative skriveformål er fraværende på alle fire ungdomsuddannelser. På hhx og htx åbnes der for de tekstverdenproducerende kompetencer igennem fx *'skriv en artikel'*, *'skriv et manuskript'* m.m., men det indebærer ikke en narrativ skrivemodus.

Det narrative som skriftlig kompetence kunne med fordel indføres på ungdomsuddannelserne, og det af flere årsager: Dels bringer elever/kursister denne kompetence med sig fra folkeskolen som en faglig kompetence og som en hverdagskompetence i form af mere privat strukturerede fortælleformer, og dels kunne de narrative skriftlige kompetencer facilitere læreplanernes formålsparagraffer, der hver især peger på forholdet mellem det dannelsesmæssige og det studieforberedende, udvikling af kreativ sans og identitetsdannelse. Følger vi Bruners *'narrative mode'* (se på side 108ff) og Hallidays *'mathetic'* sprogfunktion, bliver det tydeligt at narrativer kan bidrage med både skriveformål og kompetencer som er særegne: Det personlige og det faglige kan indgå i indsigtsgivende relationer jf. forholdet mellem det dannelsesmæssige og det studieforberedende. Den realitet der konstrueres i narrativer kan kreativt indgå i en faglig sammenhæng og samtidig åbne for en identitetsdannelse forankret i fagets genstandsområde. Narrativer synes at være genkendelige tekstmønstre for eleverne og åbne for en nærhed til opgavens emne. Med andre ord kunne fagets diskursive strategi, illustreret ved *'Transcendens'* (se på side 77 ff.), tilnærmelsesvis

realiseres igennem en integration af elevers/kursisters narrative kompetencer. Et mere misantropisk perspektiv på de fraværende muligheder for at udfolde skriftlige narrative kompetencer kunne formuleres således, at ungdomsuddannelsernes 'master narrative' synes at være at narrative kompetencer er for simple og banale til at kunne indgå i eksamensskrivning.

De narrative brud på den genre, skribenten egentlige skulle skrive i jeg ser i mit empiriske materiale, er ikke blot interessante pga. genrebruddene, men fordi de ganske ofte illustrerer gennemførte og nuancerede narrationer der bringer fag og identitet, ræsonnement og refleksion, ydre og indre virkelighed sammen. Robert Coles siger dette mere lyrisk: '*You do it with a story, because in a story – oh, like the Bible, the word becomes flesh*' (Coles, 1989). Igennem fortællingen bliver ordet til kød, eller: Også igennem fortællingen dannes det individ, der skriver. Skal danskfaget fortsat være et dannelsesfag, bør dette vilkår i mødekommes, ikke imødegås.

Det tredje perspektiv for det videre arbejde med genrebegrebet i ungdomsuddannelserne, der i højere grad ubesværet lader sig omsætte til praksis, er et forøget fokus på det *interpersonal* som skriftlige ressource. I vejledningerne og læreplanerne til faget og i fagkonsulenternes hørdebrev om og evaluering af den skriftlige eksamen, pointeres genrerens kommunikative aspekt vedholdende på et generelt plan, og det fremhæves, at der skal skrives til et intenderet publikum. Men når man går ned i de konkrete instruktioner og vejledninger⁶⁸ angår de i overvejende grad *textual* (tekstlig form, informationsflowet, modaliteter) og *ideational* (logiske relationer, hvad, hvem, hvor i forhold til viden) ressourcer, og man finder ikke mange konkretiseringer af *interpersonal*. En langt mere eksplicit inddragelse af de mange *interpersonal* ressourcer er både oplagt og nødvendig viser analyserne. Analyserne dokumenterer at de interpersonelle ressourcer, realiseret i appraisalkategorier, er væsentlige genremarkører. At udarbejde nuanceringer af disse ressourcer i forhold til de enkelte genrer kunne være en realiserbar didaktisk opgave. Bevidstheden om, hvilke sproglige ressourcer der knytter sig til forskellige henvendelses- og kommunikationsformer i forskellige genrer kunne åbne for realiseringen af flere genrekompetencer.

På denne baggrund rejser der sig også en række nye forskningsperspektiver, hvoraf jeg kort vil fremhæve to, som jeg finder oplagte i forlængelse af denne afhandling:

⁶⁸ Se fx fagkonsulenten på hhx beskrivelse af de skriftlige genrer på EMU: <http://www.emu.dk/gym/tvaers/konf/2012/danskhx/Raadogvinkomvurderingskriterier2012.pdf>
Tilsvarende på hf/stx.

