



PH.D.-AFHANDLING

KRISTINE KABEL

Danskfagets litteraturundervisning

Et casestudie af elevers
skriftsproglige måder at skabe
stillingtagen på i udskolingens



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Danskfagets litteraturundervisning

Et casestudie af elevers skriftsproglige måder
at skabe stillingtagen på i udskoling

Ph.d.-afhandling

Kristine Kabel, Aarhus Universitet
april, 2016

Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen.

Ph.d.-afhandling indleveret til Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Graduate School of Arts, Aarhus Universitet, København, 2016.

Vejleder: Professor Vibeke Hetmar, Aarhus Universitet

Co-vejleder: Ph.d. Lene Storgaard Brok, Nationalt Videncenter for Læsning

Til Uffe

Indholdsfortegnelse

<i>Liste over figurer</i>	v
<i>Tak</i>	vii
<i>Resumé</i>	iv
<i>Summary</i>	xiii

1. Indledning	1
<i>Introduktion til studiet</i>	1
Baggrund	1
Indkredsning af danskfagets litteraturundervisning	2
Forskningsspørgsmål	6
Kort præsentation af teoriramme	7
Kort præsentation af metodologi og metode	9
<i>Beslægtede studier</i>	10
Studiets bidrag	17
<i>Læsevejledning</i>	18
2. Teoriramme	21
<i>Introduktion</i>	21
<i>Et socialemiotisk literacyperspektiv</i>	22
En definition af literacy	22
Det motiverede tegn	23
Det sociale	26
Sprogbrugeren som fortolkende subjekt	27
Kritik af det motiverede tegn	28
Fra det motiverede tegn frem mod reflektiv literacy	29
Sociale kontekster	30
Situationskontekster	30
Instantiering og register	32
Kulturkontekster	34
Et bredt kontekstbegreb	35
Operationalisering af mulighedsrum	35
Sociale kontekster med studiets snit	37
Resonans hos New Literacy Studies	38
Literacypraksisser	39
Grads- og substantielle forskelle	41
Sociale praksisser med studiets snit	42
Refleksiv literacy	43
En dimension ved literacy	43
Refleksiv literacy hos elever	44

Refleksiv literacy som en mulighed i undervisning.....	46
Refleksiv literacy frem mod studiets undersøgelse.....	48
<i>Stillingtagen i litteraturundervisning.....</i>	49
En definition af evaluerende stillingtagen.....	49
APPRAISAL-systemet.....	50
System og sensitivt redskab: Re-modellering.....	52
Tre subsystemer.....	53
ATTITUDE.....	55
Udfordringer ved ATTITUDE som redskab.....	56
ENGAGEMENT.....	58
Litterære analysebegreber.....	60
Responstekster som teksttyper.....	61
<i>At vide hvad hvordan.....</i>	63
Inspiration fra sociologisk teori.....	63
Knowledge, élite, knower, relativist.....	64
Specialiseringsdimensionen uddybet.....	66
Centrale begreber fra de to tilgange.....	67
<i>Opsamling: Teoriramme.....</i>	68
3. Metodologi og metode.....	71
<i>Introduktion.....</i>	71
<i>Viden og knowledge.....</i>	72
<i>Casestudiet som forskningsstrategi.....</i>	73
<i>En rekursiv og abduktiv proces.....</i>	75
<i>Nøgletekster og nøgleepisoder.....</i>	75
<i>Kvalitetskriterier.....</i>	77
Etik.....	77
Transparens og transferabilitet.....	78
Transformation.....	79
<i>Datamateriale.....</i>	80
Valg af cases.....	80
Indsamlingsprocessen.....	81
Forskerrollen under dataindsamling.....	82
Oversigt datamateriale.....	85
Analyse af datamateriale.....	92
<i>Opsamling: Metodologi og metode.....</i>	94
4. Analytiske valg.....	97
<i>Oversættelse og kodning.....</i>	97

<i>Re-modellering af APPRAISAL</i>	99
At læse med teksten	99
Indirekte attitudinale holdninger	100
Dobbelt kodning	101
Lexis/mål ved AFFEKT	102
BEDØMMELSE eller PÅSKØNNELSE	103
At begrunde ned i teksten.....	104
Mønstre, ikke mængder	106
<i>Tolkning med knowledge/élite/knower/relativist</i>	106
5. Elevers stillingtagen i litteraturundervisning	113
<i>Klasse Nord</i>	113
Litterære analysebegreber	114
ATTITUDE	116
AFFEKT og BEDØMMELSE.....	116
PÅSKØNNELSE	119
ENGAGEMENT	121
Overvejelse og bestridelse.....	123
Ligheder og forskelle Klasse Nord.....	125
<i>Klasse Vest</i>	126
Undervisningsmaterialer til 7. klasse.....	128
ATTITUDE	129
Litterære analysebegreber og PÅSKØNNELSE 1.....	129
AFFEKT og BEDØMMELSE.....	132
Litterære analysebegreber og PÅSKØNNELSE 2.....	133
ENGAGEMENT	135
Deklarering og overvejelse.....	136
Ligheder og forskelle Klasse Vest	138
<i>Klasse Syd</i>	139
Litterære analysebegreber	140
ATTITUDE	141
ENGAGEMENT	143
Deklarering	144
Diskussion af forskellige fortolkninger	145
Ligheder og forskelle Klasse Syd.....	145
<i>Fund forskningsspørgsmål 1</i>	146
6. Elevers refleksioner over litteraturundervisning	151
<i>Refleksioner over tid</i>	151
<i>Tre grader af metasproglig opmærksomhed</i>	153

<i>Alle deltagende elever</i>	154
"nogle ville nok kalde det voksenord, hvis man var lidt mindre"	154
"det er vigtigt man ved at man har forskellige syn på tingene"	161
<i>Elever bag nøgletekster: Grad af metasproglig opmærksomhed</i>	166
<i>Fund forskningsspørgsmål 2</i>	167
7. Mulighedsrum i litteraturundervisning	171
<i>Klasse Nord: Et élite fokus</i>	171
"Ingen synsninger"	175
Litterære analysebegreber og refleksionsåbnere	177
Mulighedsrum Klasse Nord	180
<i>Klasse Vest: Et knower fokus</i>	181
Refleksion og tilbagemeldinger	184
Litterære analysebegreber og begrundelser	189
Mulighedsrum Klasse Vest	192
<i>Klasse Syd: Et knower fokus</i>	193
Fra valg til tegnsætning	196
Begrundelser for valg	199
Mulighedsrum Klasse Syd	200
<i>Fund forskningsspørgsmål 3</i>	202
8. Hovedfund og diskussion	205
<i>Hovedfund</i>	206
Diskret involverethed	206
Et élite fokus	208
En spænding mellem knowledge og knowers	210
<i>Billeder af disciplinen</i>	211
<i>Hovedfund i forhold til beslægtede studier</i>	215
<i>Begrebsudvikling</i>	217
<i>Refleksion over forskningsdesign</i>	219
9. Fremadrettede perspektiver	221
<i>Didaktiske perspektiver</i>	221
<i>Forskningsmæssige perspektiver</i>	224
Litteraturliste	227
Bilag	239

Liste over figurer

Figur 1. Instantieringsskalaen med inkludering af sprogbrugeren.....	33
Figur 2. De tre subsystemer i APPRAISAL-systemet.....	54
Figur 3. Subsystemet ATTITUDE relevant for studiet.....	56
Figur 4. Subsystemet ENGAGEMENT relevant for studiet.....	59
Figur 5. De fire specialiseringskoder.....	65
Figur 6. Kort beskrivelse af de fire koder.....	66
Figur 7. Studiets centrale analysebegreber.....	68
Figur 8. Indsamlingsprocessen.....	82
Figur 9. Studiets datamateriale.....	86
Figur 10. Transskriptionsnøgle.....	90
Figur 11. Kategorier og labels oprettet i Atlas.ti.....	92
Figur 12. Strukturering af analysekapitler.....	93
Figur 13. Fra sprogbrug til et knowledge fokus og et knower fokus.....	110
Figur 14. Fotos af første side af nøgletekster Klasse Nord.....	113
Figur 15. Litterære analysebegreber i responstekster Klasse Nord.....	114
Figur 16. Fotos af nøgletekster Klasse Vest.....	127
Figur 17. Fotos af undervisningsmaterialer Klasse Vest.....	128
Figur 18. Fotos af første side af nøgletekster Klasse Syd.....	139
Figur 19. Analyse- og fortolkningspunkter i nøgletekster Klasse Syd.....	140
Figur 20. Grader af metasproglig opmærksomhed.....	153
Figur 21. Elevernes bud på formål for det de gør i litteraturundervisning.....	162
Figur 22. PowerPoint-slide med målsætning Klasse Nord.....	172
Figur 23. Sammenfatning af novelleforløbets syv hoveddele Klasse Nord.....	173
Figur 24. NovelleFixeren.....	177
Figur 25. Eksempel på refleksionsark fra bordgruppe 5 Klasse Nord.....	178
Figur 26. Tavle med læringsmål Klasse Vest.....	182
Figur 27. Sammenfatning af novelleforløbets otte hoveddele Klasse Vest.....	183
Figur 28. Tavle med ord og formuleringer Klasse Vest.....	186
Figur 29. Foto af ord og vendinger, som eleverne konstruerer i Klasse Vest.....	190
Figur 30. Tavle med eksempler på udtryk Klasse Vest.....	191
Figur 31. Sammenfatning af novelleforløbets syv hoveddele Klasse Syd.....	196
Figur 32. Tavle med eksempler på begrundelser for valg Klasse Syd.....	200

Tak

Tusind tak til de tre skoler og ikke mindst jer dansklærere, hvis undervisning jeg har fået lov at følge. Tusind tak til alle elever, hvis tekster og udsagn fylder denne afhandling, og til deres forældre for at give mig lov til at følge deres børn i en kort periode af deres skoleliv, børn som allerede nu er helt andre steder og videre i uddannelsessystemet.

Jeg er glad for, at min arbejdsplads UCC opfordrer ansatte til at forske i skolen og taknemmelig for, at Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning bevilgede mig et treårigt stipendium. Tak også til Aarhus Universitet for at give mig en base under studierne og for at give yderligere et stipendium til et udlandsophold i Sydney, et ophold der i høj grad har været med til at skærpe studiets begrebsramme, give udsyn, kontakter og et skønt pusterum og spændende oplevelser for min familie oveni. Tak også til Nationalt Videntcenter for Læsning, hvor jeg har siddet en gang om ugen under hele forløbet, for sjove arrangementer og snakke i frokostpausen.

Mine vejledere Vibeke Hetmar og Lene Storgaard Brok har været fantastiske at have sammen. Tusind tak for skarpe kommentarer, for at se mit projekt udefra og indefra, og jeg glæder mig til at fortsætte vores faglige samtaler.

I Sydney har jeg også fået værdifuld sparring. Thanks associated professor Susan Hood for accepting me as a visiting scholar at the Faculty of Arts and Social Science, University of Technology, Sydney, for being a warm and supporting host and for introducing me to a stimulating research field in the city. I am grateful for the talks with other scholars, with senior lecturer Sally Humphrey, lecturer Erika Matruggio, professor Karl Maton and professor Jim Martin, who have listened to and read my preliminary analysis and contributed with critical comments.

Hvad skulle jeg have gjort uden alle de mennesker, jeg undervejs har været i dialog med om mit projekt? Ikke mindst Ruth Mulvad og Marie Dahl Rasmussen har læst med og kommenteret, og det har været skønt at føle, jeg kunne tale helt i øjenhøjde med jer, og tak Peter Heller Lützen for ihærdig og vigtig Kress-kritik.

Tak til Line Skovborg Vindum, Maria Christiansen, Jane Kabel, Hans Jensen, Jacob Spangenberg, Bettina Høgenhav, Nicolai Paulsen, Jytte Rasmussen, Carsten Rasmussen for at hjælpe med det praktiske i og uden for afhandlingen undervejs.

Fra dag et har jeg delt kontor og ph.d.-hverdag de fleste dage med Lone Krogsgaard Svarstad, og det har været uvurderligt. Tak for daglig opbakning, small talk, for at dele store og små ting i livet undervejs, og for at dele både kaffesmag og arbejdsrytme.

Et ph.d.-studium foregår også mellem alt muligt andet. Mellem nætter med afbrudt søvn og solskinseftermiddage på Skydebanelegepladsen. Tak for at gøre dette studie til et arbejde for mig, og jer til det dejligste i mit liv, Uffe, Aske og Hilmer. Mine sønner var lige begyndt i børnehaven for tre år siden, nu skal de begynde i skole efter sommerferien. Jeg glæder mig til at træde ind i skolen igen, nu med et helt andet perspektiv end i studiet.

Resumé

Ph.d.-afhandling: Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen

Af Kristine Kabel

Formålet med dette studie er at undersøge udskolingselevers skriftsproglige måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning. Jeg har anlagt et socialsemiotisk literacyperspektiv på elevers skriftsprog for mere præcist at undersøge elevers måder at skabe stillingtagen på i deres responstekster om litteratur. Jeg relaterer mønstre i elevers skriftsprogbrug til deres refleksioner over litteraturundervisning og til de muligheder, som elever i danskfaget får for at skrive analyser og fortolkninger. Når jeg undersøger stillingtagen, er det fordi jeg bestemmer sproglige ressourcer for stillingtagen som centrale, når elever forholder sig til litteratur.

Studiets ønske er at udvikle viden, der kan bidrage til at støtte elevers adgang til læring og vidensproduktion i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Derudover er det et ønske, at den udviklede viden om disciplinary literacy i studiet kan bidrage til at støtte elever i overgange på langs i uddannelsessystemet og på tværs mellem discipliner inden for fag og på tværs af fag.

Med studiets formål og mål peges der på et underbelyst felt i dansk forskning. Der er kun få studier, der har undersøgt elevers skriftlige tekster i danskfaget i udskolingen, og ingen, der har undersøgt specifikt elevers analyser og fortolkninger. Med min forskning er jeg i dialog med international forskning i elevers analyser og fortolkninger, men samtidig peger komparative svenske studier på nationale forskelle mellem elevers responstekster. Det understreger, at fund fra andre lande ikke kan overføres direkte.

I studiet defineres literacy efter Ruqaiya Hasan, og med hende betoner jeg refleksiv literacy som en dimension ved elevers literacy og som en dimension, der kan muliggøres og støttes i undervisning. Teoretisk trækker jeg i studiet desuden på socialsemiotiske teorier hos blandt andre Gunther Kress og Michael Halliday. Kress' begreb om det motiverede tegn sætter jeg som en kerne for refleksiv literacy, mens jeg med Halliday betoner den dynamiske relation mellem tekster og sociale kontekster. Teorierne giver en ramme for de forskningsspørgsmål, jeg stiller i studiet.

Når jeg undersøger elevers måder at skabe stillingtagen på fokuserer jeg især på interpersonel betydning. Jeg undersøger elevers evaluerende sprogbrug ved at bruge APPRAISAL-systemet udviklet af blandt andre Jim Martin og Peter White, et system jeg

re-modellerer til analyseredskab håndterbart og virkningsfuldt i studiets sammenhæng. Derudover undersøger jeg elevers brug af litterære analysebegreber.

Som et komplementerende analyseredskab trækker jeg på sociologisk teori og specifikt begreber fra specialiserings-dimensionen i Karl Matons Legitimation Code Theory. Begreberne har i arbejdet med studiets datamateriale vist sig stærke til at foretage et zoom ud fra de mere detaljerede lingvistiske næranalyser og pege på nogle dominerende tendenser i litteraturundervisningen og forskellige vægtninger mellem knowledge og knowers, sådan som disse vægtninger afspejles og medskabes i elevernes måder at skabe stillingtagen på, ses i deres refleksioner og afspejles og medskabes i undervisningen.

Forskningsstrategien er det kvalitative, multiple og eksplorative case studie, hvor casene er litteraturundervisning i tre 8. klasser i skoleåret 2013-14, undersøgt med studiets snit. Med et socialemiotisk literacyperspektiv er studiet bredt placeret inden for en fortolkende metodologi. Datamaterialet består blandt andet af 43 skriftlige responstekster, interviews med 51 elever og videoobservation af og feltnoter fra 41 undervisningslektioner i de tre klasser.

Studiets tre hovedfund er relateret til både ligheder og forskelle i de deltagende elevers måder at skabe stillingtagen på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur. Der viser sig nogle tydelige mønstre i de skriftlige responstekster, mønstre der nuanceres og forstærkes af elevernes udsagn i interviewene og af de muligheder, som undervisningen lægger op til.

Det første hovedfund er, at de deltagende elever alle viser det, jeg i studiet karakteriserer som en diskret involverethed. Det indebærer, at de i deres responstekster evaluerer novellernes personer, men uden emotionel sprogbrug i førsteperson og uden at markere sig direkte i responsteksten med egne værdier. En del er en diskret involverethed er imidlertid, at alle eleverne inddrager egne værdier *indirekte* i deres responstekster. Det sker efter samme mønster, hvor de kobler indirekte attitudinal sprogbrug og bestemte heteroglosse sproglige ressourcer.

Forskellene i måder at skabe stillingtagen på fører til, at jeg som det andet hovedfund karakteriserer fire forskellige mønstre i elevers responstekster. Når disse sammenholdes med elevernes egne refleksioner og det, der foregår i undervisningen, bliver det tydeligt, at der er måder at analysere og fortolke på, som kun i begrænset omfang synliggøres i danskfaget. Samtidig er der fund i studiet, der indikerer, at disse måder er værdsatte i litteraturundervisningen. Det peger på et potentiale for at arbejde med disse mindre synlige, men stadig fagspecifikke måder at skabe stillingtagen på. Nogle elever

analyserer og fortolker på disse mindre synliggjorte måder, mens de fleste elever kun gør det, de markant inviteres til.

Det sidste hovedfund er, at der ikke kun ses en stor spændvidde i elevers måder at skabe stillingtagen på samlet set, men at den samme spændvidde ses i hver case. Jeg tolker det som et billede på, at der er en spænding mellem knowledge og knowers i danskfagets litteraturundervisning på dette tidspunkt i uddannelsessystemet, en spænding der bevirker en uklarhed om, hvad der tæller.

De tre hovedfund giver anledning til at spørge, hvad elever faktisk gives adgang til, hvad der faktisk værdsættes – og de rejser spørgsmål om, hvad der egentlig skal være værdsat i danskfagets litteraturundervisning i udskoling.

Hovedfundene diskuteres i afhandlingen, ligesom de didaktiske potentialer ved disse og ved studiets begrebsudvikling diskuteres.

Summary

PhD Thesis: Literature studies in the school subject Danish: A case study of lower secondary students' resources for stance-taking in their written interpretations of literature

By Kristine Kabel

The overall aim with this thesis is to explore lower secondary school students' meaning-making choices in Danish literature studies. I have applied a social semiotic literacy perspective on students' written language use in order to explore students' resources for stance-taking in their written interpretations of literature, and to relate patterns in students' written language use to their reflections on the discipline and to the pedagogical context. One aspect of the pedagogical context is studied particularly closely, namely what meaning-making resources the students are encouraged to apply in writing. The decision to study the resources for stance-taking is based on a mapping of these resources as a central subset of the resources required for the interpretation of literature.

The study aims to contribute new knowledge to support students' access to learning and knowledge-production in literature studies in lower secondary school. Furthermore, the knowledge about disciplinary literacy developed in this thesis can be used to support students' transitions between different school subjects and disciplines within school subjects, and between different stages of school.

Thus, the study addresses a national research gap. The research on students' written texts in the subject of Danish in lower secondary school is sparse, and no one has as yet conducted a focused study of students' interpretations in Denmark. The study I present here is in dialogue with international research on students' interpretations, however, comparative Swedish studies show marked national differences between students' written responses, which underpins that findings from one country do not necessarily translate to another – however similar the two may otherwise be.

The notion of literacy used in this study is formulated by Ruqaiya Hasan: reflection literacy is accentuated as an aspect of students' literacy, and as an aspect that teaching can make possible and support. Aside from Hasan, the study draws on social semiotic theories e.g. by Gunther Kress and Michael Halliday. I consider Kress' concept of the motivated sign to be essential for reflection literacy, and I draw on Halliday to accentuate the dynamical relation between texts and social contexts.

To explore students' resources for stance-taking, the study focuses on interpersonal meaning. I primarily explore students' evaluative stance with the APPRAISAL system, developed by Jim Martin and Peter White et al., a system that I re-model to an analytical framework to suit the present study. Furthermore, I explore students' use of literary terms.

The study adopts a complementary analytical framework inspired by sociological theory, inspired in particular by the dimension of specialisation in Karl Maton's Legitimation Code Theory. This latter analytical framework allows me to expand the study's scope from a detailed linguistic analysis, and thereby to identify significant trends in literature studies and different weightings of knowledge and knowers.

The present thesis is based on a qualitative, multiple and explorative case study. Units of work on short stories in three Year 8 (13-14 years old students) classes in three different schools make up the cases that I analyse. By adopting a social semiotic literacy perspective, I place this study in the realm of interpretative methodology. Data includes 43 written student response texts on short stories, 51 interviews of pairs of students, video observations of and field notes from 41 lessons in the three classes.

The three key findings of the study are all related to similarities and differences between the participating students' stance-taking in their written interpretations of literature. Certain patterns are revealed, patterns that are validated by the students' statements in interviews and the possibilities afforded in the classrooms.

The first key finding is that all the participating students construe stance-taking in a way characterised by subtle commitment. This means that the students evaluate the literary figures as real people, but without any use of emotional language in the first person and without any direct references to their own values and norms. However, part of a subtle commitment is that all the students apply their values and norms indirectly in their responses. This is evidenced by repeated patterns of indirect attitudinal language use in a combination with specific heteroglossic resources.

Differences in students' ways of construing stance-taking lead to the second key finding, which comprise identification and characterisation of four distinct patterns in the response texts. A comparison with students' reflections and the opportunities afforded by the pedagogical contexts show that certain central meaning-making choices are only partially explored in the literature classroom. This reveals a potential for teaching these less visible, but still discipline-specific resources for stance-taking. Some students interpret by using these less visible resources, while the majority of students in each class write their responses as they are markedly invited to by the teacher.

The last key finding is that the span of meaning-making choices is broad, not just between the three cases, but also in each individual case. This points to a tension between knowledge and knowers in Danish literature studies in this phase of school, a tension that might lead to an ambiguous conception of what counts.

The three key findings lead to the question of what is actually offered to the students and what is actually valued, and what should be valued in Danish class in lower secondary school.

The key findings and the pictures they present of literature studies in lower secondary are discussed along with the pedagogical potentials of the findings and of the concepts developed in this thesis.

1. Indledning

Introduktion til studiet

Baggrund

Danskfaget er et skolefag med mange traditioner, og med en lang historie. Læsning af litteratur har altid været og er fortsat en central del af faget, hvor elever også til afgangsprøver i 9. klasse analyserer og fortolker tekster, herunder litteratur. I den aktuelle formålsparagraf for faget står 'litteratur og andre æstetiske tekster' først som det, faget dansk i grundskolen skal støtte eleverne i at opleve og forstå (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013).

Med en baggrund som lektor i læreruddannelsen har jeg i flere år undervist kommende mellemtrins- og udskolingslærere i dansk (4.-9. klasse) i moduler om såvel litteratur som literacy. Jeg har været forundret over, at de studerende på 1. år i litteraturmodulet typisk skrev deres egne opgaver med analyser og fortolkninger af litteratur som fulgte de en opskrift med analysebegreber, der skulle anvendes. Også selvom de blev bedt om noget andet. Hvor kom den praksis fra? Parallelt med dette har literacymodulet blandt andet handlet om skoleelevers skriftlige tekster, herunder deres tekster om tekster fra danskfagets litteraturundervisning. Med lærerstuderende har jeg diskuteret, hvordan disse kan karakteriseres, og hvilke måder at respondere på litteratur på der egentlig er værdsat i skolen. Forundringen og disse spørgsmål er en del af min personlige drivkraft for i dette studie at undersøge elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, når de analyserer og fortolker litteratur i danskfaget i udskolingen.

Der findes kun få studier af elevers produktive literacy i danskfaget i Danmark og primært fra danskfaget i ungdomsuddannelser (fx Piekut, 2013). Skandinaviske komparative undersøgelser af elevers skriftsproglige analyser og fortolkninger af litteratur peger på forskelle mellem lande (M. Johansson, 2015; Sjöstedt, 2013; Torell, 2002). Med studiets undersøgelse sigter jeg derfor mod at udvikle viden om et sparsomt undersøgt område nationalt. Jeg ser i studiet viden om elevers måder at skabe betydning på som vigtig for skolens mulighed for at kunne støtte alle elevers adgang til læring og vidensproduktion, og for at kunne støtte det, som Mary Macken-Horarik (1997) beskriver som elevers semiotiske selvstændighed og uafhængighed i disciplinen.

Studiets forskningsstrategi er det kvalitative, multiple og eksplorative casestudie. Datamaterialet er fra litteraturundervisning i tre 8. klasser på tre skoler i og omkring København i skoleåret 2013-14 og inkluderer udover elevers skriftlige responstekster,

hvor de analyserer og fortolker nyere noveller, også deres refleksioner over litteraturundervisning samt observationer af de specifikke forløb, hvor responsteksterne er skrevet. Gunther Kress argumenterer for at kombinere "an English and literacy classroom" (Kress, 2010a, p. 233), det vil sige integrere undervisning i L1-fag (som engelsk i England og dansk i Danmark) og literacyundervisning. Det samme argument ligger bag dette studies didaktiske ønske om at udvikle viden, der også kan bidrage til at støtte elevers adgang til læring og vidensproduktion. Litteraturundervisning er som al anden undervisning kompleks. For læreren handler det om tekstvalg, at engagere eleverne, at støtte dem i analyse og fortolkning, at sikre en relevans i forhold til mål og formål i curriculumdokumenter, for at nævne få aspekter af en mangefacetteret planlægning og gennemførelse af samt refleksion over undervisning. Ved i studiet at fremhæve betydningen af også at støtte elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på som et centralt aspekt ved danskfagets litteraturundervisning placerer jeg undersøgelsen i et krydsfelt mellem litteraturdidaktisk forskning og så literacyforskning, med vægt på det sidste. For i skolen at kunne støtte elevers produktive literacy er det centralt for et praksisfelt at have forskningsbaseret viden om det, som Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan (2008) kalder 'disciplinary literacy', viden om måder at skabe betydning på i specifikke sociale kontekster som et skolefag og en disciplin inden for et skolefag. For at undersøge det i litteraturundervisning i L1-faget dansk vælger jeg specifikt et socialemiotisk literacyperspektiv på elevers sprogbrug, forstået som måder at skabe betydning på. Perspektivet giver blandt andet mulighed for, at jeg i studiet udvikler et præcist metasprog til at undersøge måder at skabe betydning på i elevers responstekster, og at jeg relaterer det til såvel deres refleksioner som til det, elever inviteres til i de specifikke forløb, hvor responsteksterne er skrevet. Med Mary Schleppegrell lægger jeg vægt på, at en større viden om sprogbrug, både hvad elever gør, og hvad de inviteres til at gøre, også er et bidrag til at støtte elever ved at lægge op til en diskussion i praksisfeltet af, hvad der egentlig er værdsat: "Greater awareness about the linguistic expectations of schooling has the potential to bring about new ways of thinking about what is valued at school" (Schleppegrell, 2004, p. 164).

Indkredsning af danskfagets litteraturundervisning

Et indledende spørgsmål i studiet er, hvad det er relevant at undersøge, når fokus er på elevers skriftlige analyser og fortolkninger af litteratur i danskfaget i udkolingen? Ellen Krogh og Sylvi Penne (2015) fremhæver om de skandinaviske L1-fag, at de er sårbare, fordi de som humanistiske og hermeneutiske fag er karakteriseret ved en nærhed til hverdagsprog og forskellige dominerende kulturelle distinktioner. Det betyder, at det kan være svært at få øje på det specifikke ved blandt andet elevers måder at skabe betydning på, når de analyserer og fortolker. Fra uddannelsessociologisk side er

humanistiske fag som L1-fag også med Basil Bernstein blevet beskrevet som kendetegnet ved horisontale vidensstrukturer, hvor faget udvikles gennem stadig tilføjelse af nyt sprog, nye perspektiver og ”most importantly a new set of speakers” (Bernstein, 1996, p. 162). Studiets udgangspunkt er, at der er specifikke måder at skabe betydning på i alle sociale kontekster, herunder også i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, som kan karakteriseres. For elevers analyser og fortolkninger af litteratur i responstekster ser jeg det specifikke forbundet med netop det at skrive tekster om fiktive tekster som litteratur. Det involverer en forholden sig i dobbelt forstand, en forholden sig til den tekst, der analyseres og fortolkes, og derigennem også en forholden sig til andre konkrete eller potentielle udsagn om samme tekst. Krogh (2012) og Krogh og Piekut (2015) fremhæver arbejdet med perspektiver, forstået som arbejdet med positioneringer og konstruktion af stemmer i tekster, som centralt for danskfaget som L1-fag. Jeg ser dette som et bud på det specifikke, der også er forbundet med det, jeg beskriver som en forholden sig i dobbelt forstand. Det kan både være et arbejde med perspektiver i litteraturen, og et arbejde med perspektiver i elevers tekster om litteratur. I mit studie er det det sidste, der undersøges, elevers responstekster.

Frances Christie fremhæver specifikt om elevers responstekster i ’school English literary studies’, at de handler om ”interpretation and evaluation of human behaviour as expressed in literature” (Christie, 2016, p. 162). Gælder det også i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, at elever især forholder sig fortolkende og evaluerende til menneskelig adfærd, som den fremstilles i fiktionen? I hvert fald skaber elever stillingtagen til noget i litterære tekster ved at forholde sig til teksterne.

Disse indkredsninger af det specifikke vinder genklang i formål og mål i styringsdokumentet *Fælles Mål for dansk* fra 1.-9. klasse og i studier af læreres udsagn om litteraturundervisning i skolen, som kort berøres i det følgende. Med Michael Halliday og Ruqaiya Hasan (1989) kan curriculumdokumenter og blandt andet læreres formuleringer om, hvad der har værdi, ses som en del af kulturkonteksterne for undervisning i skolen, kulturkontekster defineret ved værdier, som også kan ses som dynamiske baggrundskontekster for elevers måder at skabe betydning på i enkelte fag og discipliner inden for fag.

Den aktuelle udgave af Fælles Mål har været gældende fra det skoleår 2013-14, hvor studiets datamateriale er indsamlet. I fagformålet tildeles litteratur som nævnt en central rolle, og litteraturens betydning som kilde til elevers identitetsudvikling fremhæves:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til

udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013)

I *Fælles Mål for dansk* optræder fire kompetenceområder for danskfaget. Det ene område er 'Fortolkning', som er mest direkte forbundet med litteraturundervisning og dermed mest relevant for dette studie. Kompetencemålet for dette område efter 9. klasse er: "Elever kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster".¹

Styringsdokumentet er opbygget med kompetencemål, færdigheds- og vidensmål, så hvert kompetencemål forbindes med henholdsvis færdigheds- og vidensmål. De færdighedsmål, som kompetencemålet for 'Fortolkning' forbindes med, er blandt andet, at eleven kan:

- formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog
- fortolke egne og andres fremstillinger af identitet i tekster
- foretage flertydige fortolkninger og diskutere forskellige fortolkninger af en tekst
- sætte teksten i relation til aktuelle problemstillinger og i perspektiv til litterær og kulturel tradition.

Vidensmålene er blandt andet, at eleven har viden om:

- genrer, sprog, symbolik, forfatter, værk og fortæller
- analysemetoder
- kulturelle og litterære perioder og Dansk Litteraturs Kanon.

Som det fremgår, fremhæves elevers identitetsudvikling og arbejdet med identiteter i litteraturen markant i såvel fagformål, kompetencemål som færdighedsmål. Derudover fremhæves diskussion af litteratur, og i forbindelse hermed flertydige fortolkninger og diskussion af fortolkninger. I vidensmålene fremhæves i højere grad verificerbar viden i form af for eksempel analysebegreber, tilgange og viden om de kanoniserede forfatterskaber i Dansk Litteraturs Kanon.

Arbejdet med identiteter i litteraturen kan paralleliseres til det, jeg citerer Christie (2016) for, at litteraturundervisning handler om fortolkning og evaluering af menneskelig adfærd, som denne udtrykkes i litteratur. En undersøgelse af fremstillingen er i

¹ Styringsdokumentet opdeler undervisningen i fire trin med mål efter hvert: 1.-2. klasse, 3.-4. klasse, 5.-6. klasse og 7.-9. klasse. Datamaterialet er fra 8. klasse, og derved er det målene efter 9. klasse, der er relevante.

begge tilfælde inkluderet, og i *Fælles Mål for dansk* bidrager vidensmålene med udpegninger af nogle redskaber og forståelsesrammer. Arbejdet med identiteter har også resonans i studier af litteraturundervisning og af læreres udsagn om litteraturundervisning. Anne Turvey og John Yandell (2011, p. 164) fremhæver på baggrund af en undersøgelse af litteraturundervisning i Holland, at det bliver set som vigtigt, at elever engagerer sig empatisk i andre liv og andre verdener. Et empatisk engagement fremhæves også i et studie af nordiske L1-læreres syn på litteraturundervisning, hvor lærere især lægger vægt på elevernes mulighed for genkendelse: ”Eleverne skal ”kjenne sig igen”, de skal lese om noe som er ”nær deres virkelighet” (...) emosjonelle erfaringer vektlegges” (Penne, 2012, p. 51 og 54). Begge disse undersøgelser af læreres udsagn viser, at litteraturundervisning fremstilles som en disciplin, hvor især elevens empathiske og emotionelle indlevelse i litterære figurer som mennesker af kød og blod har værdi, og derigennem også elevens genkendelse af eller opmærksomhed på sig selv. Disse bud på, hvad det at analysere og fortolke litteratur i skolen handler om, som også formuleres i *Fælles Mål for dansk*, lægges der ligeledes vægt på hos Martha Nussbaum (1997, 2010). Hun forbinder denne måde at forholde sig til litteratur på med sit begreb om verdensborgeren. Det er en pointe hos hende, at kritiske og reflekterende læsninger af litteratur i skolen kan bidrage til at udvikle narrativ imagination, som indebærer, at elever kan leve sig ind i mennesker, der er forskellige fra sig selv og få øje på, at man alligevel trods forskelle ligner sine medmennesker. Hun skriver: ”We must educate people who can operate as world citizens with sensitivity and understanding” (Nussbaum, 1997, p. 52). Med den begrundelse kan kompetencemålet for litteraturundervisning i *Fælles Mål for dansk* løftes til et politisk demokratisk niveau.

Med den dobbelte forholden sig har jeg fremhævet, at stillingtagen til noget i den litterære tekst også er en forholden sig til andre konkrete eller potentielle udsagn om samme tekst. Den diskussion af litteratur, der også fremhæves i styringsdokumentet, ser jeg som en direkte og ekspliciteret forholden sig til andre konkrete udsagn, andre fortolkninger. At lægge vægt på dette kan også forbindes med et politisk demokratisk niveau. Det gøres for eksempel af Jacques Rancière (1999), der beskriver de vestlige demokratiske samfund som konsensusfund. Han definerer demokratibegrebet til at rumme og fastholde dissens. Han skriver: ”Disagreement occurs wherever contention over what speaking means constitutes the very rationality of the speech situation” (Rancière, 1999, p. xi). Med denne forståelse af demokrati som dissens bliver en begrundelse for at analysere og fortolke litteratur og andre fiktive tekster i skolen, at det potentielt kan udgøre et rationale for demokrati, for så vidt undervisningen skaber mulighed for, at elevens forskellige fortolkninger udfoldes i forhold til hinanden. Selvom Nussbaum og Rancière står inden for to helt forskellige traditioner, henholds-

vis især klassiske tænkere (Nussbaum) og nyere franske politiske tænkere (Rancière), eksemplificerer de værdier og begrundelser for i skolen at analysere og fortolke litteratur, som kan relateres til *Fælles Mål for dansk* og de omtalte studier af læreres udsagn ved at fokusere på henholdsvis værdier ved indlevelse og værdier ved diskussion.

I forhold til studiets undersøgelse fungerer ovenstående som både en diskussionsbaggrund for studiet og en indkredsning af, at elevers tekster om fiktive tekster som litteratur i danskfaget i udskolingen involverer en forholden sig, og at det, der måske har værdi og kan tillægges værdi, er, at elever beskæftiger sig med menneskelig adfærd. Måske især gennem indlevelse, men også ved at forholde sig til fremstillingen selv, og ved at diskutere forskellige fortolkninger.

Forskningsspørgsmål

Studiets interesse er at undersøge elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, når de analyserer og fortolker litteratur i danskfaget i udskolingen, og med denne interesse og med en indkredsning oven for af elevers tekster om litteratur og dobbelte forholden sig, så stiller jeg tre forskningsspørgsmål:

1. Hvad karakteriserer elevers måder at skabe stillingtagen på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur?
2. Hvordan relaterer ligheder og forskelle i elevers skriftsproglige valg sig til deres refleksioner over litteraturundervisning?
3. Hvordan relaterer de samme valg sig til de mulighedsrum, som elever gennem litteraturundervisning inviteres til at skrive i?

Når jeg spørger om, hvad der karakteriserer elevers måder at skabe stillingtagen på, er jeg interesseret i ligheder og forskelle, som det også fremgår af forskningsspørgsmål 2 og 3. I undersøgelsen af de tre forskningsspørgsmål har der vist sig nogle tydelige mønstre, som jeg først ikke har været opmærksom på, men som viser sig klart i datamaterialet. Det har affødt et potentielt nyt forskningsspørgsmål, som angår, hvilke billeder der tegner sig af litteraturundervisning som disciplin i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelsessystemet. Et diskussionsspørgsmål er derudover, hvilket didaktisk potentiale studiets vidensudvikling rummer. Jeg vender tilbage til disse to sidstnævnte spørgsmål i afhandlingens afsluttende diskussion af studiets hovedfund og udpegning af fremadrettede perspektiver.

De tre forskningsspørgsmål er delvist udviklet undervejs i studiet. Den første væsentlige ændring i forhold til hvad jeg startede med i 2013, er således, at jeg er gået fra at ville undersøge både elevers mundtlige og skriftlige analyser og fortolkninger, til alene at undersøge deres skriftlige. Jeg forventede ikke, at eleverne ville skrive mange responstekster, og derfor var jeg indledningsvis åben også over for deres mundtlige analyser og fortolkninger. Det viste sig imidlertid, at eleverne skrev længere sammenhængende responstekster i de første forløb, jeg observerede, i to af de tre klasser. Jeg valgte derefter at fokusere studiet ved at undersøge deres skriftlige responstekster med forskningsspørgsmål 1. Den anden væsentlige ændring er, at jeg stiller forskningsspørgsmål 2, som først har vist sig relevant under dataindsamlingen. Ændringen er også forbundet med udviklinger af studiets teoriramme, herunder literacyforståelse. At jeg undersøger elevers refleksioner betyder samtidig, at hvor jeg havde et indledende fokus på de deltagende dansklæreres refleksioner over litteraturundervisning, så er dette fokus på lærerne gledet i baggrunden. Derfor falder blandt andet lærerinterviews, som jeg har foretaget i studiets indledende faser, uden for studiets undersøgelse.²

Kort præsentation af teoriramme

Som nævnt anlægger jeg et socialemiotisk literacyperspektiv på elevers sprogbrug i litteraturundervisning. Tre centrale teoretikere i studiet er indledningsvist Gunther Kress (fx 1997, 2010b) og hans forståelse af det motiverede tegn, en forståelse der blandt andet fungerer som en kerne for studiets literacyforståelse, Michael Halliday og hans socialemiotiske teori om forholdet mellem tekster og kontekster og Ruqaiya Hasan (1996, 2011) og hendes begreb om refleksiv literacy. Disse teorier er blandt andet med til at ramme forskningsspørgsmålene og deres indbyrdes sammenhæng ind, og de er med til at forme det perspektiv, jeg ser på elevers sprogbrug med. Jeg tolker således for eksempel Hallidays socialemiotik på en måde, hvor jeg fremhæver, at tekster og sociale kontekster er dynamisk sammenhængende, og at også empiriske sociale kontekster som for eksempel et konkret undervisningsforløb er relevante at undersøge, det vil sige, at kontekster ikke alene konstrueres af de betydningskabende valg i en tekst, men at disse valg både skaber sprogsystemet i form af et register og afspejler og medskaber sociale kontekster. Når jeg i forskningsspørgsmål 3 spørger til, hvilke mulighedsrum elever inviteres til at skrive i, forstår jeg med dette specifikt, hvilke registre de deltagende elever inviteres til at instantiere gennem det, der foregår i litteraturundervisningen. Samtidig fremhæver jeg med især Kress, at elever som subjekter er fortolkende, og at der i al betydningskabelse er et råderum for at bruge

² Al datamateriale beskrives imidlertid i afhandlingens kapitel 3.

sprog genkendeligt. Jeg fremhæver med især Hasan, at dette råderum kan undervisning lægge mere eller mindre op til, ligesom undervisning kan støtte en reflektiv dimension ved literacy mere eller mindre.

Når jeg specifikt spørger til elevers måder at skabe stillingtagen på i forskningsspørgsmål 1, så gør jeg det med stærke lingvistiske redskaber. Jeg re-modellerer her primært APPRAISAL-systemet til at beskrive interpersonel betydningsskabelse, som det er udviklet og diskuteret af især James Martin og Peter White (fx 2005). Grundlæggende kan især subsystemet ATTITUDE bruges til at undersøge elevers dobbelte forholdene sig. Beverly Derewianka beskriver analyseredskabet på denne måde:

The tools provided by appraisal theory have allowed us to investigate what kinds of things students can comment on when writing reviews (the 'what'), such as feelings they experienced, aspects of human behaviour (e.g. capacity of the creator, moral behaviour of the characters) and the qualities of the work being reviewed (e.g. the impact, social value, characterization, dialogue, performance, and composition). (Derewianka, 2008, p. 54)

Derudover bruger jeg subsystemet ENGAGEMENT som redskab, fordi det i arbejdet med datamaterialet har vist sig fintmærkende til at undersøge og karakterisere ligheder og forskelle i elevers måder at skabe stillingtagen på, særligt hvordan elever gennem deres sprogbrug henholdsvis lukker eller åbner for andre udsagn, andre fortolkninger. Med dette redskab kan jeg også karakterisere en eksplicit forholdene sig til andre såvel konkrete udsagn som potentielle. Jeg anvender desuden begreber med direkte inspiration fra Karl Matons Legitimation Code Theory, der er en videreudvikling af Bernsteins uddannelsessociologiske teorier (fx Maton, 2014; Maton, Hood, & Shay, 2016). Med disse begreber foretager jeg et zoom ud fra de mere detaljerede lingvistiske analyser, og det har i studiet vist sig stærkt til at tydeliggøre ligheder og forskelle i elevers skriftsproglige valg.

Kjell Lars Berge har sammenlignet systemisk funktionel lingvistik, som APPRAISAL-systemet er udviklet inden for, og tekstvidenskab, og fremhæver systemisk funktionel lingvistik hovedvægt "på å udvikle det universelt orienterte beskrivelsesnivået", det vil sige det samlede system af verbalsproglige ressourcer (Berge, 2012, p. 314). Med hans sammenligning kan jeg også præcisere, at jeg bruger dele af og re-modellerer APPRAISAL-systemet som redskab til tekstanalyse på registerniveau. Jeg trækker det ind i samspil med de centrale teoretikere berørt ovenfor.

Kort præsentation af metodologi og metode

Studiet er designet som et kvalitativt, eksplorativt og multipelt casestudie, og med denne forskningsstrategi rummer jeg det 'förhållningssätt', som Anders Björkqvall (2012) har beskrevet som socialesemiotisk etnografi. Den socialesemiotiske etnografi indebærer blandt andet, at jeg anvender etnografiske metoder, ligesom jeg med studiets socialesemiotiske literacyperspektiv ser sprogbrug og invitationer til sprogbrug som sociale praksisser, og som nævnt med Halliday og Hasan (1989) forstår kulturkontekster defineret ved værdier som baggrundskontekster og som nogle, der både afspejles og medskabes i sprogbrug.

De cases, jeg undersøger, er litteraturundervisning i danskfaget i tre 8. klasser, og jeg forstår disse cases som en ramme for de snit, jeg lægger i studiet. Litteraturundervisningen foregår på tre forskellige skoler i og omkring København. Jeg henviser til de tre cases med betegnelserne Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd. Datamaterialet er som nævnt indsamlet gennem skoleåret 2013-14.

Ved at placere studiet i udskolingen er det et ønske også at bidrage med viden, der kan belyse overgangsproblematikker på langs i uddannelsessystemet. I Danmark afslutter elever grundskolen efter 9. eller 10. klasse og kan herefter fortsætte på ungdomsuddannelser som de gymnasiale, men det er separate uddannelser, med nye styringsdokumenter for danskfaget og med lærere uddannet på universiteter, ikke på læreruddannelser. Når jeg vælger 8. klasse og ikke 9. klasse, har det været for at kunne foretage dataindsamling over et helt skoleår, og give plads til det eksplorative. I 9. klasse er der afgangsprøver i maj og juni, som medfører en mere stramt planlagt undervisning i danskfaget hele skoleåret på det klassetrin.

Studiet er eksplorativt ved at undersøge, hvordan stillingtagen relaterer sig til refleksioner og mulighedsrum. Desuden er det eksplorativt ved at give plads til en mere aktiv forskerrolle undervejs, fordi jeg er interesseret i at se eksempler på det, jeg spørger til med forskningsspørgsmål 1. Jeg beder således undervejs de deltagende lærere stille en skriftlig responsopgave, hvor eleverne selv kan vælge og begrunde, hvad de vil analysere og fortolke i den novelle, der arbejdes med i det pågældende forløb. Den konkrete opgave stilles af læreren i forlængelse af, hvad klassen i øvrigt har arbejdet med i danskfaget. Responsopgaven er typisk i udskolingen mundtligt, hvor de elever, der skal op til prøveform B i danskfaget efter 9. klasser, skal analysere og fortolke tekster med krav om at vælge ud og begrunde (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015).