Med udgangspunkt i afhandlingens studier kan der peges på to fremtidige perspektiver der alle involverer flere datakilder fra praksis for at udvide resultater og fund: 1. En omfangs- og kilde-mæssigt større undersøgelse af genreskrivningens ressourcer med inddragelse af klasserumsobservationer, og 2. en fokuseret og triangulerende undersøgelse af genrebrud og genreudvidelser med særlig interesse for de narrative brud.

Det første forslag er ganske oplagt, idet klasserumsobservationer af skriftlige opdrag og arbejdet med skriftlighed generelt, kombineret med interview af elever og undervisere, kunne udvide resultater og perspektiver for arbejdet med skriftlighed. At undersøge skriftlighed i en undervisningskontekst og ikke udelukkende fra et tekstperspektiv, giver via flere datasæt mulighed for dels mere nuanceret at kunne beskrive hvordan der arbejdes med skriftlighed i fagene, og dels ved den udvidede metodetriangulering at kunne pege på mere konkrete udviklingsmuligheder (Hetmar, 2007).

Det andet forslag udspringer af de narrative genrebrud og tema-narrationer i elevbesvarelserne, der kunne være interessante at forfølge yderligere. Da mit empiriske materiale er begrænset både i forhold til omfang og geografisk spredning, kunne en triangulering af både datakilder og metoder validere evt. fund. Oplagt er også en teoretisk triangulering, hvor forskellige skriftlighedskonceptioner (tekst-orienteret, skribent-orienteret) kombineres med narrativ teori for at kunne konfirmere mulige fund. Metodetrianguleringen kunne bestå af kvantitative og kvalitative metoder, hvor der ift. det kvantitative indsamledes et større korpus af elevtekster, der kan udsige noget generaliserbart med hensyn til udbredelse af de narrative brud eller udvidelser, og om disse evt. hænger sammen med gymnasieprofil, geografisk placering etc. Den kvalitative del af designet kunne følge en række skribenters tekster over tid og kombineres med interviews.

Mit indsamlede materiale er forholdsvis begrænset, hvorfor undersøgelser, observationer og interviews kunne validere evt. fund yderligere.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. D., Emerson, C., & Holquist, M. (1986). Speech genres and other late essays translated by Vern W. McGee, *University of Texas Press Slavic series* (pp. xxiii, 177 s.). Austin, Tex.: University of Texas Press.
- Bachtin, M. M., Emerson, C., & Holquist, M. (1986). *Speech genres and other late essays translated by Vern W. McGee*. Austin, Tex.: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy*. London: Blackwell.
- Bazerman, C. (2009). *Traditions of writing research*. New York, NY, Routledge.
- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (2009). *Genre in a changing world*. West Lafayette, IN: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., & Prior, P. A. (2004). *What writing does and how it does it : an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (Eds.). (2001). Perspektiv på genre. In: *Rhetorica Scandinavica, tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*, (Vol. 18).
- Bishop., & Ostrom, H. A. (1997). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heineman.
- Bitzer, L. F. (1997). Generic constraints and the rhetorical situation. In: *Rhetorica Scandinavica, tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*, (Vol. 3).
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cherry, R. D. (1994). Ethos Versus Persona - Self-Representation in Written Discourse. In P. Elbow (Ed.), *Landmark Essays on Voice and Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions*. New York: Cassell.
- Coles, R. (1989). *The call of stories : teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Gregersen, F. (1998). 'Dansk som genrer'. In Dalsgaard, I. et. al. (Eds.), *Midt i ræset - en artikelsamling om dansk*: Dansklærerforeningen.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change* (Paperback ed.). Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. London: Routledge.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. (Vol. 2.). København: Akademisk Forlag.
- Frandsen, F. (1998). Tekst, sekvens og heterogenitet. Introduktion til J.-M. Adams teori om teksttyper. *Hermes* 20, 9-40.