Beslægtede studier

Som fremhævet først i dette kapitel er der kun få studier af elevers skriftlige tekster i danskfaget, især er der få studier af elevers responstekster, det vil sige tekster, hvor de analyserer og fortolker litteratur.³ I et nyt studie om elevopgaver og elevproduktioner i matematik, dansk og naturfag i grundskolen fremhæves, at der ikke optræder faglige termer som for eksempel 'synsvinkel' i de skriftlige elevtekster i dansk, og derudover at dansk er det af de tre fag med højest grad af monomodale skriftsproglige tekster (Slot, Hansen, & Bremholm, 2015). Hvad der er faglige termer defineres imidlertid ikke nærmere i studiet, og resultatet modgås delvist af Bengt Sjöstedt (2013), der i sin ph.d.-afhandling om modersmålsundervisning i henholdsvis Sverige og Danmark fremhæver, at mens svenske gymnasieelever i hans studie stort set ikke anvender det, Sjöstedt betegner metasprog eller fagtermer, så gør danske gymnasieelever dette. I 1.g kan det være fagtermer som 'Jeg-personen', 'novellen tematiserer', 'personkarakteristik' (Sjöstedt, 2013, p. 254). Han diskuterer dette med et literacyblik og anvender Macken-Horariks (1998) skelnen mellem fire domæner og former for literacy.⁴ De danske elever i det kvalitative studie placerer han inden for det specialiserede domæne og en reproduktiv literacy, i modsætning til de svenske elevers placering inden for hverdagsdomænet. Selvom Sjöstedts studie er placeret i gymnasiet, så kan hans analyser af danske elevers sprogbrug pege på, at fagtermer også vil kunne ses i udskolingen, lige før 1.g.

I Sverige findes flere undersøgelser af elevers anvendelse af litterære analysebegreber, herunder Örjan Torells (2002) komparative studie af svenske, russiske og finske elevtekster og Maritha Johannesens (2015) afhandling om svenske og franske elevtekster, hvor hun blandt andet undersøger nuancer i begrebsbrugen og eventuelle mønstre mellem elevernes tekster. Sjöstedt sammenkæder selv sine resultater med Torells (Sjöstedt, 2013, p. 259), hvor de svenske elever heller ikke anvender fagtermer. Johannesen konstaterer det samme og laver en dybdeundersøgelse af den begrebsbrug, der er, og de forskellige socialiseringer, der er i de to landes litteraturundervisning i L1-faget. Hun anvender som Sjöstedt Macken-Horariks skelnen mellem domæner og former for literacy.

Det longitudinale og kvalitative casestudie *Faglighed og skriftlighed* (2010-2014) undersøger med teoretisk inspiration fra New Literacy Studies skrivekulturer i 9. klasse i Danmark og tekstkulturer i gymnasiale ungdomsuddannelser, hvilket giver mulighed for at undersøge overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelser (Christensen,

³ Responstekster som teksttyper diskuteres og defineres nærmere i kapitel 2.

⁴ Jeg berører disse domæner og former for literacy nærmere i kapitel 2.

Elf, & Krogh, 2014; Krogh, 2010; Krogh, Christensen, & Jakobsen, 2015). I studiet af skrivekulturer, der i første omgang blev tilrettelagt som et pilotstudie forud for *Faglighed og skriftlighed*, fremhæves, at det, der synes naturligt i hver case, er ”kulturelt” (Christensen et al., 2014, p. 349), og der opereres med en triadisk model til analyse af skrivehændelser og skrivekultur, hvor den lokale skoleskrivekultur undersøges sammen med elevskrivekultur og lærerfaglig skrivekultur (fx Christensen et al., 2014, p. 39). Af relevans for herværende studie er det et fund i første del af *Faglighed og skriftlighed* om skrivekulturer i 9. klasse, at der indgår skriftlige opgaver, der rettes af læreren, men at der samtidig indgår meget brugsskrivning, som for eksempel svar på arbejdsspørgsmål, der senere fremlægges og diskuteres mundtligt, notater, logskrivning. Hvis der er fokus på brugsskrivningen i undervisningen, er det på indholdssiden (Christensen et al., 2014, p. 332ff). Det er også et fund i projektet, at de deltagende elever i 9. klasse ikke skriver analyser og fortolkninger af litteratur eller det, jeg her i afhandlingen betegner responstekster, omend boganmeldelser indgår som noget, eleverne skriver. Til gengæld skrives indirekte analyser og fortolkninger eller det, der i studiet betegnes ’productive analysis’, som når elever for eksempel skriver en novelle med en bipersons synsvinkel, en biperson fra en litterær tekst (Krogh & Piekut, 2015, p. 15). Et andet fund er, at det i gymnasiet forventes af eleverne, at de skriver analyser og fortolkninger. Krogh og Piekut (2015) konstaterer derfor, at der er et stort skel mellem udskoling og gymnasium, et skel der også er forbundet med, at narrativer og personlige erfaringer tæller i udskolingen, mens de ikke gør det i danskfaget i gymnasiet.

Dette sidste fund kan paralleliseres til et fund i det større norske forskningsprojekt *Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). I et af studierne i dette forskningsprojekt, hvor et socialemiotisk perspektiv er anlagt, fremhæves, at eleverne i de undersøgte eksamenssæt særligt tilbydes at skrive fortællende tekster, det vil sige fortælling/novelle og eventyr, men også for eksempel tekster, der involverer en ræsonnerende skrivemåde, som i studiet defineres ved, at eleven tager stilling for eller imod noget (Berge, 2005, p. 32 og p. 54). De elever, der skriver fortællende tekster, kan lettere ”ta utgangspunkt i og anvende egne erfaringer” mens omvendt de elever, der skriver ræsonnerende, har problemer med netop at koble personlige erfaringer til et kundskabsstof, og at de tekster med denne skrivemåde, der vurderes som middel eller svage, typisk laver ”lister av synspunkter uten særlig utdypning eller begrunnelse” (Berge, 2005, p. 187).

Disse skandinaviske studier viser, at der kan være forskelle mellem lande, hvad angår tilstedeværelsen af fagtermer eller litterære analysebegreber som ’synsvinkel’ eller ’jeg-fortæller’ i elevs skriftlige analyser og fortolkninger af litteratur i L1-fag. Specifikt for danske elevs responstekster er der imidlertid forskelligrettede fund, hvad dette angår.

De forskellige fund kan skyldes forskelle mellem udskoling og gymnasiale ungdomsuddannelser. Samtidig er det et fund fra *Faglighed og skriftlighed* især, som fremhævet af Krogh og Piekut (2015), at der ikke skrives mange analyser og fortolkninger i udskolingen. Jeg ser ikke entydigt det samme i de cases, der er i mit studie, og jeg beder som nævnt oven for de deltagende lærere om undervejs som en del af studiets eksplorative design at indtænke responsituationer, hvor eleverne skriftligt analyserer og fortolker på måder, hvor de også skal vælge og begrunde, hvad de forholder sig til i den novelle, der arbejdes med i klassen.

Elevers responstekster i engelskfaget som L1-fag i Australien er undersøgt i flere studier med afsæt i systemisk funktionel lingvistik, herunder med brug af dele af APPRAISAL-systemet, særligt subsystemet ATTITUDE, der blandt andet som fremhævet med Derewianka (2008) kan bruges til at beskrive, hvordan elever sprogligt forholder sig til litterære figurer som mennesker af kød og blod og som konstruerede figurer. På baggrund af projekter i 1990'erne om elevers skriftlige tekster i litteraturundervisning i engelskfaget på gymnasieniveau i New South Wales i Australien medudvikler Joan Rothery og Maree Stenglin (fx 2000) APPRAISAL-systemet. De inddeler desuden elevers responstekster med afsæt i et genrebegreb, der blandt andet implicerer et fokus på generisk struktur i tekster (Martin, 1992). De fremhæver, at responsgenrer typisk udfolder sig som, og struktureres som, enten 'personal response', 'character analysis' eller 'interpretation'. Disse opdelinger er efterfølgende fulgt af Christie og Beverly Derewianka (2008) og Christie (2012), om end de vælger at udskifte 'interpretation' med 'thematic interpretation' og desuden indføjer genren 'review' efter 'personal response'. I forhold til det australske skolesystem fremhæver begge, at elever også successivt skriver responstekster i den rækkefølge, hvor 'thematic interpretation' er en typisk skriftlig genre i 'lower secondary school', det vil sige i det trin, der i Danmark svarer til udskolingen (Christie, 2012, p. 128; Christie & Derewianka, 2008, p. 76).

Når jeg uddyber disse inddelinger af responstekster her, er det fordi, de også i skandinavisk skolesammenhæng har en vis udbredelse i lærebøger til såvel færdiguddannede lærere som lærerstuderende, hvor det er den trinvis opbygning, der især ses gengivet. For eksempel hos Pauline Gibbons (Gibbons, 2009) og hos Britt Johansson og Anniqa Sandell Ring (2010).

En anden måde at inddele elevers responstekster på ses hos Macken-Horarik (2003, 2006a), der på baggrund af analyser af australske elevers skriftlige eksamensopgaver efter Year 10 fremhæver, at deres responstekster kan inddeles som enten 'tactical readings', 'mimetic readings' eller 'symbolic readings', hvor de symbolske læsninger samtidig tildeles de højeste karakterer. I studiet har hun et fokus på elevers interperso-

nelle betydningsskabelse og beskæftiger sig ikke med responsteksters trinvis opbygning. Selvom eksamensopgaven er åben, stiller hun spørgsmålstejn ved denne åbenhed, fordi nogle betydningsskabende valg vurderes højere end andre, kan hun konstatere. Hun fremhæver, at responsopgaver i litteraturundervisning ofte har karakter af det, der kan billedliggøres som et hoved med to ansigter efter den romerske guddom Janus:

It is inclusive in its invitation to responsiveness. But this kind of task is a janus construct (...) Some literacy repertoires, some forms of participation in text meaning, are more valuable (because more valued) than others. (Macken-Horarik, 2006a, p. 53f)

Parallelt med Macken-Horarik diskuterer også Frances Christie og Sally Humphrey elevers skriftlige responstekster og graden af åbenhed i en eksamensresponsopgave i staten New South Wales (Christie & Humphrey, 2008). Her skal alle elever forholde sig til temaet rejsen ("The Journey") gennem analyser af flere fiktive tekster, som de selv skal vælge. I praksis er teksterne ofte valgt på forhånd, anfører de, og derved tildeles eleverne kun: "Little independent capacity to review or appraise texts" (Christie & Humphrey, 2008, p. 221). Det får dem til at rejse spørgsmål til engelskfaget selv:

There is surely a distinction, especially in a subject claiming to develop independence and self-expression, between obliging students to take up what amounts to a 'party line' (in this case with respect to The Journey), and useful scaffolding of students towards a task they can address in relatively independent ways. (Christie & Humphrey, 2008, p. 221)

Selvom der er forskelle i, hvorvidt ovenstående beslægtede studier af elevers responstekster i engelskfaget som L1-fag har et definerende fokus på teksters generiske struktur eller ikke, så fremviser de samtidig resultater specifikt i forhold til interpersonel betydningsskabelse i elevers responstekster i L1-fag, som har relevans for min forskning i dette studie. Rothery og Stenglin (2000) fremhæver, at elever på gymnasieniveau er særligt orienterede mod at udtrykke deres personlige følelser over for hovedpersoner eller et plot i en tekst, mens lærerne særligt værdsætter elevfortolkninger, der evaluerer hovedpersonernes moral og samtidig forholder sig til, hvordan denne konstrueres i den litterære tekst (også fx White, 2002). Christie (2012) fremhæver det samme ud fra sine undersøgelser, ligesom hun og Derewianka (2008) viser, at der i det, der svarer til gymnasiet ('Late adolescence 16-18 years') kan ses en udvikling frem mod at udtrykke det, der med APPRAISAL-systemet kan karakteriseres som PÅSKØNNELSE af kvaliteter ved teksten. Christie og Derewianka konstaterer i øvrigt i deres diakrone undersøgelse, at i sammenligning med en anden disciplin i engelskfaget,

filmanalyse, så anvender eleverne ikke teknisk sprog, når de analyserer og fortolker litteratur (Christie & Derewianka, 2008, p. 67). Macken-Horarik (2006a) viser med sine undersøgelser, hvilke forskelle der kan ses mellem elevers responstekster på samme uddannelsestrin, og fremhæver, at de højt vurderede responstekster, nemlig 'symbolic readings', blandt andet adskiller sig ved ikke kun at vælge sproglige ressourcer for AFFEKT eller BEDØMMELSE, men også for PÅSKØNNELSE. David Baxter og Andrew Simpson udlægger Macken-Horariks fund: "successful responses also tune in to the value orientation or 'evaluative stance' established by the text through reader/writer relationships." (Baxter & Simpson, 2008, p. 309; Macken-Horarik, 2003).

Disse både diakrone og synkrone undersøgelser af elevers responstekster i engelskfaget som L1-fag peger derved på, at der sker en udvikling i elevers måder at skabe betydning på, når de skriftligt responderer på litteratur, fra at især AFFEKT dominerer tidligt i skolesystemet frem mod flere eksempler på PÅSKØNNELSE i det, der svarer til gymnasiet. Samtidig er der, i det der svarer til udskolingen, variationer mellem AFFEKT og BEDØMMELSE og så PÅSKØNNELSE, som, når denne sidste måde at evaluere på også udfoldes, kendetegner højt vurderede responstekster. Elever kan imidlertid være mere orienteret mod at udtrykke personlige følelser, det vil sige især vælge affektiv sprogbrug.

I studiet bruger jeg også subsystemet ENGAGEMENT som redskab. Dette er kun i begrænset omfang anvendt i forhold til at undersøge interpersonel betydning i elevers responstekster i litteraturundervisning i L1-faget (Macken-Horarik & Morgan, 2008, 2011). Det er til gengæld, men også i mindre grad, anvendt til undersøgelser af elevers essays i skolen, herunder essays skrevet i danskfaget på gymnasieniveau (Piekut, 2013). Et resultat fra en undersøgelse af akademisk argumentation på blogs på universitetsniveau vil jeg kort fremhæve, selvom det er fra en helt anden sammenhæng end litteraturundervisning i L1-faget i udskolingen. Undersøgelsen viser, at de højt vurderede indlæg balancerede mellem forskellige strategier, hvor balancen kan beskrives som "alternating between dialogically expansive and dialogically contracting strategies" (Ryshina-Pankova, 2014, p. 297). Det vil sige mellem valg af sproglige ressourcer, der henholdsvis udvider et rum for dialog og kontraherer dette.

I Skandinavien er der ikke foretaget undersøgelser af elevers responstekster med fokus på interpersonel betydningskæbelse, men i sit studie af elevers fiktive narrativer i svenskfaget på henholdsvis 5., 8. og 11. klassetrin med brug af ATTITUDE som analyseredskab konkluderer Jenny Wiksten Folkeryd (2007), at de tekster, der vurderes højt, er karakteriseret ved flere attitudinale ressourcer og ressourcer knyttet til såvel AFFEKT, BEDØMMELSE som PÅSKØNNELSE. Folkeryd sammenholder elevernes

grad af attitudinal sprogbrug med deres 'text movability' og fremviser, at der er en sammenhæng. Studiet viser for eksempel, at elever med en lav grad af 'text movability' også har en lav grad af attitudinal sprogbrug i deres egne skriftlige tekster, og de tildeles en lav karakter for deres narrative tekst. Betegnelsen 'text movability' eller 'textrørlighed' er udviklet i projektet *Elevens möte med skolans textvärld* (1998-2003) (Folkeryd, Geijerstam, & Edling, 2006; Liberg, Edling, Folkeryd, & Geijerstam, 2001). Jeg ser begrebet som et, der kan siges at karakterisere en fokuseret metasproglig opmærksomhed, hvor forskerne i interviews med elever blandt andet spørger til elevernes egne specifikke skriftlige tekster og på den baggrund kan sige noget om deres 'textrørlighed'.

Når jeg i studiet undersøger elevers refleksioner, så er der ud over Folkeryds (2007) studie og udviklingen af begrebet 'textrørlighed' også andre relevante studier fra såvel England som Skandinavien. En to-årig engelsk undersøgelse konkluderer således, at teenagere på henholdsvis 14 og 16 år viser eksempler på metalingvistisk opmærksomhed ('metalinguistic awareness'), når de i interviews om skrivning blandt andet udtrykker viden om sprog og magt (Myhill, 2010; Myhill & Jones, 2007). I studiet spørges deltagerne til, hvad de er opmærksomme på, når de skriver forskellige typer af tekster. De kan for eksempel sige, at de i breve til autoriteter vil være opmærksomme på at ændre deres ord til "better words" eller for at "make it sound more sophisticated" (Myhill, 2010, p. 137). I modsætning til de svenske undersøgelser af elevers fokuserede metasproglige opmærksomhed, så spørges i den engelske undersøgelse til det at skrive forskellige typer tekster i forskellige sammenhænge, men ikke med afsæt i de deltagende teenagers egne skoletekster. I et andet studie af Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) undersøges effekten af i engelskfaget, i det der svarer til udskolingen, at undervise også i skriftsproglige måder at skabe betydning på. Studiet er designet som et randomiseret controlled trial (RCT) studie, og det viser, at et integreret arbejde med meningsfuld grammatik specifikt i forhold til de tekster, eleverne skal skrive ifølge curriculum (Key 3, alder 14 år), har en positiv effekt dels på kvaliteten af elevers skriftlige tekster ved at støtte elevers adgang til "a repertoire of possibilities" (Myhill et al., 2012, p. 161f), dels på elevers metalingvistiske opmærksomhed.⁵ Studiets intervention bygger på Kress' socialsemiotiske forståelse af betydnings-skabelse, og de principper for en 'embedded grammar', der er afprøvet, afspejler dette. Studiet viser også, at læreres viden om fags sprogbrug har betydning for, hvordan grammatikundervisning integreres, så det ikke især er gennem gode råd om for eksempel at bruge varieret ordforråd, hvilket beskrives som "meaningless grammar" (Myhill et al., 2012, p.

⁵ Med betegnelsen metalingvistisk opmærksomhed følger jeg Myhill et al.'s engelske betegnelse ('metalinguistic awareness'), mens jeg selv i mit studie anvender betegnelsen *metasproglig* opmærksomhed, deraf de to forskellige varianter i afsnittet. Metasproglig opmærksomhed uddybes i kapitel 2.

159). Studiet underbygger således det, jeg i det indledende afsnit om baggrund også fremhæver med blandt andre Shanahan og Shanahan (2008) om værdien ved at udvikle forskningsbaseret viden om 'disciplinary literacy'. Denne viden kan bidrage til at integrere et relevant fokus på måder at skabe betydning på, der støtter elever i at få adgang til og reflektere over specifikke sproglige valg og deres dynamisk sammenhæng med de sociale kontekster.

I Skandinavien er elevers metasproglige opmærksomhed også undersøgt på andre måder end som 'textrørlighet'. Med afsæt i James Paul Gees begreb om sekundære diskurser fremhæver Sylvi Penne og Bodil Kleve på baggrund af en tværdisciplinær undersøgelse af norsk- og matematikfaget, at metalingvistisk opmærksomhed inkluderer en forståelse af de værdier, der er forbundet med den enkelte disciplin: "literacy for pupils is a question of mastering secondary Discourses. A precondition is meta-linguistic awareness in the learning process incorporating contextual understanding and interpretation." (Kleve & Penne, 2012, p. 49). Den kontekstuelle forståelse og fortolkning har Penne (2006, 2014) arbejdet med i sin afhandling om elevers tilegnelse af sekundære diskurser i litteraturundervisning i norskfaget på ungdomsskolen (8.-10. klasse).⁶ Hun sammenholder denne tilegnelse med elevers egne livsfortællinger, og med hvordan eleven forstår sig selv i forhold til en disciplin som litteraturundervisning i udskolingen. Hun fremhæver en sammenhæng, som også kan relateres til de geografisk forskellige områder, som de tre klasser i studiet ligger i, hvilket giver studiet en sociokulturel forklaringskraft. Hun forudsætter således blandt andet, at eleverne kommer med forskellige primære diskurser og pointerer betydningen af, at elever støttes i at blive mere bevidste om spilleregler i skolen:

Skolen kan aldri gjøre barna "fri", men lære dem å leve med en viss form for "ufrihed", det vil si lære dem institusjonelle og normative spilleregler. Slik kan de gradvis bli mer bevisste/metabevisste institusjonens logikk og institusjonelle muligheter. (Penne, 2014, p. 48)

Med det socialesemiotiske literacyperspektiv, jeg anlægger i mit studie, bruger jeg ikke et diskursbegreb, heller ikke som hos Gee. Et interessant studie som ovennævnte lægger op til at undersøge, hvad spillereglerne er, herunder hvordan for eksempel elevers produktive literacy og invitationer i undervisningen til måder at skabe betydning på kan karakteriseres mere præcist.

De fremhævede studier af elevers metasproglige opmærksomhed viser, at teenagere typisk formulerer metasproglig opmærksomhed, men samtidig er der forskelle, der kan

⁶ I Norge begynder elever i 1. klasse, og ungdomsskolen i Norge svarer derved til udskolingen i Danmark.

relateres til specifikt deres valg af attitudinale ressourcer i narrativer i svenskfaget som Folkeryd viser (2007), ligesom Myhill et al. (2012) viser, at synliggørelsen af betydningskabende valg i engelskfaget som L1-fag har en positiv effekt på de skriftlige tekster, elever skriver, samt på deres metalingvistiske opmærksomhed. Begge studier fremviser måder at undersøge elevers metasproglige opmærksomhed på gennem interviews med elever. Det sidste studie er også relevant for herværende studies didaktiske ønske om, at den udviklede viden om elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på kan bidrage til i danskfagets litteraturundervisning at kunne støtte alle elevers læring og vidensproduktion i disciplinen.

Studiets bidrag

De beslægtede studier viser både, at der er research gaps, ligesom der er fund, som er relevante for herværende studie. Som pointeret er der kun få studier af danske elevers produktive literacy i L1-faget dansk, og primært af elevers skriftlige tekster i danskfaget i gymnasiet. Der er i flere af de studier, der findes, et hovedfokus på tilstedeværelsen af elevers fagtermer eller litterære analysebegreber, hvilket underbygger et behov for at undersøge det, som jeg har fremhævet som væsentligt ved det at analysere og fortolke fiktive tekster som litteratur i skolen. De få studier af elevers skriftlige tekster i danskfaget, jeg nævner, inkluderer kun i ét tilfælde også et blik for det, der rent faktisk foregår i undervisningen, sådan som jeg spørger til med forskningsspørgsmål 3. Dette studie, *Faglighed og skriftlighed*, viser desuden, at der er overgangsproblematikker forbundet med skiftet fra grundskole til ungdomsuddannelser, hvilket underbygger mit ønske om, at studiet udvikler viden, der kan bidrage til at belyse overgangsproblematikker også på langs i uddannelsessystemet. Der findes ét svensk studie af elevers skriftlige tekster i litteraturundervisning, der inkluderer interviews med elever og undersøgelser af deres metasproglige opmærksomhed, men de tekster, der er fokus på hos Folkeryd (2007), er elevers egne narrativer. De engelske undersøgelser af især australske elevers responstekster fra L1-faget engelsk er især som de fremhævede i afsnittet oven for lingvistiske tekststudier. De arbejder desuden særligt med subsystemet ATTITUDE som redskab og kun i mindre omfang med ENGAGEMENT, som anvendes i dette studies undersøgelse. Blandt andre Macken-Horarik (2003, 2006a) viser, at umiddelbart kan responsopgaver være bredt inviterende, men der er noget, der vil være mere værdsat end andet. Selvom sprogbrug i litteraturundervisning i L1-fag umiddelbart kan synes tæt på et hverdagsprog, som fremhævet med blandt andre Krogh og Penne (2015), så underbygger de beslægtede studier, at sprogbrug i litteraturundervisningen er kontekstspecifik, forstået som specifik for disciplinen i det pågældende L1-fag, og specifik for det pågældende trin i uddannelsessystemet. Herværende studie adresserer det, der er underbelyst forskningsmæssigt, ved med et

socialsemiotisk literacyperspektiv at undersøge særligt udskolingselevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i danskfagets litteraturundervisning, relatere det til deres refleksioner og ved at have et blik for såvel elevers responstekster specifikt som det, de i litteraturundervisning inviteres til.

Læsevejledning

Dette kapitel har givet baggrunden for studiet, indkredset danskfagets litteraturundervisning indledningsvist og præsenteret studiets formål og forskningsspørgsmål. Dernæst er studiet blevet placeret i forhold til beslægtede studier fra især Skandinavien og Australien af elevers skriftlige tekster og specifikt responstekster med analyser og fortolkninger af litteratur, og det er placeret i forhold til studier af elevers refleksioner over sprogbrug og formål, deres metasproglige opmærksomhed.

Kapitel 2 præsenterer studiets perspektiv på elevers sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning og diskuterer de teorier, som perspektivet består af. I kapitlet sigter jeg mod at placere studiet præcist inden for et socialsemiotisk forskningsfelt, og der gives derfor ikke mere grundlæggende *indføringer*, herunder for eksempel indføringer i systemisk funktionel lingvistik. Resonansen mellem studiets literacyforståelse og New Literacy Studies diskuteres.

Kapitel 3 diskuterer metodologiske grundspørgsmål, herunder i relation til den kombinerede brug af såvel lingvistiske analyseredskaber og begreber med inspiration fra sociologisk teori. I kapitlet begrundes valg af forskningsstrategi, ligesom kvalitetskriterier, forskerrolle, metodiske valg og studiets datamateriale beskrives.

Kapitel 4 præsenterer studiets analytiske metasprog, sådan som det er udviklet i arbejdet med datamaterialet. Min oversættelse af engelske termer til danske beskrives og begrundes kort, hvor oversættelsen adskiller sig fra eksisterende skandinaviske. En række valg er truffet i forhold til den konkrete brug af APPRAISAL-systemet. Den remodellering, jeg foretager i studiet, beskrives. Måder at tolke fra de lingvistiske næranalyser af ligheder og forskelle til begreber med inspiration fra Matons Legitimation Code Theory uddybes og begrundes.

Kapitel 5 præsenterer undersøgelsen af forskningsspørgsmål 1 på baggrund af analyser af i alt otte nøgletekster fra de tre cases. Jeg giver supplerende eksempler fra de øvrige elevtekster. I kapitlet gennemgår jeg elevtekstanalyserne og ikke kun fundene for at eksemplificere vejen frem til studiets fund. Efter analyserne af elevtekster fra hver klasse er der en kort opsamling af ligheder og forskelle mellem skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, som kan læses alene. Kapitlet afsluttes med fund i relation til forskningsspørgsmål 1.

Kapitel 6 præsenterer undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2 på baggrund af tematiske analyser af interviews og samtaler med de deltagende elever om danskfagets litteraturundervisning. Undersøgelsen har fokus på elevernes refleksioner over disciplinens sprogbrug og formål. Med termen 'formål' dækker jeg bredt elevernes bud på, hvorfor de skal analysere og fortolke litteratur i danskfaget. Fordi jeg spørger om, hvordan elevers skriftsprogbrug relaterer sig til deres refleksioner, falder undersøgelsen i to dele. Først en undersøgelse af elevernes refleksioner, så en sammenholdning af ligheder og forskelle i elevernes skriftsproglige valg med disse refleksioner. Kapitel afsluttes med fund i relation til forskningsspørgsmål 2.

Kapitel 7 præsenterer undersøgelsen af forskningsspørgsmål 3 på baggrund af observationer af novelleforløb i de tre klasser og analyser af, hvad eleverne inviteres til at skrive, og hvilke sproglige ressourcer der synliggøres. Efter analyserne af hvert novelleforløb er der en opsamling. På samme måde som ved forskningsspørgsmål 2 falder undersøgelsen i to dele, og i de korte opsamlinger og i det afsluttende afsnit om studiets fund i relation til forskningsspørgsmål 3 sammenholder jeg ligheder og forskelle i elevers måder at skabe stillingtagen på med de muligheder, der tilbydes.

Kapitel 8 syntetiserer de vigtigste fund, hovedfundene. Der kan ses markante mønstre i de deltagende elevers responstekster, mønstre der nuanceres og tydeliggøres ved at relatere elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på til deres refleksioner og til novelleforløbene. Disse mønstre og de billeder de fremviser af danskfagets litteraturundervisning i udskolingen diskuteres, ligesom hovedfundene diskuteres i forhold til beslægtede studier, i forhold til begrebsudviklingen i studiet og i forhold til forskningsdesignet.

Kapitel 9 pointerer studiets implikationer didaktisk set, og jeg peger på perspektiver for fremtidig forskning.

I afhandlingen bruger jeg versaler til de mest overordnede analysebegreber fra APPRAISAL-systemet, efter hvad der aktuelt gøres internationalt. Enkeltcitationstegn bruges om engelske betegnelser første gang de nævnes, og i nogle tilfælde om de oversatte analysebegreber fra APPRAISAL-systemet for at markere, at de er analysebegreber. Kursiveringer bruges, når jeg vil fremhæve et udtryk.

I eksempler fra de deltagende elevers responstekster er stavfejl og tegnsætning bibeholdt for ikke at ændre på teksterne.

2. Teoriramme

Introduktion

For at undersøge elevers måder at skabe stillingtagen på anlægger jeg som nævnt i kapitel 1 et socialemiotisk literacyperspektiv på elevers sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Literacy defineres i studiet med Hasan (1996, 2011). Med hende fremhæver jeg reflektiv literacy som en dimension ved elevers literacy, og som noget, der i undervisning kan skabes mulighed for gennem synliggørelse og diskussion af måder at skabe betydning på. Studiet bygger på det syn på undervisning, som blandt andet er indeholdt i begrebet om reflektiv literacy, et syn der adresserer et behov for en viden om aktuelle måder at skabe betydning på i typiske situationer i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Med Macken-Horarik (1997) præciserer jeg, at ved at skabe rum i undervisning for elevers refleksive literacy støttes deres semiotiske selvstændighed og uafhængighed i skolens fag og i discipliner inden for fag, og herigennem støttes også læring og vidensproduktion.

I kapitlets første del præsenteres de centrale teorier, som studiets socialemiotiske literacyperspektiv består af. Elevers sprogbrug forstår jeg i studiet som betydnings-skabelse, og jeg sætter Kress' begreb om det motiverede tegn som en kerne for reflektiv literacy (fx Kress, 1997, 2010b). Det gør jeg ved med ham at lægge vægt på en grundlæggende socialemiotisk forståelse af sprogsystemet som et foranderligt system af ressourcer og på et råderum i betydningsskabelsen, muliggjort og begrænset af det sociale og implicerende en fortolkende sprogbruger. Derefter tolker jeg som nævnt Hallidays socialemiotik og udlægning af tekster og sociale kontekster på en bestemt måde, som åbner for undersøgelser af empiriske sociale kontekster. Denne tolkning er central i studiet, når jeg med forskningsspørgsmål 3 spørger til de mulighedsrum, som elever inviteres til at skrive i. Afslutningsvist i denne første del af kapitlet uddyber jeg med Hasan reflektiv literacy. Denne dimension ved literacy er central ikke kun for studiets vidensudvikling som helhed, men også specifikt for den del af studiet, hvor jeg relaterer de deltagende elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på til de refleksioner, som de gør sig om litteraturundervisning. Elevernes refleksioner er også en adgang til deltagerperspektiver på danskfagets litteraturundervisning og de praksisser, som elevers sprogbrug og det, de inviteres til, eksemplificerer. Med begreber som deltagerperspektiver og praksisser placerer jeg studiets socialemiotiske literacyperspektiv tæt op ad New Literacy Studies og en mere etnografisk orienteret forskningstradition her inden for (fx Street, 1995). Denne nærhed og såvel grads- som substantielle forskelle uddybes kort for at placere studiet teoretisk.

I anden del af kapitlet præsenterer og diskuterer jeg især APPRAISAL-systemet, sådan som det er udviklet af Martin og White (fx 2005) og videreudviklet og diskuteret af blandt andre Monica Bednarek (fx 2008), Mary Macken-Horarik og Anne Isaac (2014), Erika Matruglio (2014) og Geoff Thompson (2014). Jeg re-modellerer systemet for at bruge det som det centrale analyseredskab til at undersøge såvel elevens måder at skabe stillingtagen på, når de skriftligt analyserer og fortolker, som de sproglige ressourcer, elever gennem danskfagets litteraturundervisning inviteres til at instantiere.

Som en komplementerende tilgang til den lingvistiske har det i arbejdet med studiets datamateriale vist sig stærkt at foretage et zoom ud fra de lingvistiske næranalyser og supplere med begreber inspireret af Matons Legitimation Code Theory for at tydeliggøre nogle variationer i måder at skabe stillingtagen på (fx Maton, 2014; Maton, Hood, et al., 2016). Inspirationen fra denne sociologiske teori præsenteres i tredje del af kapitlet.

Et socialemiotisk literacyperspektiv

En definition af literacy

I studiet definerer jeg literacy som en betydningsskabende proces, og jeg definerer det med Hasan mere præcist som en proces, der dækker både den produktive og receptive side af betydningsskabelse: "literacy is the process of making sense of instantiations of some language system, whether in its transmission or its reception" (Hasan, 2011, p. 240). Med betegnelsen 'instantiations' refererer Hasan til en socialemiotisk forståelse af tekst som instans, placeret i den ene ende af en instantieringsskala, hvor sprogsystemet, forstået som et foranderligt system af ressourcer for betydningsskabelse, er placeret i den anden ende (Halliday & Matthiessen, 2004).⁷

Jeg undersøger med forskningsspørgsmål 1 specifikt betydningsskabelse i elevens skriftlige tekster, men jeg definerer literacy bredt som betydningsskabelse med verbalsprog, det vil sige med verbalsproget som et foranderligt system af ressourcer, der kan instantieres af sprogbrugere i dynamisk sammenhæng blandt andet med de sociale kontekster, hvor betydningsskabelse foregår.

Centralt for denne definition af literacy er Hasans pointering af, at der er flere dimensioner ved literacy: 'recognition literacy', 'action literacy' og 'reflection literacy' (Hasan, 1996, 2011). Som nævnt uddyber og diskuterer jeg specifikt refleksiv literacy sidst i denne del af kapitlet om studiets socialemiotiske literacyperspektiv.

⁷ Senere i kapitlet uddybes skalaen, og jeg argumenterer for, at instantieringsskalaen slutter med sprogbrugeren, ikke teksten.

Literacy kan defineres smallere, som betydningsskabelse med skriftsprog. Kress forbeholder således begrebet literacy til at dække en skriftsproglig betydningsskabende proces (fx Kress, 2012), ligesom Halliday foretrækker dette (Halliday, 1996). Samtidig pointerer Halliday, at der er flere ligheder end forskelle mellem mundtligt og skriftligt verbalsprog. David Barton pointerer det samme med henvisning til Halliday (Barton, 2007, p. 96; Halliday, 1985) (også fx Gibbons, 2009; Liberg, Geijerstam, & Folkeryd, 2007; Luke, 2000). Et praktisk argument af relevans for skolebaseret literacyforskning for Barton er desuden, at det mundtlige og det skriftlige er ”totally intertwined in western schooling” (Barton, 2007, p. 184). I studiet deles de samme to argumenter, og det styrkes af, at det specifikt er elevers måder at skabe stillingtagen på, jeg undersøger. Med APPRAISAL-systemet har jeg et hovedfokus på interpersonel betydning og anskuer det som noget, der er fordelt ned gennem en tekst. Når jeg definerer literacy bredt som betydningsskabelse med verbalsprog, implicerer jeg således, at de måder at skabe stillingtagen på, der karakteriseres, også vil kunne genkendes i mundtlige responstekster i tilsvarende situationer i litteraturundervisning i danskfaget i udskoling.

Literacy kan også defineres til at inkludere flere semiotiske systemer. New London Group lægger som en socialesemiotisk forankret gruppering inden for New Literacy Studies således med begrebet multiliteracies op til blandt andet at inkludere flere systemer end det verbalsproglige (Cope & Kalantzis, 2000; The New London Group, 1996).⁸ Der ses tilsvarende definitioner med vægt på det flersemiotiske som hos New London Group frem for det monosemiotiske, inden for forskningsfeltet New Literacies (Lankshear & Knobel, 2015; Unsworth, 2008). Disse definitioner er imidlertid ikke af direkte relevans for dette studie, hvor det som fremhævet i kapitel 1 særligt og stadig er verbalsproglige responstekster, elever producerer i danskfaget i udskoling (Slot et al., 2015).

Det motiverede tegn

Ved at definere literacy som betydningsskabelse med verbalsprog og fremhæve en reflektiv dimension, så har jeg brug for et tegnbegreb, som åbner for det foranderlige og kan sikre et blik også for et råderum i betydningsskabelse, muliggjort og begrænset af det sociale, og for sprogbrugeren som fortolkende subjekt. Jeg trækker her på Kress og hans forståelse af og overvejelser over et semiotisk tegnbegreb. Han giver en central bestemmelse af sin forståelse af tegnet som motiveret i dette citat:

⁸ New London Group består i 1996 af Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata. I antologien redigeret af Cope og Kalantzis fra 2000 optræder yderligere Joseph lo Bianco, David Bond, Denise Newfield, Richard Sohmer og Pippa Stein.

In a Social Semiotic theory, signs are made – not used – by a sign-maker who brings meaning into an apt conjunction with a form, a selection/choice shaped by the sign-makers interest. In the process of representation sign-makers re-make concepts and ‘knowledge’ in a constant new shaping of the cultural resources for dealing with the social world. (Kress, 2010b, p. 62)

Begrebet om det motiverede bruges forskelligt. Inden for semiologien bruger Ferdinand de Saussure således begrebet motiveret i forbindelse med tegnforståelser, hvor relationen mellem det betegnede (‘signifié’) og betegneren (‘signifiant’) forstås som en relation med tilknytning til virkeligheden, for eksempel eksemplificeret med ord, der har en lydlig lighed med det, der betegnes. Saussures tegnbegreb er et opgør med sådanne tegnforståelser. I stedet sætter han vilkårlighed som princip for relationen mellem det betegnede og betegneren, og derved social konvention som det, der gør relationen mellem specifikt det lydige billede og begrebet stabilt (Saussure, 1970).

Kress diskuterer strukturalismen, som han har et stærkt forbehold over for. Han genindfører således virkelighedstilknytningen, men ændrer eller udvider med sit begreb om det motiverede tegn, hvad der kan ligge i denne. Det er for Kress en afgørende fejl at tillade vilkårlighed som princip også bare i lille målestok (Kress, 2010b, p. 65).⁹ Kress argumenterer i stedet for, at det vilkårlige erstattes af det motiverede, at relationen mellem det betegnede (‘betydning’) og betegneren (‘form’) forstås som en passende sammenkædning (‘an apt conjunction’). Det gør han, som jeg ser det, for især at kunne sikre et blik for såvel et foranderligt system af ressourcer som for en individuel agency hos en tegnskaber (fx Kress, 1997; Kress, 2010b).

Centralt for det motiverede tegn er hos Kress begreberne transparens og interesse. Han foretager en nuanceret skelnen mellem to sociale principper, konvention og transparens, og argumenterer med det motiverede tegn for det sidste.¹⁰ Han kan derved rette opmærksomhed mod tegnskaberen som fortolker, der i social interaktion skaber betydning i den semiotiske proces. Han fremhæver, at en tegnskaber ønsker at kommunikere med andre om verden og at blive forstået. Det sker ikke gennem allerede

⁹ Kress retter denne kritik også mod Charles Sanders Peirces treleddede opdeling af tegn i ikoniske, indeksikale og symbolske tegn. Selvom Peirce som det sidste led i sit treleddede tegnbegreb har interpretanten, så er det en kritik fra Kress, at Peirce med særligt de symbolske tegn åbner for vilkårlighed og konvention. Det kan diskuteres, om Kress afviser Peirces treleddede tegnbegreb eller fremhæver dele af det, specifikt interpretanten. Theo van Leeuwen, der sammen med Kress har udviklet deres udbredte socialesemiotiske visuelle grammatik, fastholder selv blot Peirces tegnbegreb (Kress & Van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2008).

¹⁰ Begrebet transparens optræder ikke i alle referencerne i dette afsnit, således ikke i Kress’ bog *Before Writing. Rethinking the paths to literacy* fra 1997 (Kress, 1997), hvor det motiverede tegn som i andre tekster defineres, men eksemplificeringerne i bogen fra 1997 peger på det transformative rum med plads til at skabe betydning og ikke alene gennem tillærte konventionelt bestemte regler for sprogbrug, på samme måde som det senere begreb transparens gør.

vedtaget konventionel sprogbrug i en given situation, men derimod gennem *genkendelig* sprogbrug (Kress, 1997, p. 93; 2010b, p. 64). Ved at sætte transparens som det centrale sociale princip er der således mulighed for at fremhæve andres genkendelse frem for den stærkere sociale overensstemmelse og styring, der kan ligge i begrebet konvention.¹¹

Forbundet med transparens hos Kress er begrebet interesse, der placeres i skæringsfeltet mellem tegnet selv, konstituerende for dette, og så tegnskaberen. I dette afsnits indledende citat beskrives, at valg er formet af tegnskaberens interesse ("a selection/choice shaped by the sign-makers interest"). Interesse som noget, der fremvises gennem betydningskabende valg, ser jeg således hos Kress muliggjort, fordi der er et råderum for at kunne kommunikere med andre om verden på en genkendelig måde.

Han pointerer, at hvis det fastholdes analytisk i forskning, at selve tegnets konstituering fremviser tegnskaberens interesse, så åbnes for muligheden af at have blik for, hvad for eksempel en elev i øjeblikket for betydningsskabelse forstår eller fortolker som afgørende ved det, der repræsenteres: "This can lead to an understanding of the sign-maker's position in their world at the moment of the making of the sign." (Kress, 2010b, p. 65).

Han eksemplificerer især dette med visuelle repræsentationer. Et eksempel er en fodboldspiller, der tegnes som høj af en 7-årig. Interesse viser sig således gennem et valg af, hvordan en betydning som for eksempel styrke repræsenteres (højde), et valg der samtidig viser, hvilke karakteristika ved fodboldspilleren barnet finder vigtigst (Kress, 1997, p. 93). Verbalsprogligt og af relevans for dette studie kan en analog drages til elevers valg af ord til at beskrive en hovedperson i en novelle.

Ved som Kress at definere tegnet som motiveret kan jeg pointere tre forhold af relevans for studiet, hvor det første også er pointeret med literacydefinitionen: 1) Verbalsproget som et semiotisk system består som andre tegnsystemer af foranderlige ressourcer, der ændres gennem betydningskabelse 2) sprogbrugeren som tegnskaber positionerer sig i denne proces ved at fremvise, hvordan vedkommende forstår eller fortolker verden omkring sig på en genkendelig måde, og 3) en sprogbruger er altid fortolkende og kan derfor med Kress betegnes "the interpreter" (Kress, 2010a, p. 238).

¹¹ Som det fremgår, er konvention hos Saussure forbundet med vilkårlighed som princip i sprogsystemet ("la langue"), mens Kress synes at trække dette ud fra et princip for sammenkædning eller relation til især at gælde sprogbrug ("la parole").

Det sociale

På baggrund af Kress' tegnovervejelser kan jeg uddybe og præcisere hvad jeg i studiet forstår som et råderum i betydningsskabelsen. Det dækker en mulighed for i social interaktion at være med til at skabe betydning, en mulighed konstitueret gennem begrebet transparens. Det implicerer et fortolkende subjekt, men også et subjekt, der ønsker at kommunikere med andre på genkendelige måder, der samtidig fremviser en omverdensforståelse.

I en større undersøgelse af, hvordan betydning skabes i engelskfaget i England, skelner forskerne bag, herunder Kress, mellem individuel agency og social agency:

We might say that the meanings made in the English classroom – as indeed meanings made elsewhere – are social meanings, collectively made by different individuals as social agents; or we can see them as individually made meanings, made with others, with socially and culturally produced resources, in conditions of social constraints. Our formulation is meant to capture the constant and real co-presence and tension between social agency and a recognition that there also always exists something that appears to be more like individual agency. (Kress et al., 2005, p. 3)

Den individuelle agency, som formuleres her, kan sammen med begrebet om social agency siges at pege på en uafgørlighed i forholdet mellem subjektet og det sociale. Det er imidlertid centralt, at Kress med det motiverede tegn og begreberne transparens og interesse markerer det, jeg i studiet forstår som et råderum for betydningsskabelse, der muliggøres og begrænses af det sociale. Det sociale forstår jeg i denne sammenhæng på trefold måde: Som de adgange til betydningsskabelse, en sprogbruger bærer med sig, som andres betydningsskabende reception af sprogbrugerens betydningsproduktion, og som de muligheder og begrænsninger som sociale kontekster og de praksisser der er udfoldet i disse, lægger dynamisk op til.¹² Hvad det sidste angår, fremhæver Kress tilgængelige betydningsskabende ressourcer som medafgørende for blandt andet elevens måder at skabe betydning på, en forståelse jeg deler og som har betydning for den del af studiets undersøgelse, hvor jeg spørger til de mulighedsrum, elever inviteres til at skrive i. Her undersøger jeg blandt andet, hvilke sproglige ressourcer der gøres

¹² Kress beskriver selv det, en tegnskaber bærer med sig, som for eksempel "social histories" (Kress, 2010a, p. 240). Der er såvel etnografiske som sociolingvistiske studier, der eksemplificerer, hvordan forældres forskellige sociale tilhørsforhold som fx middelklasse viser sig i deres interaktion med deres børn og får betydning for børnenes senere måder at skabe betydning på i blandt andet skolen (fx studier af Shirley Brice Heath og Carolin Cazden se Gee, 2012, p. 80ff; Hasan, 2009a).

potentielt tilgængelige for elever gennem et eksplicit fokus i undervisningen (fx Kress, 1997; Kress, 2010b, 2012; Laursen, 2013).¹³

Sprogbrugeren som fortolkende subjekt

Når jeg ovenfor fremhæver sprogbrugeren som tegnskaber, og med Kress fremhæver sprogbrugers transformative muligheder, så kan dette ses i sammenhæng med Hallidays socialesemiotik, som Kress bygger på. Halliday har om barnet fremhævet, hvordan der i betydningsskabelse foregår en dialektik mellem system og proces, mellem sprog forstået som et system af ressourcer og tekst forstået som instans:

By the dialectic of system and process I mean the principle whereby (a) from acts of meaning children construe the system of language, while at the same time, (b) from the system they engender acts of meaning. (Halliday, 1993, p. 104)

Børn som sprogbrugere fremkalder ("engender") således betydning fra sprogsystemet og skaber ("construe") derved samtidig sprogsystemet. I samme tekst fremhæver Halliday børns prædisponering for at indgå i social interaktion og i betydningsskabelse fortolke ('interpret') deres erfaringer (Halliday, 1993, p. 94f). Der er således også en tæt sammenhæng mellem Halliday og det, jeg ovenfor med Kress udlægger som et ønske om at kommunikere med andre på genkendelige måder, der samtidig fremviser en omverdensforståelse eller netop fortolkning.

Denne fortolkning ser jeg i studiet som et vilkår for sprogbrugeren. Når sprogbrug fremviser en omverdensforståelse (forstået som fortolkning), kan denne forstås både som vedkommendes interesse, som i eksemplet med en tegning af en fodboldspiller, men også som sprogbrugers fortolkning af, hvilke betydningsskabende valg der kan bidrage til at kommunikere med andre om verden på genkendelige måder.

Ved at forudsætte sprogbrugeren som fortolkende subjekt, så skaber jeg en grund for studiet. Inden for socialesemiotikken kan subjektet i sig selv siges at være underteoretiseret, og senest fremhæver Maton, Martin og Matruggio et behov for at forstå "users in the use of language" (Maton, Martin, & Matruggio, 2016, p. 110). Ligeledes fremhæver Alastair Pennycook: "the challenge is to find a way to theorize human agency within structures of power" (Pennycook, 2010, p. 120), mens for eksempel Lilli Chouliaraki og Norman Fairclough fremhæver, at der i forhold til den enkeltes valg af betydningsskabende ressourcer altid vil være en rest, som ikke er situationelt og strukturelt betinget (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 117). Hasan fremhæver en uenighed om "the nature and ontogenesis of consciousness, on the origins of beliefs and desires and on

¹³ Uddybes senere i kapitlet i afsnittet om operationalisering af mulighedsrum.

the formation of the ability to judge.” (Hasan, 2009b, p. 27f). Hendes bud er, at det er den enkeltes forståelse, der guider vedkommende til, hvad der er relevant sprogbrug i en given kontekst. Sprogbrugerens forståelse og valg bygger ifølge Hasan på overbevisninger og meninger (”beliefs and convictions”), der igen udvikles på baggrund af de erfaringer, som sociale muligheder og begrænsninger giver adgang til. Jeg ser her en direkte lighed mellem det, Hasan beskriver som forståelse, og det jeg med Kress og Halliday beskriver som både omverdensforståelse og fortolkning.

Som konsekvens af de socialesemiotiske tegnovervejelser forudsætter jeg i studiet et subjekt, der *er* fortolkende. Det har betydning for principperne for studiets analytiske metasprog, og for studiets metodologi. Ved at bruge betegnelsen subjekt frem for individ, sådan som der kunne lægges op til med Kress’ begreb om en individuel agency, fremhæver jeg det sociale betydning, at betydningsskabelse involverer et råderum for den enkelte, men muliggjort og begrænset af det sociale som defineret trefold ovenfor. Gerd Biesta (2010, p. 83ff) bruger betegnelsen subjekt på denne måde og argumenterer for det frem for individ. Det gør han med afsæt i eksistentiel fænomenologi. Mere specifikt refererer han Hannah Arendt og hendes forståelse af subjektet som den, der både igangsætter actions og subjektificeres af konsekvenserne af disse actions, det vil sige, at subjektet altid allerede er i og skabes af social interaktion. Ved at nævne Biesta antyder jeg en oplagt kobling for socialesemiotikken til en anden grund for subjektet end gennem primært et tegnbegreb. En kvalificeret sammentænkning af disse forskellige forskningstraditioner er imidlertid ikke mulig inden for afhandlingens omfang.¹⁴

Kritik af det motiverede tegn

Der er rejst kritik af Kress’ begreb om det motiverede tegn fra blandt andet poststrukturalistisk side af Hillary Janks, en kritik der for mig tydeliggør en teoretisk problemstilling ved først og fremmest som konsekvens af et begreb om det motiverede tegn at forudsætte et subjekt, der er fortolkende og har et råderum for at kommunikere på genkendelige måder, der samtidig fremviser subjektets omverdensforståelse. Kritikken rejser behov for kort at diskutere, hvad jeg i studiet forstår ved sprogbrug som valg, som citeret i det første afsnit om det motiverede tegn (”a selection/choice”). Janks kritiserer således Kress ved at sige, at en sprogbrugers valg ikke nødvendigvis er bevidste og frie, da der er grund til at antage, at valg af betydningsskabende ressourcer er, som hun formulerer det: ”circumscribed by the ways of thinking, believing, and valuing inscribed in the discourses that we inhabit” (Janks, 2014, p. 34). Hun tilføjer desuden, at konvention, genre og grammatik altid har været foranderlige størrelser,

¹⁴ Med eksistentiel fænomenologi refererer jeg især med Biesta og Arendt også til dele af Heidegger (fx Alvesson & Sköldberg, 2008, p.200; Heidegger, 1993; Lembeck, 1994; Radnor, 2012).

men at vi derfor godt kan være konventionelt begrænsede i vores betydningskabende valg.

Beskrivelsen 'bevidst' imødegår Kress ved at fremhæve, at for eksempel børn kan bruge sproget ubevidst men stadig på en transparent måde (Kress, 1997, p. 93). At valg ikke skal forstås som involverende at noget gøres bevidst fremhæves også inden for APPRAISAL-forskningen (fx Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 86).¹⁵

Janks argument om, at valgene ikke er frie, og at vi bebor diskurser, lægger op til et andet syn på subjektet end det, der forudsættes i studiet. Når jeg som beskrevet i indledningen til kapitlet med begrebet reflektiv literacy forbinder en mulighed for semiotisk selvstændighed og uafhængighed, så kan refleksion som en dimension ved literacy også beskrives som ufrihed og udlægges som en art frihedshykleri, som "middle class, liberalist humanist sham" (Walkerdine og Lucey, 1989, citeret efter Davies, 1990, p. 341). Det vil sige, at en forestilling om selvstændighed og uafhængighed bare er endnu en forståelse, der kan lægges ned over elever, og derved være lige så styrende eller ufrigørende som andre forståelser.

Fra det motiverede tegn frem mod reflektiv literacy

Som jeg læser Kress, forsøger han at undgå den reduktion i synet på subjektet, eller den manglende mulighed for at have et blik for det transformative og for et råderum i betydningskabelsen og det fortolkende subjekt, som impliceres. Det gør han ved at fremhæve transparens forstået som genkendelighed af andre frem for konvention, ved at fremhæve interesse i et skæringspunkt mellem tegnets konstituering og den enkelte sprogbruger, og ved med sin forskergruppe i undersøgelsen af engelskfaget at fastholde en individuel agency. Den grundlæggende forståelse af subjektet, som jeg fremhæver ved at teoretisere over subjektet på baggrund af et fokus på literacy som betydningskabende proces, er skrøbelig. Men ved at definere tegnet som motiveret med Kress antager jeg grundlæggende, at den enkelte sprogbruger er fortolkende og rettet mod omverdenen i social interaktion, og jeg antager, at undervisning kan støtte reflektiv literacy og derved også semiotisk selvstændighed og uafhængighed. Forbundet med dette syn på undervisningens muligheder er således også dels et syn på det foranderlige, dels en bestemt antagelse om subjektet, og en antagelse om, at der heller ikke i skolen alene er konventionelt vedtagne måder at bruge sprog på, men at elever i større eller mindre grad i skolen har et råderum for at skabe betydning, der også betyder, at sprogbrug fremviser elevens omverdensforståelse. Omverdensforståelsen eller fortolkningen kan både vise elevens interesse i det, der repræsenteres, og deres

¹⁵ Fortolkninger er således heller ikke nødvendigvis bevidste. I forbindelse med præsentationen af reflektiv literacy præsenterer og diskuterer jeg betegnelsen opmærksom i stedet for bevidst.

fortolkning af, hvilke betydningsskabende valg der kan bidrage til at kommunikere med andre om verden på genkendelige måder. Såvel det sociale betydning, herunder undervisnings mulighed for at støtte elever i at rette opmærksomhed mod sproglige ressourcer, som eleven kan bruge til at skabe betydning, samt det, at der også altid fremvises en interesse i Kress' forstand, har betydning for studiets begreb om refleksiv literacy.

Jeg uddyber i de næste afsnit med især Hallidays socialsemiotik studiets forståelse af en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster, med den konsekvens, at jeg kan åbne for en undersøgelse af empiriske sociale kontekster.

Sociale kontekster

Situationskontekster

Når jeg i studiet spørger om, hvordan elevers måder at skabe stillingtagen på relaterer sig til de mulighedsrum, de inviteres til at skrive i, undersøger jeg de empiriske sociale kontekster. Jeg fortolker til det Hallidays socialsemiotik på en bestemt måde og placerer derved studiet inden for en socialsemiotisk tradition, der fremhæver et behov for også at undersøge sociale kontekster ikke kun som noget, der udledes af tekster (fx Bednarek, 2008; Gibbons, 2006; Holmberg, 2012, 2015). Tom Bartlett fremhæver behovet for i spørgsmålet om kontekster ikke alene at operere med det, han betegner et lingvistisk kontekstbegreb, men at arbejde bredere: ”to seek explanatory inputs from wider fields of anthropology and sociology” (Bartlett, 2016, p. 171).

Udgangspunktet for at arbejde bredere ser jeg hos Halliday, der i sin udvikling af systemisk funktionel lingvistik inkluderer en dynamisk relation mellem tekster og kontekster. Han skriver tilbage i 1977 i den centrale tekst ”Text as Semantic Choice in Social Contexts”:

The linguistic system has evolved in social contexts (...) The system is a meaning potential, which is actualized in the form of text; a text is an instance of social meaning in a particular context of situation. We shall therefore expect to find the situation embodied or enshrined in the text not piecemeal, but in a way which reflects the systematic relation between the semantic structure and the social environment. (Halliday, 2002d, p. 53)

Centralt i hans socialsemiotiske teori står begreberne felt (’field’), relation (’tenor’) og måde (’mode’), som kan bruges til at beskrive en situationskontekst (’context of situation’) som det, han også i samme tekst beskriver som en semiotisk struktur. Felt, relation og måde er derved begreber, der strukturerer sociale kontekster eller konstituerer situationskonteksten for en tekst (Halliday, 2002d, p. 55). Eller sagt på en

anden måde genfindes den sociale kontekst i Hallidays sprogmodel i begrebet om situationsteksten. Han fremhæver, at det han med begreberne felt, relation og måde karakteriserer, er: ”a situation type rather than a particular situation considered as unique.” (Halliday, 2002d, p. 55). Hallidays hovedinteresse er lingvistisk, at udvikle en betydningsgrammatik. I citatet ovenfor fremhæves, hvordan situationen er indeholdt i teksten, ”embodied or enshrined in the text”, og derved kan udledes af denne. Der er en tendens til, at studier, der specifikt refererer til systemisk funktionel lingvistik, ikke undersøger sociale kontekster, udover hvad der kan udledes af tekster (Anderson, 2013; Karlsson, 2012). Jeg drager imidlertid med Hallidays begreb om situationstekster ikke den konsekvens i studiet, at empiriske sociale kontekster er irrelevante at undersøge. Hallidays socialesemiotik bygger netop på et dynamisk syn på forholdet mellem tekster og sociale kontekster, selvom han særligt undersøger leksikogrammatikken, ”the stratum of wording” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 31).

Når Halliday fremhæver, som i citatet ovenfor, at kontekster kan udledes af tekster, så tilføjer han også i samme centrale tekst om ”Text as Semantic Choice in Social Contexts” (Halliday, 2002d), at den sociale kontekst kan forstås som en abstraktion, hvilket også gentages i danske præsentationer af systemisk funktionel lingvistik (Andersen, 2015; Andersen & Smedegaard, 2005, p. 26). Ruqaiya Hasan bruger i stedet betegnelsen *superficial* om sociale kontekster frem for at kalde dem abstrakte (Hasan, 2011, p. 36). Hendes betegnelse kan præcist involvere, at sociale kontekster kan undersøges empirisk og ikke alene udledes af tekster.¹⁶ Hun skriver:

it [systemic functional linguistics] offers a framework for the analysis of social context as well as for that of discourse. However, (...) the social enters only somewhat superficially, especially in the description of the vectors of the context. (Hasan, 2011, p. 36)

Med ”vectors of the context” henviser hun til felt, relation og måde eller det, jeg fremover også benævner kontekstvariabler. Hvad enten sociale kontekster betegnes som abstraktioner eller som superficielle, lægger det imidlertid ikke nødvendigvis op til at arbejde bredere, det vil sige, at empiriske sociale kontekster undersøges, samtidig med betydningsskabelse i tekster. Jeg spørger til begge dele i studiet og argumenterer derfor for et bredt kontekstbegreb, der inkluderer et før og et efter. Dette før og efter uddybes nedenfor, efter en kort yderligere uddybning af udgangspunktet.

Ligesom Halliday beskriver, hvordan sociale kontekster gennem begrebet om situationsteksten kan udledes af tekster, beskriver han og Hasan i 1985 også som en

¹⁶ I receptionen af Hasan diskuterer blandt andre Margaret Berry dette og andre fortolkninger af, hvor hun står i spørgsmålet om konteksten (Berry, 2016).

del af udviklingen af kontekstvariablerne felt, relation og måde, hvordan tekster kan udledes af sociale kontekster:

There are certain principles that we can use for choosing an appropriate way of describing the context of a situation of a text. They relate to the fact, a rather important fact, that people do on the whole understand each other (...) we know what the other person is going to say. (Halliday & Hasan, 1989, p. 9)

Halliday fremhæver derudover det, han i bl.a. 1994 kalder et dialektisk forhold mellem tre niveauer, situationskonteksten, det semantiske niveau og leksikogrammatikken:

A text is created by its context (...) it also creates that context. The relationship that we refer to as realization between levels of semiosis – situation (doing) realized in semantics (meaning), semantics realized in lexicogrammar (wording), and so on – is a dialectic one. (Halliday, 2002c, p. 254)

Denne forståelse af en dialektisk sammenhæng beskriver jeg som en dynamisk sammenhæng. Den dynamiske sammenhæng indebærer også, at betydning ikke eksisterer endeligt før en tekst, men først skabes med teksten, realiseret gennem leksikogrammatisk valg, der samtidig instantierer et bestemt register, eller subpotentialer, af det samlede sprogsystem.¹⁷ I forbindelse med det motiverede tegn har jeg fremhævet sprogsystemets foranderlighed. Citatet ovenfor underbygger pointeringerne af, at den enkelte sprogbruger skaber betydning gennem sprogbrug og derved også sprogsystemet som et foranderligt system af ressourcer. Samtidig er der en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster, og fordi jeg netop udlægger dette som en dynamisk sammenhæng kan jeg sige, at den enkelte sprogbruger ved at skabe betydning også afspejler og medskaber sociale kontekster.¹⁸

Instantiering og register

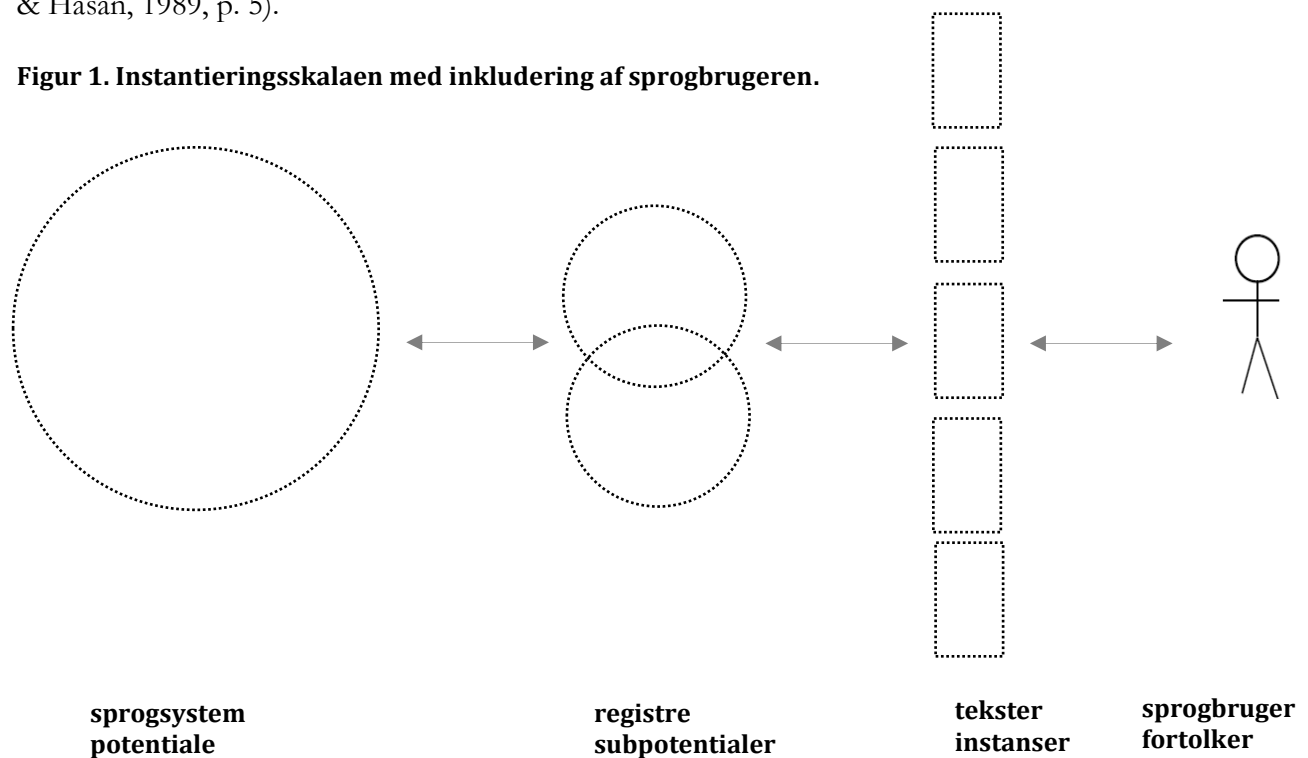
Begreberne realisering og instantiering er centrale for Hallidays teori om tekster og sociale kontekster. Realisering bruges inden for hans udgave af socialsemiotikken, den systemisk funktionelle lingvistik, i forbindelse med strata, for eksempel om realisering mellem det semantiske stratum og det leksikogrammatisk stratum. Halliday opdeler

¹⁷ Tekst kan også defineres som primært semantisk: "Text is the process of meaning; and a text is the product of that process. A text is therefore a semantic entity; it is given to us in clauses, but it is not made of clauses, in the sense of being a whole of which the clauses are simply parts. (...) It is true that texts are, on the whole, larger than clauses; what is more significant, however, is that they are one level of abstraction beyond the clause." (Halliday, 2002b, p. 221).

¹⁸ Jeg bruger konsekvent betegnelsen skaber til at dække det, der på engelsk og hos blandt andre Halliday i citaterne i dette afsnit betegnes som 'construe' (systemet), samt afspejler og medskaber om 'construct' og 'create' (kontekster). Afspejler og medskaber markerer den dynamiske sammenhæng og at det kontekstuelle medskabes af flere og på flere måder end gennem teksten, sådan som kontekst defineres i det senere afsnit om et bredt kontekstbegreb. Betegnelsen 'medskaber' bruger i øvrigt også Andersen og Holsting (2015, p. 18).

ikke markant tydeligt i forskellige strata, som det også fremgår i citatet ovenfor, hvor han anvender begrebet niveau ('level').¹⁹ Jeg ser instantieringsbegrebet som centralt hos ham, og dette støtter et blik for sociale kontekster som nogle, der ikke alene kan udledes af tekster. Grundlæggende beskrives den dynamiske bevægelse mellem sprogsystemet som den ene ende af en skala over register til tekst i den anden ende af skalaen som instantiering, som det også ses i min indledende definition af literacy med Hasan. Instantiering er tæt forbundet med sociale kontekster, fordi den går over en mellemstation, eller et subpotentiale, nemlig registret, der er direkte forbundet med "the context in which texts unfold and in which they are to be interpreted." (Halliday & Hasan, 1989, p. 5).

Figur 1. Instantieringsskalaen med inkludering af sprobrugeren.



Der er knyttet et bestemt register til forskellige genkommende situationer, og et register kan derved ses som et subsystem af sprogsystemets samlede ressourcer, et subsystem

¹⁹ Spørgsmålet om realisering og instantiering er centralt for at klargøre forskelle mellem Hallidays sprogmodel og den videreudvikling, som Martin foretager. Sidstnævnte stratificerer konteksten i henholdsvis en situations- og en kulturkontekst og knytter registerbegrebet til kulturkonteksten. Forskellen på realisering og instantiering udlægges af Martin (2010) som et spørgsmål om henholdsvis abstraktion eller generalisering, en forskel der særligt bliver manifesteret i forhold til hans egen stratificering. Kulturkonteksten er hos ham det mest abstrakte stratum, hvor genre også placeres. Det vil sige, at en tekst hos ham kan beskrives både som en realisering af en genre og som en instantiering af et system. Spørgsmålet er ligeledes centralt i en fortløbende diskussion inden for kritisk diskursanalyse om inspirationen fra Halliday, hvor der med instantieringsbegrebet fremhæves en sensibilitet over for det sociale (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p.141).

knyttet til en bestemt situationstype, eller det, der kan beskrives som en bestemt konfiguration af felt, relation og måde (Halliday, 1999, p. 258). Felt, relation og måde er dynamisk forbundet med de betydningsskabende valg, der foretages inden for henholdsvis den ideationelle, interpersonelle og tekstuelle metafunktion, som betegner de overgribende analytiske aspekter ved tekster (Halliday & Hasan, 1989, p. 45). I figur 1 vises instanteringsskalaen og sammenhængen mellem sprogsystemet, registret som et subpotentiale og den konkrete tekst, instansen.

Skalaens første tre dele er grafisk inspireret af Halliday og Matthiessen (2004, p. 28) og gengivelsen i Holmberg, Karlsson, & Nord (2011, p. 9). Med studiets definition af literacy og det motiverede tegn må instantieringsskalaen også inkludere sprogbrugeren, grafisk afbildet længst til højre i figuren. Den grafiske afbildning af sprogbrugeren som den, der instantierer, kunne fordobles. Det gælder således både ved produktion og reception, at sprogbrugeren afslutter instantieringsskalaen. Som nævnt i afsnittene om det motiverede tegn har det betydning for principperne for studiets analytiske metasprog, og for studiets metodologi.

Kulturkontekster

I ovenstående har jeg især fokuseret på situationskonteksten. Den udgør den umiddelbare kontekst i Hallidays socialesemiotiske sprogmodel, mens kulturkonteksten udgør en baggrundskontekst, som er kendetegnet ved værdier. Halliday og Hasan beskriver sammenhængen på denne måde:

People do these things on these occasions and attach meanings and values to them; this is what a culture is. The school itself provides a good example of what in modern jargon could be called 'interface' between the context of situation and the context of culture. (Halliday & Hasan, 1989, p. 46)

I skolen udgør for eksempel undervisningstimen en situationskontekst, eksemplificerer Halliday og Hasan, mens konfigurationen af felt, relation og måde *også* henter betydning fra fx curriculum dokumenter, fra uddannelsesforståelser, fra uddannelses-aktørers indbyrdes forhold også lokalt på skoler, fra mere uudtalte formodninger om fx læring og sprogets betydning for læring. Eller sagt på en anden måde kan for eksempel en opgaveformulering en almindelig dag i 8.a også ses som en, der afspejler og medskaber komplekse baggrundsværdier, ligesom igen elevens betydningsskabende valg i skriftlige responser i litteraturundervisning i danskfaget ikke alene men *også* kan ses som nogle, der afspejler og medskaber ikke alene sociale kontekster forstået som situationskontekster, men også baggrundsværdier.

Halliday og Hasan uddyber endvidere, at en teksts kontekst også delvist består af andre tekster:

The context of situation and the wider context of culture make up the non-verbal environment of a text. (...) part of the environment for any text is a set of previous texts, texts that are taken for granted as shared among those taking part. (Halliday & Hasan, 1989, p. 47)

En følge af dette kontekstbegreb er, at enhver tekst også udgør en kontekst for andre tekster, ligesom det er en følge, at jeg på denne baggrund og på baggrund af den dynamiske sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster som udlagt i de foregående afsnit i studiet arbejder med et bredt kontekstbegreb.²⁰

Et bredt kontekstbegreb

Spørgsmålet om konteksten er diskuteret inden for receptionen af Halliday og Hasan, herunder også internt inden for systemisk funktionel lingvistik, hvor der er forskellige traditioner.²¹ Når jeg definerer en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster, så opererer jeg med det, der også med sociolingvistisk inspiration er blevet kaldt et mangeskaleret kontekstbegreb (Bartlett, 2016).²² Halliday selv har i tidlige tekster opereret med begreberne første- og andenordens kontekster, hvor en første-ordenskontekst lidt firkantet kan beskrives som den, der er før en tekst, mens en andenordenskontekst skabes med en tekst som et resultat af semiosis (Bartlett, 2016; Halliday, 2002d; Holmberg, 2015). Hasan, der særligt har arbejdet med kontekstbegrebet, har blandt andet skelnet mellem de materielle situationelle omstændigheder og så den relevante kontekst og mellem det, Berry beskriver som ”pre-text relevant contextual features” og ”via-text relevant contextual features” (Berry, 2016, p. 187; Lukin, 2016). Når jeg fortolker sociale kontekster, som jeg gør ovenfor, hvor jeg fremhæver en dynamisk sammenhæng mellem tekster og kontekster og ser tekster som delvist kontekster for andre tekster, så inkluderer jeg med andre ord et *før* og et *efter*, men i en fortløbende, sammenvævet proces.

Operationalisering af mulighedsrum

Når jeg med forskningsspørgsmål 3 spørger om, hvilke mulighedsrum elever inviteres til at skrive i, for at relatere elevers måder at skabe stillingtagen på til disse

²⁰ At tekster udgør kontekster for andre tekster har betydning for min senere beskrivelse af subsystemet ENGAGEMENT i kapitlets næste hoveddel om stillingtagen.

²¹ Se også note 19. Teoretiske forskelle mellem Halliday og Martin diskuteres i næste del af kapitlet.

²² Bartlett refererer blandt andet til Jan Blommaert, der bruger denne betegnelse i en kritik af Faircloughs brug af systemisk funktionel lingvistik og Hallidays kontekstbegreb i sin kritiske diskursanalyseteori, se Blommaert, J. (2005): *Discourse: a Critical Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Se også her note 19.

mulighedsrum, så opererer jeg med et *før* og et *efter*. Jeg undersøger det, jeg ovenfor med Berry har citeret som før-tekstlige relevante kontekstuelle forhold. Mere teknisk forstår jeg med mulighedsrum, hvilke registre elever inviteres til at instantiere gennem undervisning. Specifikt undersøger jeg kontekstvariablen relation, som jeg forstår efter Hasan. Hun fremhæver relation som det afgørende parameter for, hvad en sprogbruger vælger. Sprogbrugerens forståelse af sociale kontekster og såvel genkendelse af disse som forståelse, af hvordan vedkommende kan deltage i disse i en given relation, er afgørende: "the modes of being, doing and saying that are ideologically legitimate" (Hasan, 2001, p. 15; Lukin, 2016, p. 150).

Jeg ser i studiet ikke relation som *afgørende*, men forstår netop undervisning som et mulighedsrum, hvor der er et råderum, muliggjort og begrænset af det sociale på trefold måde som fremhævet i afsnittene om det motiverede tegn. Råderummet betyder, at sprogbrug også fremviser omverdensforståelse, ikke alene sprogbrugers fortolkning af, hvilke sproglige ressourcer der kan bidrage til at kommunikere med på genkendelige måder i den pågældende situation, men også interesse, som hos Kress dækker, hvad sprogbrugeren finder vigtigst ved det, der repræsenteres.

Med Kress fremhæver jeg tilgængelige betydningsskabende ressourcer som medafgørende for elevers sprogbrug. Relation skabes også *efter* eller gennem elevers måder at skabe betydning på, der er en dynamisk sammenhæng. Læreren inviterer imidlertid gennem sin tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen til sproglig deltagelse på bestemte måder, hvor det enkelte undervisningsforløb også afspejler og medskaber kulturkontekster forstået som værdier, der også henter betydning andre steder fra.

For at undersøge mulighedsrum rejser jeg to delspørgsmål:

- Hvordan inviteres eleverne til at skrive responsteksterne?
- Hvilke sproglige ressourcer synliggøres i litteraturundervisningen?

Derved undersøger jeg situationskontekster afgrænset ikke som en enkelt undervisningslektion, men afgrænset som de forløb, hvor eleverne skriver responsteksterne. Når jeg undersøger det andet delspørgsmål om, hvilke sproglige ressourcer, der synliggøres, så undersøger jeg mere specifikt, hvad der ekspliciteres af læreren gennem for eksempel fælles eksempler på måder at skabe betydning på. Når jeg spørger til, hvilke sproglige ressourcer der synliggøres ved at ekspliciteres, så kan for eksempel aktiviteter i et forløb, hvor der direkte arbejdes med sprog, også anskues som en del af felt, men i studiet indføres dette således som en del af relation i undersøgelsen.

Selvom der er en tendens til især at have fokus på tekster og betydningsskabelse i tekster inden for forskning med afsæt i Hallidays socialesemiotik og hans systemisk funktionelle lingvistik og videreudviklinger af denne, så er der imidlertid inden for specifikt socialesemiotisk uddannelsesforskning også eksempler på studier, der bruger kontekstvariablerne i undersøgelser af empiriske sociale kontekster i skolen (fx Derewianka, 1990; Gibbons, 2006; Macken-Horarik & Morgan, 2011).²³ Fælles for disse studier er, at de også undersøger måde og her lægger vægt på, hvordan et forløb i skolen kan ses og organiseres som et kontinuum af sprogbrugssituationer, fra at elever inviteres til at bruge sprog som (ledsagelse til) handling til at bruge sprog som refleksion (Halliday, 1993).

Studiets interesse er elevers måder at skabe betydning på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur, hvilket blandt andet relateres til, hvordan de inviteres til at skrive responser, ikke anskuet processuelt. De situationstyper, der er forbundet med responserne, kan helt kort med Derewianka (1990) beskrives som situationer, hvor elever inviteres til at være 'børn som vidende', mens feltet eller indholdet er analyse og fortolkning af litteratur, og måde er, at elever bruger sprog som refleksion. Processen frem mod denne situationstype kunne med måde altså som beskrevet ovenfor anskues som en proces fra at bruge sprog som (ledsagelse til) handling frem til at bruge sprog som refleksion. I studiet undersøges denne proces ikke, derimod undersøges, hvad elever inviteres til at skrive, og hvilke sproglige ressourcer der synliggøres, og der spørges til, hvordan elevers måder at skabe stillingtagen på relaterer sig til disse mulighedsrum.

Sociale kontekster med studiets snit

Studiets brede kontekstbegreb inviterer til samtænkning med andre tilgange, som jeg citerer Bartlett for i afsnittet om situationskontekster, når sociale kontekster ikke alene arbejdes med som nogle, der udledes af tekster. Det brede kontekstbegreb er centralt for studiets undersøgelse af mulighedsrum, og udgangspunktet for dette er en bestemt tolkning af især Hallidays socialesemiotik og syn på forholdet mellem tekster og sociale kontekster, hvor kulturkontekster forstået som baggrundskontekster også afspejles og medskabes gennem elevers måder at skabe betydning på og i de mulighedsrum, de inviteres til at skrive i.

²³ I skandinavisk sammenhæng fremhæver Holmberg og Ruth Mulvad relation, felt og måde som analytiske begreber i en undersøgelse af sociale kontekster, specifikt undervisningsforløb i skolen (Holmberg, 2012; Mulvad, 2012).

Jeg spørger i studiet specifikt til elevers måder at skabe stillingtagen på i responstekster og relaterer dette til før-tekstlige relevante kontekstuelle forhold ("pre-text relevant contextual features") (Berry, 2016, p. 187), og her undersøger jeg specifikt situationskontekster forstået som undervisningsforløb, og hvilke registre elever inviteres til at instantiere. Det gør jeg ved med Hasan at fremhæve relation som den afgørende kontekstvariabel, og når jeg i forbindelse hermed operationaliserer mulighedsrum ved at stille de to spørgsmål, jeg gør.

Med det brede kontekstbegreb og studiets dobbeltblik på tekster og sociale kontekster er der en nærhed til New Literacy Studies. For at placere studiet teoretisk uddyber jeg i de næste afsnit nærheden til New Literacy Studies samt grads- og substantielle forskelle til særligt en mere etnografisk orienteret literacyforskning her inden for, og jeg præciserer studiets brug af begrebet om praksisser, som jeg bruger i direkte forlængelse af studiets forståelse af tekster og sociale kontekster og de snit, jeg foretager.

Resonans hos New Literacy Studies

I kapitlets indledende afsnit om literacy er New London Group nævnt som en socialemiotisk retning inden for New Literacy Studies, et tilhørsforhold gruppen i fællesskrifter selv fremhæver (The New London Group, 1996, 2000). Andre bruger særligt betegnelsen New Literacy Studies om traditionen fra Brian Street, hvor literacy ses som social praksis og forstås som en ideologisk literacymodel (Gee, 2012; Street, 1984, 1995, 2003).²⁴ Bredt set er New Literacy Studies et opgør med en autonom literacyforståelse, hvor literacy ses som "a technical and neutral skill" (Street, 2003, p. 77).

Som konsekvens af en ideologisk literacymodel bør læsning og skrivning undersøges i lyset af de sociale og kulturelle praksisser, de er en del af, fremhæver Gee, der beskriver dette som en social vending i literacyforskningen (Gee, 2000). Han fremhæver, hvordan betydning og kontekster er gensidigt konstituerende:

The fact is that words give meaning to contexts just as surely as contexts give meaning to words. Words and context are two mirrors facing each other, infinitely and simultaneously reflecting each other. (Gee, 2000, p. 190)

²⁴ Ben Rampton bruger for eksempel begrebet alene om en mere etnografisk orienteret retning (Rampton et al., 2004, p. 9). Mens især Street bruger betegnelsen 'en ideologisk literacymodel', fremhæver Gee, at New Literacy Studies er nye i forhold til behaviorisme, kognitivism (Gee, 2000, p. 180). New Literacy Studies forbindes også med et sociokulturelt literacybegreb (fx Gee, 2000) og med et økologisk, eller: "the ecology of written language" (Barton, 2007).

Fordi der er dette dobbeltblik, ser jeg i studiets forståelse af tekster og sociale kontekster en resonans hos New Literacy Studies, og især hos New London Group, hvor Kress er med. Når grupperingen bruger begrebet literacies eller multiliteracies i stedet for literacy, gør de det for at udvide begrebet i to retninger. Dels som beskrevet i kapitlets indledende afsnit om literacy for at dække betydningsskabelse med flere semiotiske systemer, dels for at dække flere måder at bruge skriftsprog på i forskellige kontekster. Med det sidste fremhæves det kontekstbestemte. Når literacy i studiet bruges i ental er det med henvisning til ét semiotisk system, verbalsproget, men med det motiverede tegn og tolkningen af Hallidays socialsemiotik forstår jeg samtidig betydningsskabelse som noget, der foregår på mange genkendelige måder i forskellige sociale kontekster, og jeg kunne derfor med New Literacy Studies lige så vel bruge begrebet literacies. En minimal forskel på entals- og flertalsformen ser jeg ved, at der med begrebet literacy i studiet lægges vægten på måder at skabe betydning på i tekster, mens med literacies i den forstand New London Group bruger begrebet, kan vægten lægges på de sociale kontekster. Samtidig opereres i begge tilfælde med et dobbeltblik, det handler således om minimale vægtforskydninger i, hvad der kan være blik for i en undersøgelse.

Trods den minimale forskel arbejder forskere inden for New London Group især med tekster og måder at skabe betydning på. Tidligt fremhæver de et behov for ”overt instruction” og ”explicit metalanguages” i skolen (The New London Group, 2000, p. 35). Sidenhen fremhæver Brian Cope og Mary Calantzis specifikt systemisk funktionel lingvistik som et metasprog (fx Kalantzis & Cope, 2012, p. 241), ligesom begreberne felt, relation og måde inspirerer Fairclough (fx Fairclough, 2010, p. 92) og vælges af Kress og Van Leeuwen i deres visuelle grammatik (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Literacypraksisser

Street udvikler begrebet literacypraksisser, hvor han med praksisser både forstår det, mennesker observerbart gør med skriftsprog og de værdier, mennesker tillægger literacy (Street, 1995, 2003). I forbindelse med literacypraksisser udvikles også literacy event efter Shirley Brice Heaths brug af begrebet (Heath, 1983, p. 93, efter Gee, 2012; Hamilton, 2010, p. 9). Barton og Mary Hamilton definerer hændelser som ”observable episodes which arise from practices and are shaped by them.” (Barton & Hamilton, 2000, p. 8). Mens de adskiller praksisser og hændelser, inkluderer Street så at sige hændelser i sit begreb om literacypraksisser, hændelser forstået som det mennesker observerbart gør med skriftsprog.²⁵

²⁵ Det gør han fra slutningen af 1980'erne, en udvikling han beskriver i fx Street (1995, p. 162ff) og Street (2003, p. 78) (også fx Pitkänen-Huhta, 2003).

Barton og Hamilton definerer praksisser på denne måde:

They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals. (Barton & Hamilton, 2000, p. 8)

Når de skiller praksisser og hændelser ad, så forbindes praksisser især med sociale og kulturelle værdier, der ikke er direkte observerbare, men kan undersøges og udledes af det observerbare, af hændelser.

Når jeg i studiet med Halliday og Hasan (1989) udlægger kulturkontekster som baggrundskontekster kendetegnet ved de værdier, folk tillægger det, de gør, ser jeg på dette punkt en klar parallel til de værdier, som literacypraksisser hos såvel Street som Barton og Hamilton også inkluderer. Jeg inkluderer i mit studie med forståelsen af en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster også det, der gøres sprogligt, det vil sige inkluderer noget observerbart. En forskel til denne retning af New Literacy Studies er imidlertid hvad der observeres, hvad enten det gøres som noget, der er inkluderet i literacypraksisser-begrebet eller gennem event-begrebet. Det, der især observeres inden for denne retning af New Literacy Studies er andet end tekster og betydningsskabelse i tekster. Karin Tusting, Roz Ivanič og Anita Wilson formulerer det på denne måde:

texts become quite a small element of an account of practices: just the outcomes of writing-for-a-social-purpose, and the sources which are read-for-a-social-purpose. And language within texts plays an even smaller role: just one part of the material, visual and linguistic meaning-carrying whole. (Tusting, Ivanič, & Wilson, 2000, p. 213)

Det dobbeltblik, som Gee fremhæver, har måske især medført et blik for det kontekstuelle og den lokale mangfoldighed af betydninger omkring læsning og skrivning. I artiklen "What's 'new' in New Literacy Studies?" opsummerer Street, hvad han mener, der kan tages med fra New Literacy Studies, nemlig: "to analyze and contest (...) what literacy events and practices mean to users in different cultural and social contexts – the original inspiration for NLS – but also what are the 'limits of the local'" (Street, 2003, p. 87). To pointer kan tages med fra det, som for mig viser en resonans mellem studiets socialsemiotiske literacyperspektiv og New Literacy Studies og er relevante, når jeg i studiet spørger til elevers refleksioner, og når jeg vælger med specifikt Halliday at betone typer snarere end det unikke.

For det første at deltagerperspektiver er centrale inden for denne retning af New Literacy Studies og her er der en resonans eller et berøringspunkt. Når jeg med forskningsspørgsmål 2 spørger til elevers refleksioner, er det forbundet med operationaliseringen af reflektiv literacy, men samtidig får jeg også adgang til deltagerperspektiver på danskfagets litteraturundervisning, hvilket trækker studiet i en mere etnografisk orienteret retning, også metodologisk set.²⁶ For det andet at der er udfordringer ved i skolesammenhænge at være optaget af den enkelte hændelse i en understregning af det unikke ved enhver situation, fordi der i skolen ofte vil være en vis genkendelig regularitet, som man derved vælger ikke at have blik for.²⁷ Udfordringen fremhæver Street både i denne artikel og i introduktionen til den efterfølgende antologi *Literacies Across Educational Contexts* (Street, 2005), en udfordring, som den ideologiske literacy-model eller den sociale vending har medført for nogle forskere, der har trukket sig væk fra formelle uddannelsesinstitutioner for at undersøge literacy-praksisser i lokale hverdagskontekster. New Literacy Studies er således også kritiseret for sit out-of-school-fokus (Simon, 2005, p. 126ff). Men som Street fremhæver om for eksempel bidragerne til *Literacies Across Educational Contexts*: "they have all remained firmly committed to providing students with access to the language of power" (Street, 2005, p. 10). Han uddyber, at uddannelsessystemet selv består af mange overgange, mange literacies, og at det er i direkte forlængelse af New Literacy Studies at undersøge de krævede literacies for at kunne støtte elever i overgange: "it stresses the need for unpacking and making explicit what is taken for granted in terms of literacy requirements" (Street, 2005, p. 6). Samtidig fremhæver han, at adgang ("access") for eleverne ikke kun handler om at lære magtfuld sprogbrug i forskellige kontekster, men at adgang altid også medfører transformation af disse kontekster (Street, 2005, p. 11). Jeg ser her en resonans til det, jeg har fremhævet som en del af studiets socialsemiotiske literacy-perspektiv, hvor det foranderlige medføres af at se på elever som sprogbrugere, forstået som tegnskabere, og af at fremhæve et dynamisk forhold mellem tekster og sociale kontekster.

Grads- og substantielle forskelle

Samtidig med disse berøringspunkter er der såvel grads- som substantielle forskelle særligt til den etnografisk orienterede literacy-forskning inden for New Literacy Studies. På den ene side kan det anskues som gradsforskelle, hvad man især vælger at undersøge, hvis man har et dobbeltblik på tekster og sociale kontekster. Rampton, der

²⁶ Hvordan mere specifikt, og hvad jeg lægger i etnografisk i studiet, uddybes i kapitel 3. Jeg bruger i dette kapitel betegnelsen etnografisk orienteret literacy-forskning efter blandt andre Street (fx 2005).

²⁷ Hamilton (2000, p. 26) bruger betegnelsen betydningsregularitet om gevinsten ved et socialsemiotisk perspektiv, og fremhæver med det en mulighed for med dette perspektiv at have blik for og et metasprog til at karakterisere større grad af betydningsregularitet.

er med til at udvikle etnografisk lingvistik, pointerer, at det er ”more a matter of degree than of kind” (Rampton et al., 2004, p. 4). På den anden side er der substantielle forskelle på hvordan sprog forstås, det vil sige, at der typisk ikke inden for den etnografisk forankrede literacyforskning arbejdes med sprog som semiotisk system. Christie og Macken-Horarik kritiserer på den baggrund denne del af New Literacy Studies for at mangle redskaber til at analysere tekster: ”the study of ’texts’ is at best rather general” (Christie & Macken-Horarik, 2011, p. 182). Omvendt er de analytiske tilgange til sociale kontekster typisk langt bredere. For eksempel er der en mere udbredt tradition for det første *at* undersøge sociale kontekster gennem et dobbeltblik, og ikke alene udlede situations- og kulturkontekster af tekster, for det andet gøres dette analytisk gennem undersøgelser af for eksempel de værdier, som arkitektoniske forhold på en skole kan siges at være et udsagn om, for at give et eksempel, og det udfordrer socialesemiotikken i forhold til hvad der kan forstås som relevant kontekst.²⁸

Sociale praksisser med studiets snit

Når jeg i studiet arbejder med et bredt kontekstbegreb, hvor jeg også undersøger empiriske sociale kontekster, åbner jeg potentielt op for flere tilgange til ’the meaning-carrying whole’ (Tusting et al., 2000, p. 213). Der er en nærhed til New Literacy Studies, særligt direkte til New London Group og teoretikere fra denne socialesemiotiske gruppering, men også bredt i forhold til et dobbeltblik. Begrebet om praksisser fra traditionen forbundet med Street er imidlertid relevant i studiet. Elever skaber betydning, de gør noget i sproget, og det, de gør, afspejler og medskaber også sociale kontekster, ligesom de i danskfagets litteraturundervisning som i andre sociale kontekster inviteres til at gøre noget med sproget for at deltage i disciplinen.

Inden for socialesemiotisk forskning bruges et begreb om praksisser af blandt andre Macken-Horarik, der i en artikel om sine studier bruger analyser af elevers responstekster til at sige noget om literacypraksisser i klasserummet, uden at det helt klargøres, om praksisser alene dækker praksisser for elevers betydningsskabelse i skriftlige tekster og også/eller praksisser forstået som det, der foregår i undervisning forud for og efter elevers skrivning (Macken-Horarik, 2006a). Van Leeuwen inkluderer mere tydeligt tekster og betydningsskabelse som praksisser i sig selv ved at definere diskurser som rekontekstualiserede sociale praksisser (Van Leeuwen, 2008).²⁹

²⁸ De arkitektoniske forhold er et eksempel fra et dansk studie, som særligt arbejder med skrivepraksisser på mellemtrinnet (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015).

²⁹ Jeg anvender i studiet ikke diskursbegrebet, men ser det som synonymt med tekst (Halliday, 1987, p. 2). Carolin Coffin definerer diskurser på samme måde, som: ”concerned with the interrelationship between language, meaning and the social and cultural context.” (Coffin, 2006, p. 11).

Det, jeg undersøger i studiet, håndterer jeg som eksempler på praksisser, både når jeg undersøger hvad der karakteriserer elevers måder at skabe stillingtagen på, og når jeg undersøger, hvordan ligheder og forskelle relaterer sig til mulighedsrum. Elevers refleksioner over litteraturundervisning kan bestyrke eller netop reflektere, hvad der ses i studiet. Jeg ser derved som van Leeuwen også elevers måder at skabe betydning på som eksempler på praksisser, ligesom de registre, de inviteres til at instantiere, eksemplificerer sådanne. Med de snit, jeg foretager, ser jeg således et snit af sociale praksisser forbundet med det at analysere og fortolke litteratur i udskolingens danskfag, forstået i direkte forlængelse af studiets interesse og socialsemiotiske forståelse af en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster.

Refleksiv literacy

En dimension ved literacy

Refleksiv literacy er en central komponent i studiets socialsemiotiske literacyperspektiv. Både som en dimension ved literacy, der undersøges, når jeg spørger til elevers refleksioner, og overordnet for studiets samlede interesse i at undersøge elevers måder at skabe betydning på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur. Der er et didaktisk potentiale i at undersøge dette, fordi en viden i praksisfeltet om elevers måder at skabe betydning på i disciplinen kan bidrage til i undervisning at synliggøre og diskutere måder at skabe betydning på, ikke for alene at støtte elever i allerede vedtagne måder, men for at støtte deres læring og vidensproduktion. Refleksiv literacy forstår og undersøger jeg i studiet således ikke alene som en dimension ved elevers literacy, men også som et begreb, der medfører et bestemt syn på undervisning og undervisnings muligheder.

Begrebet refleksiv literacy har jeg som nævnt fra Hasan, der udlægger tre dimensioner ('facets') ved literacy (Hasan, 1996, 2011):

- 1) recognition literacy
- 2) action literacy
- 3) reflection literacy.