- Freedman, A., & Medway, P. (1994a). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994b). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Ghisla, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. 1-39. Retrieved from http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. (Vol. 1. udg.): Hans Reitzel.
- Gymnich, M., Neumann, B., & Nünning, A. (Eds.). (2007). *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte* (Vol. 28). Trier.
- Halliday, M. A. K., (1975). "Learning How to Mean" In *The Language of Early Childhood*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. ed.). London: Hodder Education.
- Halliday, M. A. K., & Webster, J. (2003). *On language and linguistics*. New York: Continuum.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten : handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermann, S. (2003). *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling. Uddannelse*, from <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-01.htm?menuid=4515>
- Herslund, M., & Lihn Jensen, B. (2003). *Sprog og sprogbeskrivelse* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hertzberg, F. (2001) Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. In: Berge, K. L., & Ledin, P. (Eds.). *Rhetorica Scandinavica* (Vol. 18)
- Hetmar, V. (2007). Observation, innovation and triangulation, in Herrlitz et.al. *Research on mother tongue education in a comparative international perspective*. Amsterdam-New York: Rodopi
- Hornberger, N. H., & Corson, D. (1997). *Research methods in language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing* (2. ed.). Harlow: Longman.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30, 693-722.
- Hættner Aurelius, E., & Götselius, T. (1997). *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence Hvad-Hvorfor-Hvordan* (Vol. 1). Gylling: Samfundslitteratur.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. (Vol. 5), John Benjamins Publishing B.V.
- Klein, P. D. (2000). Elementary students' strategies for writing-to-learn in science. *Cognition and instruction. Educational Psychology Review*, 18(3), 317-348.

- Klujeff, M. L., & Roer, H. (2009). *Retorikkens aktualitet grundbog i retorisk analyse* (2. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen* (Vol. 73). Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten*. Odense: Syddansk Universitet.
- Ellen Krogh (2009). Fagdidaktisk udfordring, forskning og praksis i de gymnasiale uddannelser. Skriftserien Gymnasiepædagogik nr. 72, Konferencerapport 'Fag og Didaktik' – med fagsamspil som udfordring, Odense.
- http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/lfpr/Gymnasiepaedagogik/72.pdf
- Künzli, S. H. (1994). Topik der Lehrplanung: Das Aarauer Lehrplanmodel. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16.
- Levinson, S. (1979). Pragmatics and Social Deixis: Reclaiming the Notion of Conventional Implicature. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 206-223.
- Lundholt, M. W. Deixis, from http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ilkm/Narratologi/Deixis_3.pdf
- Macken-Horarik (2003). Appraisal and the special instructiveness of narrative. *Text*, 23(2), 285-312.
- Martin, J. R. (1998). Linguistics and the Consumer: The Practice of Theory. *Linguistics and Education*, 9(4), 411-448.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2. ed.). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2007). *The language of evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Miller, A. C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.
- Miller, C. (2004). Into the Blogosphere, Blogging as social Action pp. 15). Available from http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action.html
- Mose, S. (2010). Fagkonsulent for stx og hf, from <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html>
- Mose, S. (2011). Skriftlig dansk, stx <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/Susan/Susan2011/Skriftlig%20dansk%202011%20stx.pdf>
- Skriftlig dansk, hf, 2012, from <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html>
- Mose, S. Ø., Anders (2011). Skriftlig dansk på hf - vejledning for lærere og censorer., from <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/Susan/Susan2011/Skriftligdanskpaahfvejledningforlaerereogcensorer.pdf>
- Nelson, H. L. (2001). *Damaged identities, narrative repair*. Ithaca: Cornell University Press.

- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler - Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalite*: Akademisk Forlag.
- Ongstad, S. (1996a). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Unpublished Diss Trondheim Univ , 1996, NTNU, Trondheim.
- Ongstad, S. (Ed.). (1996b). *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss?* Oslo: Landslaget for norskundervisningen (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (2008). *Den gode oppgave* (3. udg., 3. opl. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37.
- Rose, D., & O'Reilly, K. (1997). *Constructing classes towards a new social classification for the UK*. Swindon: ESRC/ONS.
- Rose, J. R. M. a. D. (2010). *Learning to Write/Reading to Learn: Scaffolding Democracy in Literacy Classrooms*: Equinox.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling : a functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics an introduction*. London: Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thygesen, R. (2006). Wheel og writing competencies, from <http://skrivehjulet.lesesenteret.no>
- Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities functional linguistic perspectives*. London Washington: Cassell.
- UVM (2010a). Dansk A - Htx. Vejledning/Råd og vink, from http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Htx/100702_vejl_dansk_A_htx.ashx
- UVM (2010b). Vejledninger til fagene. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag>
- UVM (2011). Gymnasiale uddannelser. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag>
- UVM, Lærerplaner for dansk (2010a). Dansk A - htx. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132607#B9>
- UVM, Lærerplaner for dansk (2010b). Dansk A - htx. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132640#B9>
- UVM, Lærerplaner for dansk (2010c). Dansk A - stx. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B15>
- UVM, Lærerplaner for dansk (2010d). Dansk A - to-årigt hf, from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132649#B9>