Alle tre dimensioner fremhæver hun som lige vigtige (Hasan, 1996, p. 417). Recognition literacy dækker bredt det konforme, gentagende. Action literacy refererer bredt det at mestre måder at bruge sprog på i uddannelseskontekster. Refleksiv literacy ('reflection literacy') refererer i studiets forståelse til det at kunne forholde sig til synspunkter eller perspektiver i repræsentationer som skrift:

If the aim of education is to be truly egalitarian, and if the aim of education is to enable participation in the production of knowledge – and not just reproduction – then it follows that we would need to develop in all pupils the ability to reflect, to enquire, to analyse and to challenge. (Hasan, 1996, p. 410)

Den refleksive dimension ved literacy forbinder jeg med det at kunne forholde sig til tekster som konstruktioner, sådan som det blandt andet også udtrykkes af Hasan: ”It is in understanding discourse as discourse that the critical faculty will develop” (Hasan, 1996, p. 417).³⁰

Med den refleksive dimension forstår jeg en sprogbrugers opmærksomhed på tekster, hvilket er indlejret i betegnelsen reflektiv. Macken-Horarik og Morgan udtrykker præcist dette: ”Developing reflexivity does mean acknowledging relativity” (Macken-Horarik & Morgan, 2008, p. 33) (også fx Macken-Horarik, 1996, 1998; Macken-Horarik & Morgan, 2008, 2011). Derved kan det at støtte eleveres refleksive literacy føre til, hvad jeg med Macken-Horarik fremhæver som semiotisk selvstændighed og uafhængighed, undervisningens mulighed for at ”encourage learners into greater semiotic independence” (Macken-Horarik, 1997, p. 312). Gee fremhæver parallelt med dette literacy som ”liberating” og ”powerful”, når literacy ikke blot tilegnes, men læres i uddannelseskontekster på måder, der støtter det, han kalder metasproglig viden (Gee, 2012, p. 174). Jeg forstår det frigørende som det semiotisk frigørende, ikke som frihed udover de specifikke uddannelseskontekster, det vil sige de fag og discipliner inden for fag på forskellige tidspunkter i uddannelsessystemet, hvor undervisning foregår.³¹

Som det fremgår af det indledende citat af Hasan forbindes reflektiv literacy hos hende med demokrati på to måder, som lige adgang til læring, en adgang der støttes af synliggørelse og diskussion af måder at skabe betydning på, og som en kritisk forholde sig til samfundsstrukturer, herunder uddannelse. Med begrebet inkluderer jeg den første forståelse, men slutter ikke, at dette nødvendigvis fører til en kritisk forholde sig også i andre kontekster.³² Med denne forståelse af reflektiv literacy placerer jeg studiet tæt op ad sociokulturelle og socialsemiotiske definitioner af kritisk literacy (fx Luke, 2000, 2012, 2014; Smidt, 2011).

Refleksiv literacy hos elever

Hasan skelner mellem to forskellige typer kontekster, mellem det hun kalder specialiserede kontekster som i skolefag og discipliner inden for skolefag, og så

³⁰ Angående diskursbegrebet, se forrige note.

³¹ Samme forståelse udtrykker også Penne (2014) som citeret i kapitel 1.

³² Jeg diskuterer imidlertid i afhandlingens kapitel 9 koblinger mellem forskellige måder at skabe stillingtagen på og de forståelser af et demokratisk-politisk niveau, der er fremhævet i kapitel 1, og som mere specifikt gælder litteraturundervisning (Nussbaum, 1997, 2010; Rancière, 1999).

hverdagskontekster. Mens sprogbrug i specialiserede kontekster hænger sammen med 'to view', hænger sprogbrug i hverdagskontekster sammen med 'to feel'. Hun refererer her til Lev Vygotskijs begreb om intellektualisering og hans skelnen mellem en sprogbrugers "self-conscious view" og "unself-conscious 'feel' for language" (Hasan, 1996, p. 385). Hendes valg af de to verber med inspiration fra Vygotskij tolker jeg som et udtryk for, at hun med begrebet reflektiv literacy fremhæver det, jeg i studiet ser som en større *opmærksomhed* hos sprogbrugere som grund for betydningsskabende valg ('to view') frem for mere intuitive valg ('to feel'). Selvom valg ikke nødvendigvis er bevidste, så kan elever formulere større eller mindre grad af opmærksomhed eller det, jeg i studiet betegner metasproglig opmærksomhed. Jeg trækker med den formulering på betegnelser fra de nævnte teoretikere i afsnittet. Hasan (1996) bruger udover *at se* betegnelsen metadiskurs, Macken-Horarik (1998, p. 81) bruger "meta-level awareness" og Gee (2012) metaviden. Jeg er opmærksom på, at der er en lang tradition for at diskutere dette, herunder om forskellen mellem at føle og at vide hovedsageligt er en forskel, der sættes med de to typer af kontekster (specialiserede kontekster og hverdagskontekster). Det ændrer imidlertid ikke ved, at jeg i studiet forstår metasproglig opmærksomhed som noget, der kan undersøges i elevers refleksioner om danskfagets litteraturundervisning, og jeg forstår det bredt som opmærksomhed på såvel sprogbrug som værdier, det sidste formuleret gennem bud på formål med at analysere og fortolke litteratur.³³

Når jeg spørger til, hvordan forskelle og ligheder i elevers måder at skabe stillingtagen på relaterer sig til deres refleksioner, så inddrager jeg denne operationalisering af elevers refleksive literacy, ligesom jeg relaterer det til de deltagerperspektiver på praksisser, som refleksionerne giver adgang til.³⁴

Hasans betegnelse *det specialiserede* ses også hos Macken-Horarik (1996), der i stedet for kontekst bruger domæne-begrebet i forhold til literacy. Macken-Horarik splitter den specialiserede kontekst op i to og specificerer parallelt med Hasans begreber om action literacy og reflection literacy, at der er to domæner i skolen, et specialiseret, som hun knytter til reproduktiv literacy, og et reflektivt, som hun knytter til kritisk

³³ Hvilke betegnelser, der bruges, markerer selvfølgelig forskellige traditioner (Åkerblom, Anderberg, Alvegård, & Svensson, 2011). I kapitel 1 har jeg refereret flere beslægtede studier, der anvender betegnelsen 'meta linguistic awareness', og det er denne engelske betegnelse, jeg oversætter. I nogle tilfælde oversættes det engelske 'meta linguistic awareness' til bevidsthed, men en oversættelse til opmærksomhed er mere adækvat i forhold til et socialemiotisk literacyperspektiv. Ligesådan vælger jeg for enkelthedens skyld *meta-sproglig* frem for metalingvistisk.

³⁴ At inddrage reflektiv literacy på denne måde er også et valg, det kunne også undersøges som noget, der manifesteres i elevers responstekster alene (Macken-Horarik, 2006b).

literacy.³⁵ Selvom jeg i studiet operationaliserer refleksiv literacy med afsæt i Hasan og derved også indirekte med afsæt i hendes skelnen mellem to typer kontekster, og selvom jeg fremhæver Macken-Horarik i en toning af begrebet refleksiv literacy, bruger jeg i studiet hverken begrebet det specialiserede eller domænebegrebet. Jeg anskuer måder at bruge sprog på også i skolefag som kontekstspecifikke måder og åbner derved for, at der i alle sociale kontekster er specifikke måder at skabe betydning på. Det specialiserede ville implicere en afklaring af, hvad noget er mere specialiseret i forhold til.³⁶

Refleksiv literacy som en mulighed i undervisning

Med begrebet refleksiv literacy implicerer jeg også et bestemt syn på undervisning og muligheden for i undervisning at støtte elever i at deltage betydningskabende i det mulighedsrum, de inviteres til, og at det er centralt for læring og vidensproduktion. Macken-Horarik fremhæver, hvad det betyder for undervisning:

An enabling pedagogy will increase both their unconscious meaning potential (...) and introduce them to a more conscious meta-discourse for reflecting on language and its sociocultural functions. This would include both a formal meta-language that is shareable, oriented to texts, and part of the specialized curriculum of the school; and it would make space for those perspectives that come from the so-called margins of the society (...). (Macken-Horarik, 1997, p. 305)

Hasan fremhæver ligeledes, hvordan undervisning for at støtte elevers refleksive literacy kan lægge op til en sensibilitet over for alternative måder at formulere (næsten) det samme på, men at det samme ikke kan formuleres på forskellige måder, og derfor kan undervisning støtte elever i at reflektere over, hvordan forskellige måder at bruge sprog på skaber forskellige betydninger. Desuden lægger hun op til i undervisning at spørge til de synspunkter eller perspektiver, repræsentationer fremviser (Hasan, 1996, p. 411).³⁷

³⁵ Senere indfører hun endnu et domæne og benævner det specialiserede domæne det teoretiske, hvortil hun knytter specialiseret literacy (i stedet for reproduktiv) (Macken-Horarik, 1998).

³⁶ I det foregående afsnit om operationalisering af mulighedsrum skriver jeg, at jeg i studiet ikke undersøger måde. Hallidays (1993) begreber om sprog som (ledsagelse til) handling og som refleksion ville være en måde at diskutere det specialiserede på.

³⁷ Hasan selv taler også om ideologier, og derudover synspunkter og især perspektiver. Begrebet semantisk variation er et centralt begreb i hendes sprogvidenskabelige arbejder, men uddybes ikke yderligere i afhandlingen, hvor jeg med Kress' begreb om det motiverede tegn og begrebet interesse har markeret en tilsvarende åbning og et tilsvarende vilkår ved betydningskabelse og derved også ved at det forholde sig til tekster som konstruktioner.

Det metasprog, som der derved er behov for i undervisningen, må matche dette og netop ikke stivne, eller som det udtrykkes af New London Group i 2000, så må dette metasprog være fleksibelt og have fokus på forskelle mellem tekster:

A metalanguage also needs to be quite flexible and open-ended. It should be seen as a tool kit for working on semiotic activities, not a formalism applied to them (...) Furthermore, the primary purpose of the metalanguage should be to identify and discuss differences between texts, and relate these to the contexts of culture and situation in which they seem to work. (The New London Group, 2000, p. 24)

Når jeg fremhæver en synliggørelse og diskussion af sprogbrug og måder at skabe betydning på i undervisning, implicerer jeg et sprogbasert lærings syn. Mens New London Group eksplicit henviser til Vygotskij, trækker Macken-Horarik teoretisk på Halliday (1993). Hasan er inspireret af såvel Vygotskij som Halliday. Selvom der er forskelle mellem de to teoretikere, hovedsageligt i forhold til, hvorvidt de har fokus på individets mentale udvikling (Vygotskij) eller ikke (Halliday), er der væsentlige ligheder mellem dem netop i deres interesse for sprogets afgørende rolle for læring (Gibbons, 2006; Wells, 1994).

I det indledende afsnit om det motiverede tegn citerer jeg Kress for at tegnskabere "remake concepts and 'knowledge'" (Kress, 2010b, p. 62). Halliday og Hasan beskriver viden som "transmitted in social contexts, through relationships" (Halliday & Hasan, 1989, p. 5). Med et grundlæggende socialsemiotisk syn på sproget som et foranderligt system af ressourcer, så medfører transmission også, at jeg forstår viden som noget, der skabes gennem betydningskabelse. Transmissionen medfører derved også en transformation, ikke kun af systemet og sociale kontekster, men også af viden. I den forstand er vidensproduktion et grundvilkår for semiotiske processer, og en del af sprogbasert læring (Kress, 2010a). I skolen kan der imidlertid som i alle andre sociale kontekster især lægges vægt på det minimalt forandrende, det vidensreproduktive som med 'recognition literacy' og 'action literacy'. Med det motiverede tegn som kerne for studiets syn på refleksiv literacy forstår jeg råderummet som et, der kan strækkes til et råderum i undervisning for måder at skabe betydning på, ved at skabe mulighed ('ability')³⁸ for, at elever kan udfolde refleksiv literacy.

³⁸ Hasan er, som det fremgår, inspireret af Vygotskij og udtrykker i artiklen fra 1996, at literacy handler om en "developmental proces" (Hasan, 1996, p. 379). Jeg inkluderer i mit socialsemiotiske literacyperspektiv ikke dette fokus, men gør spørgsmålet om refleksiv literacy til et spørgsmål om, at der i undervisningen skabes muligheder for en udfoldelse af denne dimension. 'Ability', som optræder i afsnittets indledende citat af Hasan, forstår jeg med andre ord ikke som fx en indre mental kategori, men som ydre muligheder.

Refleksiv literacy frem mod studiets undersøgelse

Refleksiv literacy, som jeg definerer denne dimension ved literacy, forbindes i studiet med det motiverede tegn, både i forhold til et grundlæggende socialesemiotisk syn på sproget som et foranderligt system af ressourcer, og i forhold til det råderum, som begrebet transparens giver mulighed for, og den samtidige interesse, som derigennem kan ses i sprogbrug forstået som måder at skabe betydning på. Jeg ser en linje fra dette til Hasans syn på undervisning og undervisningens mulighed for at støtte elevers refleksive literacy gennem blandt andet at spørge til synspunkter eller perspektiver i tekster. Når jeg i studiet særligt undersøger elevers responstekster og deres måder at skabe stillingtagen på, er dette særlig manifest.

Jeg forudsætter med blandt andet det motiverede tegn eleven som fortolkende subjekt, og det syn på undervisning jeg derved lader begrebet refleksiv literacy indeholde, implicerer også dette syn på eleven. Fortolkning forstås her dobbelt, fordi sprogbrug som beskrevet både kan fremvise sprogbrugerens fortolkning af, hvilke betydningsskabende valg der kan bidrage til at kommunikere med andre på genkendelige måder i situationen, noget der kan støttes i undervisning, og fremvise sprogbrugerens interesse i det, der repræsenteres, noget der ligeledes kan rettes fokus mod i undervisning.

Fremadrettet i studiets undersøgelse har begrebet om refleksiv literacy betydning, når jeg spørger til elevers refleksioner. Jeg operationaliserer elevers refleksive literacy som metasproglig opmærksomhed, sådan som denne formuleres, når elever reflekterer over danskfagets litteraturundervisning.

I studiet spørger jeg diskuterende til didaktiske potentialer for studiets vidensudvikling, og refleksiv literacy anskuet som noget, der kan skabes mulighed for i undervisning, udgør her den centrale forståelsesramme.

I de to næste hoveddele i kapitlet præsenteres og diskuteres studiets definition af stillingtagen og de lingvistiske redskaber, der vælges til at undersøge stillingtagen, samt inspirationen fra sociologisk teori.

Stillingtagen i litteraturundervisning

En definition af evaluerende stillingtagen

Når jeg spørger til elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, så vælger jeg en stærk socialemiotisk lingvistisk tilgang til at undersøge disse måder. Ved at vælge APPRAISAL-systemet som redskab placerer jeg studiet inden for et forskningsfelt med interesse for interpersonel betydning. Inden for de seneste 20 år er der med denne interesse forskning, der bruger betegnelsen 'evaluation' (Bednarek, 2006; Folkeryd, 2007; Hood, 2010; Hunston & Thompson, 2001; Martin & White, 2005; Matruglio, 2014; Piekut, 2013; Thompson & Alba-Juez, 2014), 'stance' (Conrad & Biber, 2001; Du Bois, 2007; Hyland & Guinda, 2012; Jaffe, 2009) og 'emotion talk' (Bednarek, 2008). Jeg vil kort redegøre for nogle af distinktionerne mellem betegnelserne 'evaluation' og 'stance', og hvad jeg forstår ved stillingtagen i forskningsspørgsmål 1.

I den centrale antologi *Evaluation in Text* fra 2000 (2001) fremhæver Susan Hunston og Geoff Thompson, at 'evaluation' bredt dækker, hvordan stillingtagen *udtrykkes*:

evaluation is the broad cover term for the expression of the speaker or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about (...). (Hunston & Thompson, 2001, p. 5)

I antologien *Evaluation in Context* fra 2014, der adresserer sig som en direkte opfølgning på antologien fra 2000, specificerer Geoff Thompson og Laura Alba-Juez, at 'stance' er et bredere koncept end 'evaluation':

as put in Thompson and Hunston's definition, evaluation constitutes the expression of the speaker's stance or attitude; thus evaluation and stance are not exactly the same thing: From this perspective, stance would be a more abstract concept, and evaluation would be the actual verbal realization or manifestation of the stance (...). (Thompson & Alba-Juez, 2014, p. 10)

I citatet fremhæves 'stance' som mere abstrakt, og forfatterne fremhæver efterfølgende, at det også kan være et udtryk for stillingtagen ikke at udtrykke sig i en bestemt situation. Herved synes 'stance' at forstås som en allerede indtaget holdning, der i nogle tilfælde kan manifesteres i tekster. Når jeg undersøger elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, undersøger jeg elevers responstekster, det vil sige deres valgte sproglige ressourcer. Jeg beskæftiger mig ikke med den holdningstilkendegivelse, der kan ligge i tavshed. Hood beskriver sammenhængen:

evaluation is incorporating all aspects of interpersonal meaning encoded in texts and functioning to construe stance or point of view (...). (Hood, 2010, p. 7)

Hun vælger i sin undersøgelse om studerendes skriftlighed på videregående uddannelser at anvende betegnelsen 'evaluative stance', hvorved 'stance' fremhæves som noget, der skabes gennem evaluerende sprogbrug (Hood, 2010, 2012) (også fx Ryshina-Pankova, 2014). Jeg definerer stillingtagen på samme måde, som evaluerende stillingtagen. Med denne definition forstår jeg på den ene side stillingtagen som mere abstrakt end den konkrete tekst, det vil sige som et niveau over teksten, det er betydning, der skabes gennem realiseringer af det semantiske niveau. Med Hallidays begreb om tekster kan dette semantiske niveau også siges at være netop teksten eller en del af denne. På den anden side anvender jeg det til at karakterisere sproglige ressourcer på registerniveau, det vil sige, at jeg er interesseret i ligheder og forskelle i elevers måder at skabe stillingtagen på i responstekster. Martin og White definerer stillingtagen ('stance') på en lidt anden måde, som mønstre i et mindre antal tekster: "patterns of use of evaluative options" (Martin & White, 2005, p. 164). Evaluerende stillingtagen kan skabes i den enkelte tekst, som jeg definerer det, men jeg spørger til ligheder og forskelle, og derved mønstre. Mønstre forstår jeg ikke i storskala, men omsætter mønstre til et spørgsmål om nuancerede distinktioner – ligheder og forskelle - i evaluerende sprogbrug i "relatively smaller numbers of text." (Martin & White, 2005, p. 163f). Med Hallidays registerbegreb forstår jeg mere præcist mønstre som mønstre inden for et mindre antal tekster inden for de (sammenlignelige) teksttyper, der optræder i studiet.

APPRAISAL-systemet

Jeg anvender især APPRAISAL-systemet til at karakterisere elevers måder at skabe stillingtagen på. Jeg inkluderer desuden et blik for elevers brug af litterære analysebegreber, hvilket uddybes senere i denne del af kapitlet. Jeg tager i studiet først og fremmest afsæt i Martin og Whites første samlede præsentation af systemet i bogen *The Language of Evaluation* (Martin & White, 2005).

Termen APPRAISAL defineres i en af de tidlige tekster af Martin fra antologien *Evaluation in Text* på denne måde:

The term appraisal will be used here for semantic resources used to negotiate emotions, judgements, and valuations, alongside resources for amplifying and engaging with these evaluations. (Martin, 2001, p. 145)

Når jeg ovenfor beskriver systemet som et stærkt redskab, så ligger styrken i forhold til studiets interesse i at undersøge stillingtagen som centralt for elevers måder at skabe betydning på. Elevers responstekster kan involvere det at skabe holdninger, gennem affektiv evaluerende sprogbrug som 'jeg kan godt lide' eller 'hovedpersonen er nedtrykt', gennem bedømmelser af for eksempel hovedpersonernes handlinger og

gennem det at forholde sig påskønnende til formaspekter ved litteratur, ligesom det kan involvere en forholden sig til egne og andres konkrete og potentielle udsagn ("engaging with these evaluations"). Det er disse måder at skabe betydning på, som APPRAISAL-systemet særligt kan beskrive.

APPRAISAL er et af tre systemer inden for systemisk funktionel lingvistik udviklet til at beskrive interpersonel betydning. Interpersonel betydning beskrives grundlæggende som prosodisk og fordelt gennem en tekst (Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & White, 2005; Thompson, 2014). Det vil sige, at den ikke er isoleret til bestemte forhold som for eksempel bestemte ordklasser, men er "dispersed across a number of different lexico-grammatical systems" (Hood, 2010, p. 23). Om systemet fremhæver Thompson, at interpersonelle måder at skabe betydning på netop er interpersonelle:

Contrary to the traditional view, appraisal – like modality – is not just a personal form of meaning making ('saying what you think about something') but a profoundly interpersonal one ('setting out to induce a reaction (by saying what you think about something)'). (Thompson, 2014, p. 52)

De ressourcer, der kan beskrives med APPRAISAL-systemet, kan derved siges at have en dobbeltorientering: dels at skabe holdninger, dels at sprogbrugeren positionerer sig i forhold til modtagerne (Hood, 2010, p. 18). Når der skabes holdninger, positionerer sprogbrugeren sig således til et objekt, i studiets tilfælde en litterær tekst, og samtidig er dette en social akt i forhold til andre i den sociale interaktion, der også skaber holdninger til objektet.³⁹ Der kan her trækkes en tråd fra det jeg indledningsvist i kapitel 1 har beskrevet som en dobbelt forholden sig og så til denne dobbeltorientering. Med det motiverede tegn har jeg fremhævet positionering som noget, der foregår i al betydningskabelse, fordi sprogbrugeren fremviser en omverdensforståelse forstået i dobbelt forstand, som interesse og som fortolkning af, hvilke ressourcer der kan bidrage til at kommunikere med andre på genkendelige måder. Derigennem afspejles og medskabes også sociale kontekster. Denne samme gør sig gældende mere specifikt i forhold til evaluerende sprogbrug, når jeg undersøger elevers måder at skabe stillingtagen på med et hovedfokus på denne.

APPRAISAL-systemet er især op gennem 00'erne anvendt som analyseredskab inden for en lang række områder, herunder også i uddannelseskontekster i forbindelse med både elevers tekster og professionelle tekster som læremidler. I kapitel 1 har jeg berørt en række af de beslægtede studier af elevers tekster i L1-fag, hvor det er

³⁹ Denne fremstilling og den dobbeltorientering, jeg redegør for, er også visuelt fremstillet inden for sociolingvistisk forskning i 'stance' gennem 'the stance triangle' mellem sprogbrugere, modtagere og objekter (Du Bois, 2007).

anvendt i analyser af elevers essays på gymnasieniveau i dansk (Piekut, 2013) og til analyser af elevers narrativer i svensk (Folkeryd, 2007) og af elevers responstekster i litteraturundervisning i engelsk (fx Christie & Derewianka, 2008; Christie & Humphrey, 2008; Love & Humphrey, 2013; Macken-Horarik, 2003, 2006a; Macken-Horarik & Isaac, 2014; Macken-Horarik & Morgan, 2008, 2011; Rothery & Stenglin, 2000). Derudover er systemet eller dele af det anvendt til analyser af såvel lærebøger som elevtekster i historie i den engelsksprogede skole (Coffin, 2006; Matruglio, 2014) samt til analyser af studerendes skriftlige tekster på videregående uddannelser, herunder blogindlæg i relation til undervisning (fx Hood, 2010, 2012; Ryshina-Pankova, 2014). Inden for andre sammenhænge end uddannelsessammenhænge er APPRAISAL-systemet brugt til for eksempel analyse af arbejdslivstekster (Brok, 2009), livsfortællinger (Almér, 2011), filmresponser på blogs (Derewianka, 2008) og en lang række andre især skriftlige, men også visuelle medietekster (fx Bednarek, 2006; Martin & White, 2005; Swain, 2013).

System og sensitivt redskab: Re-modellering

Systemet er udviklet med afsæt i det semantiske niveau inden for systemisk funktionel lingvistik eller med afsæt i det *stratum*, Martin benævner det diskurssemantiske. En hovedforskel på Halliday og Martin er, at mens Halliday især har fokus på leksiko-grammatikken og forstår det semantiske som et niveau forbundet med dette, jævnfør det tekstbegreb jeg arbejder med i studiet, så fokuserer Martin særligt på det diskurssemantiske som et *stratum* og analyserer oppefra og ned (Martin, 1992, 2001). Fordi jeg bruger systemet som redskab til tekstanalyse på registerniveau, og med teorierne i studiets socialesemiotiske literacyperspektiv fremhæver et råderum og sprogbrugerens interesse såvel som en dynamisk sammenhæng mellem tekster og kontekster, så har jeg brug for at afklare to spørgsmål.

- Hvem afgør betydningen?
- Hvordan håndteres forholdet mellem semantisk system og det kontekstspecifikke?

Med udvidelsen af instantieringsskalaen til at inkludere et fortolkende subjekt gælder dette ikke kun ved elevers produktive betydningsskabelse, men også for eksempel forskerens receptive. Det første spørgsmål er derfor såvel teoretisk som metodologisk ligesom det også har en konkret metodisk karakter. Jeg diskuterer den metodiske løsning i kapitel fire, hvor de analytiske valg præsenteres.

Den teoretiske problemstilling rejser Martin og White også selv og tilføjer et fortolkende subjekt:

a text can be seen as providing for a set of possible meanings (though some will be significantly more favoured and hence more probable than others), with particular possibilities only instantiated by a given reading. For one text there can be a range of instantiations and hence interpretations. (Martin & White, 2005, p. 163) (også fx Martin, 2010)

Det andet spørgsmål kan der være forskellige løsninger på. Macken-Horarik & Isaac foreslår:

The contextual specificity of evaluation can mean a decision to extend the system to include new choices relevant to new situations or it can mean abandoning the attempt to build a mega-system at all. (Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 70)

Studiets interesse er ikke at bygge et metasystem, at bidrage til at udvikle et semantisk beskrivelsesapparat, der kan dække det samlede system af verbalsproglige ressourcer, uafhængigt af sociale kontekster. Berge (2012) har som nævnt i kapitel 1 sammenlignet systemisk funktionel lingvistik og tekstvidenskab, og med ham har jeg præciseret, at jeg bruger APPRAISAL-systemet netop som redskab til at karakterisere tekster på registerniveau. Jeg bruger således et eksisterende fintmærkende system i re-modelleret udgave som redskab til at karakterisere interpersonel betydningsskabelse i elevs skriftlige analyser og fortolkninger med øje for mønstre i et mindre antal tekster fra danskfagets litteraturundervisning i udskolingen.

Når jeg som løsning har valgt at re-modellere systemet følger jeg samme løsning som Macken-Horarik & Isaacs. Som centralt princip for re-modelleringen foreslår de: "to put indeterminacy in the centre of the task" (Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 78).

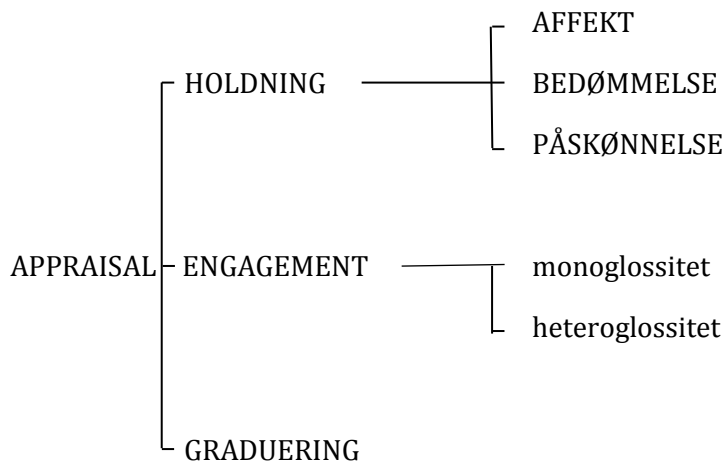
I de næste afsnit præsenteres de dele af systemet, der har vist sig relevante i forhold til studiets datamateriale.

Tre subsystemer

White beskriver evaluerende sprogbrug som udtryk for henholdsvis attitudinal positionering og intersubjektiv positionering, hvor den attitudinale positionering sker gennem realiseringer af den diskurssemantiske kategori ATTITUDE ('attitude'), og den intersubjektive gennem realiseringer af kategorierne GRADUERING

(‘graduation’) og ENGAGEMENT (‘engagement’) (White, 2002, 2003).⁴⁰ Samtidig med at det er realiseringer, fremhæver jeg positioneringen som et resultat af instantieringer af et register. APPRAISAL-systemet involverer således tre kategorier eller netop subsystemer. I figuren på næste side viser jeg subsystemerne og enkelte underkategorier angivet med oversættelser til dansk. Oversættelserne uddybes og begrundes i kapitel 4.

Figur 2. De tre subsystemer i APPRAISAL-systemet.



I deres samlende præsentation af APPRAISAL-systemet fra 2005 sammenholder Martin og White, hvordan ATTITUDE og ENGAGEMENT kan sammenlignes med Hunston og Thompsons definition af evaluering fra 2000 og deres skelnen mellem holdninger til ”entities or propositions”:

opinions about entities are canonically attitudinal (...) opinions about propositions on the other hand are canonically epistemic and involve degrees of certainty. (Martin & White, 2005, p. 38)

Mens den første type holdninger (“opinions”) således knyttes til ATTITUDE, knyttes den anden type til ENGAGEMENT. Det er disse to subsystemer, jeg remodellerer til at bruge i studiet.

⁴⁰ Senere anvender Martin og White betegnelsen ’intersubjective stance’ i forbindelse med ENGAGEMENT specifikt (Martin & White, 2005). I bogen bruger de, som det fremgår af afsnittet ”En definition af evaluerende stillingtagen” ovenfor, betegnelsen ’stance’ på en anden og bredere måde, nemlig til at karakterisere interpersonelle betydningsmønstre i et mindre antal tekster (Martin & White, 2005, særligt kap. 4). For at undgå forvirring bruger jeg derfor i afsnittet Whites tidsmæssigt set ældre betegnelse intersubjektiv positionering.

Det sidste subsystem GRADUATION forbindes som ovenfor af White særligt med ENGAGEMENT. Begge disse subsystemer dækker også ressourcer, der bruges til at forholde sig til attitudinal betydning. GRADUATION ved at dække ressourcer til at kunne forstærke holdninger, eller mere præcist både ved at tune op eller ned for ATTITUDE, mens ENGAGEMENT forholder sig til attitudinal betydning på den måde, at det dækker ressourcer til at åbne eller lukke for andre mulige udsagn, herunder attitudinale holdningstilkendegivelser (Martin, 2001; Martin & White, 2005, p. 37).

I studiet indgår det sidste subsystem på den måde, at udtryk, der forstærker eller formindsker attitudinal betydning, kodes som en del af denne.

ATTITUDE

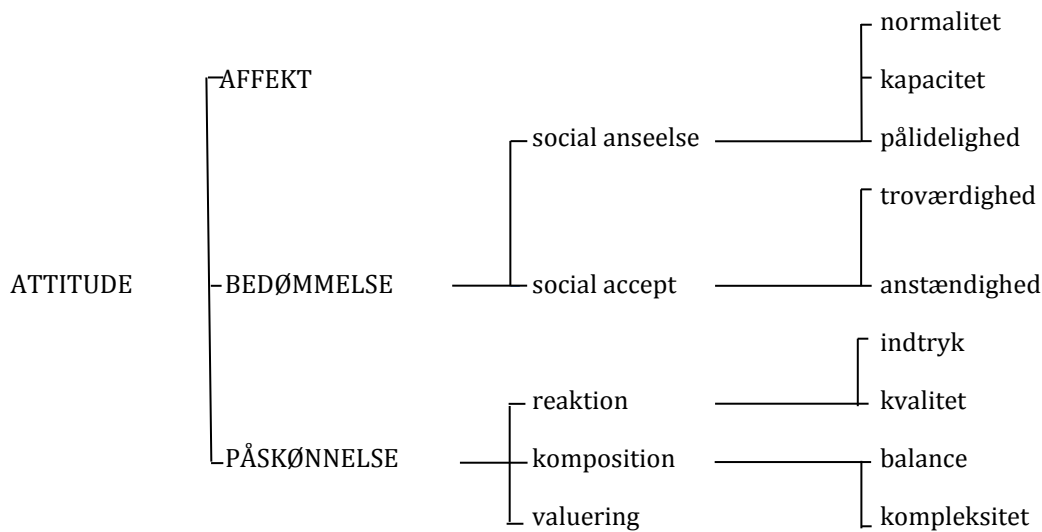
Subsystemet ATTITUDE dækker tre områder, nemlig AFFEKT, BEDØMMELSE og PÅSKØNNELSE. De sammenlignes af Martin og White med de semantiske områder, der traditionelt refereres til med begreberne følelse, etik og æstetik (Martin & White, 2005, p. 42).

AFFEKT kan formuleres i enten 1. eller 3. person, det vil sige ved at formulere egne følelser og derigennem evaluere noget, eller ved at beskrive andres følelser, for eksempel en hovedpersons følelser. AFFEKT kan yderligere opdeles ved at beskrive sproglige ressourcer for følelser, der har at gøre med at være ked af det eller glad ("un/happiness"), at være nervøs eller føle sig tryk ("in/security"), at være træt af noget eller tilfreds ("dis/satisfaction") (Martin & White, 2005, p. 49).⁴¹

BEDØMMELSE og PÅSKØNNELSE udlægges af Martin og White som institutionaliserede følelser, hvor BEDØMMELSE dækker ressourcer til at formulere følelser gennem at evaluere opførsel, mens PÅSKØNNELSE dækker ressourcer til at formulere følelser gennem det at evaluere ting (Martin & White, 2005, p. 45). I studiet vil det sige, at når de deltagende elever skaber attitudinale holdninger i deres responstekster, så kan de blandt andet gøre det ved at skrive om de for eksempel følte sig grebet (AFFEKT), de kan gøre det ved at forholde sig til de litterære figurer som mennesker, hvis opførsel de evaluerer, eller ved at evaluere forfatteren som for eksempel god eller dårlig (BEDØMMELSE), og de kan gøre det ved at forholde sig til formtræk ved novellen, for eksempel billedsproget (PÅSKØNNELSE).

⁴¹ Bednarek tilføjer yderligere to kategorier, dis/inclination og surprise (som bruges både positivt og negativt), på baggrund af sine korpuslingvistiske studier (Bednarek, 2008; Macken-Horarik & Isaac, 2014), ligesom hun foreslår enkelte andre justeringer i forhold til ATTITUDE. Jeg anvender ikke selv dette net af opdelinger under AFFEKT, men nævner justeringerne som eksempel på, at APPRAISAL-systemet ikke er et færdigt system, selvom jeg særligt tager udgangspunkt i én version af systemet, som nævnt i Martin & Whites fra 2005.

Figur 3. Subsystemet ATTITUDE relevant for studiet.



På samme måde som ved AFFEKT optræder også et net af underkategorier for såvel BEDØMMELSE som PÅSKØNNELSE. I forbindelse med PÅSKØNNELSE optræder blandt andet underkategorien reaktion ('reaction'), som yderligere kan inddeles i indtryk ('impact') og kvalitet ('quality').⁴² Disse betydninger kan realiseres på forskellige måder, og de ligger tæt op ad AFFEKT. Et eksempel kunne være "I'm sad/weeping" (AFFEKT) og "a weepy rendition of the song" (PÅSKØNNELSE) (Martin & White, 2005, p. 58). Betydningsforskellen handler om enten at udtrykke en følelse eller at forholde sig eksplicit til den ting, der udløser følelsen.

Udfordringer ved ATTITUDE som redskab

Distinktionen mellem AFFEKT og så underkategorien reaktion inden for PÅSKØNNELSE tydeliggør imidlertid for mig et diskussionspunkt inden for APPRAISAL-systemet i forhold til, hvad der kan styre en undersøgelse af måder at skabe stillingtagen på med dette redskab. Er det evaluerende sprogbrug, lexis, eller er det målet for evalueringen ('target'), der i en analyse skal afgøre, om der er tale om AFFEKT eller PÅSKØNNELSE. Martin og White (2005) foreslår, at det er målet. Jeg følger dem i distinktionen mellem AFFEKT og så reaktion inden for PÅSKØNNELSE. Det har imidlertid i studiet vist sig som et spørgsmål, om det er hensigtsmæssigt også at lade målet for evalueringen være styrende, når det drejer sig om evaluering af en hovedperson i en novelle. En hovedperson kan evalueres som et menneske, men er samtidig konstrueret, en form "a beautiful woman, a key figure" (White, 2000). Skal evalueringer af personers opførsel i en novelle kodes efter lexis, hvor det vil være BEDØMMELSE,

⁴² Det er oprindeligt Rothery og Stenglin, der har specificeret underkategorierne knyttet til PÅSKØNNELSE og foreslået kategorien reaktion (fx Rothery & Stenglin, 2000).

eller efter PÅSKØNNELSE, fordi målet for evalueringen er en ting, det vil sige en konstrueret figur i en novelle?

Denne usikkerhed om, hvad der styrer analysen af betydning, er uvilkårligt knyttet til at bruge APPRAISAL-systemet som redskab. Den optræder ikke kun i forhold til spørgsmålet om lexis og mål, men samlet i forhold til:

- lexis/mål
- valør
- indirekte attitudinal sprogbrug.

Ud over lexis/mål er spørgsmålet om valør således en udfordring, ligesom og især indirekte evaluerende sprogbrug er det. Jeg uddyber nedenfor kort hvordan jeg overordnet forholder mig til udfordringerne i studiet, mens, som nævnt, de konkrete analytiske valg præsenteres i kapitel 4.

Valør er indlejret i de dualistiske underkategorier som 'un/happiness' under AFFEKT, der lægger op til en opdeling af evaluerende sprogbrug i positiv/negativ betydning. I nogle tilfælde kan valør siges at være genkendelig i den evaluerende sprogbrug, for eksempel ved direkte negativ evaluering med ordet 'svigt', når forældre i en novelle bedømmes negativt med dette udtryk. Martin og White (2005) skelner mellem positive og negative eksempler på BEDØMMELSE, for eksempel bestemmer de 'avant garde' som positiv og 'excentrisk' som negativ normalitet. Kan de siges at være det mere generelt? Macken-Horarik fremhæver allerede i 2003 (p. 318) problemerne "if an overarching appraisal system is presented with values attached", en problematik som Bednarek (2006, p. 213) også siden peger på. Jeg vælger derfor i spørgsmålet om valør at sætte en grænse for systemets anvendelighed forstået som de allerede givne eksempler i APPRAISAL-forskning. I stedet tolkes i studiet valør alene ud fra konteksten, defineret her som den konkrete responstekst, i de tilfælde, hvor det bidrager til noget i studiet. Jeg følger her en erfaring, som Macken-Horarik og Isaac også har om, at: "the patterns of choice in the co-text shape the valence of choices too and often push us to re-evaluate (and re-code) lexical APPRAISAL choices." (Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 88).

I mine analyser tager jeg højde for ideationel betydning, der ikke er direkte evaluerende. Martin og White (2005, p. 62) fremhæver, at det kan ses som problematisk, men at alternativet er uholdbart. Det ville indebære en antagelse om, at ideationelle valg af en sprogbruger skulle foretages uden fornemmelse for de attitudinale holdninger, de kan skabe. Jeg ser det ikke som problematisk, men som en integreret følge af studiets

perspektiv. Selvom jeg som fremhævet i afsnittene om det motiverede tegn og om refleksiv literacy pointerer, at valg kan foretages med større eller mindre grad af metasproglig opmærksomhed, så ville en manglende analytisk interesse for indirekte attitudinale holdninger både kunne siges at reducere sprogbrugeren som subjekt, som jeg definerer denne, og reducere sprogets rige betydningskabende muligheder. På samme måde som ved valør tager jeg især højde for de indirekte betydninger, der medskabes af co-teksten.

Opsamlende er der flere udfordringer forbundet med at anvende APPRAISAL-systemet, særligt i forhold til lexis/mål, valør og indirekte attitudinale holdninger. Jeg skelner forskelligt, hvad angår lexis/mål, og uddyber de analytiske valg i kapitel 4. Hvad de to sidste udfordringer gælder, så analyseres begge dele i studiet, med blik for co-teksten, men valør kodes ikke. I det næste afsnit præsenteres ENGAGEMENT, som ikke på samme måde giver anledning til analytiske udfordringer, men alene til nogle analytiske valg, når subsystemet bruges som redskab til at analysere sprogbrug i litteraturundervisning.

ENGAGEMENT

Subsystemet ENGAGEMENT er forbundet med propositions, udsagn, og det at åbne eller lukke for andre mulige udsagn, herunder attitudinale holdningstilkendegivelser. Inden for forskning i interpersonel betydning beskrives denne del også ofte som epistemisk betydning og kan inkludere et fokus på 'stance markers', som kategoriseres, efter om de udtrykker for eksempel sikkerhed/ikke-sikkerhed (Gray & Biber, 2012).⁴³ Med underkategorierne monoglossitet og heteroglossitet tilbyder APPRAISAL-systemet en anden forståelse. Et udsagn som "han er måske glad" ville med en epistemisk vinkel kunne analyseres som en usikkerhed over for eget udsagn. Med en APPRAISAL-vinkel analyseres 'måske' som en måde at åbne for andre mulige fortolkninger af den indre følelsestilstand. ENGAGEMENT skal derved forstås på linje med den forståelse, der er indlejret i APPRAISAL, nemlig at evaluerende sprogbrug, som fremhævet med Thompson (2014), er intersubjektivt. Samtidig kan realiseringerne af monoglossitet og heteroglossitet ske på mange forskellige måder i en tekst.

Martin og White (2005; White, 2002) definerer ENGAGEMENT som inspireret af Bakhtins begreb om heteroglossitet. Med inkorporering af ordlyden fra et citat af Bakhting skriver de:

⁴³ De forskellige eksempler på 'stance markers' og forskellige traditioners betegnelser for betydninger der inkluderes i ENGAGEMENT, uddyber jeg ikke i afhandlingen. Kortfattede oversigter gives i en række af de antologier og centrale bøger, jeg citerer i dette afsnit om APPRAISAL-systemet (fx Hood, 2010; Hunston & Thompson, 2001; Hyland & Guinda, 2012; Jaffe, 2009; Martin & White, 2005; Thompson & Alba-Juez, 2014).

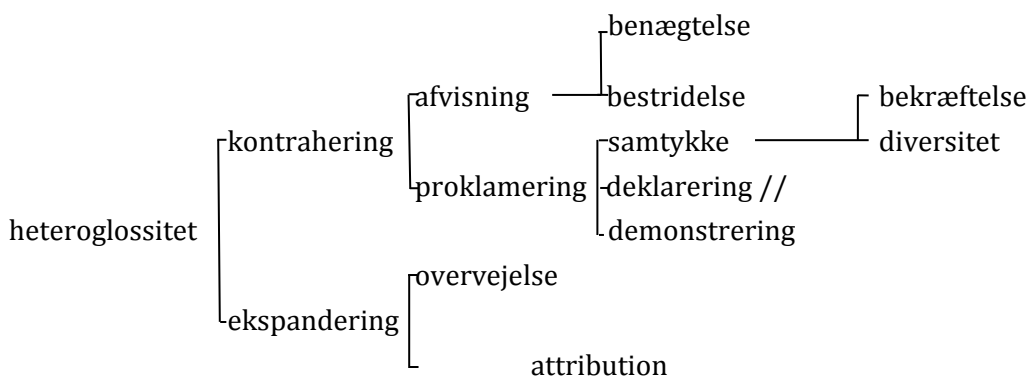
We include within the category of engagement those meanings which in various ways construe for the text a heteroglossic backdrop of prior utterances, alternative viewpoints and anticipated responses. (Martin & White, 2005, p. 97)⁴⁴

Samtidig med Bakhtins perspektiv på betydningsudveksling forstår jeg ENGAGEMENT i tråd med studiets socialesemiotisk perspektiv. Halliday beskriver, hvordan den enkelte tekst anskuet semantisk må ses som del af en sammenhængende betydningsudveksling bagud og fremad i tid:

A text (...) is not something that has a beginning and an end. The exchange for meanings is a continuous process that is involved in all human interaction; it is not unstructured, but it is seamless (Halliday, 2002d, p. 47)

Heteroglossitet inddeles yderligere i et net af underkategorier, som det ses i figur 4. Det kontraherende og det ekspanderende skal forstås som måder at lukke eller åbne for et rum for dialog.

Figur 4. Subsystemet ENGAGEMENT relevant for studiet.



Under kontrahering dækker den første underkategori afvisning ('disclaim') grundlæggende negationer, mens proklamering ('proclaim') kan inddeles yderligere i tre underkategorier, der alle er forbundet med det at forholde sig til egne eller andres udsagn. Det kan gøres ved at udtrykke enighed eller forventet enighed med modtagere gennem samtykke ('concur'), ved at intervenere i eget udsagn, for eksempel som i 'Det er min holdning, at...', hvilket er forbundet med deklarerung ('pronounce'), eller ved at formulere støtte til andre kilder, for eksempel gennem et udtryk som 'Novellen viser...', der er forbundet med demonstrering ('endorse').

⁴⁴"The linguistic significance of a given utterance is understood against the background of language, while its actual meaning is understood against the background of other concrete utterances on the same theme, a background made up of contradictory opinions, points of view and value judgements (...) pregnant with responses and objections." (Bakhtin, 1981, p. 281) (også Martin & White, 2005, p. 93).

De tre kategorier under proklamering er derved også knyttet til hvert sit fokus. Enten er det modtagerne, sprogbrugeren selv eller en ekstern kilde som for eksempel en novelle, der fremhæves.

Under ekspandering dækker overvejelse ('entertain') for eksempel modalitetsudtryk, det vil sige udtryk, hvor der åbnes for andre mulige attitudinale holdninger gennem en påpegnings af, at et udsagn blot er et muligt udsagn.

Den sidste kategori attribution ('attribution') dækker det at citere en anden kilde direkte, det vil sige for eksempel begrunde attitudinale holdningstilkendegivelser med et citat fra den novelle, der analyseres og fortolkes. Det fungerer i de undersøgte responstekster kontraherende, det vil sige, at elevens inddragelse af en novelle gennem citat kan udlægges som en måde at styrke de attitudinale holdninger, der skabes i en responstekst. I figur 3 er attribution derfor grafisk løsrevet ekspandering. Det samt dobbeltstregerne i figuren mellem deklarerings og demonstrering uddybes i kapitel 4 sammen med de øvrige analytiske valg.

Litterære analysebegreber

Stillingtagen lader jeg udover evaluerende stillingtagen også dække analyser af brug af litterære analysebegreber. Som Sjøstedt (2013) peger på, kan brugen af litterære analysebegreber være en del af de specifikke måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, og især på gymnasialt niveau. Desuden kan påskønnende sprogbrug være forbundet med gennem litterære analysebegreber at undersøge formtræk. Med litterære analysebegreber menes i studiet tekniske begreber forbundet med feltet at analysere og fortolke litteratur, det vil sige begreber som synsvinkel, hovedperson, komposition. Når jeg inddrager disse ideationelle betydninger, så gør jeg det også i forbindelse med inddragelse af et blik for logisk betydning og tekstuel betydning. I arbejdet med datamaterialet har der vist sig forskelle i de litterære analysebegrebers placering i sætningskomplekser i forhold til evaluerende sprogbrug. Der har desuden vist sig forskelle i, hvorvidt de litterære analysebegreber tildeles en prominent plads i responsteksten ved at fungere som hyperthemaer eller ikke (Andersen & Smedegaard, 2005, p. 303ff). Når jeg i studiet vælger at inddrage et analytisk blik for litterære analysebegreber, er det styrket af inspirationen fra Legitimation Code Theory, og hvorvidt elevens måder at skabe stillingtagen på har mere eller mindre fokus på henholdsvis knowledge eller knowers (fx Maton, 2014; Maton, Hood, et al., 2016). Inspirationen herfra præsenteres og diskuteres efter næste afsnit, hvor jeg som afslutning på denne anden hoveddel i kapitlet kort diskuterer studiets forståelse af teksttyper.