UVM, Lærerplaner for dansk (2010e). UVM, Læreplaner, from
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Love%20og%20regler/Laereplaner.aspx>

UVM, Vejledning for dansk (2010a). Dansk A hhx - Vejledning/Råd og vink.
[http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Hoejere-handelseksamen-\(hhx\)/Fag-paa-hhx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Hhx/100701_vejl_dansk_A_hhx.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Hoejere-handelseksamen-(hhx)/Fag-paa-hhx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Hhx/100701_vejl_dansk_A_hhx.ashx)

UVM, Vejledning for dansk (2010b). Vejledning/ Råd og vink, stx bekendtgørelse.
[http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-\(stx\)/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Stx/100622_vejl_dansk_stx.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-(stx)/Fag-paa-stx/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Stx/100622_vejl_dansk_stx.ashx)

Wang, D. (2010a). Evaluering af skriftlig eksamen, juni 2010, Dansk A, htx.

Wang, D. (2010b). Nyhedsbrev nr. 4

Den skriftlige eksamen i dansk – genrer og opgavetyper, from
<http://www.emu.dk/gym/htx/da/uvm/fagkons/nyhedsbrev4.pdf>

Wortham, S. E. F. (2001). *Narratives in action : a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.

Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2001). Lærerroller i praksis. *Gymnasiepædagogik*, nr. 64 Retrieved 8.12.2009, 2009, from
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF07/Politiske%20oplaeg%20og%20aftaler/070801_laererroilerefter2005reform_2delrapport.ashx

Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet* (2 ed.): Politisk Revy.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: forlaget politisk revy

Resumé:

Titel: Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlige genrekompetencer i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser

Efter gymnasiereformen i 2005 kom genrer til at spille en væsentlig rolle i danskfaget på tværs af de fire gymnasiale uddannelser. Genrebegrebet er tungt af teoretiske betydninger og definitioner, og besidder derfor en kompleksitet der også afspejler sig i læreplanernes vanskeligheder med at definere konsistente genreforståelser. Genrebegrebet fremtræder ofte ambivalent i læreplanernes paragraffer og det tilsyneladende diffuse genrebegreb volder også problemer når det skal realiseres i en konkret sammenhæng, nemlig genreskrivning i ungdomsuddannelserne. Derfor er det denne afhandlings særlige interesse at undersøge genrebegrebet i forhold til de fire danskfags skriftlige eksamensgenrer.

Sammen med reformen afløstes kundskabs- og færdighedstilgangen i læreplanerne med et kompetenceperspektiv. Nu skulle danskfagets (og alle andre fags) paragraffer orientere sig mod kompetencemål. Også kompetencebegrebet er diffust og mangetydigt og benyttes oftest normativt eller fremadrettet, som noget eleven eller kursisten skal opnå. Sammenstillingen af genrer og kompetence som 'genrekompetence' optræder i beskrivelserne af især fagets skriftlige dimension. Men hvad er genrekompetence og hvordan realiseres denne på skrift hos elever og kursister?

Formålet med indeværende afhandling er således at undersøge begrebet 'genrekompetence' og at beskrive, hvordan genrekompetence realiseres i elevers og kursisters eksamensskrivning i dansk.

De forskningsspørgsmål der driver afhandlingen er følgende:

1. *Hvilket forhold er der imellem genreskrivning og kompetencer – og hvad er genrekompetence?*
2. *Hvilke skriftlige genrer prioriteres til den skriftlige eksamen i dansk og hvilke skrivefunktioner og kompetencer fordrer disse opgaver?*
3. *Hvordan realiserer skribenterne de krav der er til genrerne i eksamensbesvarelserne?*

Afhandlingen falder i otte kapitler. Det første kapitel indeholder indledningen. Det andet kapitel er en teoretisk udredning af genrebegrebet. I tredje kapitel analyseres de fire danskfags læreplaner

for at afdække hvilke genreforståelser der er indlejret heri. I fjerde kapitel redegøres der for, hvilke opgavegenrer der kan skrives i til den skriftlige eksamen og hvilke kompetencer disse genrer kræver. Femte kapitel indeholder afhandlingens afgrænsning og en beskrivelse af den kvalitative tilgang til analysen af elevbesvarelsener. Sjetten kapitel er et metodekapitel som danner grundlag for analysen af elevbesvarelsener. I metodekapitlet redegøres der for appraisalsystemets begreber, som illustreres via eksempelanalyser. I kapitel syv udarbejdes der næranalyser af 8 elevbesvarelsener med henblik på at undersøge, hvordan genrekompetence realiseres i tre specifikke gymnasiegenrer: Essayet, den argumenterende artikel og manuskriptet. Sidste kapitel indeholder konklusionen og perspektiveringen.

Første kapitel er *Indledningen* og indeholder afhandlingens rationale og begrundelse for de ovennævnte forskningsspørgsmål.

Andet kapitel: I andet kapitel, *Genrebegrebets anarki*, redegøres der for tre centrale genreteoretiske positioner, New Rhetoric, ESP/ESL (den såkaldte 'applied' tilgang) og SFL med fokus på den australske genreskole. Præsentationen af de tre positioner skaber et overblik over væsentlige genreteoretiske diskussioner, og transformerer et abstrakt-teoretisk begreb til en forklaringsmodel for konkrete tekster. Alt dette med særligt henblik på at kunne undersøge om og evt. hvordan de teoretiske genrediskussioner har sat sig spor i læreplanernes genreforståelser også. Undersøgelsen af genrebegrebet er i høj grad også et forsøg på at anskue det udpræget normative genrebegreb deskriptivt. Kapitlet er den nødvendige ramme for undersøgelsen af genrebegrebet, der er afhandlingens centrale omdrejningspunkt.

Tredje kapitel: I tredje kapitel, *Genrebegrebet i læreplanerne for dansk*, redegøres der for hvilke genreforståelser der er indlejret i læreplanerne for de fire danskfag. Analysen fokuserer især på hvilke genreforståelser der bliver synlige i de forskellige paragraffer i læreplanerne. I analysen undersøges det også, hvilken betydning et inkonsekvent genrebegreb har for faget og for forståelsen af genrekompetence. Læreplansanalysen skal ikke blot være en registrering af genrer som enkeltfænomener. Også redegørelsen for kompetencebegrebet er del af dette kapitel. En frugtbar forståelse af kompetencer for denne afhandling giver G. Ghisla (Ghisla, 2009), hvis skelnen mellem

ressourcer og kompetencer gør det muligt at analysere den enkelte skribents skriftlige kompetencer, som de realiseres i ressourcer. For at hæve analysen ud af en konkret registrerende analyse, inddrages Faircloughs diskursanalyse som et supplement til forståelse af hvilke diskurser faget forstår sig i og formulerer sine målsætninger ud fra og i forhold til.

Kapitel fire: Det fjerde kapitel, *Genrer i de skriftlige eksamenssæt*, forholder sig især til forskningsspørgsmålet om, hvilke opgavegenrer der kan skrives i til den endelige eksamen, og i et komparativt perspektiv hvilke skriftlige kompetencer disse genrer fordrer. I kapitlet analyseres eksamenshæfterne fra sommereksamen 2009 og 2010 for alle fire ungdomsuddannelser. 'Skrivehjulet' (Thygesen, 2006) inddrages til illustration af relationen mellem skrivehandlinger og -formål og skrivekompetencer. Også J. Bruners teori om de to tænkemåder, den paradigmatisk og den narrative 'mode' inddrages, sammen med M.A.K. Hallidays skelnen imellem de to sprogfunktioner, pragmatisk og mathetisk (Bruner, 1966 & 1986, Halliday, 1975). Bruner og Halliday leverer mere overordnede forståelser for de skriftlige genrer i ungdomsuddannelserne og kan kvalificere de iagttagelser vedrørende kompetenceområder der fremanalyseres.

Kapitel fem: Kapitlet '*Elevbesvarelsene – en redegørelse for det empiriske materiale*' indeholder en oversigt over det indsamlede empiriske materiale, elevbesvarelsene, og en redegørelse for, hvilken metodisk tilgang til materialet der er blevet valgt. Det empiriske materiale består af 8 danskholds skriftlige eksamensbesvarelses fordelt over sommereksamen 2009 og 2010. Ud af de 183 indsamlede elevbesvarelses fra sommereksamen 2010, valgtes 8 ud til næranalyser fordelt over tre centrale genrer: Essayet, den argumenterende artikel og manuskriptet. I et fagdidaktisk perspektiv er de tre genrer interessante da de fordrer forskellige skrivehandlinger, har forskelligartede skriveformål og aktiverer forskellige kompetencer.