Responstekster som teksttyper

I studiet forstås responstekster som teksttyper efter Halliday. Tidligere i kapitlet har jeg beskrevet registret som et subpotentiale, hvilket sker ved at anskue det fra system-enden af instantieringsskalaen. Registret kan også beskrives fra den enkelte tekst og karakteriseres som teksttype. Halliday og Mathiessen fremhæver sammenhængen mellem situation, register og de utallige mulige typer af tekster:

innumerable text types we meet in life are all ways of using language in different contexts. Looked at from the system pole of the cline of instantiation, they can be interpreted as registers. A register is a functional variety of language (Halliday, 1978) – the patterns of instantiation of the overall system associated with a given type of context (a situation type). (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 27)

Ved at definere teksttype på denne måde efter Hallidays forståelse af register, kan jeg operere med en fleksibel karakteristik af de skriftlige responstekster i studiet, hvor de tre kontekstvariabler felt, relation og måde har betydning og kan fremhæves eller nedtones – en fleksibel karakteristik, der altid må vægte de konkret forekommende typer af tekster.⁴⁵

Denne forståelse adskiller sig fra Martins definition af genre, som igen er forbundet med hans videreudvikling af Hallidays sprogmodel (Martin, 1992). Selvom jeg i studiet anvender APPRAISAL-systemet som redskab, så trækkes det i studiet ind som tilgang i et delvist andet socialsemiotisk perspektiv. Jeg diskuterer derfor kort forskellene.

Martin har med afsæt i sin revision af Hallidays sprogmodel placeret genre i et selvstændigt kulturstratum og defineret genre som ”a staged goal-oriented social process” (Martin, 1992, p. 505). Formuleringen ”staged” medfører et definerende fokus på teksters generiske struktur, deres trinvis opbygning. Denne genredefinition som i øvrigt flere er med til at udvikle op gennem 1980’erne har været afsæt for dels formidlende præsentationer af genrepædagogik også i Skandinavien, dels forskning i skoletekster, herunder studier af elevers responstekster i litteraturundervisning i engelsk som L1-fag mere specifikt, sådan som det fremgår af oversigten over beslægtede studier i kapitel 1 (Christie, 2012; Christie & Derewianka, 2008; B. Johansson & Ring, 2010; Rothery & Stenglin, 2000). Argumentet fra Martin for at placere genre i et

⁴⁵ Når jeg bruger betegnelsen novelle om de litterære tekster, eleverne analyserer og fortolker, så er dette også en teksttype set med mit socialsemiotiske literacyperspektiv. Novellen kan defineres som en kort episk tekst, med afsæt i litterære teorier. Undersøges novellen med felt, relation og måde er teksttypens dobbelthed blevet fremhævet, ligesom dens sprog kan analyseres lingvistisk som i alle andre tekster (Halliday, 2002a; Lukin, 2016).

selvstændigt stratum er, at man derved undgår at associere genre ”too closely with any one register variable” (Martin, 1992, p. 506).⁴⁶

Halliday skelner ikke mellem teksttype og genre. I Skandinavien er denne definition af teksttype eller genre blandt andet blevet fremhævet af Holmberg (2012), der argumenterer for, at en frigørelse af genrebegrebet fra et fokus på en given teksts trinvis opbygning muliggør mere fleksible og selvstændige valg for eleven i forhold til et givent formål. Ligesådan er denne frigørelse indlagt som et snit i det norske *Normprosjektet*, der har fastlagt seks skrivehandlinger, som beskrevet af blandt andre Matre og Solheim (2015) samt Berge, Evensen og Thygesen (2016). De seks skrivehandlinger adskiller sig også fra de beskrivelser af formål med skrivning, som en del af den genrepædagogik, der udspringer af Martins genredefinition, arbejder med (fx Gibbons, 2009; B. Johansson & Ring, 2010).

Med studiets socialsemiotiske literacyperspektiv deles en kritik af, at Martins genredefinition kan føre til en universalisme med manglende blik for mere lokale sociale kontekster og sociale praksisser, eller som Allan Luke og Peter Freebody har formuleret det, så kan det have en ”effect of desocializing literacy learning, allowing curricula and classroom activities (...) to become uncoupled from the communal, diverse, and changing cultural practices toward which schooling ostensibly steers students” (Luke & Freebody, 1999).

Det kan diskuteres, hvor universelt genre skal forstås hos Martin, men ved at stratificere konteksten markerer han, som jeg ser det, at der er et mere generelt niveau end det, som Halliday opererer med i sin definition af teksttype og situationstype.

I studiet deles også en kritik af, at den genrepædagogik, som udspringer af Martins genredefinition, kan lægges op til at støtte alene action literacy, og ikke også reflektiv literacy.⁴⁷ Kritikken af Martins definition af genre retter jeg således mod, at genrer defineres gennem deres trinvis opbygning frem for andre definerende træk og mod, at denne definition kan bevirke en pædagogik, der lader sig styre af generelle genrebeskrivelser, frem for at være sensibel over for blandt andet de teksttyper, der i et forløb i en given klasse på et givent tidspunkt vælges som relevant af læreren, og hvor elever ligeledes skaber de konkrete registre.

⁴⁶ Registervariabel bruges næsten synonymt med kontekstvariabel inden for systemisk funktionel lingvistik om felt, relation og måde, hvilket viser en tæt sammenhæng mellem register og situation. I studiet bruges kontekstvariabel, også selvom blikket er rettet mod det register, der inviteres til, når sociale kontekster analyseres med variablerne.

⁴⁷ Hasan kritiserer direkte Sydneyskolens genrepædagogik for dette (Hasan, 1996).

På et dybere niveau handler kritikken for mig derved om, at Martins sprogmodel udfordrer det, jeg sætter som centralt i dette studie, nemlig at have et blik for sprogbrugeren som fortolkende subjekt og for en dynamisk sammenhæng mellem tekster og kontekster.⁴⁸

Kritikken af at definere genre i et selvstændigt stratum underbygges derudover af studiets datamateriale, hvor de empiriske forekomster af typer af tekster og måder at organisere responser på, som opgaverne i Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd lægger op til, adskiller sig markant fra de responsgener, der ellers er udpeget inden for dette forskningsområde med forankring i data fra litteraturundervisning i engelsk som L1-fag i Australien.

At vide hvad hvordan

Inspiration fra sociologisk teori

Brugen af APPRAISAL-systemet som redskab suppleres i studiet af brugen af begreber inspireret af Karl Matons Legitimation Code Theory, der er en videreudvikling af Bernsteins uddannelsessociologiske teori. Maton supplerer Bernsteins beskrivelse af, at forskellige felter ('fields') er kendetegnet ved deres vidensstrukturer. Han fremhæver, at der i discipliner inden for både 'intellectual fields' og 'educational fields' altid er både 'knowledge' og 'knowers', og at de derfor kan forstås mere bredt som knowledge-knower-strukturer, hvis form kan analyseres som specialiseringskoder (Maton, 2007; 2014, p. 104; 2016, p. 12ff).

Sprogbrug ses i studiet som det at skabe betydning og derigennem også som noget, der involverer det at transmittere og producere viden. Særligt undersøger jeg på baggrund af studiets indledende forståelser af det specifikke ved danskfagets litteraturundervisning måder at skabe stillingtagen på med et re-modelleret APPRAISAL-system. Med denne lingvistiske tilgang tildeles sprogbrugeren som subjekt, hvis interesse fremvises i betydningsskabelse, analytisk plads (ATTITUDE), sammen med et analytisk blik for, hvordan der åbnes og lukkes for andre udsagn (ENGAGEMENT). Det har gjort det

⁴⁸ Martin har været med til at fremhæve subjektets underteoretisering, som nævnt i afsnittet om det motiverede tegn (Maton, Martin, et al., 2016). Han har selv med afsæt i Bernsteins begreber om 'recognition rules' og 'realisation rules' set på sprogbrugeren som en, der med betydningsskabende valg indgår i et "individuation hierarchy" (Martin, 2010, p. 25) (Bernstein, 2003). Sprogbrugeren genkender, hvad der forventes i sprogbrugssituationen (dvs. forbundet med recognition rules), hvilket Martin beskriver som individuation fra kultur til "persona" (Martin, 2010, p. 24), og bevæger sig tilbage til kultur gennem 'affiliation' (dvs. forbundet med realisation rules). Denne udlægning af sprogbrugeren kan kritiseres for ikke at have blik for sprogbrugers råderum som andet end et spørgsmål om adgang til realisation rules, dvs. til et spørgsmål om adgang til allerede vedtaget konventionel sprogbrug, selvom Martin retfærdigvis fremhæver forhandling som forbundet med affiliation (også Martin, 2010, p. 24).

stærkt at supplere med en komplementerende tilgang, der har et blik for såvel knowledge som knowers i sprogbrug.⁴⁹

Kodebegrebet inden for et sociologisk perspektiv er typisk orienteret mod logikker bag praksisser, eller som i Legitimation Code Theory orienteret mod strukturer som *basis* for praksisser. Frem for logikker fremhæver jeg med Halliday og Hasan i stedet kulturkontekster som baggrundskontekster kendetegnet ved værdier, og med begrebet sociale praksisser fremhæver jeg det samme og foretager snit, som er forbundet med forskningsspørgsmålene og det socialsemiotiske literacyperspektiv på sprogbrug. Der er med andre ord ikke brug for endnu et perspektiv på betydningskabelse i studiet.

I stedet bruger jeg begreberne fra Maton til at oversætte de mønstre, jeg med lingvistiske næranalyser kan vise, til mere overordnet at sige, hvilket fokus der ses, frem for hvilken kode.⁵⁰ Begreberne bruges supplerende, komplementerende til at tydeliggøre nogle ligheder og forskelle i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på. Maton, Martin og Matruglio fremhæver Legitimation Code Theory som et ”translation device” fra mikroniveau til makroniveau og vice versa, og jeg anvender på samme måde begreber med inspiration derfra til at tydeliggøre nogle af de variationer jeg ser med studiets lingvistiske tilgang (Maton, Martin, et al., 2016, p. 8). I de næste to afsnit præsenteres kort, hvad fra Legitimation Code Theory der trækkes på i studiet.

Knowledge, élite, knower, relativist

Maton opererer med fire koder, som skabes af det relationelle forhold mellem epistemiske relationer (’epistemic relations’) og sociale relationer (’social relations’). Epistemiske relationer kobler han til knowledge-strukturer og sociale relationer til knower-strukturer. Både epistemiske og sociale relationer kan være relativt stærke eller svage. Hvis de epistemiske relationer tolkes til at være relativt stærke og de sociale relationer til at være relativt svage, er der tale om en knowledge kode, som Maton sammenligner med Bernsteins ’collection code’ (kendetegnet ved stærkere klassificering og rammesætning), mens omvendt relativt svage epistemiske relationer og relativt stærke sociale relationer bevirker en knower kode, som Maton sammenligner med

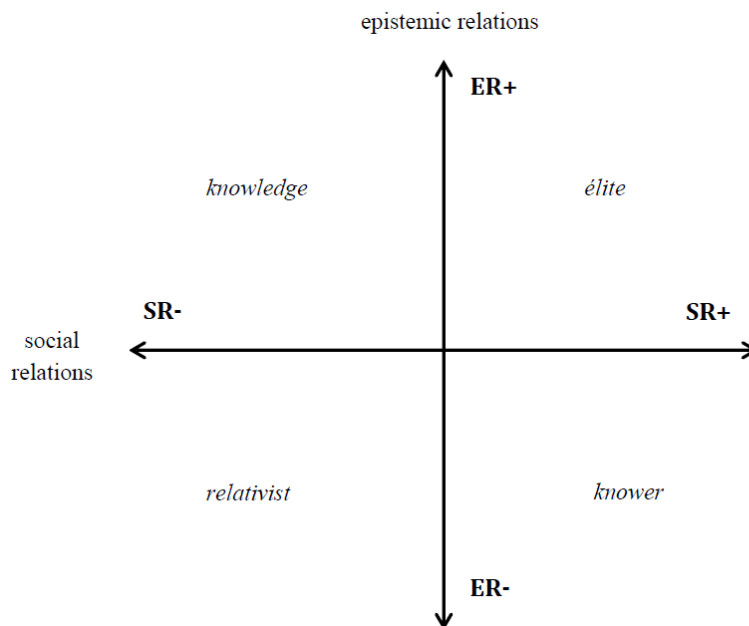
⁴⁹ Jeg vælger ikke at oversætte begreberne knowledge og knower/s, når jeg bruger dem med direkte inspiration fra Maton, dels fordi begrebet knower kun har en svag dansk oversættelsesmulighed, dels for at fastholde, at der med dette begreb om knowledge lægges vægt på en bestemt form for viden. Jeg berører det sidste i kapitel 3.

⁵⁰ Jeg bruger fokus i stedet for kode, men ikke i den specifikke betydning af fokus som ses hos Maton i en diskussion af fokus og basis (fx Maton, 2014, p. 31 og p. 212).

Bernsteins 'integrated code' (kendetegnet ved svagere klassificering og rammesætning) (Maton, 2014, p. 75).⁵¹

De fire koder vises i figur 5 nedenfor efter Maton (2014, p. 30). I figuren markerer ER+ stærkere epistemiske relationer, og ER- svagere. SR+ markerer stærkere sociale relationer, og SR- svagere.

Figur 5. De fire specialiseringskoder.



Med dette perspektiv ses discipliner som knowledge-knower-strukturer, der er "analytically distinguishable" (Maton, 2010, p. 161). Discipliner kan være for eksempel skolefag, og discipliner inden for fag. Maton kalder også sin Legitimation Code Theory som "sociology of legitimacy" eller "sociology of possibility" (Maton, 2014, p. 17). Koderne forstår han som dem, der beskriver spillets regler:

These codes describes the 'rules of the game' (...) dominant codes may not be transparent, universal or uncontested: not everyone may recognize and/or be able to realize what is required and there may be more than one code present, with struggles over which is dominant. (...) The dominant code may also change, such as between subject areas, classrooms and stages of a curriculum. These code shifts effectively change the 'rules of the game'. (Maton, 2014, p. 77)

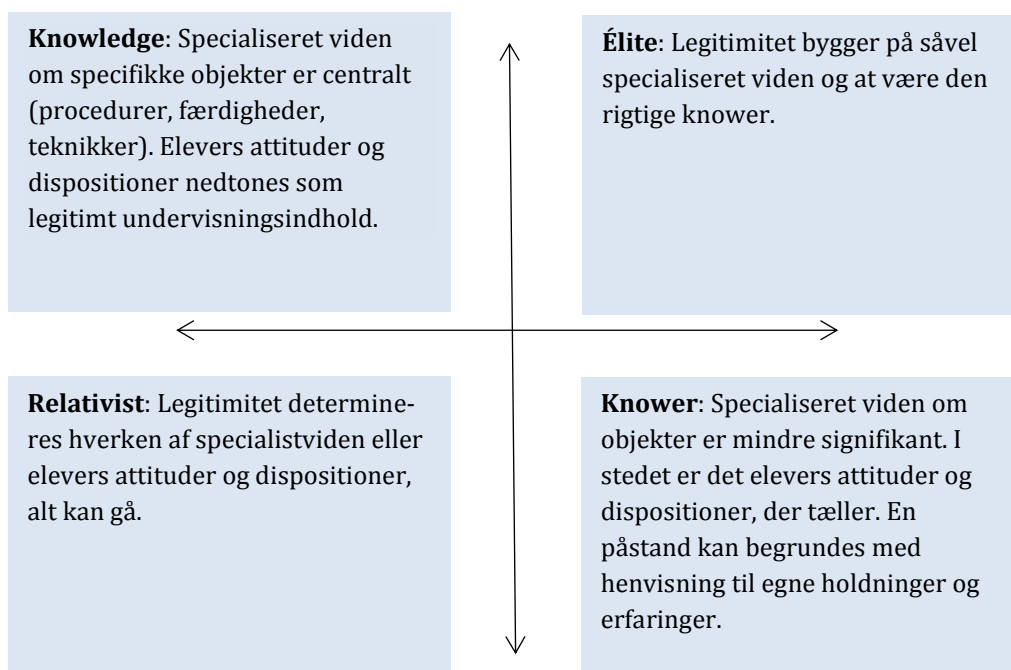
⁵¹ Disse to koder skal ikke forveksles med Bernsteins kodeteori og begreberne elaboreret og restrikeret kode. 'Collection code' og 'integrated code' bruges af Bernstein om typiske vidensorganiseringsstrukturer særligt på skoleniveau, og de er parallelle til begreberne hierarkiske og horisontale vidensstrukturer, som Bernstein især anvender inden for det, Maton benævner 'intellectual fields' (i modsætning til 'educational fields') (Maton, 2014, p. 75) (se fx Bernstein, 1996, p. 10).

Jeg uddyber i næste afsnit de fire koder, og hvordan særligt specialiseringsdimensionen er brugt analytisk som en supplerende tilgang til lingvistiske analyser, herunder analyser med brug af APPRAISAL-systemet.

Specialiseringsdimensionen uddybet

Specialiseringsdimensionen udgør en af fem dimensioner inden for Legitimation Code Theory, der indtil videre især er blevet brugt til at undersøge især fag og discipliner inden for fag i uddannelsessystemet eller det, Maton beskriver som 'educational fields'. Forskellene mellem knowledge-strukturer og knower-strukturer isoleret set beskrives som et spørgsmål om "knowing what" (knowledge-strukturer) over for "knowing how" (knower-strukturer) (Maton, 2014, p. 95). De fire koder, som forbindes med forskellige knowledge-knower-strukturer, beskrives kort i figur 6. Beskrivelserne bygger på Maton (2007, p. 97; 2014, p. 30-31, p. 138; 2016, p. 13).

Figur 6. Kort beskrivelse af de fire koder.



I figuren bruger jeg begrebet 'den rigtige knower' ('the right kind of knower'). Maton skelner mellem hvilke dispositioner eller attributter, der i forskellige felter kan have værdi. Det kan være medfødte, sociale, kultiverede eller trænedede (Maton, 2014, p. 95 ff). Et eksempel han giver er inden for litteraturkritikken, hvor en anmelders ord kan have legitimitet gennem vedkommendes langvarige arbejde med og erfaring med at læse forskellige værker. Det vil sige, at anmelderen er 'den rigtige knower' gennem kultivering, eller har et kultiveret blik ('gaze'). Jeg anvender ikke disse distinktioner og undersøgelser af hierarkier i litteraturundervisning i udskolingen, men ser stærke sociale

relationer alene som nogle, hvor elevs attituder og det at begrunde påstande med egne holdninger og erfaringer har plads.⁵²

Der findes en række studier, som eksemplificerer, hvilke data der undersøges for at analysere disse fire specialiseringskoder. Maton selv har undersøgt og karakteriseret skolefag gennem analyser af curriculumdokumenter og analyser af interviews med elever om deres opfattelser af et givent fag (fx Maton, 2014). Her konkluderer han blandt andet, at engelsk litteratur ud fra studerendes perceptioner er kendetegnet ved en knower kode. Senest fremhæver Christie det samme i forbindelse med analyser af elevs responstekster med APPRAISAL (Christie, 2016). Hood har i sin forskning kombineret APPRAISAL-analyser af studerendes tekster på videregående analyser samt videnskabelige artikler med særligt fortolkninger af, hvordan interpersonelle betydningskabende valg kan ses som nogle, der styrker eller svækker henholdsvis epistemiske og sociale relationer (fx Hood, 2011, 2012, 2016). Hun kobler den lingvistiske og sociologiske tilgang ved at rejse et spørgsmål:

What do we look for among the multitude of variations in language from text to text that can generate patterns of difference that we can relate to differences in knowledge-knower structuring of intellectual fields? (Hood, 2011, p. 109)

I sine studier fortolker hun for eksempel forskelle i, hvor synlig eller usynlig en 'observer' er i en tekst rent sprogligt, som forskelle, der er med til at styrke eller svække sociale relationer. Inden for APPRAISAL-systemet arbejder hun særligt med GRADUATION. Mere beslægtet med min undersøgelse er Matrugiolo's (2014) afhandling om historiefaget i Australien. Selvom hun har fokus på et andet fag og alene undersøger skriftlige elevtekster, så er studiet beslægtet, fordi hun arbejder med subsystemet ENGAGEMENT og foretager sit studie i skolen (på gymnasieniveau). Hun fortolker varianter i elevs interpersonelle valg og brug af kilder i skriftlige essays inden for fire områder af skolefaget som nogle, der peger på forskellige knower koder mellem de fire områder.

Centrale begreber fra de to tilgange

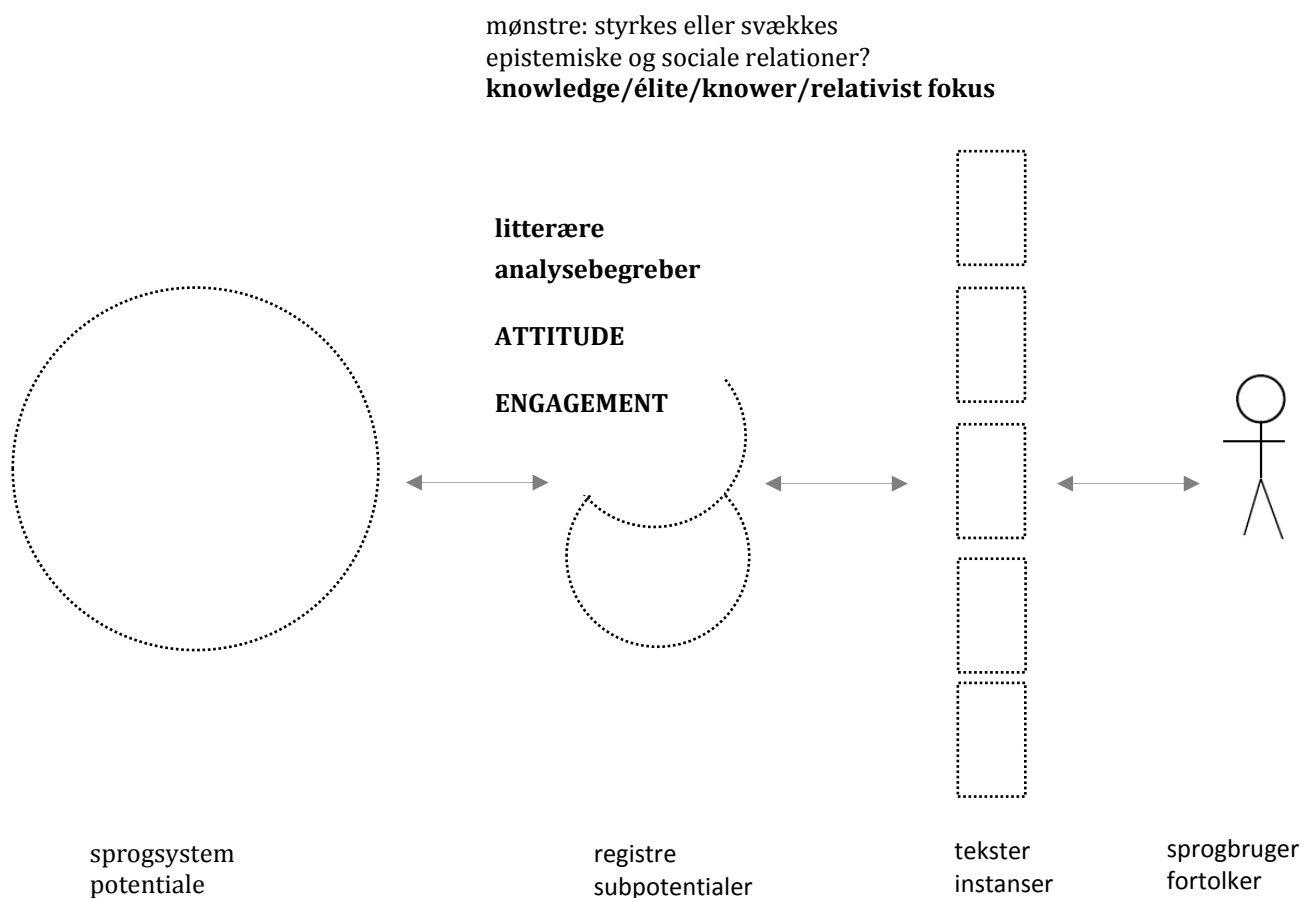
Når jeg supplerer den lingvistisk tilgang inden for mit socialesemiotiske literacyperspektiv med inspiration fra denne sociologiske teori, så fungerer det som et zoom ud. For at markere studiets socialesemiotiske literacyperspektiv bruger jeg i studiet ikke kodebetegnelserne, og jeg bruger ikke de tilhørende beskrivelser af knowledge-knower

⁵² I litteraturundervisning i udskolingen kan sådanne hierarkier givet være mere eller mindre udtalte i forskellige klasserum, på samme måde som aktuelle litterære debatter i Danmark om, hvorvidt en 'hvid' og 'heteroseksuel' anmelder kvalificeret kan anmelde en bog skrevet af en 'brun' og/eller 'homoseksuel' forfatter. Det vil sige, at debatten kan ses som en debat om det kultiverede over for det sociale (hvor for eksempel etnicitet ses som noget, der giver en bestemt social erfaring, som kvalificerer et blik).

strukturer som *basis* for praksisser. I stedet undersøger jeg hvorvidt der er *fokus* på knowledge eller knowers, eller kombinationer derimellem. Hvilket fokus i disciplinen afspejles og medskabes i elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, i deres refleksioner og i det, de inviteres til at gøre i de novelleforløb, hvor de skriver responsteksterne?

De centrale analysebegreber fra de to tilgange vises i figuren nedenfor.

Figur 7. Studiets centrale analysebegreber.



Opsamling: Teoriramme

Med kapitlets tre dele har jeg først præsenteret og teoretisk placeret studiets social-semiotiske literacyperspektiv på elevers sprogbrug. Med Kress' begreb om det motiverede tegn fremhæver jeg nogle grundlæggende forståelser i studiet, og tegnbegrebet fungerer som en kerne for studiets forståelse af refleksiv literacy. Såvel tolkningen af en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster især med udgangspunkt i Hallidays socialesemiotik, og præsentationen og diskussionen af refleksiv

literacy med Hasan, peger mere direkte ind i studiets undersøgelse og de forskningsspørgsmål, jeg stiller. Teorierne udgør således en ramme for studiets operationalisering af mulighedsrum og af elevers reflekseive literacy. Refleksiv literacy definerer jeg desuden som noget, der kan skabes mulighed for i undervisning.

Med et bredt kontekstbegreb åbner jeg for en undersøgelse af et *før* og et *efter*, og med dette dobbeltblik for tekster og empiriske sociale kontekster fremhæver jeg i kapitlet resonansen hos New Literacy Studies, hvorfra jeg også tager begrebet sociale praksisser, som bruges med studiets snit. Elever gør noget, når de i responstekster skaber stillingtagen, og de inviteres gennem det, der foregår i danskfagets litteraturundervisning, til at gøre noget sprogligt. Jeg har brug for et begreb til at indfange det, ud over begreberne *tekster* og *sociale kontekster*, og formuleringen *måder at skabe betydning på*.

Stillingtagen definerer jeg som evaluerende stillingtagen, og jeg inkluderer derudover et blik for elevers brug af litterære analysebegreber. Centralt står APPRAISAL-systemet, der er udviklet til at beskrive interpersonel betydning. Det kan fintmærkende bruges til at undersøge det, jeg i kapitel 1 har fremhævet som en del af det væsentlige ved elevers tekster om fiktive tekster som litteratur i danskfagets litteraturundervisning, den dobbelte forholden sig. Jeg re-modellerer systemet for at kunne anvende det som redskab til at karakterisere elevers måder at skabe stillingtagen på, og hvad de inviteres til. Det anvendes derved til tekstanalyse på registerniveau. Særligt bruger jeg subsystemerne ATTITUDE og ENGAGEMENT. Desuden supplerer jeg med begreber fra specialiseringsdimensionen i Legitimation Code Theory, men såvel brugen af APPRAISAL-systemet som begreberne om knowledge/élite/knower/relativist trækkes ind i samspil med de teorier, der er med til at forme studiets socialesemiotiske literacyperspektiv.

3. Metodologi og metode

Introduktion

Den forskningsstrategi jeg vælger er det kvalitative casestudie (fx Ashley, 2012a; Thomas, 2011). Med et socialsemiotisk literacyperspektiv på elevers sprogbrug lægger jeg op til med stillingtagen at undersøge mønstre i et mindre antal tekster. Jeg foretager ikke alene deskriptive sproglige analyser af elevers responstekster, men undersøger elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning på en måde, hvor jeg eksplorativt inddrager såvel elevers refleksioner som empiriske sociale kontekster. Når jeg gør det, anlægger jeg det, som jeg med Anders Björkqvall definerer som et socialsemiotisk etnografisk ”förhållningssätt” (Björkqvall, 2012, p. 65) (Green & Bloome, 2004). Dette rummes i den valgte strategi. Selvom studiets interesse er elevers betydningsskabelse, udgør litteraturundervisning i tre klasser på tre forskellige skoler studiets multiple cases, men med klare snit i forhold til, hvad specifikt ved disse cases, der undersøges. Forskningsspørgsmålene er, som gengivet efter kapitel 1:

1. Hvad karakteriserer elevers måder at skabe stillingtagen på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur?
2. Hvordan relaterer ligheder og forskelle i elevers skriftsproglige valg sig til deres refleksioner over litteraturundervisning?
3. Hvordan relaterer de samme valg sig til de mulighedsrum, som elever gennem litteraturundervisning inviteres til at skrive i?

Studiets undersøgelse har desuden affødt et potentielt nyt forskningsspørgsmål om, hvilke billeder der tegner sig af litteraturundervisning som disciplin i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelsessystemet. Derudover er det et diskussionsspørgsmål, hvilket didaktisk potentiale studiets vidensudvikling rummer.

Den viden, der udvikles, når jeg undersøger de tre forskningsspørgsmål, forstår jeg med studiets socialsemiotiske forståelse af sprogbrug som betydningsskabelse som én, der både transmitteres og transformeres sprogligt i afhandlingen. Derved er fortolkning et grundvilkår for afhandlingen og for undersøgelsesprocessen.⁵³

I første del af kapitlet diskuteres kort viden over for knowledge, en diskussion afledt af, at jeg i studiet bruger begreberne knowledge/élite/knower/relativist. Herefter

⁵³ At placere studiet inden for en fortolkende undersøgelsestradition er en overordnet placering (Guba & Lincoln, 1994; Waring, 2012). Mere specifikt er fortolkning forankret i de teorier, jeg lader det socialsemiotiske literacyperspektiv bestå af og med den dobbelte betydning af ordet fortolkning, som jeg definerer i kapitel 2 i forbindelse med det motiverede tegn. Se også note 14.

begrundes og uddybes den valgte forskningsstrategi og den socialesemiotiske etnografi samt som en del af studiets placering inden for en fortolkende undersøgelsestradition, valg af nøgletekster og nøglepisoder i afhandlingen (Erickson, 1977; Kroon & Sturm, 2007).

I anden del af kapitlet beskrives datamaterialet og undersøgelsesprocessen fra indsamling af datamateriale til transskription, og jeg redegør kort for struktureringen af afhandlingens analysekapitler.

Viden og knowledge

Forståelsen af viden og sprogets forhold til en realitet inden for studiets socialesemiotiske literacyperspektiv adskiller sig fra forståelsen inden for Legitimation Code Theory. Maton benævner selv sit videnskabsteoretiske udgangspunkt for *social realism* (fx Maton & Moore, 2010). Kort indebærer dette udgangspunkt en fastholdelse af, at der eksisterer en realitet uden for sproget, og at det er denne realitet, der forsøges undersøgt og tilnærmet (fx Maton, Martin, et al., 2016, p. 93; Young & Muller, 2010, p. 129). Denne forståelse adskiller sig fra socialesemiotikken, hvor det der er socialt genkendeligt i aktuelle situations- og kulturkontekster er det, der forstås som meningsfuldt at sige. Socialesemiotikken er således ikke optaget af sprogets sandhedsværdi forstået som sprogets forhold til en realitet eller verden uden for sproget.⁵⁴ I studiet afviser jeg imidlertid ikke en sådan, og jeg deler en filosofisk grundantagelse om, at verden ontologisk set er (Hastrup, 2012). Den viden, der udvikles i studiet, vil dog ikke stå i et en-til-en forhold til en realitet uden for sproget, fordi jeg samtidig med det motiverede tegn forudsætter sprogbrugeren som fortolkende subjekt. Fortolkning er således et grundvilkår for undersøgelsesprocessen.

En yderligere forskel skal berøres. Med brugen af begreberne knowledge og knowers kan knowledge fremstå med en anden og snævrere betydning end viden i forbindelse med studiets socialesemiotiske literacyperspektiv, fordi Maton med inspiration fra Bernstein forbinder en knowledge *kode* med relativt stærke *epistemiske relationer* (og relativt svage sociale relationer), og derved med stærkere klassificering og rammesætning end ved en knower kode. Når jeg bruger betegnelsen et knowledge fokus, så kan det med andre ord fremstå, som om knowledge dækker et vidensbegreb, der ensidigt lægger vægt på procedurer, færdigheder og teknikker. Det er ikke tilfældet, det er især de relativt stærke epistemiske relationer, der medfører dette fokus, mens knowledge inden for specialiseringsdimensionen i Legitimation Code Theory også kan være

⁵⁴ Andersen og Holsting (2015, p. 415ff) uddyber kort og præcist dette ved at sige, at der ikke findes en sproguafhængig og sprogekstern base for den betydning, der skabes.

kendetegnet ved relativt svagere epistemiske relationer, som tilfældet er ved et knower fokus.

Trods de berørte forskelle anvender jeg begreberne om knowledge, élite, knower og relativism. Maton fremhæver i øvrigt trods et specifikt videnskabsteoretisk udgangspunkt værdien ved i uddannelsesforskning at bruge Legitimation Code Theory alene som et "conceptual toolkit" (Maton, 2016, p. 7).

Casestudiet som forskningsstrategi

Med mine forskningsspørgsmål og med forståelsen af stillingtagen som mønstre, der kan undersøges i et relativt mindre antal tekster, er jeg interesseret i kvalitativ, naturlig, data i form af skriftlige responstekster, men jeg er i studiet også interesseret i andre former for data tilvejebragt gennem feltarbejde og brug af en række etnografiske metoder. Med naturlig forstår jeg det, Halliday betegner 'natural data', det vil sige sprog i brug, i modsætning til udtænkte sprogeksempler (Halliday, 1993). Jeg forstår desuden naturlig på baggrund af, at jeg som forsker altid vil påvirke også i rollen som deltagende observatør, men at elevens skriftlige responstekster er skrevet som en del af undervisningsforløb, og ikke for eksempel kvantitativt eksperimentelt igangsat som led i et studie og uafhængigt de deltagende elevens litteraturundervisning i øvrigt (Angrosino & Pérez, 2000).

Björkvall definerer som præsenteret i kapitlets introduktion det, han kalder sociale-semiotisk etnografi ('sociosemiotiska etnografen') som et 'förhållningssätt', hvor hovedpointen er, at semiotiske ressourcer: "inte bara studeras utifrån deras materiella utformning och historiska användning utan också ur ett deltagarperspektiv med inriktning på vardagskontexter" (Björkvall, 2012, p. 65) (også fx Tsui, 2012). Han undersøger i sit studie Ikea-møbler og deres anvendelse, og hans overvejelser er relevante for studiets forskningsdesign. Björkvall fremhæver samme forskelle, som jeg også har fremhævet i kapitel 2 i afsnittene om en resonans hos New Literacy Studies:

Inom *etnografen* ter sig sociosemiotiska, systeminriktade analyser som tämligen främmande medan etnografiska beskrivningar av sociala praktiker där texter och andra artefakter inte analyseras mer ingående kan te sig irrelevanta ur ett socio-semiotisk perspektiv. Den sociosemiotiska etnografen bör alltså än så länge förstås eklektisk (Björkvall, 2012, p. 65)

Mit forskningsdesign forstår jeg som etnografisk på den mere specifikke måde, at jeg for det første anvender etnografiske metoder, som jeg med Björkvall og efter Judith Green og David Bloome (2004) definerer som den af tre former for etnografi med mindst tilknytning til et antropologisk udgangspunkt:

Här kan man t.ex. använda sig av videoinspelningar av kommunikation i autentiska kontexter, intervjuer eller andra etnografiska verktyg för t.ex. insamlade av material, men ett sociologiskt eller antropologiskt helhetsperspektiv är inte nödvändigt. (Björkvall, 2012, p. 66)⁵⁵

At der i studiet ikke er det, der i citatet kaldes et helhedsperspektiv betyder imidlertid ikke, at der slet ikke er et sådant etnografisk eller antropologisk perspektiv. Green og Bloome definerer særligt den tradition, de betegner etnografi-i-brug blandt forskere i klasserum som interdisciplinært, hvor der i studiet af sprog i klasserum kan trækkes på forskellige teorirammer, herunder socialesemiotikken (Green & Bloome, 2004, p. 12-13). Jeg forstår således også studiet som etnografisk, ved at jeg med studiets socialesemiotiske perspektiv ser sprogbrug og invitationer til sprogbrug som sociale praksisser, og med Halliday og Hasan (2009) forstår kulturkontekster defineret ved værdier som nogle, der afspejles og medskabes i sprogbrug. Brok har brugt beskrivelsen at "være antropolog på skriftsprogsbrugen", og denne forståelse ser jeg indlejret i et socialesemiotisk etnografisk 'forholdningssæt' (Brok, 2009, p. 79).

Når jeg vælger casestudiet som forskningsstrategi, så giver det mig mulighed for dette 'forholdningssæt'.⁵⁶ Strategien forstår jeg som en mulighed for at lave dybdeundersøgelser af cases. Yin definerer grundlæggende casestudier som undersøgelser i "real-life contexts" (Yin, 2003, p. 13).⁵⁷ I studiet udgør litteraturundervisning i tre klasser på tre forskellige skoler de multiple cases, Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd. Jeg forstår casene på den måde, at det er litteraturundervisning, som udgør rammen for indsamling af de forskelligartede data i studiet, og at jeg undersøger dem med studiets interesse. Det vil sige, at jeg fører et literacyperspektiv med ind i litteraturundervisning for at undersøge elevers måder at skabe betydning på i denne disciplin.

Strategien er udover at være kvalitativ og multipel også eksplorativ. Det er den dels ved i studiet at spørge til, hvordan elevers måder at skabe stillingtagen på relaterer sig til refleksioner og mulighedsrum. Dels er selve undersøgelsesprocessen tidsmæssigt eksplorativ, fordi jeg er interesseret i at se eksempler på det, jeg spørger til med

⁵⁵ Green og Bloome benævner dette "using ethnographic tools" og adskiller det fra henholdsvis det at have et etnografisk perspektiv og igen fra "doing ethnography" (Green & Bloome, 2004, p. 183). Trods de historiske forskelle på hvad etnografi og antropologi tidligere har dækket, bruges begreberne nu ofte synonymt, som det ses når Björkvall i citatet bruger antropologisk helhetsperspektiv efter Green og Bloome, som imidlertid skriver om et etnografisk perspektiv.

⁵⁶ Bednarek vægter casestudiet som forskningsstrategi på samme måde ved at fremhæve strategien som den oplagte, når empiriske sociale kontekster undersøges som en del af en undersøgelse med blandt andet APPRAISAL-systemet af tekster og måder at skabe betydning på (Bednarek, 2010).

⁵⁷ Casestudiet er omfattende beskrevet (fx Ashley, 2012a; Flyvbjerg, 1991, 2006; Thomas, 2011). Jeg refererer her til Yin, selvom han tilhører en positivistisk videnskabsstradition i modsætning til studiet og de nævnte i parentes. Når jeg refererer til ham er det, fordi han definerer casestudiet på en måde, der påvirker grundlæggende definitioner af denne strategi.

forskningsspørgsmål 1. Undervejs optræder jeg som forsker i en mere aktiv rolle som deltagende observatør for at sikre eksempler på dette, en rolle jeg uddyber senere i kapitlets afsnit om forskerrollen under dataindsamling.

En rekursiv og abduktiv proces

Med casestudiet involverer jeg, at teori guider dataindsamling, og ikke for eksempel alene udvikles på baggrund af data. Undersøgelserprocessen har været rekursiv og abduktiv (Thomas, 2011, p. 211ff). Der er løbende foretaget ændringer af såvel teoriramme, tilgange og metodiske valg, herunder er den konkrete re-modellering af APPRAISAL-systemet sket i en vekselvirkende proces i arbejdet med datamaterialet. Eksempler på ændringer undervejs i studier er:

Elevens refleksioner var i studiets indledende faser ikke tænkt ind og tænkt teoretisk med refleksiv literacy og som eksempler på deltagerperspektiver. Jeg foretog alligevel elevinterviews og -samtaler under feltarbejdet, og under disse kunne jeg se nogle sammenhænge og derved en styrke for studiet i at spørge til, hvordan ligheder og forskelle i betydningsskabende valg relaterer sig til disse refleksioner.

Valget af ENGAGEMENT som redskab til at karakterisere skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på er vokset ud af arbejdet med datamaterialet, specifikt responsteksterne. I de indledende faser i undersøgelsesprocessen forventede jeg alene at bruge subsystemet ATTITUDE, delvist på baggrund af andre studier af elevens skriftlige responstekster, hvor ATTITUDE har vist sig som et præcist redskab til at fremhæve nogle centrale måder at skabe betydning på i elevens analyser og fortolkninger af litteratur (fx Christie & Derewianka, 2008; Macken-Horarik, 2006a).

Inspirationen fra sociologisk teori er ligeledes vokset ud af arbejdet med datamaterialet. I den første halvdel af studiet udgjorde beskrivelser af L1-fag som 'knower code'-fag en baggrundsforståelse i studiet og ønsket om at undersøge stillingtagen med i første omgang ATTITUDE, men dette ændrede sig i takt med særligt analyser af responsteksterne og er forbundet med samtidige valg af også at analysere med ENGAGEMENT som redskab og med at have et analytisk blik for elevens brug af litterære analysebegreber.

Nøgletekster og nøgleepisoder

Fra de tre cases er udvalgt både nøgletekster og nøgleepisoder. Beskrivelsen *nogle* bruges på baggrund af studiets forståelse af fortolkning som et grundvilkår for undersøgelsesprocessen. Frederick Erickson (1977) bruger begrebet 'key incident' som etnografens valg af hændelser eller begivenheder til nærmere analyse, udvalgt på

baggrund af omfattende og forskelligartet data. Sjaak Kroon og Jan Sturm fremhæver den forståelse af det etnografiske, som jeg beskriver ovenfor, som en *fokuseret* form for etnografi, og udlægger Ericksons begreb om 'key incidents' med vægt på det jeg beskriver som det rekursive og abduktive ved at citere følgende fra ham:

A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically. (Erickson 1986: 108)
(Kroon & Sturm, 2000, p. 564; 2007, p. 103)

Med casestudiet som strategi har jeg haft et teoretisk afsæt, men jeg har i undersøgelsesprocessen som beskrevet ovenfor under feltarbejde i klasserne og i efterfølgende analyser af datamaterialet fået øje på noget og valgt nøgletekster og nøgleepisoder i denne proces, som igen har medvirket til, at teoriramme og tilgange er ændret. Overordnet har valget af nøgletekster været styret af et ønske om at se variationer i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i hver enkelt case og samlet for de tre cases, og valget af nøgleepisoder har været styret af et ønske om at kunne eksemplificere det, jeg spørger til, når jeg operationaliserer mulighedsrum med de to delspørgsmål, citeret efter kapitel 2:

- Hvordan inviteres eleverne til at skrive responsteksterne?
- Hvilke sproglige ressourcer synliggøres i litteraturundervisningen?

Når jeg bruger ordet *episode* definerer jeg det med Gibbons som "a single teaching activity", og disse aktiviteter har jeg også organiseret de feltnoter, jeg har taget i litteraturundervisningen (Gibbons, 2006, p. 95).⁵⁸

Til forskel for nøgletekster og nøgleepisoder, som indgår i undersøgelsen af henholdsvis forskningsspørgsmål 1 og 3, så vælger jeg ikke nøgleinterviews ud til undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2, men analyserer alle elevinterviews. Det er muligt, fordi jeg i denne del af studiet analyserer tematisk med fokus på elevens metasproglige opmærksomhed. Imidlertid lægger jeg her et snit ind, hvor jeg sammenholder ligheder og forskelle i nøgleteksterne med graden af metasproglig opmærksomhed hos specifikt de elever, der har skrevet disse.

⁵⁸ Feltnoterne beskrives senere i kapitlet.

Kvalitetskriterier

Etik

Ashley nævner tre afgørende etiske kriterier for uddannelsesforskning (Ashley, 2012b):

- information
- anonymitet
- fortrolighed.

I studiet har graden af information været et spørgsmål. Fra den indledende kontakt med de lærere, hvis litteraturundervisning jeg har fulgt, har det været en del af mine overvejelser, hvorvidt jeg på samme tid kunne sikre, at lærerne fik information om projektet, uden at jeg påvirkede deres undervisning markant. Som nævnt har jeg den forståelse, at jeg som deltagende observatør under feltarbejde altid vil påvirke (Angrosino & Pérez, 2000). Cole (1991, p. 163) skelner mellem tre typer af tilgange i forhold til deltagere i et studie, en 'overt', 'semiovert' eller 'covert'.

Af etiske grunde valgte jeg tidligt at informere de deltagende lærere om studiet, det vil sige, jeg valgte en åben tilgang ('overt'). Samtidig har forskningsstrategien fra starten været eksplorativ. Jeg har derfor over for lærerne fastholdt en åbenhed i processen, især at jeg muligvis ville indgå i et mere aktivt samarbejde i løbet af feltarbejdet.

På samme måde er de deltagende elever blevet informeret om studiet. Lærerne har fortalt eleverne om det før de undervisningsforløb, hvor jeg har deltaget observerende, lige som jeg kort har fortalt om studiet den første dag i hvert forløb i hver klasse. Såvel lærerne som elevernes forældre har givet tilsagn med underskrift om, at jeg kan anvende det indsamlede datamateriale i forbindelse med forskningsprojektet og formidlingen af det (informeret samtykke). En elev i Klasse Syd har ikke ønsket at blive videofilmet, og vedkommende er heller ikke blevet interviewet, ligesom vedkommendes elevtekster ikke er udvalgt som nøgletekster. I Klasse Vest er to elever kommet ind i klassen undervejs. Deres forældre har også givet tilsagn til deres børns deltagelse.

Udover indledende information er lærerne også blevet informeret undervejs. Forud for det andet novelleforløb jeg har observeret i hver klasse, har jeg mødt lærerne i en workshop og informeret om foreløbige fund og retninger for studiet. Efter feltarbejdet har lærerne deltaget i en afsluttende workshop med deling af eksempler på deres forløb med fokus på, hvad eleverne har skrevet, og hvilke sproglige ressourcer de som lærere undervejs har synliggjort som støtte.

Anonymitet er garanteret for såvel lærerne som eleverne, ligesom lærerne skal spørges, for så vidt jeg anvender videoklip fra deres undervisning i større formidlingssammenhænge. Anonymiteten sikres ved ikke at gengive skolernes navne, lærernes navne eller elevernes rigtige navne. Alle elever optræder således med pseudonymer i afhandlingen. Køn og navnes oprindelse er fastholdt (et franskklingende navn erstattet med et andet franskklingende navn).

Fortrolighed som det tredje afgørende kriterium har været centralt for udførelsen og brugen af elevinterviews og -samtaler. Eleverne er blevet forsikret om, at deres udtalelser ikke ville blive videreformidlet til deres dansklærer. Det skal pointeres, at jeg ikke har lagt op til refleksioner, der i anonymiseret form kan være kompromitterende for den lærer, der måtte genkende sig selv. Fortrolighed har ligeledes været centralt for valg af nøgleepisoder. For at kunne vælge dem kræves ikke blot et kort besøg i en eller et par lektioners litteraturundervisning. Ved at have været deltagende observatør i to novelleforløb på hver cirka 3 uger (5-7 lektioner per uge) har jeg sikret et grundlag for at vælge nøgleepisoder, som kan bidrage til analyser af mulighedsrum, der er genkendelige for de deltagende lærere og ikke for eksempel udelader noget, der er sket.

I studiet følges i øvrigt andre generelle forskningsetiske retningslinjer, herunder fordringer om dokumenterbarhed og systematik, som også udtrykkes med kvalitetskriteriet transparens i afsnittet nedenfor, sådan som retningslinjerne formuleres i for eksempel *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014).

Transparens og transferabilitet

Guba og Lincoln (1994) fremhæver fire kvalitetskriterier for kvalitative studier:

- credibility
- transferability
- dependability
- confirmability.

Med kvalitetskriteriet transparens for undersøgelsesprocessen dækker jeg det, de betegner henholdsvis troværdighed ('credibility') og pålidelighed ('dependability'), som tilsvarende begreberne (intern) validitet og reliabilitet, sådan som disse bruges inden for ofte mere kvantitative studier. Studiet er således transparent, ved at analyserne og deres begrundelser i studiets teoriramme er fremlagt og ville kunne gennemføres tilsvarende af andre (under hensyntagen til forskeren som fortolkende subjekt). Afhandlingens eksempler på ændringer undervejs som beskrevet ovenfor i afsnittet om den rekursive

og abduktive proces samt den eksplicitering af analytiske principper og valg i næste kapitel 4, medvirker til denne del af det transparente. Studiet er desuden transparent, ved at forskningsdesignet, herunder strategien, de etnografiske metoder og registreringer af data, er udført og fremlagt med grundighed, så det så vidt muligt ville kunne udføres på tilsvarende måde af andre.

Med transferabilitet forstår jeg med Guba og Lincoln muligheden for, at de fund, som undersøgelsesprocessen fører til, også vil kunne overføres som gyldige for tilsvarende cases. Kriteriet tilsvarende således begrebet (ekstern) validitet, som det kan bruges inden for ofte mere kvantitative studier. Selvom jeg undersøger tre cases, så markerer jeg, at studiet har en udsigelseskraft om måder elever skaber stillingtagen på, der vil kunne gælde også tilsvarende cases, det vil sige i tilsvarende eksempler på litteraturundervisning i udskolingens danskfag, og hvor elever skal skrive tilsvarende typer af responstekster eller deltage med mundtlige responser i tilsvarende typiske situationer. Når jeg i studiet med valg af nøgletekster er styret af et ønske om variation, bidrager dette til transferabiliteten (Guba & Lincoln, 1994, 2008). Ved at forstå sammenhængen mellem tekster og sociale kontekster som dynamisk og ved at fremhæve, at værdier afspejles og medskabes i måder at skabe betydning på, så pointerer jeg desuden, trods det at elever er fortolkende subjekter, at der er noget sammenbindende for elevers måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning i udskolingens, som bidrager til overførbare af fund, også fund om mulighedsrum.⁵⁹

Transformation

Det sidste kvalitetskriterium gælder dels et ønske om med studiet at bidrage med at udvikle viden, der som al anden betydningsskabelse også transformerer eksisterende viden om i studiets tilfælde, hvad der karakteriserer elevers måder at skabe betydning på i en bestemt disciplin i et fag, og hvordan det kan forstås. Kvaliteten ved at undersøge specifikt stillingtagen er således, at disse måder at skabe betydning på ikke er undersøgt før i Danmark eller Skandinavien eller internationalt i den kombination i L1-fags litteraturundervisning. Det er en forhåbning, at de forskellige teorier, der også delvist er opstået i arbejdet med datamaterialet, vil kunne bidrage til at karakterisere betydningsskabelse i disciplinen på nye og tankevækkende måder (Maton, Martin, et al., 2016, p. 12). Med kriteriet er også et ønske om et didaktisk potentiale ved studiets fund, sådan som studiet spørger diskuterende til, det vil sige, at såvel tilgange, analysebegreber samt fund har et potentiale for at informere lærere i grundskole og andre aktører i praksisfeltet.

⁵⁹ Flyvbjerg bruger generaliserbarhed som kriterium for casestudier, hvor generaliserbarheden hos ham er i betydningen eksemplarisk for tilsvarende cases: "a generalization of the sort, "if it is valid for this case, it is valid for all (or many) cases."" (Flyvbjerg, 2006, p. 230).

Datamateriale

Valg af cases

Valget af litteraturundervisning i de tre klasser er valgt ud fra to kriterier. Det første kriterium er forbundet til de skoler, som klasserne hører til, og specifikt skolernes geografiske placering. I kapitel 2 fremhæver jeg det sociale på en trefold måde, hvoraf de adgange til betydningsskabelse, elever som sprogbrugere bærer med sig, udgør et aspekt. De tre skoler ligger i tre geografisk og socioøkonomisk forskellige områder i og omkring København.⁶⁰ Jeg formodede således i studiets indledende faser, at der ville være forskelle i de deltagende elevers sprogbrug i litteraturundervisningen i de tre klasser på baggrund af de geografiske forskelle.⁶¹ Jeg undersøger ikke denne mulige sammenhæng, men retter fokus et andet sted hen end elevernes baggrunde og dette aspekt af det sociale. Jeg har imidlertid med den geografiske variation haft en forventning om i de tre cases samlet at ville kunne se flere variationer, end hvis klasserne var fra samme geografiske område. Undervejs har de formodede forskelle vist sig ikke at være til stede, når jeg undersøger sprogbrug på den måde, der er valgt i studiet.

Det andet kriterium er knyttet til klassernes dansklærere, hvor jeg har ønsket klasser med lærere, der har et ry som gode lærere, hvis klasser fungerer. Kriteriet er sat, fordi jeg har ønsket at have mulighed for at kunne foretage dataindsamling gennem et helt skoleår og eventuelt samarbejde med lærerne som en del af den eksplorative strategi. Derudover har det været afgørende ikke at have lærere, jeg selv har uddannet som læreruddanner eller kender personligt, for både at have en nødvendig distance og sikre ligeværdighed i et planlægningssamarbejde. Konkret har jeg henvendt mig direkte til de deltagende lærere ud fra mundtlige anbefalinger fra andre lærere, læreruddannere og konsulenter i mit professionelle netværk. Jeg har herefter kontaktet den pågældende skoleledelse for at få skolens tilsagn til at medvirke i projektet og lade læreren frikøbes i første omgang med 10 arbejdstimer, siden endnu 20 i skoleåret 13-14 til møder, interviews, workshops og planlægningsmøder. De tre klasser beskrives kort nedenfor.

⁶⁰ De socioøkonomiske forskelle fremgår blandt andet af opgørelser over karaktergennemsnit for de specifikke tre klassers årgange i forhold til socioøkonomisk baggrund, sådan som de ses i bilag 36.

⁶¹ Med studiets socialsemiotiske literacyperspektiv er råderummet for betydningsskabelse også begrænset og muliggjort af det sociale forstået som det, en sprogbruger bærer med sig. Her kan forældres uddannelsesniveau have betydning. En større dansk undersøgelse af moderens uddannelsesniveau sammenholdt med elevers resultater i læsning i de nationale test samt elevernes karakterer ved afgangsprøverne i danskfaget efter 9. klasse viser, at der er en sammenhæng mellem moderens uddannelsesniveau og børnenes resultater (Beuchert & Nandrup, 2015).

Klasse Nord

Skolen ligger i en velhavende kommune 20 kilometer nord for København, med en høj koncentration af højtuddannede borgere. Klassens elever har gået sammen siden 7. klasse. Der går 21 elever i klassen, otte drenge og 13 piger. De taler alle dansk derhjemme. Deres dansklærer underviser klassen i dansk og engelsk. Læreren er også skolens PPR-konsulent.

Klasse Vest

Skolen ligger i en mindre kommune otte kilometer fra København, i et kvarter med både socialt boligbyggeri og villaer. Der går 16 elever i klassen ved begyndelsen af 8. klasse, men yderligere tre elever kommer ind i klassen mellem første og andet novelleforløb. Blandt de 19 elever er der 12 drenge og syv piger. Flere elever taler andre sprog derhjemme, herunder: polsk, somali, thai, urdu, tyrkisk. Deres dansklærer har undervist klassen siden 7. klasse. Læreren har også været ansvarlig for skole-hjem-samarbejdet i den modtageklasse, der er på skolen.

Klasse Syd

Skolen ligger i en mindre stationsby syd for København og er den af de tre skoler, der ligger længst fra København. Kvarteret er præget af nyere, mindre huse og stisystemer i hele området, så skoleelever ikke skal krydse større veje. Der går 24 elever i klassen, 13 drenge og 11 piger. Enkelte elever taler andre sprog derhjemme, herunder: engelsk, tyrkisk. Deres dansklærer har været klasselærer for klassen siden 3. klasse. Læreren er også læsevejleder på skolen.

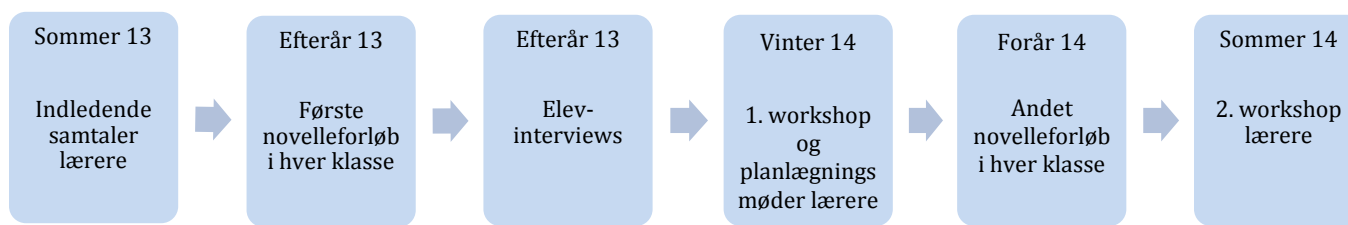
Indsamlingsprocessen

Datamaterialet er indsamlet henover et år, fra den første kontakt og indledende samtale med hver af de deltagende lærere i forsommeren 2013 til den afsluttende workshop med de deltagende lærere i juni 2014. Mit indledende forskningsdesign involverede fire klasser, hvor jeg ville følge alle fire i efteråret og så fortsætte med to klasser i foråret. Planen var efter behov og gennem samarbejde med lærerne at sikre responstekster, hvor jeg ville kunne se et bredt udsnit af eksempler på måder at skabe stillingtagen på. Jeg besluttede mig for fire klasser af hensyn til gennemførelsen af indsamlingen, fordi en summende skolevirkelighed kan give pludselige udfordringer. Ud af de fire lærere jeg havde en indledende samtale med, valgte én at skifte job inden feltarbejdet i klassen begyndte, mens en anden blev sygemeldt med stress. På skolen, hvor en lærer fik nyt job, valgte jeg at bruge litteraturundervisning i parallelklassen som case, og frem for fire

plus to besluttede jeg i efteråret 2013 at have litteraturundervisning i alle tre klasser som cases gennem hele skoleåret for at fastholde en regularitet.

Under den indledede samtale med lærerne i forsommeren 2013 fortalte jeg kort om studiet og lavede aftaler om deres deltagelse, ligesom de fortalte om deres foreløbige årsplan for skoleåret 2013-14. Jeg interviewede dem om litteraturundervisning, og som sidste punkt på mødet spurgte jeg til eleverne, og hvordan lærerne vurderede dem i danskfagets litteraturundervisning i forhold til under middel, middel eller over middel, og hvorfor. Jeg var interesseret i lærernes vurderinger af eleverne som en støtte til at kunne vælge nøgletekster ud, men valgene er sket endeligt ud fra et ønske om at se netop ligheder og forskelle i elevens måder at skabe stillingtagen på, ikke med et kriterium om tekster under middel, middel eller over middel.

Figur 8. Indsamlingsprocessen.



Jeg observerede to undervisningsforløb i hver klasse, og derudover var jeg på skolerne gentagne gange for at holde møder med lærerne og for at interviewe eleverne. Tidsrummet og længden af perioderne med observation af undervisning var bestemt af, hvornår i årsplanen den enkelte lærer havde planlagt litteraturundervisning. Alle tre klasser skulle arbejde med noveller i løbet af efteråret 2013, og det var med til, at jeg valgte også i foråret 2014 at følge forløb med noveller og ikke anden litteratur for at fastholde en ensartethed. Inden feltarbejdets begyndelse havde jeg ikke valgt, at undervisningsforløbene skulle være novelleforløb specifikt.

Forskerrollen under dataindsamling

Min rolle som forsker under dataindsamlingen beskriver jeg som deltagende observatør, også under samtaler, interviews og workshops. Harry F. Wolcott skelner mellem det at være observatør og det at være interviewer, ved at man i disse roller er henholdsvis ”experiencing” og ”enquiring” (Wolcott, 2008, p. 49). Jeg har fremhævet den gensidige påvirkning som et vilkår (Angrosino & Pérez, 2000), og i stedet for at gøre interviewrollen til en særskilt rolle definerer jeg det at være deltagende observatør som, at man i rollen som dette kan være mere eller mindre aktiv. Samtidig er min

antagelse om lærerne som subjekter, at de er grundlæggende fortolkende og desuden professionelle i deres rolle som lærere, og at jeg i en rolle som mere aktiv deltagende observatør ikke ændrer slagets gang markant. Med rolle forstår jeg institutionelle roller bredt som *lærere* og *elev*, hvor læreren blandt andet forventes at planlægge, gennemføre og reflektere over undervisning, og eleven forventes at deltage i undervisning.

Selv om lærerne har været påvirket af min interesse i elevers sprogbrug i litteraturundervisning, sådan som de blev informeret om det til det første møde og undervejs, og selvom jeg undervejs indgik i en mere aktiv rolle, er det således centralt, at jeg i klasserne indsamlede elevtekster og andet datamateriale inden for rammerne af den litteraturundervisning, der blev planlagt og gennemført i den pågældende klasse som led i skoleårets undervisning i øvrigt.

Jeg valgte en mere aktiv rolle efter det første novelleforløb i hver klasse, fordi jeg dels ønskede at få mulighed for at se flere forskellige eksempler på måder at skabe stillingtagen på, dels ønskede sammenlignelige teksttyper fra de tre cases. På den 1. workshop med lærerne bad jeg dem, som beskrevet i kapitel 1, sikre situationer, hvor eleverne blev inviteret til selv at vælge og begrunde, hvad i en given novelle de ville analysere og fortolke, frem for eksempelvis bundne skriftlige opgaver med notekarakter, som jeg blandt andet så i første novelleforløb. Et eksempel fra Klasse Vest er, at eleverne blandt andet skulle formulere en hovedpersons følelser i en bestemt passage i en novelle.⁶² I en opgave som den ville jeg primært kunne undersøge elevers affektive sprogbrug, men derudover ikke andre aspekter af det at skabe stillingtagen, som stillingtagen defineres i studiet. En årsag til at jeg bad lærerne om dette, var også en beslutning foretaget på dette tidspunkt i undersøgelsesprocessen om at fokusere alene på skriftlige responstekster, som beskrevet i kapitel 1. Samtidig er responsituationen som nævnt typisk i danskfaget i den forstand, at elever til afgangsprøve i faget efter 9. klasse mundtligt og efter prøveform B blandt andet selv skal vælge analyse- og fortolkningspunkter og begrunde disse. Eleverne finder til denne prøveform selv fiktive tekster inden for nogle emner (der er fælles for klassen) og går op på baggrund af en synopsis (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015).

Når jeg har deltaget i lærernes planlægning på denne måde, også gennem to efterfølgende sparringsmøder med hver lærer, er min rolle som deltagende observatør blevet ændret til en mere aktiv rolle, der med inspiration fra sociologisk etnografi kan betegnes som ”active-member researcher”, fordi jeg er blevet involveret i lærernes planlægningsaktiviteter (Angrosino & Pérez, 2000, p. 677). Det skal fremhæves, at det

⁶² Der var ikke kun bundne skriftlige opgaver med notekarakter, for eksempel skrev eleverne i Klasse Syd en sammenhængende analytisk fremstilling. Denne beskrives kort i kapitel 7.

netop har været for at få adgang til at indsamle relevant datamateriale som en del af studiets eksplorative forskningsstrategi, ikke for hverken at få adgang til lærernes arbejde eller for at foretage en intervention.

Denne måde at sikre datamateriale på betyder, at lærernes rolle over for mig også har ændret sig undervejs i studiet, om end minimalt. Samarbejdet med lærerne omkring planlægning af det andet novelleforløb byggede på et eksplicit ønske fra min side om, at planlægningen skulle bygge på lærernes egne valg, deres ”informed decisions” (Olson, 2004, p. 24). Desuden skulle det ligge i forlængelse af det, den pågældende lærer i øvrigt havde arbejdet med i klassen, så jeg under feltarbejdet stadig indsamlede naturlig data som defineret ovenfor.

Til den 1. workshop forud for det andet novelleforløb i hver klasse præsenterede jeg lærerne for eksempler på typer af elevtekster fra hinandens klasser til inspiration, ligesom jeg præsenterede eksempler på, hvordan de i hver klasse i efteråret havde synliggjort sproglige ressourcer eller det, jeg over for lærerne har betegnet semiotiske ressourcer. På samme måde som det er verbalsproget som semiotisk system, jeg har fokus på med studiets literacybegreb, er det i praksis semiotiske ressourcer begrænset til verbalsproglige ressourcer, jeg og de deltagende lærere har snakket om. I forlængelse af dette og som en del af deres planlægning bad jeg lærerne reflektere over, hvilke semiotiske ressourcer de ville vurdere som relevante at synliggøre i skoleårets andet novelleforløb.

Som eksempler på den gensidige påvirkning, valgte læreren i Klasse Nord at stille en responsopgave inspireret af en aktivitet i Klasse Vest. I Klasse Vest havde eleverne i forbindelse med et lyrikforløb samme skoleår 2013-14 optaget en video til Skoletube, der i Danmark er en platform for elevers videoproduktioner. Læreren i Klasse Nord vidste, at eleverne i hendes 8. klasse netop havde erfaring med Skoletube fra andre fag, og valgte med afsæt i dette den opgave, hun fandt det relevant at stille i foråret 2014. Eleverne i Klasse Nord blev bedt om at skrive et manuskript til en samtale mellem flere personer om novellen, og derefter spille samtalen og optage den på video. Omvendt blev læreren i Klasse Vest inspireret til, at hendes elever skulle producere et undervisningsmateriale til en 7. klasse på skolen, hvilket Klasse Nord havde gjort i efteråret 2013. Derudover skulle hendes elever skrive en argumenterende tekst, og læreren vurderede, at de havde behov for at have fokus i klassen på, hvordan der sprogligt kunne åbnes eller lukkes for andres forklaringer, fordi klassen havde arbejdet med argumentation i flere forløb i 7. og 8. klasse. At synliggøre den form for sprogbrug lå derved i forlængelse af det, de arbejdede med i danskfaget, og det læreren på det

tidspunkt vurderede, at klassen elever havde brug for i forhold til de skriftlige opgaver, eleverne blev stillet.

Den gensidige påvirkning har også været overvejet i forbindelse med de etnografiske metoder, der er valgt i studiet, herunder særligt videoobservation og lydoptagelser under novelleforløbene. Videoobservation øger forskerens synlighed. Perle Møhl fremhæver: ”Når man arbejder med et kamera i felten, bliver der bestandigt sat fokus på ens tilstedeværelse, på ens gøren og laden, på hele ens forehavende, i højere grad end når antropologen tager noter” (Møhl, 2010, p. 166). Han argumenterer for, at dette kan have et etisk formål (information), men i mit tilfælde har såvel lærerne som elevernes forældre allerede givet tilsagn, ligesom såvel lærerne som eleverne er blevet informeret om min tilstedeværelse og om studiet, sådan som jeg har uddybet studiets åbne tilgang i afsnittet om etiske kriterier. I praksis har jeg oplevet, at såvel lærerne som eleverne hurtigt syntes at være upåvirkede over for såvel videokameraets som min tilstedeværelse, der blev en integreret del af deres dansktimer. Min oplevelse kan relateres til forskning, der fremhæver, at lærere kan være påvirket i den første lektion med et videokamera, men herefter forsvinder deres bevidsthed om det hurtigt (Fitzgerald, Hackling, & Dawson, 2013, p. 57). Jeg har gjort samme erfaring i de tre klasser, også for de deltagende elevers vedkommende. Under par- og gruppearbejde har eleverne haft lydoptagere med, og de har influeret på samme måde som videokameraet. Jeg har oplevet, at eleverne hurtigt af sig selv tændte og slukkede for optageren, og at de automatisk indledte deres par- og gruppearbejde med at sige deres navne og en kort sætning, en rutine jeg havde indført for at kunne skelne stemmerne fra hinanden ved transskription.

Feltarbejdet i de tre klasser fandt i flere tilfælde sted samtidigt, fordi jeg som fremhævet fulgte de forløb, der allerede var afsat tid til i lærernes årsplaner. Det gjorde det nødvendigt at have en assistent, som har foretaget feltarbejde i enkelte lektioner på alle tre skoler og interviewet nogle af eleverne. Det fremgår af feltnoterne og af transskriptionerne af de semistrukturerede interviews, hvem der er ansvarlig for hvad. Ligeledes har jeg haft samme assistent samt to andre til at transskribere elevinterviews og - samtaler samt lærerinterviews.

Oversigt datamateriale

De samlede data indsamlet med etnografiske metoder vises i figur 9. De nøgletekster jeg har valgt til undersøgelsen af forskningsspørgsmål 1, er fra andet novelleforløb i hver klasse.

Datamateriale fra det første novelleforløb i efteråret 13 i hver klasse indgår som baggrundsmateriale og refereres i det analysekapitel, som præsenterer undersøgelsen af forskningsspørgsmål 3 (kapitel 7). Interviews med lærere og materiale fra workshops er som beskrevet i kapitel 1 faldet uden for det, som studiet spørger til, og undersøges derfor ikke og fremgår ikke af figuren. Det beskrives imidlertid i afsnittene efter oversigten, hvordan også dette materiale er indsamlet.

Efter figuren gennemgås de forskellige metoder anvendt til at indsamle datamaterialet.

Figur 9. Studiets datamateriale.

Fotos, digitale tekster og fotokopier	60 elevers noter og anden skriftlighed i novelleforløb fra efteråret 13 og foråret 14	Baggrund forskningsspørgsmål 1
Fotos, digitale tekster og fotokopier	43 skriftlige responstekster fra foråret 14	Forskningsspørgsmål 1
Interviews og samtaler med elever (lydoptagelser)	51 elever interviewet på skolerne i par efteråret 13, 28 elever i samtaler med Kristine i foråret 14 (Klasse Vest og Klasse Syd)	Forskningsspørgsmål 2
Videoptagelser, feltnoter og udleveret materiale fra lærere (slides, kopier) samt fotokopier af årsplaner	50 lektioner fra efteråret 13	Baggrund forskningsspørgsmål 3
Videoptagelser	39 lektioner fra foråret 14	Forskningsspørgsmål 3
Feltnoter	41 lektioner fra foråret 14 ⁶³	
Udleveret materialet fra lærere (slides, kopier)		

Skriftlige elevtekster og lydoptagelser af par- og gruppearbejde

De skriftlige elevtekster er fastholdt gennem brug af forskellige etnografiske metoder. Eleverne har skrevet to former for skriftlige tekster, dels noteagtige tekster til sig selv, som også kan være skriftlige tekster, de bruger til efterfølgende mundtligt arbejde, dels afleveringstekster. De skriftlige elevtekster er enten fotograferet, hvilket gælder de

⁶³ Ved en undervisningsgang i Klasse Nord, d. 15. maj 2014, optager jeg kun i første og fjerde dansklektion (ud af fire den dag), derfor er der angivet henholdsvis 39 og 41 lektioner. I den anden og tredje dansklektion den dag optager klassens elever selv skoletube-videoer rundt om på skolen. Yderligere tre lektioner er uden billede og kun med lyd på grund af problemer med udstyret i Klasse Vest d. 5. maj 2014.

typisk håndskrevne tekster, fotokopieret eller sendt af lærerne eller eleverne direkte som digitale word-filer til min mailadresse.

Med lydoptagere har jeg optaget elevernes mundtlige samtaler i par- og gruppearbejde i undervisningsforløbene. Lydoptagerne fik eleverne med, en til hvert par/gruppe til at stille mellem sig under deres arbejde. Til støtte for lydoptagelserne og eventuel senere transskription registrerede jeg i feltnoter, hvem der fik hvilken lydoptager (markeret med nummer), og jeg overførte samme eller næste dage filerne med angivelse af elevernes navne. Eleverne blev desuden som nævnt ovenfor bedt om at sige deres navne og en kort sætning ved optakt til par- og gruppearbejde, så stemmerne kunne skelnes ved transskription. På nær en aktivitet med gruppesamtaler i Klasse Vest, der indgår i undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2, har jeg ikke transskriberet disse lydoptagelser.

Elevinterviews og -samtaler

Mellem de to novelleforløb foretog jeg og i nogle tilfælde assistenten semistrukturerede interviews med alle de deltagende elever. Interviewene fandt sted på skolerne, uden for klasserummet, i ledige lokaler. Eleverne blev interviewet i par, og hvert interview varer typisk 20-25 minutter. Interviewene er koncentreret om, hvad eleverne oplever, at de gør, når de analyserer og fortolker litteratur i klassen og hvorfor, samt hvilken sprogbrug eleverne forbinder med danskfagets litteraturundervisning. Først spørges specifikt, derefter mere generelt. Derfor spørges først til, hvad de har gjort i efterårets novelleforløb og hvorfor. Derefter til, hvad de i litteraturundervisning i klassen typisk gør, når de analyserer og fortolker, og hvorfor.

I gennemførelsen af interviews har såvel opfølgende spørgsmål, fortolkende spørgsmål og pauser været centrale greb (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 160ff). Sammen med interviewenes semistrukturerede form har spørgsmålene været afgørende for en mulig fleksibilitet i forhold til hver enkelt elev og for at give eleverne flere forskellige muligheder gennem interviewet for at reflektere over sprogbrug og formål med at analysere og fortolke litteratur.

Elevernes udsagn har en emergerende karakter. I løbet af et interview kan en elev gå fra for eksempel at sige, at vedkommende ikke ved, hvorfor de i klassen har arbejdet med det, som de har i litteraturundervisning i danskfaget, til at give forslag til, hvorfor de i klassen for eksempel arbejder meget med personer i en novelle.

Undervejs har spørgsmål for eksempel været, hvad de tror formålet har været for læreren, ligesom jeg har inddraget noget, læreren i den pågældende klasse har sagt flere

gange, og spurgt til dette. Et eksempel fra Klasse Syd fra et interview med de to elever Amanda og Nadia (bilag 24, side 10) er:

I: det her forløb har [navn lærer] sagt, det er vigtigt, I kommer med påstand og argument

A: Mmm

N: Ja

I: Når I analyserer og fortolker. Hvad tænker I, når hun siger det?

Når elevernes refleksioner har emergerende karakter, forstår jeg ikke deres bud som fremkaldt af mine spørgsmål, men som muliggjort af dem. I nogle tilfælde er de overvejelser, som eleverne formulerer, nogle de i interviewsituationen taler sig frem til. Denne erfaring af, at elever under interview selv opdager nye betydninger i det, de oplever og foretager sig, beskrives som et eksempel på ”interviewee self-analysis” og som en fast fase i forskningsinterviewet (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 221). Selvom eleverne interviewes to og to, siger eleverne ikke nødvendigvis det samme. En kan først tale om, hvorfor de i klassen arbejder med det, de gør i litteraturundervisning, mens den anden lytter på dette og bagefter kan sige, at vedkommende ikke selv ved, hvorfor de arbejder med det, de gør. De overtager således ikke hinandens udsagn.

Hvad spørgsmålene til sprogbrug i litteraturundervisning angår, har et gennemgående indgangsspørgsmål været, om eleverne kan give fem eksempler på ord, som er typiske, når de analyserer og fortolker litteratur. Her har eleverne typisk i fællesskab givet eksempler.

Som afslutning på det andet novelleforløb foretog jeg i to af de tre klasser korte samtaler med eleverne. I Klasse Vest indgik samtalerne som en del af undervisningen, hvor alle elever i grupper diskuterede fem spørgsmål. I Klasse Syd snakkede jeg med et udvalg af eleverne, som jeg formodede ville have skrevet nøgletekster udvalgt til nærmere analyse. Samtalerne foregik i litteraturundervisningen i forbindelse med en aktivitet, hvor eleverne i forvejen bevægede sig rundt og begrundede deres valg af fokus i deres skriftlige responstekster for hinanden.

Samtalerne fra disse to klasser indgår som supplement til elevinterviewene for at kunne undersøge, om elevernes refleksioner over sprogbrug og formål i litteraturundervisningen er væsentligt forandrede gennem det halve år, der i nogle tilfælde gik fra semistrukturerede interviews til samtalerne. I Klasse Nord var der på grund af tidspres i klassens skema, herunder emneuger, ikke mulighed for at integrere denne type opfølgende

samtaler med klassens elever hverken i litteraturundervisningen eller uden for dansktimerne, eller efter novelleforløbets afslutning.

Lærerinterviews og workshops

De tre deltagende lærere er interviewet om litteraturundervisning under de indledende samtaler i forsommeren 13. Som beskrevet bruger jeg ikke disse interviews i studiets undersøgelse. Jeg refererer i studiet alene lærernes vurdering af eleverne, hvilket jeg spurgte til som sidste punkt på dette indledende møde. De i alt to workshops, jeg har afholdt med lærerne, er optaget med lydoptager, men ikke transskriberet efterfølgende. 1. workshop er beskrevet ovenfor i afsnittet om forskerrollen under dataindsamling. 2. workshop i forsommeren 14 blev afholdt i juni som afslutning på samarbejdet med lærerne. Til den anden workshop sammenfattede jeg helt kort, hvilke tekster eleverne i hvert af de tre novelleforløb i de tre klasser skulle skrive, samt hvad lærerne havde valgt at synliggøre for at støtte eleverne. De så et klip fra hver deres undervisning. Lærerne fremlagde selv deres forløb med ovenstående fokus, og derefter fulgte to oplæg til refleksionssamtaler om dels forløbet, dels andre ideer til skriftlige responstekster og til, hvordan der kan arbejdes med at støtte elevers måder at skabe betydning på. Som med interviewene bruger jeg ikke disse refleksionssamtaler med lærerne i studiets undersøgelse.

Videoptagelser, feltnoter og udleveret materiale fra lærere

Novelleforløbene er videoptaget. Det videokamera, jeg brugte, har vidvinkelobjektiv og blev placeret i et hjørne af klassen og tilkoblet en mikrofon, der enten blev placeret på en stol eller på et hjørne af et bord i midten af klasselokalet. De fysiske rammer afgjorde kameraets placering, så jeg kunne optage så stor en del af eleverne og læreren med kameraet. Jeg sad ved kameraet og kunne dreje det, hvilket var relevant i såvel Klasse Nord som Klasse Syd, hvor lokalernes størrelse og indretning kun gjorde det muligt at filme et udsnit af eleverne. Ved klassesamtaler drejede jeg kameraet, så det optog dem, der sagde noget.

Udover videoptagelserne fastholdt jeg mine egne observationer gennem fokuserede feltnoter (Angrosino & Pérez, 2000). I forhold til at kunne genfinde videoptagede aktiviteter og dele af aktiviteter registrerede jeg hvert aktivitetsskift med tidsangivelse, ved at starte et stopur samtidig med videokameraet, som var tændt under hele undervisningsgangen. Ved aktivitetsskift forstår jeg skift mellem det, jeg i afsnittet om nøgletekster og nøgleepisoder definerer som ”a single teacher activity” eller netop episode (Gibbons, 2006, p. 95).

Feltnoterne består af fire dele. 1) Facts om dato, klasse, antal elever og observant. 2) Registreringerne med tidsangivelser. Ved registreringerne har jeg haft et fokus på fire forhold: Lærerens synliggørelse af sprogbrug gennem aktiviteter, herunder klassesamtaler om sprogbrug, elevers deltagelse forstået som, hvorvidt de deltog i en aktivitet, både verbalsprogligt og nonverbalt, eller for eksempel sad med mobiltelefon, lærerens eventuelle nonverbale tilkendegivelse og sidst betydningen af elevers udsagn i situationen. 3) Praktiske feltkommentarer om for eksempel at huske nye batterier til dagen efter. 4) En feltfortælling, som jeg først skrev efter den observerede undervisningsgang. Her har jeg opsummeret aktiviteterne og fastholdt mine umiddelbare fortolkninger af undervisningsgangen, herunder mulige nøglepisoder.

Efterfølgende har jeg brugt feltfortællingerne til at udvælge nøglepisoder til brug for min undersøgelse af mulighedsrum, mens registreringerne har været vigtige for transskriptioner af nøglepisoder eller dele heraf.

Transskriptioner

Transskriptioner af lydoptagelser (elevinterviews og -samtaler) og af videooptagelser (nøglepisoder fra undervisningsforløb) bygger på fortolkninger, ved at jeg for eksempel ikke gengiver pauser med tidsangivelse, men ved min oplevelse af en pause, der er længere end normale pauser i interview og samtalsituationer (også fx Ochs, 1979; Roberts, 2003, p. 15). Jeg gør det, når jeg oplever at pausen kan indikere, at der for eksempel tænkes, eller at noget er svært at svare på. Jeg gengiver i transskriptionen, når stemmer er samtidige eller går ind over hinanden, for at fastholde det transskriberedes interaktionelle karakter. Samtidig vælger jeg at stave ordene korrekt og anvende tegnsætning, men markerer ufuldstændige sætninger ved ikke at slutte med punktum. Desuden gengiver jeg enkelte semiverbale forhold, og ved transskriptioner af nøglepisoder desuden i nogle tilfælde, hvad der skrives ved for eksempel tavlen. Jeg gør det i de tilfælde, hvor transskriptionen af det sagte ikke kan forstås uden disse gengivelser.

Figur 10. Transskriptionsnøgle.

#	afbrydelser (andres afbrydelser, ikke når en taler afbryder sig selv) – tegnet skrives efter den, der afbrydes, efter det ord, hvorefter der afbrydes
()	pause inden for en tur, det kan også være før svar på spørgsmål. Når det opleves som fx to sekunder eller mere (markant, ikke de mange små pauser, der er, når der tales)
HEJ	når der tales højt/ stemmen hæves

hej	når der tales meget lavt/stemmen sænkes
XX	når noget ikke kan høres
"hej?"	når noget ikke kan høres, men gæt på, hvad det lyder som, fx XX "hej?"
(griner)	gengive semi- og nonverbale forhold, også fx: (kigger på bamsen)
[]	når noget siges samtidig, fx: Lærer: [sådan jo] K: [det er ligesom]
,	sæt komma efter retskrivningsreglerne
.	brug punktum efter tur, når der siges en færdig sætning – udelad, når der siges enkeltord eller sætningen ikke gøres færdig, før en anden tager over

ATLAS.ti til elevinterviews og -samtaler

Den tematiske analyse af elevinterviews og -samtaler har jeg foretaget med det kvalitative analyseprogram Atlas.ti. Under den tematiske analyse har jeg oprettet det, der inden for programmet fungerer som kategorier, til at samle elevernes refleksioner.

Den første gruppe af kategorier handler om sprogbrug, den anden om elevens refleksioner over aktiviteter og bud på formål med disse samt bud på formål generelt med at analysere og fortolke litteratur i danskfagets litteraturundervisning. Derudover er der en ekstrakategori for udsagn, hvor eleverne siger, hvad de godt kan lide. Et eksempel på en kategori, der handler om sprogbrug, er '1 Forskellige situationer'. 1-tallet refererer til, at det er en kategori, der handler om sprogbrug, mens beskrivelsen forskellige situationer refererer til, at her er samlet elevudsagn om forskelle i sprogbrug i forskellige situationer, herunder elevens eksempler på sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning.

Ud over kategorierne har jeg oprettet det, der i programmet kaldes 'labels'. Jeg har brugt disse til at samle indholdsmæssigt forskellige refleksioner i kategorien '1 Forskellige situationer' og i kategorierne om formål. Figur 11 viser en oversigt over de samlede kategorier og labels.

Ved hvert interview og hver samtale har jeg markeret såvel kategori som eventuel label, i nogle tilfælde er der for denne samme passage i et interview flere kategorier og/eller flere labels.⁶⁴

⁶⁴ Jeg har vedlagt de grupperinger af elevudsagn som er mest centrale som bilag 14-21.

Figur 11. Kategorier og labels oprettet i Atlas.ti.

Refleksioner over sprogbrug	
Kategorier	Labels
1 Forskellige situationer	Noveller lægger op til forskelligt fokus Forskellige typer tekster Sprog i litteraturundervisning Ikke tænkt over
1 Beskrive/begrunde forskelle (udsagn om sprogbrug i disciplinen og udsagn, der begrundet forskelle i sprogbrug)	
1 Mundtligt (udsagn specifikt om mundtligt sprog)	
Refleksioner over værdier formuleret gennem bud på formål	
Kategorier	Labels
2 Aktiviteter	
2 Aktivitet og formål	Labels: Selv forstå bedre Lærer se om forstået Empati / forstå hovedperson og andre mennesker Forskellige fortolkninger samme tekst Analysere
2 Formål generelt	Argumentere Lære at forskellige meninger / bruge i livet / omgangsformer Forberedelse til arbejdsliv / læse tekster Forberedelse til noget Demokrati Forfatter Ikke tænkt over Udvikle sprog Uddannelse
3 Hvad lide... (en ekstrakategori til fx udsagn om hvilke noveller eleven kan lide)	

Analyse af datamateriale

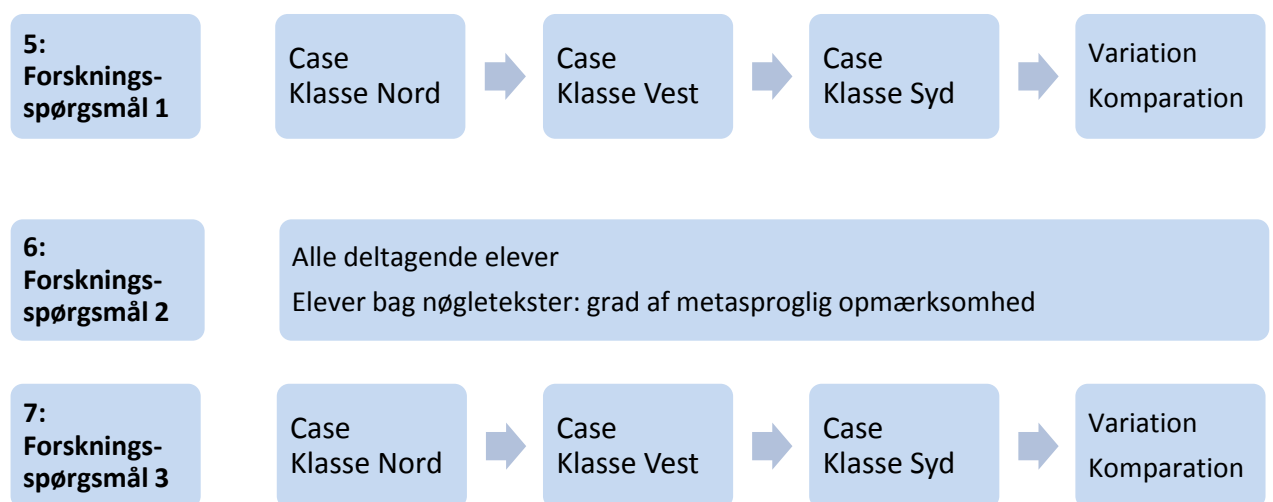
Studiets tre forskningsspørgsmål undersøges i hver sit analysekapitel. I figur 12 viser jeg struktureringen af hvert af disse kapitler.

Når jeg spørger til, hvad der karakteriserer elevers måder at skabe stillingtagen på, undersøger jeg i kapitel 5 dette case for case, det vil sige, at jeg foretager det Eisenhardt beskriver som "within-case" analyser (Eisenhardt, 1989, p. 533). Valget af nøgletekster er som beskrevet tidligere i kapitlet styret af et ønske om at se variation inden for den enkelte case og samlet mellem de tre cases. Casene analyseres i rækkefølgen: Klasse Nord, Klasse Vest, Klasse Syd.

I alt er valgt otte nøgletekster. To fra Klasse Nord, fire fra Klasse Vest og to fra Klasse Syd. I Klasse Vest har eleverne skrevet to typer af tekster. Et gruppeproduceret undervisningsmateriale til en 7. klasse på skolen og en individuel argumenterende tekst. Nøgleteksterne er valgt fra de argumenterende tekster, mens alle de gruppeproducerede tekster desuden indgår i analysen.

Efter undersøgelsen af måder at skabe stillingtagen på i hver case samler jeg først op med fokus på variation samlet set i de tre cases, det vil sige ligheder og forskelle samlet set, derefter med fokus på komparation mellem cases. Her sammenligner jeg specifikt den spændvidde i måder at skabe stillingtagen på, som jeg ser i hver case.

Figur 12. Strukturering af analysekapitler.



Når jeg spørger til elevers refleksioner udgør den tematiske analyse og behandling med Atlas.ti en del af undersøgelsen, og på baggrund af denne del præsenterer jeg i kapitel 6 tendenser i de deltagende elevers udsagn. Jeg præsenterer, hvordan ligheder og forskelle i elevers måder at skabe stillingtagen på relaterer sig til deres refleksioner over sprogbrug og formål. I denne del af studiet foretager jeg ikke analyser case for case, men undersøger elevinterviews og –samtaler dels samlet set, dels med et særligt fokus på de elever, der har skrevet nøgleteksterne. Operationaliseringen af refleksiv literacy giver mulighed for at undersøge deltagerperspektiver på danskfagets litteraturundervis-

ning i udskoling, sådan som de deltagende elever har erfaringer med disciplinen, og mulighed for at relatere de variationer i måder at skabe betydning på, som jeg ser i nøgleteksterne, til graden af metasproglig opmærksomhed hos specifikt de elever, der har været med til at skrive disse. Ligheder og forskelle i måder at skabe stillingtagen på relateres derved på to forskellige måder til de deltagende elevers refleksioner.

Når jeg spørger til mulighedsrum undersøger jeg dette case for case som i undersøgelsen af forskningsspørgsmål 1, og jeg relaterer fund fra undersøgelsen af måder at skabe stillingtagen på til fund fra denne sidste del af studiets undersøgelse.

Opsamling: Metodologi og metode

I dette kapitel har jeg kort diskuteret afhandlingens teorier i forhold til spørgsmål om epistemologi og ontologi. Med inspirationen fra Matons' sociologiske tilgang er der nogle forskelle internt i teorirammen, men jeg placerer med Kress, Halliday og Hasan grundlæggende studiet inden for en fortolkende tradition, ikke i hermeneutisk forstand, men fortolkende som defineret med det motiverede tegn. Fordi jeg i studiet undersøger litteraturundervisning på tre skoler med et snit, hvor elevers tekster, elevers refleksioner og litteraturundervisning som empirisk social kontekst indgår, så vælger jeg i studiet en socialemiotisk etnografisk tilgang, og jeg rummer denne i casestudiet, der giver mulighed for næranalyser af flere former for datamateriale. Studiet er etnografisk på den måde, at jeg anvender etnografiske metoder til at indsamle datamateriale, og at jeg ser elevers sprogbrug i klasserummet og invitationer til sprogbrug som sociale praksisser. Kulturkontekster, defineret ved værdier, afspejles og medskabes i det, der i studiet aftegner sig i de dynamiske forhold mellem elevers måder at skabe stillingtagen på og de novelleforløb, hvor de skriver responstekster, ligesom de kan reflekteres af elever i interviews om litteraturundervisning. Forskningsstrategien er kvalitativ, multipel og eksplorativ, og det har også haft betydning for min rolle under indsamlingsprocessen. Jeg definerer grundlæggende min rolle som forsker som deltagende observatør, hvor jeg undervejs har været mere eller mindre aktiv. Som en del af den eksplorative strategi har jeg samarbejdet med lærerne for at sikre sammenlignelige situationer og situationer, hvor jeg kan se et bredt udsnit af eksempler på skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på.

Jeg har i kapitlet eksemplificeret nogle af ændringerne undervejs i studiet, ændringer i såvel teoriramme, metode samt valg af datamateriale. Et studie, der træder ind i den kompleksitet som litteraturundervisning er, for eksempel i 3. lektion en forårsdag med en lærer og 24 elever, må både forholde sig åbent og fokuseret. Der er foretaget valg og fravalg i undersøgelsesprocessen, som kunne have været nogle andre.

I det næste kapitel uddyber jeg studiets analytiske metasprog, som er udviklet og delvist udspringer af arbejdet med den del af datamaterialet, jeg spørger til med forskningsspørgsmål 1. I kapitel 2 har jeg fremhævet udfordringer ved APPRAISAL-systemet samt principper for brugen af dette system som analyseredskab. I kapitlet gennemgår jeg de valg, der udgør re-modelleringen, samt uddyber, hvordan jeg zoomer ud fra mønstre i måder at skabe stillingtagen på til, hvilket fokus der er.