Ønsket om at gennemføre tætte og detaljerede analyser af elevbesvarelsene med henblik på at undersøge genrekompetence, imødekommes af *appraisal*-metoden, der består af en række analytiske kategorier og sub-kategorier som gør det muligt at destillere de sproglige ressourcer i tekster. I forlængelse af dette perspektiv valgtes en kvalitativ tilgang til materialet. Fokus for valget af analysemetode i en kvalitativ undersøgelse er således muligheden for at lave tætte og dybe analyser, der tillader en sensitivitet overfor den enkelte besvarelse. Interessen er således

ikke de generaliserbare og almene kompetencer, men de individuelle og specielle genrekompetencer.

Kapitel seks: Metodekapitlet: *'Appraisal – om positionering, evaluering og attitude i elevtekster'* indeholder en beskrivelse af appraisalmetodens teoretiske baggrund i SFL og en redegørelse for de mange analytiske kategorier der knytter sig til metoden. Appraisalmetoden blev udarbejdet af J.R. Martin, D. Rose og R.R.D. White (Martin & Rose, 2007, Martin & White, 2007) som del af den australske genreskoles koncept. Med appraisal analyseres 'interpersonal' ressourcer, dvs. de sproglige ressourcer der omhandler emotionel involvering, attitude, vurderinger, påskønnelser, involvering og positionering i tekster. Appraisalmetoden har tre analytiske overkategorier med en række tilknyttede underbegreber. De tre overkategorier er *attitude*, *engagement* og *graduation* som beskriver en række genrefølsomme sproglige ressourcer og deres variationer i tekster. For at undgå lange redegørelser for de mange appraisalkategorier, forklares kategoriernes funktion og illustreres derefter i eksempelanalyser fra elevbesvarelserne fra sommereksamen 2009.

Kapitel syv: Kapitlet *'Attitude i elevbesvarelser: Hvad rører sig i teksten?'* er afhandlingens hjerte. I kapitlet analyseres de 8 elevbesvarelser via appraisalmetoden med henblik på at afdække, hvordan skribenterne realiserer genrekompetencer. Et særligt fokus i analysen er de heteroglosse ressourcer i besvarelserne (Martin & White, 2007, pp. 92ff) og i den forbindelse især skribenternes stemmeføring og måder at positionere sig på. De 8 elevbesvarelser der blev valgt som materiale for næranalyser, består i to essays fra hhx, to essays fra stx, to argumenterende artikler fra hf og to manuskripter fra htx. De tre valgte genrer appellerer til faglige vurderinger og evalueringer og giver mulighed for at italesætte personlige holdninger og meninger. Fælles for (alle) genrerne er, at skribenterne via deres specifikke appraisalressourcer skaber en individuel tekst med en personlig 'stemme', der varierer og realiserer genren på forskellig vis.

I analysernes undersøgelse hvordan genrekompetencekonceptet realiseres. Genrekompetencen der skal undersøges kan formuleres på følgende vis: Genrekompetencer i skriftlig dansk er at kunne skrive en opgavebesvarelse der tilgodeser de genrespecifikke krav til opgavens form og indhold, til læserhenvendelse og til en adækvat indskriven af tekstforlæggene. Også skribentens

faglige positionering med henblik på holdninger, meninger, refleksioner og vurderinger er et væsentligt element i analysen. Disse karakteristika er i fokus i analysen af elevbesvarelsene.

Kapitel otte: Kapitlet *'Konklusion og perspektivering'* indeholder afhandlingens overordnede konklusioner og perspektiveringer. I forhold til analysen af elevbesvarelsene viste undersøgelsen at genreskrivning er en udfordring for eleverne, der imødekommes ved at skribenterne anvender genrespecifikke ressourcer i besvarelsen. Analyserne viste også at genren kan udfordres eller brydes. Når den udfordres, konfronterer skribenten genrekonventionerne og indfører andre og alternative måder at realisere en række sproglige ressourcer på. Når den brydes, sker det oftest i form af personlige narrativer der ikke har hjemme i genren, men tilsyneladende synes påtrængende nødvendige for skribenten. Analyserne viste også at genrekompetence ikke blot består i at anvende de enkelte genreadækvate appraisalressourcer, men at kompetencen i at kunne kombinere og ekspandere de enkelte ressourcer er afgørende for realiseringen af genren.

Perspektiveringen tager tre centrale punkter op: 1. Genrebegrebets inkonsistens, 2. indføringen af det narrative som skriftlig kompetence på ungdomsuddannelserne, og 3. et forøget fokus på 'interpersonal' som skriftlige ressource.