4. Analytiske valg

Oversættelse og kodning

Studiets oversættelse af begreber fra APPRAISAL-systemet er delvist en nyoversættelse. Der findes flere oversættelser i Skandinavien især af begreber inden for ATTITUDE samt enkelte af begreber inden for ENGAGEMENT (fx Almér, 2011; Brok, 2009; Marti, 2013; Nielsen, 2007). Jeg følger nogle af de eksisterende begrebsoversættelser i studiet, mens jeg ændrer andre for at få større præcision i forhold til dansk og samtidig bevare en nærhed til de engelske betegnelser. Efter kort at have eksemplificeret oversættelsen, samt farvevalg og andre markeringer ved kodningen af nøgletekster, præsenterer jeg i kapitlet analytiske valg. De gælder i forhold til brugen af APPRAISAL-systemet som analyseredskab og i forhold til brugen af begreberne knowledge/élite/knower/relativist fokus. De analytiske valg er taget i undersøgelsesprocessen og er derfor sammenhængende med de specifikke måder at skabe betydning på, som jeg ser i de deltagende elevers responstekster.

Der er forskellige oversættelser af begreber inden for ATTITUDE. Det gælder særligt inden for BEDØMMELSE. Den ene kategori 'social esteem' oversætter jeg til 'social anseelse'. Den anden, 'social sanction', er blevet oversat til 'etik' (Nielsen, 2007) og mundret til 'social sanktion' (Brok, 2009). Jeg vælger 'social accept' for at fastholde en nærhed til den engelske betegnelse og til min oversættelse 'social anseelse'. Forskellen mellem de to subsystemer inden for BEDØMMELSE sammenlignes af Martin og White (2005) med forskellen på tilgivelige synder (social anseelse) og dødsynder (social accept), en gradsforskel jeg har forsøgt at markere med oversættelsen.

Inden for kategorien social anseelse har jeg oversat 'tenacity' til 'pålidelighed', mens jeg inden for social accept har oversat 'propriety' til 'anstændighed'. I de deltagende elevers responstekster er det i nogle tilfælde svært at tolke, hvorvidt noget er en tilgivelig synd, så at sige, eller en dødsynd, og særligt når det gælder min brug af netop disse to analysebegreber 'pålidelighed' og 'anstændighed'. Pålidelighed forstår jeg lidt bredere end oversættelsen lægger op til, det vil sige, jeg bruger begrebet bredt om evaluerende sprogbrug, der udtrykker, at mennesker er til at stole på, fordi de agerer vedholdende, ordentligt. Et eksempel fra en elevtekst (nøgletekst V5) er:

Børnene bliver **svigtet** [anstændighed] af deres forældre og bliver derfor nødt til **at støtte sig** og være **afhængige af hinanden** [pålidelighed]. De har brug for det gode sammenhold [pålidelighed] for at kunne klare sig uden forældrene [pålidelighed].

Mens ordet 'svigtet' i responsteksten markerer en negativ BEDØMMELSE af forældrenes anstændighed, i dødssynd-kategorien, så fortolker jeg det, at børnene beskrives som nogle, der støtter sig til hinanden og er afhængige af hinanden, som en positiv evaluering af pålidelighed. Grænsen mellem pålidelighed og andre analysebegreber er hårfin. Det gælder såvel grænsen til anstændighed som grænsen til det andet analysebegreb inden for social accept, troværdighed. Jeg fremlægger overvejslen her, fordi den også er forbundet med særligt oversættelsen af den engelske term 'tenacity' til pålidelighed.

Når jeg med forskningsspørgsmål 1 undersøger elevens skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, og gør dette ved at se på ligheder og forskelle i deres sprogbrug, så er detaljer i forhold til disse analysebegreber ikke markante i studiets datamateriale. Særligt 'normalitet' inden for social anseelse og 'troværdighed' og 'anstændighed' inden for social accept er til gengæld markante i forhold til at karakterisere, hvordan de deltagende elever skaber betydning, når de analyserer og fortolker noveller. Eleverne forholder sig med andre ord især til de litterære figurers normalitet og deres medmenneskelige etiske sider, når de evaluerer dem som mennesker af kød og blod. Og zoomer jeg lidt ud, så er de distinktioner, som optræder mellem AFFEKT, BEDØMMELSE og PÅSKØNNELSE, overordnet relevante. Hvordan skaber eleverne især attitudinale holdninger? Også jævnfør de beslægtede studier omtalt i kapitel 1, studier som indikerer, at der i hvert fald i responstekster skrevet i engelskfaget som L1-fag i Australien er forskelle relateret til disse tre kategorier af attitudinal sprogbrug.

Inden for ENGAGEMENT er betegnelsen 'entertainment' oversat til 'modalitet' i såvel norske som danske oversættelser (Marti, 2013; Nielsen, 2007). Det er imidlertid en pointe, at APPRAISAL-systemet ikke er udviklet med udgangspunkt i leksikogrammatikken og knyttet til bestemte forhold som for eksempel modalitet, om end 'entertainment' delvist kan sidestilles med det aspekt af modalitet, som af Halliday og Matthiessen (2004; Jaffe, 2009) blandt andet betegnes 'modalization: probability'. Jeg har derfor valgt betegnelsen 'overvejelse' til at dække sprogbrug, hvor det ekspliciteres, at det udsagn, der gives, blot er et blandt flere mulige, det vil sige, hvor der skabes rum for dialog gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug (Martin & White, 2005, p. 98). Når jeg koder nøgletekster i forhold til ATTITUDE og ENGAGEMENT, så følger jeg aktuelle måder at gøre det på inden for forskningsfeltet.⁶⁵ Jeg markerer attitudinal sprogbrug med farver, så AFFEKT markeres med **rød**, BEDØMMELSE med **blå** og PÅSKØNNELSE med **grøn**. Direkte attitudinal sprogbrug markerer jeg desuden med

⁶⁵ De blev anvendt på blandt andet det andet internationale Appraisal Symposium d. 18.-19. februar 2015 på University of New South Wales, Sydney. I artikler og bøger er farvekodningerne oftest erstattet af andre fremhævelser af hensyn til økonomi.

fed. I hård parentes efter det markerede udsagn skriver jeg, hvad jeg fortolker det som, med angivelse af underordnede analysebegreber gennem kolon. Desuden forkorter jeg, så der ved for eksempel BEDØMMELSE: social accept: anstændighed står: [anstændighed]. Farven markerer, at det er BEDØMMELSE, og subsystemets netværk, at anstændighed er et analysebegreb forbundet med social accept.

Heterogloss sprogbrug markerer jeg med *kursivering*, og i hård parentes efter markerer jeg med stort bogstav, om det er enten kontraherende [K:] eller ekspanderende [E:]. Efter kolon skriver jeg som med ATTITUDE det sidste analysebegreb, for eksempel: [K: benægtelse]. Ved samtykke skriver jeg også dette analysebegreb med, for eksempel: [K: samtykke: bekræftelse].

Jeg koder ikke citater fra en novelle, når de indgår i elevernes responstekster, ligesom jeg som udgangspunkt ikke koder i passager, hvor en novelles handling gengives.

I kapitel 2 har jeg fremhævet, at jeg ikke markerer valør i min kodning. Jeg markerer heller ikke mål for de attitudinale evalueringer i kodningerne. Begge dele diskuterer jeg imidlertid i kapitel 5, når det har en relevans i forhold til studiets undersøgelse af forskningsspørgsmål 1.

Kodningerne af de i alt otte nøgletekster er vedlagt som bilag 1-8, og analyserne i kapitel 5 eksemplificeres med kodede citater herfra.

Re-modellering af APPRAISAL

At læse med teksten

I kapitel 2 har jeg pointeret, at et grundprincip for min fortolkning med APPRAISAL som redskab er ”to put indeterminacy in the centre of the task” (Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 78). Når jeg fortolker evaluerende sprogbrug påvirker resten af den pågældende elevtekst, co-teksten, min fortolkning, på samme måde som de sociale kontekster, hvor betydningsskabelsen udfolder sig, påvirker den. Et udsagn som ”Køleskabet er ikke engang halv fuldt” (nøgletekst V3, bilag 3) fra en elevtekst indeholder ikke direkte attitudinal sprogbrug, men negationen ”ikke engang” signalerer en negativ valør, og med co-teksten fremstår et halvt fuldt køleskab som en begrundelse for elevens udsagn om, at der er problemer i familien i novellen. Herved formulerer eleven en holdning, men i andre sociale kontekster kunne et halvt fuldt køleskab tænke sig at være for eksempel positivt normalt.

Når jeg koder nøgletekster og analyserer andre responstekster fra de tre cases for at give supplerende eksempler, så er kodningen således en fortolkningsproces. Som

forsker læser jeg tæt på responsteksterne med blik for det, der synes at være evaluerende i den konkrete tekst og med hvilken valør, det er det.⁶⁶ Martin og White opererer med begreber for tre måder at læse på. Ved indirekte attitudinal sprogbrug er ens grundlæggende tilgang i fortolkningen afgørende at gøre klar, fremhæver de, som minimum hvorvidt man læser en tekst ”compliantly, resistantly or tactically” (Martin & White, 2005, p. 62). I studiet er det min interesse at undersøge elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, og jeg bestræber mig derfor for at læse med teksten (’compliantly’). Det gør jeg ved at kode den indirekte attitudinale sprogbrug med blik for det, der signaleres i teksten, frem for det der af taktiske grunde kunne afspejle for eksempel mine egne værdier (’tactically’). Jeg læser heller ikke med modstand (’resistantly’), hvilket jeg kunne gøre ved for eksempel at tolke den evaluerende sprogbrug ”halv fuldt” som en indirekte holdningstilkendegivelse om noget positivt normalt. Jeg er klar over, at jeg derved skaber blinde punkter for den attitudinale sprogbrugs betydningspotentiale mere generelt.⁶⁷ Men i studiet foretages netop tekstanalyse på registerniveau for mere specifikt at undersøge elevers måder at skabe stillingtagen på i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, ikke for at bidrage til en udvikling af APPRAISAL-systemet som applicérbart til analyser i alle sociale kontekster.

Indirekte attitudinale holdninger

Jeg har i kapitel 2 fremhævet udfordringer ved indirekte attitudinale holdninger. Forskellene mellem direkte og indirekte attitudinal sprogbrug eller mellem det, der på engelske beskrives ’inscribed’ og ’invoked’, kan placeres på et kontinuum. Mellem de to yderpoler ligger indirekte attitudinal sprogbrug, hvor teksten signalerer en holdning, sådan som i mit eksempel ovenfor med køleskabet. Mest indirekte er udtryk, som i en given kultur kan være bærer af eller tillægges en bestemt attitudinal betydning, for eksempel ”9/11” (Macken-Horarik & Isaac, 2014, p. 89) eller ”The dish has 2000 calories” (Thompson, 2014, p. 52). Martin og White præsenterer et system for former for signal i en tekst, hvilket jeg har valgt at se bort fra som unødigt komplicerende (Martin & White, 2005). Jeg fokuserer i min kodning på den *mere direkte* attitudinale sprogbrug og på den sprogbrug, hvor teksten selv kan siges at signalere en bestemt betydning. Den mere direkte attitudinale sprogbrug markerer jeg som nævnt i afsnittet ovenfor med fed, den indirekte uden fed, men i princippet kan det i nogle tilfælde være svært at sætte grænsen. Når sprogbrug er markeret uden fed, skal det derfor forstås som en markering af, at her ligger betydningen, som jeg tolker det, ikke i ordvalget,

⁶⁶ Selvom jeg som fremhævet ikke markerer valør med tegn i kodningen af de otte nøgletekster.

⁶⁷ Mit forskningsdesign er heller ikke tilrettelagt, så andre læseses fortolkninger kunne inddrages, herunder elevernes egne af deres sprogbrug i de konkrete responstekster.

men i co-teksten. Dette kodningsprincip kan også dække et valg, hvor der er en direkte evaluering, og samtidig en indirekte, hvor jeg vælger den indirekte som den vigtigste at markere. Eksempler og principper for det gennemgås i de næste afsnit.

Dobbelt kodning

Forbundet med udfordringen med indirekte attitudinal sprogbrug er et spørgsmål om dobbelt og trippel kodning. Med det mener jeg sprogbrug, der kan tillægges flere forskellige typer af attitudinal betydning. Det er især en udfordring i de mange tilfælde, hvor de deltagende elever indirekte værdsætter egne værdier, når de begrundet deres BEDØMMELSE af en novelles figurer som mennesker. Jeg har valgt ikke at markere deres indirekte PÅSKØNNELSE, men fremhæver løbende i kapitel 5, at eleverne involverer sig med egne værdier. Dette sker typisk på én specifik måde. Her er et eksempel på kodningen af en passage i en elevtekst, hvor der optræder direkte og indirekte attitudinal sprogbrug, inklusive mulighed for dobbelt kodning, omend jeg kun markerer den ene form for attitudinal sprogbrug:

Der er også *meget, der tyder på* [E: overvejelse] at forældrene har tømmere mænd, og har et *problematisk forhold til alkohol* [anstændighed]. *Det ene er* [K: deklarerende] at de sover så tungt, at nogle hårde bank på døren ikke kan vække dem [anstændighed]. *Det andet er* [K: deklarerende], at der *flasker spredt rundt i lejligheden* [anstændighed]. *Meget tyder også på* [E: overvejelse], at der *meget rodet* [anstændighed] *fx* [K: deklarerende] *den store opvask* [anstændighed].

(Nøgletekst V3)

Jeg har her fortolket de mange med blå markerede udsagn som indirekte BEDØMMELSE af anstændighed, der står i forbindelse med en direkte, nemlig ”svigt”, der udpeges som tema. Det første indirekte evaluerende udsagn kunne i sig selv også reduceres til et direkte evaluerende ord ”problematisk”, som en direkte PÅSKØNNELSE, med ”forhold til alkohol” som mål. I elevteksten er det imidlertid og i sammenhæng med forældrenes svigt den indirekte attitudinale betydning, hvor forældrene optræder som mål, som jeg ser som central og derfor markerer i kodningen. De efterfølgende evaluerende udsagn i den korte passage er yderligere eksempler, der underbygger forældrenes problematiske forhold til alkohol. Disse efterfølgende eksempler på indirekte attitudinal sprogbrug bærer samtidig på en PÅSKØNNELSE af ryddelighed og ordentlighed i hjemmet som noget positivt, en værdi der kommer til udtryk gennem tekstens evaluerende sprogbrug, og derved bliver en del af dens værdiunivers. Jeg diskuterer løbende i kapitel 5 de attitudinale betydningslag, men i selve kodningen farvemarkerer jeg kun det ene betydningslag, når der er mulighed for dobbelt og trippel

kodning. Jeg markerer derfor i den citerede passage ikke eksemplet på PÅSKØNNELSE, som ville have været grønt, men er mindst direkte til stede i teksten. I forhold til det kontinuum, jeg omtalte ovenfor, befinder denne type indirekte holdningstilkendegivelser sig dog stadig blandt dem, der signaleres af teksten.⁶⁸

Lexis/mål ved AFFEKT

En anden udfordring inden for samme spørgsmål som i de to ovenstående afsnit opstår i forbindelse med AFFEKT. Et enkelt valg i forbindelse med kodningen er, at jeg ikke foretager nuancerede fortolkninger af, hvilken type AFFEKT der kan ses. Inden for APPRAISAL-forskningen findes en række nuancerede netværk til at beskrive følelser, men denne type attitudinal sprogbrug dominerer ikke i elevernes skriftlige responstekster. AFFEKT i førsteperson optræder stort set ikke, mens jeg ved AFFEKT i tredjeperson blot koder det med rødt, uden yderligere detaljeringsgrad. Et mere udfordrende valg gælder, igen, indirekte betydninger. Først et eksempel:

L: a nu vi er inde på moren og Edwards forhold, er det *jo* [K: samtykke: bekræftelse] *tydeligt* [K: deklarerings] at der engang var *liv og glade dage i huset*, og lige som deres omgivelser der deres tilværelse *falmet og trist*.

(Nøgletekst N2, s. 2)

I eksemplet er der flere attitudinale betydningslag: ”liv og glade” samt ”falmet og trist” er selv, eller beskriver, entiteter, ting. Disse mål kan lægge op til at kode udtrykkene som direkte PÅSKØNNELSE, som nævnt i kapitel 2 og fremhævet af White (White, 2000). Omvendt er de valgte ord, særligt *glade* og *trist*, nogle, hvis betydning typisk har at gøre med følelser. Martin og White (2005) argumenterer som beskrevet i kapitel 2 for, at det er målet for en evaluering, der afgør, hvilken attitudinal holdning der er tale om. Det samme gør Thompson (2014), selvom begge parter anerkender det som gråzoneområde. Jeg vælger at følge Bednarek, der foreslår at følge det affektive ordforråd, det vil sige lexis frem for mål. Hun skelner mellem ”overt” og ”covert” AFFEKT (Bednarek, 2008, p. 176f). Jeg vælger med hende at kode eksempler som ovenstående som tildækket (’covert’) eller indirekte AFFEKT frem for PÅSKØNNELSE. Ved at følge dette princip betyder det også, at jeg markerer flere ord, som i eksemplet ”liv og glade dage i huset” og ikke alene ”liv” samt ”glade”. Det gælder ved

⁶⁸ I argumenterende sprogbrug fra andre sammenhænge end litteraturundervisning i danskfaget fremhæver Thompson (med henvisning til Jordan 2001) at ”invoked appraisal involves giving an experiential, ’observable’, Basis and leaving the addressees to reconstitute the Assessment for themselves.” (Thompson, 2014, p. 51). Fordi jeg i dette studie læser med teksten, så ser jeg efter de signaler i teksten, der peger på en evaluerende betydning (”Assessment”). Jeg vender uddybende tilbage til dette i afhandlingens diskussion af hovedfund.

al indirekte evaluerende sprogbrug. Thompson foreslår i dette gråzoneområde, at ”the wording” skal være udgangspunkt for den indledende beskrivelse og tildeling af APPRAISAL begreber (Thompson, 2014, p. 58). Det vil sige i eksemplet ovenfor, ville en indledende analyse markere glade som det evaluerende ord og dage som mål. Næste skridt i analysen ville være på baggrund af co-teksten at se dette som en samtidig evaluering af hovedpersonernes følelser. Det er denne proces, der ligger bag, når jeg koder det som indirekte AFFEKT, og med indirekte markerer jeg, at dele af ordvalget i første skridt kan karakteriseres på en anden måde. Det analytiske valg gælder AFFEKT i tredjeperson. Selvom der stort set ikke er eksempler på AFFEKT i førsteperson, så fastholder jeg her analytisk, som nævnt i kapitel 2, forskellen mellem denne måde at formulere attitudinale holdninger på, og så PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk. Målet ved AFFEKT i førsteperson mere markant forskelligt ved at være henholdsvis sprogbrugeren selv eller en entitet som en novelle, men der er en tæt sammenhæng mellem de to former for evaluerende sprogbrug.

BEDØMMELSE eller PÅSKØNNELSE

På samme måde som ved åben og tilsløret AFFEKT i tredjeperson har jeg under arbejdet med datamaterialet set et behov for et klart princip i forhold til, hvordan jeg koder elevernes attitudinale sprogbrug om figurerne i en novelle. På engelsk er der flere udtryk som ’character’, ’main character’ og ’protagonist’, der bruges i forbindelse med fiktive tekster og derved signalerer litterære figurers konstruerethed, at de er entiteter frem for mennesker af kød og blod. På dansk kan bruges ’figur’, som jeg gør her i denne passage, eller for eksempel ’hovedperson’. I de tre klasser anvender de deltagende elever ofte blot betegnelsen ’person’ i deres skriftlige responstekster. Der er trods flere betydningsskabende valgmuligheder på engelsk ikke enighed om en løsning på, hvordan der skal kodes, når engelske responstekster undersøges. Derewianka vælger i et studie af forskellige typer responser på en tv-serie at fortolke evaluerende sprogbrug om figurerne som BEDØMMELSE, men skriver, uden at begrunde dette nærmere, at der synes at være en forskel: Blogkommentatorer synes at behandle tv-seriens personer som ’real people’ i citationstegn, mens professionelle anmeldere ”treat the characters as constructed” (Derewianka, 2008, p. 48). Et andet forslag er, at når en litterær figur evalueres, så bør det forstås som eksempler på PÅSKØNNELSE (White, 2002, p. 14). Jeg følger delvist samme princip som ovenfor ved at markere attitudinal sprogbrug med novellens figurer som mål som direkte BEDØMMELSE. Det evaluerende ordvalg er knyttet til det at forholde sig til mennesker, ligesom målet for evalueringen også ofte udtrykkes uskelneligt (’person’) fra, når det er personer af kød og blod, der evalueres.

At begrunde ned i teksten

På samme måde som ved brug af ATTITUDE som redskab har der også ved brug af ENGAGEMENT vist sig behov for nogle analytiske valg. Det gælder særligt for brugen af analysebegreber til at karakterisere sprogbrug, der er relateret til at 'begrunde ned i teksten', som en fast vending inden for danskfaget i grundskolen og på ungdomsuddannelser lyder. Det gælder specifikt analysebegreber inden for 'proklamering'. Der er flere underbegreber her, nemlig 'samtykke', 'deklarering' og 'demonstrering'. Forskellen mellem samtykke og så deklarering og demonstrering er tydelig og er produktiv i dette studie. Sprogbrug karakteriseret som samtykke inddrager således modtagerens, eller samtalepartnerens, udsagn eller potentielle/påståede udsagn ved eksplicit at signalere bekræftelse eller en forskel til dette udsagn, en diversitet. Sprogbrugen kan også eksplicitere afsenderens egne forskellige attitudinale holdninger, for eksempel forskellige udlægninger af en hovedperson i en novelle. Samtykke er derved relevant i studiet, fordi sprogbrug, som kan karakteriseres med dette analysebegreb, ofte er forbundet med det at diskutere forskellige fortolkninger af en novelle. Det sker i øvrigt sammen med en anden type kontraherende sprogbrug, nemlig 'bestridelse' inden for 'afvisning' (ord som 'men' og 'trods').

Forskellen mellem deklarering og demonstrering er mere uklar i elevernes responstekster. Martin og White lader deklarering beskrive sprogbrug, der fremhæver afsenderen, det vil sige sprogbrug, som skaber, med deres ord: "an interpolation of the authorial presence so as to assert or insist upon the value or warrantability of the proposition." (Martin & White, 2005, p. 128). Ved demonstrering er der en lille forskydning fra afsenderen til teksten, som drages ind. Om denne kategori fremhæver Martin og White: "By the term 'endorsement' we refer to those formulations by which propositions sourced to external sources are construed by the authorial voice as correct, valid, undeniable or otherwise maximally warrantable." (Martin & White, 2005, p. 126). I responstekster som i dette studie, hvor elever analyserer og fortolker en novelle, så optræder især én anden type kilde, og det er novellen selv. Funktionen af denne inddragelse af novellen gennem henvisning til eller gennem henvisning til og citat fra novellen er at give en begrundelse for eller et eksempel på en attitudinal evaluering. Novellen inddrages med andre ord som back-up for de holdninger, der skabes. Funktionen er derved ikke først og fremmest at tildele novellen autoritativ status, men at underbygge egne holdninger. Jeg har derfor valgt at kode alle udtryk som deklarering.⁶⁹ Eksempler fra elevernes tekster er for en første bemærkning varianter

⁶⁹ Demonstrering er et begreb, der synes i højere grad at give mening i analyser af for eksempel akademiske tekster, hvor flere teoretikers udsagn diskuteres, og hvor sprogbrugeren kan 'pynte' eller 'plette' det eksterne udsagn. Jing Hao og Humphrey bruger i forhold til akademisk literacy betegnelserne

over for eksempel 'det ses' eller 'det kan ses'. På trods af modalverbet 'kan' i det sidste eksempel, som alene typisk ville kodes som ekspanderende heterogloss sprogbrug, så indgår det her i et udtryk, hvis funktion er kontraherende. I sin undersøgelse af gymnasielevs skriftlige tekster i historie vælger Matruglio (2014) samme kodning af tilsvarende udtryk, som hun ser i markant grad i elevtekster fra historiefaget.

Andre eksempler på deklarerer er også alene en sidetalsreference til novellen, eller inddragelse af novellen gennem blandt andet tidsadverbiet 'da'. Et eksempel er:

Jeg *synes* [E: overvejelse] at novellens overordnede tema er problemer fordi *i novellen da* [K: deklarerer] de to brødre har en dialog kørende om, hvad de skal lave til de ældre.

(Nøgletekst V5)

Derudover koder jeg også udtryk som 'viser' og 'beviser' som deklarerer, selv om ordene af Martin og White (2005) fremhæves som demonstrering-ord. Funktionen i elevernes responser er som sagt at underbygge en attitudinal holdning. Men eleverne kan med denne type af ressourcer underbygge på måder, der tildeler novellen relativt større status som en art facit. Selvom jeg således nedbryder skellet mellem deklarerer og demonstrering, så skelner jeg i flere tilfælde mellem, hvorvidt sprogbrug er mere subjektiv/mere objektiv.

Jeg erstatter med andre ord en skelnen mellem deklarerer og demonstrering med en skelnen mellem mere subjektiv/mere objektiv sprogbrug. Det gør jeg i forhold til den sprogbrug, jeg beskriver med deklarerer, men også med sprogbrug inden for 'overvejelse', det vil sige med sprogbrug, jeg overordnet beskriver som ekspanderende heterogloss sprogbrug. I denne skelnen er jeg inspireret af Halliday og Matthiessens opdeling af modalitetsudtryk i eksplicit og implicit subjektiv/objektiv (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 620; Martin & White, 2005, p. 17). Hos Halliday og Matthiessen afgør tilstedeværelsen af personligt pronomener, om et udtryk er eksplicit subjektivt. Jeg skelner ikke mellem eksplicite og implicite udtryk, og holder mig ikke kun til modalitetsudtryk. Men jeg er inspireret af deres opdeling på den måde, at jeg i forhold til deklarerer tolker udtryk som 'bare det faktum' eller at noget i novellen 'viser' eller 'beviser' som mere objektive end 'det kan man tydeligt se' (der indgår pronomeneret man). På samme måde i forhold til overvejelse, hvor jeg tolker et ord som 'synes' (ofte med pronomeneret jeg) som mere subjektivt end det 'virker som om'.

'burnishing' (pynte) og 'tarnishing' (plette), hvor blandt andet demonstrering bruges til det første (Hao & Humphrey, 2012).

I forlængelse af disse analytiske valg for kodning af sprogbrug, hvor der henvises til novellen, så har jeg valgt at kode citater eller eksplicitte markeringer af, at noget er sagt eller skrevet i novellen gennem såkaldte 'reporting verbs' (moren *siger*, at', 'fortælleren *beskriver*' efterfulgt af tæt gengivelse af en passage fra novellen) som attribut.⁷⁰ Pointen er her, at jeg ikke markerer sprogbrugen som hverken ekspanderende eller kontraherende. Som udgangspunkt kodes direkte citater eller direkte gengivelse af andres ord som ekspanderende heteroglossitet med APPRAISAL. I de deltagende elevers responstekster er funktionen imidlertid, som jeg beskriver ovenfor, at underbygge egne attitudinale holdninger snarere end at lade en anden stemme komme til orde, med en anden holdningstilkendegivelse. Jeg har derfor valgt en mellemløsning i dette tilfælde, og det er blot at markere denne type sprogbrug som attribut uden fremhævelse af, hvorvidt funktionen er kontraherende eller ekspanderende.

I nogle nøgletekster henvises til andre litterære tekster, hvilket ikke primært fungerer som en underbygning af de attitudinale holdninger, eleverne skaber i teksterne, men som en tilføjelse, udvidelse, og jeg markerer derfor perspektiveringer som ekspanderende: attribut ved blot at skrive dette i margen med kommentarer i kodningen af nøgleteksterne.⁷¹

Mønstre, ikke mængder

Når jeg med forskningsspørgsmål 1 undersøger ligheder og forskelle i et mindre antal tekster, så er det et sidste og vigtigt analytisk valg, at jeg ikke som udgangspunkt lader mængden af ressourcer være afgørende, men vægtningen mellem måder at skabe stillingtagen på i den enkelte responstekst. Nogle elever skriver kortere tekster end andre, men de kan have samme mønster af for eksempel attitudinal sprogbrug og afvisning: benægtelse inden for ENGAGEMENT som en længere tekst. Det er dette, jeg undersøger, og ikke om der er en større mængde ressourcer for eksempelvis BEDØMMELSE i den ene end den anden responstekst.

Tolkning med knowledge/élite/knower/relativist

Når jeg bruger begreberne knowledge/élite/knower/relativist, så er det de tre første begreber, der har vist sig stærke i forhold til at tydeliggøre variationer i de deltagende elevers sprogbrug. Jeg ser ikke eksempler på mønstre i elevers responstekster, som jeg kan karakterisere med relativist. Når jeg bruger de tre begreber, skelner jeg overordnet

⁷⁰ Disse verber kan i sig selv indeholde en attitudinal betydning, men i responsteksterne ser jeg alene en neutral betydning, som 'siger' (se uddybende hos fx Macken-Horarik & Morgan, 2011).

⁷¹ Kodningen er som nævnt vedlagt som bilag og foregår i to spalter. En spalte med den kodede nøgletekst, og en med kommentarer de steder, hvor kodningen giver anledning til det.

mellem et knowledge fokus og et knower fokus, og et élite fokus fortolker jeg som bestemte kombinationer af de to andre.

To citater fra studiets elevinterviews kan indledningsvist og illustrativt fungere som beskrivelser af et knowledge fokus og et knower fokus. Elever fra Klasse Nord taler om, hvad der tæller, når man analyserer og fortolker litteratur i danskfaget:

B: I dansk. Sådan noget med noveller for eksempel, der er sådan nogle ord som in medias res og indre og ydre synsvinkel. I stedet for at sige fortællersynsvinkel, så kan man sige hvilken fortæller, 3. persons-fortæller, indre synsvinkel fra pigens, pigens indre synsvinkel fra 3. persons-synsvinkel. I stedet for at skrive det er fortællerens synsvinkel ligger hos pigens. Bruger nogle af de ord, man har lært. Noget i den stil.

(Interview Pernille og Benedikte, bilag 15, s. 3)

To andre elever fra Klasse Nord taler om det på denne måde:

O: (...) naturfagene er der meget de der begreber, man bruger.

A: Løvskov

O: Ja og sådan noget uorganisk.

A: Organiske materialer i skovens skovbund.

O: Sådan noget har man ikke så meget af i dansk, synes jeg, ikke på den måde.

I: Hvad har man så mere i dansk?

(...)

O: Det er mere sådan, man kan, der er ikke så meget forkert. Der er mere frit.

A: Jo, jeg synes måske, der er ligeså meget rigtigt og forkert, eller det er der selvfølgelig ikke, hvis man har en holdning til noget, der er anderledes end de fleste andres, så er det jo ikke forkert, så er det jo en anden holdning. Men jeg synes, der kan være flere rigtige svar og flere forkerte svar end der kan i andre.

(...)

O: Hvad man selv mener.

A: Enig

(Interview Oline og Albert, bilag 22, s. 7-8)

Udsagnene i det første citat kan isoleret set ses som udsagn om et knowledge fokus, hvor det er litterære analysebegreber, som er lært i litteraturundervisning, der tæller. Udsagnene i det andet citat peger derimod på et knower fokus i disciplinen, det vil sige på, at det er elevens holdninger, og hvad de synes, der især tæller.

Jeg uddyber i det følgende med eksempler fra de deltagende elevens responstekster forskelle mellem et knowledge fokus og et knower fokus samt uddyber, hvad jeg forstår ved et élite fokus.

Grundlæggende, når jeg undersøger attitudinale holdninger med ATTITUDE, så undersøger jeg sprogbrug, der i sig selv kan ses som styrkende sociale relationer, det vil sige sprogbrug, der afspejler og medskaber et knower fokus. Et fokus, hvor det er elevens attituder, der tæller, og hvor en påstand kan begrundes med henvisning til egne holdninger og erfaringer, sådan som jeg har beskrevet det i kapitel 2.

Det er særlig tydeligt, når de deltagende elever involverer sig med egne værdier, sådan som de som beskrevet ovenfor gør det. Gennem evaluerende sprogbrug skabes især indirekte PÅSKØNNELSE af egne værdier, og det tolker jeg som en styrkelse af sociale relationer, og derved som forbundet med et knower fokus. I enkelte tilfælde sker dette eksplicit, som i denne nøgletekst fra Klasse Syd:

I ”Miraklet” handler det om en familiefar med svære depressioner [normalitet]. Selv om depressioner er blevet en meget almindelig sygdom, er det *ikke* [K: benægtelse] **helt normalt** [normalitet]. (...)

Min holdning [E: overvejelse] til dette er at han **burde** [E: overvejelse & vurdering] have søgt hjælp, inden han var kommet så vidt. Jeg *tror* [E: overvejelse], at han forsøgte at finde den bedste mulige løsning på sit problem. *Men* [K: bestridelse] *ifølge min mening* [E: overvejelse] er at flygte fra problemerne den **helt forkerte** [vurdering] udvej.

(Nøgletekst S8, s. 2)

I citatet diskuteres værdier direkte, og det at flygte fra problemer er en værdi, der evalueres negativt. Ved at inddrage egne holdninger på denne måde i forbindelse med BEDØMMELSE af hovedpersonen, styrkes de sociale relationer yderligere. I citatet ses også ekspanderende heterogloss sprogbrug, hvilket jeg ligeledes tolker som en styrkelse af de sociale relationer, fordi denne form for sprogbrug markerer, at tekstens attitudinale holdninger kun er ét bud.

Nogle elever begrundede deres analytiske valg i deres responstekst eksplicit, blandt andet ved at fremhæve værdien ved at analysere og fortolke for eksempel synsvinklen i en novelle. Det sker især gennem sprogbrug forbundet med PÅSKØNNELSE: valuering. Her er et eksempel:

P: I teksten skifter fortælleren fra 1.- til 3.personsfortæller, hvad vil forfatteren udtrykke det?

A: Det er for at man både skal kunne se tingene udefra, *men* [K: bestridelse] da Edwards følelser og tilstand er **meget væsentlig** [valuering] for historien, er man **nødt til** [valuering] at få historien fra hans indre synsvinkel.

(Nøgletekst N2, s. 4)

Jeg tolker ligeledes dette træk at begrunde analytiske valg som en måde at styrke sociale relationer på, fordi novellens betydning derigennem undersøges som konstrueret, og fordi det analytiske fokus i responsteksten selv gøres til et valg. Der åbnes også her for rum for dialog.

Et sidste træk, jeg af samme grunde fortolker som et, der afspejler og medskaber et knower fokus, er, når elever diskuterer forskellige fortolkninger, hvilket som fremhævet ovenfor især involverer sprogbrug forbundet med samtykke, samt bestridelse inden for afvisning. Det vil sige med forskellige typer af kontraherende heterogloss sprogbrug.

Modsat er der også træk ved elevernes responstekster, som styrker epistemiske relationer og svækker de sociale, for derved at afspejle og medskabe et knowledge fokus. Det sker, når elever bruger litterære analysebegreber på måder, hvor de fremhæves. Det kan ske, ved at de litterære analysebegreber optræder som overskrifter på afsnit i en responstekst. Herved fremtræder specialiseret viden om specifikke objekter, det vil sige procedurer, færdigheder og teknikker, markant i responsteksten.

Optræder særligt monogloss sprogbrug, styrker dette ligeledes de epistemiske relationer og markerer et knowledge fokus ved ikke at åbne for dialog, det vil sige ved ikke eksplicit at markere at de attitudinale holdninger er et bud blandt flere mulige.

Et sidste træk, som jeg fortolker som et, der afspejler og medskaber et knowledge fokus, er såvel mere objektive som tætte henvisninger til og inddragelser af novellen. Det vil sige træk, som jeg især forbinder med eksempler på den type kontraherende heterogloss sprogbrug, der kan karakteriseres som deklarerende, og som attribut. Det vil sige henvisninger til novellen, citater fra novellen og eksplicite markeringer af, at nu

refereres noget, der siges eller skrives i novellen. Selvom det at begrunde ned i teksten grundlæggende har den funktion at underbygge de attitudinale holdninger, så kan det gøres på måder, der styrker novellen som en art facit eller en objektiv betydningsenhed, der *bevise* en fortolkning (for eksempel en bestemt BEDØMMELSE af en hovedperson). Derigennem nedtones elevernes fortolkninger som fortolkninger.

Figur 13. Fra sprogbrug til et knowledge fokus og et knower fokus.

Et knowledge fokus		
Eksempel ⁷²	Analysebegreb	Beskrivelse sprogbrug
<u>Motivet.</u> Det handler om en ensom dreng		litterære analysebegreber fremhæves
hvad kan vi perspektivere det til?	ekspanderende: attribut	perspektivering til andre af fagets tekster
Hovedpersonen Edward er menneskesky .	monogloss sprogbrug	lukker for dialog
Bare det <i>faktum</i> at	kontraherende: proklamerende:deklarering	begrundelser ned i teksten på mere objektive og tætte måder
Et knower fokus		
Eksempel	Analysebegreb	Beskrivelse sprogbrug
at flygte fra problemerne [er] den helt forkerte udvej	indirekte og direkte PÅSKØNNELSE: valuering egne værdier	involverer sig med egne værdier
Der er også <i>meget der tyder på</i> , at jeg <i>synes</i>	ekspanderende: overvejelse	åbner det dialogiske rum
jeg <i>syntes</i> at man burde kende, synsvinklen, miljøet, komposition, da du skal bruge synsvinklen til at se hvordan børnene har det.	(ekspanderende: overvejelse) direkte PÅSKØNNELSE: valuering med litterære analysebegreber og form træk ved novellen og indirekte med <i>at se, hvordan børnene har det</i> som mål	begrunder analytisk valg
<i>Trods</i> dette	kontraherende: afvisning: bestridelse	diskuterer forskellige fortolkninger
nu vi er inde på moren og Edwards forhold er det <i>jo</i>	kontraherende: samtykke: bekræftelse og : diversitet	

⁷² Eksemplerne er fra de otte nøgletekster. I rækkefølge oppefra og ned er de fra N1 (bilag 1, s. 2), N2 (bilag 2, s. 4), N1 (bilag 1, s. 1), V6 (bilag 6, s. 1), S8 (bilag 8, s. 2), V6 (bilag 6, s. 1), ”jeg synes” (mange responstekster), N2 (bilag 2, s. 3-4), S4 (bilag 4, s. 1), N2 (bilag 2, s. 2).

Figur 13 viser opsamlende mine valg af, hvordan jeg i studiet foretager et zoom ud fra måder at skabe stillingtagen på til tolker fra måder at skabe stillingtagen på til henholdsvis et knowledge fokus og et knower fokus.

Et élite fokus bygger på en styrkelse af både sociale relationer og epistemiske relationer. Det vil sige kombinationer, hvor elevs attituder og det at begrunde påstande med egne holdninger og erfaringer har plads samtidig med, at specialiseret viden om specifikke objekter er centralt (procedurer, færdigheder, teknikker).

I forhold til studiets cases, så ser jeg som nævnt dette fokus i bestemte kombinationer af ovennævnte eksempler på sprogbrug. Jeg ser det, når de træk, som jeg forbinder med et knower fokus, er til stede samtidig med en mindre fremhævet brug af litterære analysebegreber og med begrundelser ned i teksten (hvor novellen tildeles autoritativ status gennem mere objektive og tætte henvisninger). Det vil sige, jeg ser dette fokus, når sprogbrug, der er med til at styrke epistemiske relationer, bruges til at underbygge elevs attitudinale holdninger, men hvor disse samtidig fremstår som fortolkninger.

I næste kapitel analyserer jeg på baggrund af de analytiske valg fremlagt i dette kapitel elevernes måder at skabe stillingtagen på, når de skriftligt analyserer og fortolker noveller.

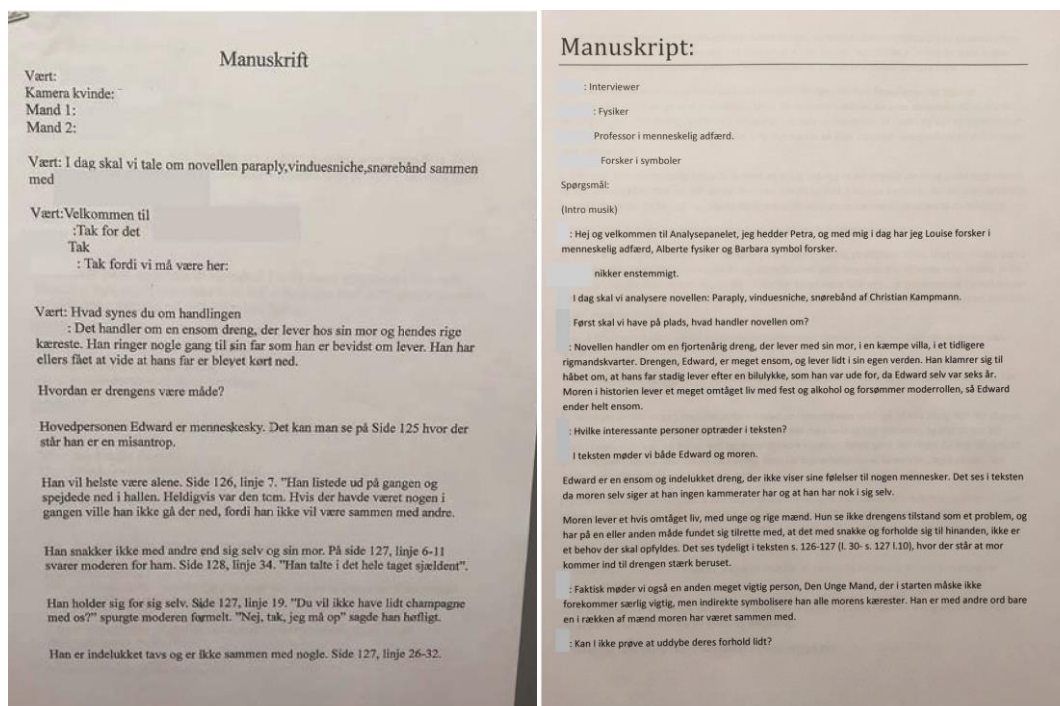
5. Elevers stillingtagen i litteraturundervisning

Analyserne i dette kapitel refererer tilbage til forskningsspørgsmål 1. I de tre cases skriver eleverne i alt fire typer responstekster, der er sammenlignelige, som beskrevet i kapitel 2. Eleverne skriver responsteksterne til sidst i novelleforløbene. Samtidig med lighederne mellem teksttyperne, så adskiller de sig i deres trinvis opbygning samt i, hvorvidt de består af sammenhængende tekst eller tekst bestående af replikker og i, hvorvidt eleverne skriver dem individuelt eller i grupper. Disse forskelle er imidlertid ikke afgørende for at undersøge elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, med studiets specifikke fokus på stillingtagen.

Klasse Nord

I Klasse Nord er teksttypen orienteret mod et nationalt tv-program *Smagsdommerne*.⁷³ Tv-programmets vært Adrian Lloyd Hughes inviterer hver uge gæster i studiet til debat om aktuelle udgivelser, udstillinger og filmpremierer. Med dette tv-program som model skal eleverne i grupper skrive et manuskript til en litteratursamtale. Den novelle, de arbejder med i forløbet, er den danske forfatter Christian Kampmanns ”Paraply, snørebånd, vinduesniche” fra 1962.⁷⁴

Figur 14. Fotos af første side af nøgletekster Klasse Nord.



⁷³ Tv-programmet er blandt andet blevet vist på Danmarks Radios kanal DR2.

⁷⁴ Eleverne læser den version af novellen, som er trykt i læremidlet *Novelleveje* (Keinicke & Byskov Nielsen, 1997). Christian Kampmanns novelle vælges af læreren på det første ud af to fælles planlægningsmøder, jeg har med hende op til andet novelleforløb.

Det er elevernes analyse og fortolkning af denne novelle, som de skal skrive som et manuskript med en vært og gæster, der taler om novellen. Eleverne opfører i novelleforløbet deres skriftlige manuskripter mundtligt og videoptager disse litteratursamtaler. Det er de skriftlige manuskripter, der udgør datamaterialet.

Manuskripterne skrives i samlet fem grupper af elever. De to nøgletekster er fra gruppe 1 og gruppe 4, henholdsvis nøgletekst N1 og N2. De tre andre responstekster fra Klasse Nord betegner jeg efter klasse, årstal og gruppenummer, henholdsvis N14gr2, N14gr3 og N14gr5.

Nøgletekst N1 skrives af Martin, Ferdinand, Conrad, Niels, Esben. De er i den indledende samtale med læreren i forsommeren 13 vurderet i såvel midtergruppen samt blandt den svageste tredjedel i danskfagets litteraturundervisning. Nøgletekst N2 skrives af Pernille, Agnete, Lærke, Benedikte. De er vurderet i såvel midtergruppen samt blandt den bedste tredjedel.¹

Litterære analysebegreber

I Klasse Nord optræder i alle fem responstekster en del litterære analysebegreber, og delvist de samme. Nøgletekst N2 adskiller sig ved, at flere formtræk ved novellen selv og begreber som hovedperson, synsvinkel, overskrift og miljø gøres til mål for PÅSKØNNELSE: valuering. En samlet oversigt over de litterære analysebegreber, der optræder i alle fem responstekster, vises i figur 15. Oversigten viser, at eleverne i alle fem responstekster har et fokus på novellens hovedpersoner og deres relationer.

Figur 15. Litterære analysebegreber i responstekster Klasse Nord.

N1	N14gr2	N14gr3	N2	N14gr5
<ul style="list-style-type: none"> • hovedpersoner, herunder deres sprog og relationer • sted • miljø • motiv, tema • gentagelser • synsvinkel 	<ul style="list-style-type: none"> • genretræk • fortæller/synsvinkel • tid, sted (miljø) • motiv, tema (hovedperson) 	<ul style="list-style-type: none"> • hovedpersoner og deres relationer • gentagelser • komposition (flash back, flash forward) • motiv, tema 	<ul style="list-style-type: none"> • hovedpersoner og deres relationer • fortalt tid • symboler, miljø, overskrift, synsvinkelskift • motiv, tema • perspektivering 	<ul style="list-style-type: none"> • genretræk • hovedpersoner og deres relationer • fortæller/synsvinkel • symboler • perspektivering

¹ Yderligere en elev Helene er med i gruppe 4, men hun er på grund af fravær i novelleforløbet ikke med til at skrive manuskriptet.

I nøgletekst N1 tildeles de litterære analysebegreber en fremtrædende plads på tre måder. 1) Ved at de sættes som overskrifter for responstekstens afsnit og derved optræder som hyperthemaer 2) ved at de fremhæves grafisk gennem brug af fed og understregning: ”Sted.”, ”Miljø.”, ”Sprog.”, ”Motivet.”, ”Tema.” ”**Gentagelser**”, ”**Jeg fortæller.**” ”**3 personsfortæller.**”, ”**Indre synsvinkel.**”⁷⁶ 3), og ved at de fremhæves gennem værtens spørgsmål som i citatet nedenfor, hvor understregningerne er responstekstens:

Vært: Martin hvad *synes* [E: overvejelse] du motiv og temaet er i novellen?