Ad 1. Den inkonsistente forståelse af genrebegrebet i læreplanerne medfører en del begrebsforvirring. En afklaring og indlejring af et mere konsistent genrebegreb kunne imødegå dele af denne herskende uklarhed.

Ad 2. Det narrative er en kompetence skribenterne bringer med sig. Den kan forene flere skriveformål, hvor det personlige og det faglige kan indgå i indsigtsgivende relationer.

Ad 3. Ved at forøge opmærksomheden på, hvordan skribenter kan indlejre 'interpersonal' ressourcer i deres tekster, øges opmærksomheden på genrespecifikke karakteristika, der samtidig åbner for individuelle måder at forvalte genren på. Genren kan da være en kommunikativ reference, der åbner for skribentens særegne stemmeføring og positionering.

Summary:

Title: Writing in genres in the subject of Danish in the four upper secondary schools – exploring writing competences in examination papers

As a result of the reform of the Danish upper secondary school in 2005, 'genre' obtained an important role in the subject of Danish across the programs (stx, hf, htx and htx). But due to the fact that the concept involves a great deal of theoretical approaches and definitions and, thus, possess a high degree of complexity, many teachers have had evident problems with defining it consistently. This, apparently diffuse, genre concept is also troublesome when it must be effectuated in e.g. genre writing.

Along with the reform, the 'knowledge and abilities' approach in the school curricula was suspended and replaced with a 'competence' approach. Now the formal descriptions of and guidelines for the Danish subject (and every other subject) should be oriented towards goals of competences. But in the official documents the competence concept is both diffuse and ambiguous and mostly used normatively or prospectively. The juxtaposition of genres and a concept as 'genre competences' appeared especially in the descriptions of the written dimension of the subject. The purpose of this dissertation is to investigate the concept 'genre competence' and to describe how genre competence is realized in students' examination papers in the subject of Danish.

The questions the dissertation is trying to answer are the following:

1: Which relationship is there between genre writing and competences – and what is genre competence?

2: Which written genres are prioritized at the written examination in the subject of Danish, and which writing functions and competences do these assignments demand?

3: How do the writers actualize the genre requirements in the examination papers?

The dissertation consists of eight chapters:

In “Chapter 1: Introduction” the thesis of the dissertation is presented together with the rationale of the investigation. The didactical challenges the study engages with are expressed and the aforementioned research questions are presented and motivated.

“Chapter 2: The anarchy of the genre concept” provides a theoretical survey of the genre concept. Special attention is paid towards the three central positions in contemporary genre studies: New Rhetoric, ESP/ESL (also known as the ‘applied approach’) and SFL with a special interest in the Australian Genre School. The purpose with the presentation is to provide an overview of the field of research and to transform the rather abstract conception into an explanatory model for the empirical material that will be explored in the following chapters. Furthermore it is also a goal to address the question about if and how the three positions mentioned have left traces in the understandings of genres in the curricula – and to approach the often normative genre concept in more descriptive terms.

“Chapter 3: The concept of genre in the curricula for the subject of Danish” explores the understandings of genre expressed in the curricula for the four programs. The analysis pays special attention to the differences in conception that are found across different paragraphs of the curricula, and the consequences of the rather inconsequently defined concept for the subject and for the understanding of genre competences.

The analysis of the curricula is not just supposed to be a registration of genres as single phenomena. The chapter therefore also contains an account for the competence concept. G. Ghisla’s distinction between resources and competences is found fruitful for the approach of the dissertation, since it makes it possible to analyze the individual’s writing competences actualized as resources.

To lift the analysis out of the registering mode, Fairclough’s discourse analysis is brought in. This approach makes it possible to gain a better understanding of the discourses by which the subject both understands itself and formulates its goals from.

“Chapter 4: Genres in the written assignments” investigates which examination genres the students can choose between in the final exams. In a comparative perspective it is shown which writ-

ing competences these genres require. In the chapter the assignments from the summer exams 2009 and 2010 for all four programs are analyzed. The ‘writing-wheel’ (Thygesen, 2006) is included in the exposition to illustrate the relation between writing acts and purposes on the one hand and writing competences on the other. J. Bruner’s theory of the two distinct ways of thinking – the paradigmatic mode and the narrative mode – is related to M.A.K. Halliday’s distinction between the two language functions – the pragmatic and the mathetic (Bruner, 1966 & 1986, Halliday, 1975). Bruner and Halliday provide more general understandings of the written genres in the upper secondary educational programs, and their conceptions help qualifying the observations of competence fields that have become visible through the analysis.

“Chapter 5: The students’ papers – an account of the empirical material” contains both an overview of the collected empirical material, the students’ papers, and an account for the methodological approach to the material.

The empirical material consists of papers from 8 Danish classes, distributed over the summer exams 2009 and 2010. Out of the 183 papers from the summer exam 2010, 8 papers representing three central genres (the essay, the argumentative article and the manuscript) were picked for close analysis. The three selected genres are interesting in a subject-didactical perspective since they demand different writing acts, have different writing purposes and activate different competences.

The wish to accomplish detailed analysis of the students’ papers with the purpose of investigating genre competences is met by the appraisal method. The method consists of a series of analytical categories that makes it possible to characterize the most important resources in the texts. In continuation of this perspective a qualitative approach to the empirical material is chosen. In that sense the close and deep analysis with sensitivity for the single paper is preferred rather than a survey of the generalizable and common competences.

“Chapter 6: Appraisal – about positioning, evaluation and attitude in students’ papers” consists in a presentation of the appraisal method’s theoretical background in SFL and an account for the many analytical categories related to the method. The method was developed by J.R. Martin, D. Rose and R.R.D. White (Martin & Rose, 2007, Martin & White, 2007) as part of the Australian Gen-

re School's conception. The appraisal method analyses interpersonal resources that are linguistic resources regarding emotional involvement, attitude, evaluations, appreciations, involvement and positioning in texts. The method has three analytical main categories with a series of related sub-concepts. The three main categories are attitude, engagement and graduation. These describe genre-sensitive linguistic resources and variations. To avoid a long account of the many appraisal categories, their function is briefly explained and then illustrated by sample analysis of students' papers from the summer exam 2009.

"Chapter 7: Attitude in the students' papers: What is at stake in the text?" is the heart of the dissertation. In the chapter 8 papers by students are analyzed by the appraisal method with the purpose of uncovering how the writers actualize genre competences. A special focus is on the heteroglossic resources in the papers (Martin & White, 2007, pp. 92ff) and especially on the writer's voicing and positioning. The 8 papers consists of two essays from hhx, two essays from stx, two argumentative articles from hf and two manuscripts from htx. The three chosen genres appeals to subject relevant evaluations and opens for the possibility to articulate personal beliefs and meanings. In common for all the genres is that the writers, through their specific appraisal resources, creates an individual text with a personal voicing which varies and actualizes the genre in different ways.

In the analysis it is explored how the genre competences are actualized. The definition of genre competences can be extracted in the following way: Genre competences in writing consists in the ability to write a paper that takes into account the genre specific demands to the assignment's form and content, to the audience invoked and to an adequate inclusion of the assignment's texts. Also the writer's professional positioning regarding beliefs, meanings, reflections and evaluations is an important part of the analysis.

"Chapter 8: Conclusion and discussion" is concerned with the dissertations general conclusions and discussions. In the analysis of the students' papers it was revealed that writing in genres is a challenge for the students. The challenge is met by the students ability to engage with genre specific resources in the papers. The analysis also showed that the genre can be challenged or violated. When it is being challenged the writer confronts the genre conventions and impose other and alternative ways of actualizing linguistic resources. When the genre is violated it is often in the

form of personal narratives that do not fit into the conventions of the genre, but seems to be of immense necessity for the writer. The analysis proved that genre competences not only consists in the usage of the single genre-adequate appraisal resource, but that the combination and expansion of the single resources are crucial for the actualization of the genre.

The closing discussion brings attention to three key issues: 1. The inconsistency of the genre concept. 2. The missing possibility of bringing in narrative modes as part of the writing competences. 3. The importance of an increased attention towards the interpersonal as a resource in writing.

Concerning the first issue, it is evident that the inconsistent understanding of the genre concept results in conceptual confusion for both teachers and students. A clarification and implementation of a more consistent genre concept would avoid some of these confusions.

Regarding the exclusion of the narrative mode of writing it should be made clear that the writers actually has developed competences in narrative writing from the primary and secondary school-levels. The narrative mode needs to be included as a possible writing competence since it can unite the personal and the professional in enlightening relations.

And finally, the third perspective. By increasing the attention on how the writers can implement interpersonal resources in their texts, they can be made more conscious about the genre specific characteristics, which at the same time opens for individual ways of managing the genre. The genre will then be a communicative reference that makes it possible for the writer to engage with his own voicing and positioning.