Motivet.

Det handler om en **ensom** dreng.

Hans **største ønske er at få sin far tilbage.**

Tema.

Han **oplever forældre svigt** [anstændighed] fra sin mor og hans far er død.

(Nøgletekst N1, s. 2)

I nøgletekst N2 bruges de litterære analysebegreber tilføje på to måder. 1) Ved at optræde i en elaborerende underordnet sætning som i dette eksempel: ”*Gennem hele historien er der tegn på* [E: overvejelse] **forældresvigt** [anstændighed], som i øvrigt også er novellens tema.” (s. 2) 2) og ved at værten i responsteksten først til sidst berører litterære analysebegreber ved at spørge som det ses her:

P: Så hvis vi lige skal samle op på analysen, hvad er motivet og temaet så?

A: motivet til historien er: En **ensom** dreng der **savner** sin far, og **kæmper med et håb** om at han stadig lever.

L: Og temaet er: **Forældresvigt** [anstændighed]

(Nøgletekst N2, s. 4)

De litterære analysebegreber nedtones på denne måde i nøgletekst N2 ved at præsenteres som en udvidende tilføjelse, både i det enkelte sætningskompleks og i den samlede responstekst, hvor der først til sidst fokuseres mere eksplicit på disse.

⁷⁶ De kodede nøgletekster er som nævnt vedlagt som bilag 1-8. Nøgletekst N1 er bilag 1 og så fremdeles. Ved gennem hele kapitlet (og i det foregående kapitel 4) at markere hvilken nøgletekst jeg citerer fra, samt sidetal, kan citaterne findes i de tilhørende bilag. Jeg henviser ikke eksplicit til bilagets nummer.

Når det litterære analysebegreb tema præsenteres i en elaborerende underordnet sætning, så kan denne brug beskrives som en måde at fortætte betydning på. Macken-Horarik har i sit studie af elevers responstekster fremhævet denne måde at fortætte på gennem elaborerende underordnede sætninger som et centralt træk ved de responser, der modtager de højeste karakterer i engelskfaget i Australien, og som hun betegner symbolske læsninger.⁷⁷ Elaborering tillader eleven, skriver hun: ”to re-orient the gaze - to construe something one way and then to show that it can be construed in another way.” (Macken-Horarik, 2006b, p. 114). Ofte vil den anden betydning være mere abstrakt, skriver hun. Det samme ses i sætningen fra Klasse Nord. Placeringen af analysebegrebet tema i en elaborerende underordnet sætning kan derved, ud over at ses som en udvidende tilføjelse, også ses som en måde at udtrykke en faglig tyngde på.

Samtidig er valget af udtrykket ”i øvrigt” i sætningskomplekset interessant. Jeg læser i det en distance, det vil sige, at udtrykket kan være et signal for, at de elever, der har skrevet nøgletekst N2 godt ved, at de bør tilføje et udsagn om novellens tema. Det, de tildeler en prominent plads syntaktisk set og derved fremhæver, er imidlertid et fokus på novellens hovedpersoner gennem den attitudinale holdning, der formuleres: ”forældresvigt”.

Den forskel, som de to nøgletekster eksemplificerer, deler responsteksterne i Klasse Nord i to. Udover N1 er der endnu en responstekst (N14gr2), hvor de litterære analysebegreber optræder som hyperthemaer, mens de ikke tildeles en prominent plads i de to resterende responstekster.

ATTITUDE

AFFEKT og BEDØMMELSE

I alle fem responstekster optræder der attitudinal sprogbrug for AFFEKT og BEDØMMELSE. Eksemplificerende for Klasse Nord optræder i N1 og N2 især:

- AFFEKT tredjeperson, hovedpersonen Edward er mål
- BEDØMMELSE: social anseelse: normalitet, hovedpersonen Edward er mål
- BEDØMMELSE: social accept: anstændighed, Edwards mor er mål.

I forbindelse med disse ligheder kan jeg konstatere, at der i nøgleteksterne ikke optræder AFFEKT i førsteperson. Der optræder dog enkelte eksempler på dette i de øvrige responstekster i Klasse Nord, nemlig disse: ”Bl.a. Starter historien i In medias res, med at Edward der er hovedpersonen siger han har lyst til en øl. Så får man lyst til

⁷⁷ Studiet er beskrevet i kapitel 1.

at finde ud af hvorfor han vil drikke øl.” (N14gr2, bilag 31, s. 4) og i en anden gruppes manuskript: ”Jeg blev **meget grebet** af novellen” (N14gr3, bilag 31, s. 6). Der findes heller ikke eksempler på PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk, men alene de to citerede eksempler på følelsesmæssig holdninger skabt gennem affektivt evaluerende sprogbrug.

AFFEKT i tredjeperson optræder til gengæld som fremhævet i alle responsteksterne, ligesom BEDØMMELSE gør det. Hovedpersonen Edward er mål for de affektive evalueringer, ligesom han er det for BEDØMMELSE af normalitet, mens Edwards mor evalueres negativt med sprogbrug forbundet med anstændighed.⁷⁸ Det vil sige den form for sprogbrug, der er forbundet med etik eller dødssynder. Martin og White beskriver det også som ”how far beyond reproach” en person er (Martin & White, 2005, p. 52f). Jeg tolker disse former for sprogbrug som eksempler på, at eleverne (eller de personer, de i responsteksterne optræder som) i deres analyser og fortolkninger vælger at leve sig følelsesmæssigt ind i hovedpersonen Edward.⁷⁹ De involverer sig holdningsmæssigt ved også at forholde sig til ham som person i sociale sammenhænge (’normalitet’). De involverer sig derudover i persongalleriet gennem negativ BEDØMMELSE af hans mors handlinger. Eleverne forholder sig med andre ord til mellem menneskelige forhold, særligt forholder de sig til hovedpersonernes indre følelsesliv, samt hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden.

Eksempler på affektiv sprogbrug ses i N1, hvor adjektivet ensom optræder i to enslydende sætninger: ”Den handler om en **ensom** dreng” (bilag 1, s. 1, s. 2), ligesom det udtrykkes gennem verbet savner: ”Edwards **savner** sin far **meget**.” Edwards følelsesmæssige tilstand beskrives også indirekte gennem ideationelle valg: ”Hans **største ønske er at få sin far tilbage**” (s.2). I N2 optræder flere udtryk for Edwards følelser såvel direkte som indirekte. Ressourcer for forstærkning anvendes som en del af det, jeg koder som affektiv sprogbrug ”**meget ensom**” og ”**helt ensom**” (s. 1). Derudover formuleres følelser direkte gennem nominaliseringer: ”første gang han ringer får han følelsen af **glæde og befrielse**” (s. 2). I N2 optræder også de eksempler på indirekte AFFEKT, som jeg har citeret i kapitel 4: ”at der engang var **liv og glade**

⁷⁸ I en responstekst (N14gr5) udgør Edwards mor målet for de affektive evalueringer, først indirekte, så direkte i disse to citater: ”Efter farens død har hun opgivet sin dreng fuldstændig. Måske tager hun afstand fra drengen, da **minderne fra faren vælter ind over hende, når hun kigger på ham**. Derfor prøver hun **at komme sig over farens død** ved at møde en masse nye unge mænd.” (bilag 31, s. 13) og kort efter: ”Navn: Moren er blevet enke, som nok betyder at hun har **en del sorg**. Det er nok derfor at moren er sammen med de unge mænd.” (bilag 31, s. 14). Eksemplerne bidrager til et samlet billede i Klasse Nord af en involvering i hovedpersonerne, herunder en følelsesmæssig fortolkning af deres indre.

⁷⁹ I hele afsnittet om Klasse Nord i dette kapitel skriver jeg typisk eleverne, men underforstår, at de i manuskripterne optræder i et mellemfelt, hvor nogle elever påtager sig bestemte roller og for eksempel udformer manuskriptet som en samtale mellem andre, for eksempel i N1 ’fysiker’, ’professor i menneskelig adfærd’ og ’forsker i symboler’, mens nogle elever betegner samtalepartnerne med eget navn.

dage i huset, og lige som deres omgivelser der deres tilværelse **falmet og trist.**” (s. 2). Eksemplet med huset følges i nøgleteksten op af beskrivelser, der understreger den samme følelsesmæssige forandring: ”før i tiden har **huset været fuld af liv** og menneskene i området var **lykkelige**, men da faren død, **død livet i huset** med ham.” (s. 2).

Gennem disse sproglige valg, og det direkte følelsesudtryk ’lykkelige’, formuleres i nøgletekst N2 et skift fra glæde til ikke-glæde. Målet for evalueringen er her hovedpersonen Edward og eventuelt hans mor. Sprogbrugen viser et fokus på dette følelsesmæssige skift, som eksplicit begrundes med Edwards fars død. I nøgleteksten optræder således i tilknytning til AFFEKT logiske kausale forbindere.⁸⁰ Christie og Humphrey (2008) foreslår, at denne form for eksplicit kausalitetsmarkering indgår som et heterogloss træk og gøres til en del af APPRAISAL-systemet. White (2003) har foreslået kategorien ’Justify’ til at dække det samme, han ville placere denne under proklamering. En indvending er, at det kan være et problem at begrænse APPRAISAL-systemet.⁸¹ Jeg har valgt at fastholde kausale forbindere som ressourcer inden for den logiske metafunktion, men samtidig har disse valg en betydning. De er med til at vise, at der gennem teksten argumenteres for en holdning. Jeg ser eksemplerne på AFFEKT i begge nøgletekster som fortolkninger af hovedpersonen Edwards indre. Forskellen er, at det i nøgletekst N2 ekspliciteres, at der er tale om en fortolkning, blandt andet og indirekte gennem disse kausalitetsmarkeringer. Det sker også på to andre måder, dels gennem PÅSKØNNELSE af, at Edwards indre er vigtigt, dels gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug, det vil sige sprogbrug forbundet med overvejelse. Denne form for sprogbrug ses i nøgletekst N2, men ikke i nøgletekst N1. Jeg uddyber disse måder at skabe stillingtagen på i næste afsnit om ENGAGEMENT, efter først at have vist eksempler på BEDØMMELSE.

BEDØMMELSE sker især gennem sprogbrug, der som nævnt skaber holdninger til, hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden. Evalueringerne er rettet mod Edward, som bedømmes i forhold til normalitet gennem udtryk som fx ”en **indelukket** dreng” og ”Hovedpersonen Edward er **menneskesky**” i N1 (s. 1). I nøgleteksten argumenteres for de attitudinale holdninger gennem indirekte evaluerende sprogbrug, der viser elevernes holdninger til, hvad der er normalt:

⁸⁰ I citatet optræder en temporal forbinder ’da’, som også fungerer i betydningen ’fordi’. Der optræder også for eksempel den kausale forbinder ’så’ i N2, s. 1.

⁸¹ Kategorien er heller ikke med i Martin og Whites præsentation af APPRAISAL i 2005 (Martin & White, 2005).

Hvis der havde været nogen i gangen ville han *ikke* [K: benægtelse] gå der ned, fordi han *ikke* [K: benægtelse] vil være sammen med andre [normalitet].

(...)

Han snakker *ikke* [K: benægtelse] med andre end sig selv og sin mor [normalitet].

(Nøgletekst N1, s. 1)

BEDØMMELSE af hvad der er menneskeligt i orden, den sidste lighed mellem nøgleteksterne, har som nævnt Edwards mor som mål. Det ses for eksempel i N2: ”moren har **svigtet total** [anstændighed] efter farens død” (s. 2), hvilket følges op af BEDØMMELSE af pålidelighed:

fx da [deklarerings] hun *siger* [attribut] til sine rige venner at han har nok i sig selv og ingen venner har, *belt uden den mindst* [K: benægtelse] **eftertæksomhed** [pålidelighed], og hun *sætter på intet tidspunkt* [K: benægtelse] spørgsmålstegn ved sin egen rolle i Edwards liv [pålidelighed].

(Nøgletekst N2, s. 2)

Eksemplerne på direkte BEDØMMELSE følges som det ses i citatet også op af indirekte evaluerende sprogbrug, der viser elevernes holdninger til, hvad der er i orden (eftertæksomhed, herunder at overveje sin egen rolle i andres liv), ligesom det er tilfældet i Nøgletekst N1 i forbindelse med, hvad der er menneskeligt normalt.

PÅSKØNNELSE

En forskel mellem de to nøgletekster i Klasse Nord inden for ATTITUDE viser sig blandt andet i forhold til, hvorvidt det fokus begge tekster har på hovedpersonerne, også begrundes eksplicit. Når det gøres, vælges blandt andet påskønnende sprogbrug. I alle fem responstekster i Klasse Nord er der eksempler på disse måder at skabe attitudinale holdninger. Der er imidlertid en markant forskel mellem de to nøgletekster, hvor eleverne især vælger:

- PÅSKØNNELSE: reaktion: kvalitet i ét afsnit om miljø og et andet eksempel (N1)
- PÅSKØNNELSE gennem hele teksten, særligt PÅSKØNNELSE: valuering (N2).

I forhold til nøgletekst N1 kan det også siges på den måde, at her optræder kun få eksempler på PÅSKØNNELSE. Det bruges ikke til at begrunde et fokus på hovedpersonerne eksplicit, men især i forbindelse med en beskrivelse af miljøet som fysisk godt, men psykisk dårligt.

I nøgletekst N2 begrundes de analytiske valg eksplicit gennem valg af ressourcer for PÅSKØNNELSE: valuering. Der optræder blandt andet følgende dialog:

P: I teksten skifter fortælleren fra 1.- til 3.personsfortæller, hvad vil forfatteren udtrykke det?

A: Det er for at man både skal kunne se tingene udefra, *men* [K: bestridelse] da Edwards følelser og tilstand er **meget væsentlig** [valuering] for historien, er man **nødt til** [valuering] at få historien fra hans indre synsvinkel.

(Nøgletekst N2, s. 4)

Der er to mål for evalueringerne i det citerede afsnit, dels Edwards følelser og tilstand, dels synsvinkelskiftet i novellen, der evalueres som vigtigt. På samme måde som det ses i citatet evalueres i den øvrige responstekst også personer i novellen, titlen og miljøet som vigtige. Evalueringerne har flere funktioner: Gennem dem begrundes det analytiske fokus på hovedpersonen Edward, og det sker, ved at det ekspliciteres, at han er vigtig. Samtidig begrundes valg af litterære analysebegreber som i citatet ovenfor, fordi formtræk som synsvinkelskift gøres vigtige. Et andet eksempel er dette:

B: *Faktisk* [K: samtykke: diversitet] møder vi også **en anden meget vigtig** [valuering] person, Den Unge Mand, der i starten *måske* [E: overvejelse] *ikke* [K: benægtelse] *forekommer* [E: overvejelse], **særlig vigtig** [valuering], *men* [K: samtykke: diversitet] indirekte **symbolisere han alle morens kærester** [valuering]. Han er med andre ord bare **en i rækken af mænd moren har været sammen med** [valuering].

(Nøgletekst N2, s. 2)

Her evalueres Den Unge Mand som vigtig i novellen ved at tolkes som et symbol. Samtidig med, at novellens hovedpersoner bliver behandlet som levende mennesker, forholder eleverne i denne responstekst sig også tydeligt til dem som litterære figurer, konstruerede. Når de begrundes analytiske valg gennem PÅSKØNNELSE: valuering og her også sætter et formtræk som synsvinkelskift som vigtigt for at forstå hovedpersonens indre, ekspliciterer de således en forholden sig til novellen som en konstruktion. Det vil sige, de udtrykker, at deres attitudinale holdninger til de litterære figurer er *skabte*, konstruerede gennem og affødt af blandt andet synsvinkelskift. I forhold til Den Unge Mand, der ikke er blandt hovedpersonerne, behandles han alene som konstrueret, som et symbol.

ENGAGEMENT

De to nøgletekster eksemplificerer også både ligheder og forskelle i måder at åbne og lukke for et dialogisk rum. Lighederne gælder de måder, som de attitudinale holdninger underbygges på. Både når eleverne i Klasse Nord inddrager egne værdier i det værdiunivers, de skaber i responsteksterne, og når de begrundes ned i teksten. De sproglige ressourcer, der vælges til dette, kan teknisk karakteriseres som ressourcer for:

- K: afvisning: benægtelse
- K: proklamering: deklarerings
- Attribut.

Den kontraherende sprogbrug ses, når eleverne i Klasse Nord forholder sig til hovedpersonernes indre følelsesliv, samt hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden. Evalueringerne kobles her med kontraherende sprogbrug, mere specifikt med valg af ressourcer for afvisning: benægtelse. Gennem dette mønster af evaluerende sprogbrug i responsteksterne bringes elevernes egne værdier ind gennem indirekte PÅSKØNNELSE: valuering. I citaterne ovenfor i analyserne af BEDØMMELSE ses eksempler på dette. Evalueringer med negativ valør af Edwards mor efterfølges af indirekte evaluerende sprogbrug, der underbygger den direkte, for eksempel når der i nøgletekst N2 står, at hun ”på intet tidspunkt” sætter spørgsmålstegn ved sin egen rolle i Edwards liv. Kontrasten opstår gennem brug af forskellige negationer, hvorved elevernes egne værdier indirekte værdsættes, det vil sige her, at det at overveje sin egen rolle i andres liv er positivt. Et eksempel er også:

Moren lever et hvis omtåget liv [anstændighed], med unge og rige mænd. Hun se *ikke* [K: benægtelse] drengens tilstand som et problem, og har *på en eller anden måde* [K: bestridelse] fundet sig tilrette med, at det med at snakke og forholde sig til hinanden, *ikke* [K: benægtelse] er **et behov der skal opfyldes** [valuering].

(Nøgletekst N2, s. 1)

Der optræder her direkte PÅSKØNNELSE, hvor målet er ”det med at snakke og forholde sig til hinanden”. Målet får gennem negationen en positiv valør. Det underbygger den negative BEDØMMELSE af moren, men samtidig udtrykkes en værdi. Eleverne inddrager ligeledes egne værdier gennem den første negation. Det at se drengens tilstand (som et problem) signaleres som noget, der har en positiv værdi, og inddrages på denne måde i tekstens værdiunivers.

Når elever bringer holdninger og værdier på banen i forbindelse med særligt deres evalueringer af novellens personer, tolker jeg det sammen med de øvrige måder at sætte novellens personer i centrum som et samlet udtryk for en *involverethed* i novellernes personer, men en mere diskret form for involverethed end gennem evalueringssprogbrug karakteriseret med AFFEKT i førsteperson og PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk, sprogbrug der som beskrevet stort set ikke ses i Klasse Nord. Det diskrete ved involveretheden understreges desuden af det viste mønster for evalueringssprogbrug, det vil sige at eleverne gennem koblinger af attitudinale holdninger med især negativ valør og så negationer inddrager egne værdier og påskønner dem *indirekte*.

Den anden lighed, som min analyse med ENGAGEMENT viser, er at novellen i alle fem responstekster gives en stemme, når de affektive holdninger underbygges. Der begrundes ned i teksten, og det sker med kontraherende heterogloss sprogbrug forbundet med proklamerende deklarerende samt med attribut. I forhold til deklarerende medtager jeg som beskrevet i kapitel 4 både mere subjektive og mere objektive måder at underbygge på. Når der begrundes ned i teksten, kan det ske som her:

Det forekommer mig [E: overvejelse], at moren **prøver at være en god mor** [kapacitet] *det ses i teksten da* [K: deklarerende] hun tilbyder ham et glas champagne, som en gestus til at deltage i hendes lille selskab, men han afviser at være med.

(Nøgletekst N2, s. 2)

Hovedpersonen Edward er **menneskesky** [normalitet]. *Det kan man se på Side 125* [K: deklarerende] *hvor der står* [attribut] han er misantrop.

(Nøgletekst N1, s. 1)

Udtryk som 'det kan man se' og 'det ses' optræder i alle fem responstekster i Klasse Nord. I nogle tilfælde henvises alene til novellen, i andre både henvises til og citeres fra novellen. Henvisningerne kan også være indirekte som her:

Han vil helst være alene [normalitet]. *Side 126, linje 7* [K: deklarerende] [attribut].
"Han listede ud på gangen og spejdede ned i hallen. Heldigvis var den tom.

(Nøgletekst N1, s. 1)

Før sideangivelsen optræder et indirekte 'det kan man se'. Alle tre ovenstående eksempler på elevernes brug af novellen som understøttelse for deres evalueringer

eksemplificerer også, at den logiske relation er uklar. Er der en kausal forbindelse eller blot en elaborerende, optræder novellen som en begrundelse eller blot som et eksempel? Jeg kan ikke afgøre det, men jeg sammenfatter dette mønster for, hvordan novellen gives en stemme ved funktionelt at beskrive det som måder at underbygge attitudinale holdninger på.

Overvejelse og bestridelse

De to nøgletekster eksemplificerer to markante forskelle i, hvorvidt der åbnes for andre udsagn gennem sprogbrug, hvor det subjektive afsæt for affektive holdninger ekspliciteres, og hvorvidt forskellige attitudinale holdninger til eller fortolkninger af især hovedpersonerne diskuteres eksplicit. Begge træk ses i N2, men ikke i nøgletekst N1, og kan karakteriseres med:

- E: overvejelse
- K: afvisning: bestridelse
- K: proklamering: samtykke.

Et eksempel på disse såvel ekspanderende som kontraherende måder at skabe stillingtagen på er:

A: Ja *det ses* [K: deklarerung] *jo* [K: samtykke: bekræftelse] *tydeligt* [K: deklarerung] at Edward **savner** sin far, men det gør alle *jo* [K: samtykke: bekræftelse]. Det er *jo selvfølgelig* [K: samtykke: bekræftelse] **en hård tid**, og han er *sikkert* [E: overvejelse] **inde i en hård periode**.

B: Det er jeg *delvist enige i, men* [K: samtykke: diversitet], der er flere bagudsyn i teksten som *tyder på* [E: overvejelse], at han aldrig *helt* [E: overvejelse] har sluppet håbet om, at hans far overlevede bilulykke, *i teksten kan man læse (...)*

(Nøgletekst N2, s. 3)

I citatet ses ekspanderende heterogloss sprogbrug i udtryk som ”sikkert” og ”tyder på”, mens der involveres modtagere med samme holdninger og med en delvist anden holdning, diversitet. Forskellige fortolkninger diskuteres. Endnu et eksempel på disse heteroglosse former for sprogbrug:

A: Det er et **interessant** [valuering] spørgsmål, det er *jo* [K: samtykke: bekræftelse] svært at sige, da teksten kun strækker sig over en enkelt aften. Det *forekommer mig* [E: overvejelse], at moren **prøver at være en god mor** [kapacitet] *det ses i teksten da* [K: deklarerung] hun tilbyder ham et glas champagne, som en gestus til at deltage i hendes lille selskab, men han afviser at være med.

B: Det er *jo faktisk* [K: samtykke: diversitet] *ikke* [K: benægtelse] **helt så enkelt** [kompleksitet] som du beskriver det.

(Nøgletekst N2, s. 2)

I dette citat involverer diskussionen af forskellige fortolkninger også, at A's kapacitet indirekte evalueres negativt. Der er et dobbelt mål for det evaluerende udtryk "helt så enkelt", både novellens kompleksitet (direkte) samt A's kapacitet (indirekte). I kapitel 2 har jeg fremhævet evaluerende sprogbrugs dobbeltorientering, at det at formulere attitudinale holdninger altid også involverer en positionering af modtageren. I nøgletekst N2 gøres denne positionering af modtageren også eksplicit, fordi en af de andre samtalepartnere således evalueres i forhold til kapacitet.

Opsamlende er N2 et eksempel på en responstekst, hvor den evaluerende sprogbrug markerer at novellen er til diskussion og at de affektive holdninger i responsteksten er det. Det sker gennem de valg af ressourcer, der er karakteriseret i dette afsnit, og det sker gennem det at begrunde analytiske valg gennem PÅSKØNNELSE: valuering, som også karakteriserer måden at skabe stillingtagen på i N2.

N1 er et eksempel på en responstekst, hvor den heteroglosse sprogbrug ikke er så markant. Der optræder især monoglosse eller kontraherende heteroglosse udsagn. De sidste i forbindelse med at egne værdier inddrages og i forbindelse med at begrunde ned i teksten. Der optræder således ikke ekspanderende heterogloss sprogbrug, bortset fra i enkelte af værtens spørgsmål: "Hvad *synes* [E: overvejelse] du om handlingen?", "Hvordan *synes* [E: overvejelse] du motiv og temaet er i novellen?" og "Vært: Hvordan *synes* [E: overvejelse] du så deres sprog er?" (s. 1 og 2).

Selvom værten i responsteksten således inviterer til sprogbrug, hvor det subjektive afsæt for holdninger ekspliciteres gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug, vælges det ikke i svarene. Dette træk ved nøgletekst N1 ses også i en anden responstekst i Klasse Nord, den samme som fremhæver litterære analysebegreber ved at bruge dem som hyperthemaer.

Når teksttypen er et manuskript til samtale med flere deltagere, så er det i sig selv en invitation til at forholde sig til hinanden og eventuelt diskutere flere mulige fortolkninger. I Klasse Nord ses det kun i nøgletekst N2. I en af de andre responstekster giver de forskellige elever i litteratursamtalen imidlertid hver deres bud på, hvordan hovedpersonen Edward har det, men uden at forholde sig til hinanden, det vil sige gennem valg af sproglige ressourcer forbundet med især samtykke. I citatet er kun kodet ekspanderende heterogloss sprogbrug samt 'ja' som eksempler på samtykke: bekræftelse:

Interviewer: Person 1, du sagde noget om Edward, kan du uddybe det?

Person 1: Moren kategoriserer ham som menneskesky, så fordi Edward har hele sit liv, fået at vide hvordan han er som person, så han er begyndt at indrette sig efter det og *måske* [K: overvejelse] selv tror på det.

Person 3: *Min opfattelse* [K: overvejelse] er at han ikke er menneskesky, da han tager chancen for at ringe til han tror er sin far.”

Person 2: *Min opfattelse af Edward* [K: overvejelse] er at han lever i sin egen lille ensomme verden, hvor faren er centrum.

Person 1: *Ja* [samtykke: bekræftelse] han lever i forestillingen om at faren stadig er i live, og han kan snakke med ham i flere timer, som det bliver nævnt i teksten.

Person 2: *Ja* [samtykke: bekræftelse], *jeg synes det virker som om* [K: overvejelse] at Edward er selvmords truede, da han ikke havde andre end faren, som han så alligevel aldrig havde.

(N14gr3, bilag 31, s. 6)

I citatet kan ses, hvordan personerne giver hver deres bud på fortolkninger af Edward, og de begrundes til dels dette med eksempler fra teksten, men de forholder sig kun minimalt til hinandens udsagn, nemlig gennem ”Ja”.

Ligheder og forskelle Klasse Nord

N1 og N2 eksemplificerer ligheder i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i Klasse Nord, ligheder som jeg også ser i casens tre andre responstekster. Opsamlende gælder det tilstedeværelsen af litterære analysebegreber, et mønster for diskret involverethed og et mønster for at begrunde ned i teksten, det vil sige at de attitudinale holdninger og de fortolkninger, som de fremviser, underbygges gennem henvisninger til og citat fra novellen.

De to mønstre viser således også, at elevernes fortolkninger ikke alene begrundes ned i teksten, men også er forankret i nogle værdier hos eleverne, som inddrages diskret eller underspillet i responsteksternes værdiunivers.

N1 og N2 er også forskellige, og netop valgt ud fra et ønske om variation. Forskellene bevirker, at eleverne i de to nøgletekster skaber stillingtagen på hver deres markante måde. De to varianter sammenfatter jeg ved, at sprogbrugen i N1 afspejler og medskaber et knowledge fokus, mens sprogbrugen i N2 afspejler og medskaber et élite fokus.

Når jeg zoomer ud fra de detaljerede lingvistiske analyser med denne karakteristik, så begrundes jeg det for det første med, at de litterære analysebegreber fremhæves i N1. Det er disse, der synligt organiserer nøgleteksten og følges som en art procedure. For det andet skabes de attitudinale holdninger i overvejende monoglosse udsagn, der ikke åbner for et dialogisk rum. De attitudinale holdninger nedtones derved som elevernes fortolkninger og bindes gennem henvisninger til og citater fra novellen til denne, som var novellen en art facit.

I N2 opløses denne status gennem åbninger for andre fortolkninger. Der optræder i modsætning til N1 ekspanderende heterogloss sprogbrug, ligesom de attitudinale holdninger diskuteres eksplicit. Derved tildeles elevernes fortolkninger mere plads, og det vises samtidig, at de attitudinale holdninger blandt andet er affødt af novellens formtræk, herunder synsvinkelskift. Litterære analysebegreber underordnes de attitudinale holdninger ved blandt andet at optræde i et sætningskompleks, hvor de tildeles en mindre prominent plads syntaktisk set.

Klasse Vest

I Klasse Vest skriver eleverne to typer af tekster, som begge indgår i studiets undersøgelse. Den første er et undervisningsmateriale til en 7. klasse på skolen, bestående af spørgsmål til den novelle, der arbejdes med i Klasse Vest, ”Morgenmad” af den danske forfatter Kim Fupz Aakeson fra 2012.⁸² Teksttypen er orienteret mod en praksis i grundskolen for, at elever producerer tekster til andre klasser, og specifikt en praksis i danskfaget for, at elever selv laver analyse- og fortolkningsspørgsmål til en litterær tekst.⁸³ Undervisningsmaterialet laver eleverne i grupper.

Den anden type responstekst ses i figur 16. Det er en argumenterende tekst, hvor eleverne individuelt skal reflektere over undervisningsmaterialet. Det skal de gøre ved at reflektere over, hvordan de spørgsmål, de har stillet, hænger sammen med deres egen analyse og fortolkning af novellen.⁸⁴ De to typer responstekster adskiller sig fra dem i Klasse Nord og Klasse Syd ved, at de spørgsmål, som elevernes undervisningsmateriale består af, ikke i sig selv formulerer en analyse og fortolkning, kun indirekte ved at lægge

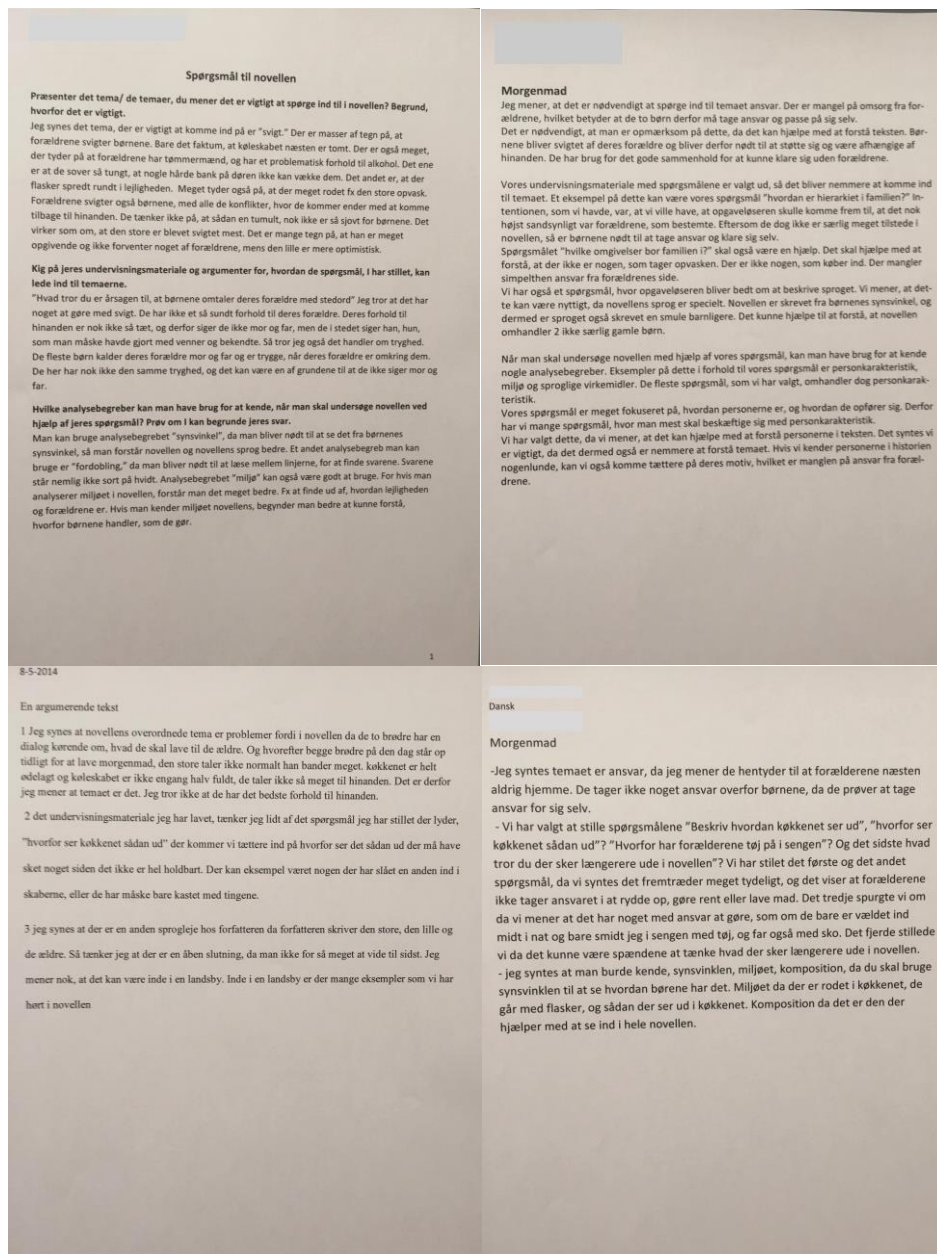
⁸² Eleverne læser den version af novellen, som er på den digitale platform dansk.gyldendal.dk. Den er fra novellesamlingen af Fupz Aakeson, K. (2011). *Jeg begyndte sådan set bare at gå*. København: Gyldendal. Novellen vælges af læreren på det første ud af to fælles planlægningsmøder jeg har med hende.

⁸³ En praksis i danskfaget, hvor eleverne selv laver analyse- og fortolkningsspørgsmål til en tekst beskrives blandt andet af Bo Steffensen (Steffensen, 2005). Den forbindes af ham med en receptionsteoretisk måde at analysere og fortolke på i litteraturundervisningen og praksisser som ’metoden 5 spørgsmål’ formuleret tilbage i 1993.

⁸⁴ Det kaldes teksten i Klasse Vest. Jeg forstår teksten som en responstekst og nævner det for ikke at sammenblende den med genrer med udgangspunkt i de eksempler på formål med skrivning der ses hos for eksempel B. Johansson og Ring (2010), udviklet på baggrund af Martins genredefinition, jf. kapitel 2.

op til 7. klasselevernes analyse og fortolkning. Ligeledes lægger den argumenterende tekst op til en *forholden sig* til spørgsmålene, en ekspliciteret refleksion.

Figur 16. Fotos af nøgletekster Klasse Vest.

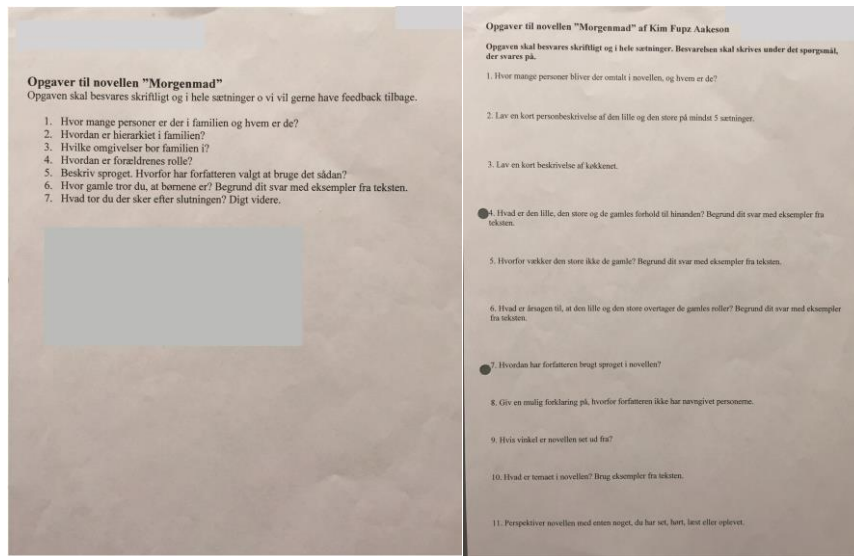


De fem undervisningsmaterialer analyserer jeg indledende. Derefter analyserer jeg de fire nøgletekster, som er valgt blandt de argumenterende tekster. Disse er relativt korte, og derfor har jeg valgt fire, V3, V4, V5 og V6. Nøgleteksterne kan grupperes to og to. V3 & V4 udgør det ene par, V5 & V6 det andet. V3 & V4 er skrevet af henholdsvis Alan og Kamilla P. De er begge i den indledende samtale med læreren i forsommeren 13 vurderet blandt den bedste tredjedel i danskfagets litteraturundervisning. V5 & V6 er skrevet af henholdsvis Sani og Marie, de er begge vurderet i den svageste tredjedel.

Undervisningsmaterialer til 7. klasse

I Klasse Vest består alle fem undervisningsmaterialer af spørgsmål til novellen, og antallet af spørgsmål varierer fra 4 - 11. Hvad spørger eleverne om? Det giver et indblik i, hvad de synes er vigtigt, eller hvad de vurderer, det er vigtigt at spørge om.

Figur 17. Fotos af undervisningsmaterialer Klasse Vest.



Alle grupperne spørger til det sted, novellen udspiller sig: Et køkken. I en af grupperne spørges mere generelt: "Hvilke omgivelser bor familien i?" (bilag 32, s. 3). To grupper følger op med spørgsmål til, hvorfor der ser ud, som der gør.

Alle grupperne spørger også til novellens personer, og hvordan deres tøj, sprog og handlinger kan forstås. Spørgsmålene retter sig også mod personernes relationer. Nogle af spørgsmålene lyder:

Hvorfor har de gamle (forældrene) tøj på i sengen? (bilag 32, s. 5)

Hvad tror du at årsagen er, at børnene omtaler deres forældre med stedord?
(bilag 32, s. 1)

Hvor gamle tror du at børnene er? Begrund dit svar med eksempler fra teksten.
(bilag 32, s. 3)

Hvorfor dropper drengene at vække de gamle? (bilag 32, s. 2)

To grupper spørger til novellens formtræk, særligt sproget i novellen:

Beskriv sproget. Hvorfor har forfatteren valgt at bruge det sådan? (bilag 32, s. 3)

Hvordan har forfatteren brugt sproget i novellen? (bilag 32, s. 4)

Giv en mulig forklaring på, hvorfor forfatteren ikke har navngivet personerne.
(bilag 32, s. 4)

Der er desuden to grupper, der spørger til, hvad der sker efter slutningen. Den type meddigtningsspørgsmål forbindes i litteraturredaktikken typisk med receptionsteoretisk inspirerede tilgange til analyse- og fortolknings-arbejde:⁸⁵

Hvad tror du der sker efter slutningen? Digt videre (bilag 32, s. 3)

Hvad tror du der sker længere ude i novellen morgenmad? (bilag 32, s. 5)

I tre undervisningsmaterialer skrives, at 7. klasseeleverne skal begrunde deres svar med eksempler fra teksten. I et fjerde undervisningsmateriale afsluttes med en anden type anvisning: ”Besvar spørgsmålene i hele sætninger?” (bilag 32, s. 4).

Når jeg undersøger spørgsmålene, er to træk markante. Der optræder få litterære analysebegreber og primært i ét undervisningsmateriale, og der optræder mange eksempler på ekspanderende heterogloss sprogbrug i alle undervisningsmaterialerne. Genkommende eksempler på det sidste er blandt andet: ”Hvad *tror* du (...)”, ”Hvorfor *tror* du (...)”, ”Hvad *kan grunden være til* (...)” og ”Giv en *mulig* forklaring på (...)” (bilag 32, s. 1-5). Med disse udtryk for overvejelse kan det også beskrives sådan, at alle undervisningsmaterialerne i Klasse Vest signalerer, at 7. klasseelevernes svar er ét ud af flere mulige.

Spørgsmålene viser opsamlende, at eleverne sætter stedet i centrum - og miljøet mere bredt - gennem opfølgende spørgsmål til, hvorfor der ser ud, som der gør i den lejlighed, hvor novellen udspiller sig. De sætter også og især novellens personer i centrum. Enkelte retter opmærksomheden mod formtræk som sproget i novellen, ligesom spørgsmål fra receptionsteoretisk inspirerede tilgange til analyse- og fortolkningsarbejdet kan genkendes i enkelte gruppers afsluttende spørgsmål.

ATTITUDE

Litterære analysebegreber og PÅSKØNNELSE 1

Litterære analysebegreber optræder kun i ét af de fem undervisningsmaterialer, til gengæld optræder de anderledes markant i de argumenterende tekster i Klasse Vest. Eleverne skriver denne individuelle responstekst med afsæt i tre spørgsmål fra læreren, hvor de også spørges direkte til tema samt litterære analysebegreber. Spørgsmålene er:

⁸⁵ Meddigtende arbejde er blandt andet beskrevet af Birte Sørensen (Sørensen, 2001). Spørgsmål som de to eksempler fra elevernes undervisningsmaterialer til hvad der sker efter en slutning, er også blevet karakteriseret ’fradigtningsspørgsmål’ (fx Hansen, 2004).

1. Præsenter det tema/de temaer, du mener, det er vigtigt at spørge ind til i novellen? Begrund, hvorfor det er vigtigt.
2. Kig på jeres undervisningsmateriale og argumenter for, hvordan de spørgsmål, I har stillet, kan lede ind til temaerne.
3. Hvilke analysebegreber kan man have brug for at kende, når man skal undersøge novellen ved hjælp af jeres spørgsmål? Prøv om I kan begrunde jeres svar.

Særligt det tredje spørgsmål medfører en række opremsninger som i teksten her:

De analysebegreber, som man har brug for at kende, når man skal undersøge novellen ved hjælp af vores spørgsmål, er personbeskrivelse, synsvinkel, tema, perspektivering, sproget og det at læse med fordobling / mellem linjerne. Eleverne bliver nemlig spurgt indtil overstående ting, hvilket vil få dem til at knække novellen.

(V14G, bilag 33, s. 5)⁸⁶

Udtrykkene ”med fordobling” og ”mellem linjerne” samt ”at knække novellen” (som jeg ser som en variant af en typisk vending i skolefaget dansk om ’at knække koden’) kan sammen med de litterære analysebegreber forbindes med feltet at analysere og fortolke noveller i danskfagets litteraturundervisning. Det er en lighed i Klasse Vest, at der stort set ikke optræder litterære analysebegreber i undervisningsmaterialet, mens der optræder mange i de argumenterende tekster. Det gælder også i de fire nøgletekster, som samtidig adskiller sig i forhold til den vægt, de tillægges.

I V3 & V4 optræder flere, og flere forskellige, litterære analysebegreber end i V5 & V6. Et eksempel er et udtryk som ’børnenes synsvinkel’ i V3, der kan ses som en nuancering i forhold til begrebet ’synsvinkel’, der optræder i V6. Når der er forskel på mængden, ser jeg det begrundet i, at V3 & V4 er længere end de to andre. Forskellen er imidlertid som beskrevet i kapitel 4 ikke relevant i studiet. Forskellen følges til gengæld af en anden forskel, hvor de elever, der skriver responsteksterne V3 & V4, også tildeler litterære analysebegreber en prominent plads i svarene på særligt det tredje spørgsmål fra læreren. Det er det spørgsmål, hvor eleverne bliver bedt om at begrunde deres svar på, hvilke litterære analysebegreber man kan have brug for at kende. I nøgleteksterne ses i den forbindelse elaborerende underordnede sætninger og sprogbrug forbundet med PÅSKØNNELSE: valuering. I V4 er eksemplet dette:

⁸⁶ De andre responstekster i Klasse Vest ud over nøgleteksterne betegnes efter samme princip som i Klasse Nord: Efter klasse, årstal og så elevens for bogstav (gruppenummer i Nord).

Hvis vi kender personerne i historien nogenlunde, kan vi også komme **tættere på** [valuering] deres motiv, hvilket er **manglen på ansvar** [anstændighed] fra forældrene.

(Nøgletekst V4, s. 2)

Det litterære analysebegreb motiv kobles elaborerende sammen med den attitudinale holdning til anstændighed. Med Macken-Horarik (2006b) har jeg i forbindelse med Klasse Nord beskrevet elaboration som et udtryk for faglig tyngde.

Syntaktisk set bevirker sætningskomplekset også, at det ene eller det andet tildeles mere eller mindre prominent plads. Det vil sige litterære analysebegreber eller attitudinale holdninger. Når det litterære analysebegreb står først i eksemplet fra V4, afspejler det sandsynligvis lærerens spørgsmål til eleverne, hvor fokus netop er på disse.

I V4 sker nogle glidninger mellem, hvad der evalueres som vigtigt gennem PÅSKØN-NEELSE: valuering. I nøgleteksten reflekteres over, at spørgsmålene i undervisningsmaterialet omhandler personkarakteristik. Det begrundes på denne måde:

Vores spørgsmål er meget fokuseret på, hvordan personerne er, og hvordan de opfører sig. Derfor har vi mange spørgsmål, hvor man mest skal beskæftige sig med personkarakteristik.

Vi har valgt dette, da vi *mener* [E: overvejelse], at det kan **hjælpe** [valuering] med at forstå personerne i teksten. Det *synes* [E: overvejelse], vi er **vigtigt** [valuering], da det dermed også er **nemmere** [valuering] at forstå temaet.

(Nøgletekst V4, s. 2)

Glidningerne i citatet sker mellem at tildele dels det at forstå personerne i novellen værdi, dels det at forstå temaet. Begrundelsen for at forstå personerne i novellen, som undervisningsmaterialets spørgsmål lægger op til, er, at det ”dermed” er nemmere at forstå temaet. Med den logiske sammenhæng mellem de to mål for evalueringerne fremhæves det at forstå temaet. Temaet gøres til endemålet, men ordet ”også” gør den logiske sammenhæng lidt mindre klar ved at skabe rum for en højere grad af ligestilling mellem de to mål.

I de tre andre nøgletekster tildeles såvel litterære analysebegreber som det at forstå personerne i novellen, herunder børnene, værdi. Det er denne forståelse, der gøres til endemålet, i modsætning til i V4, hvor temaet gøres til endemålet. Det sker som her:

- jeg *synes* [E: overvejelse] at man *burde* [E: overvejelse & valuering] kende, synsvinklen, miljøet, komposition, da du skal *bruge* [valuering] synsvinklen til at se hvordan børnene har det.

(Nøgletekst V6)

Trods disse glidninger viser brugen af PÅSKØNNELSE: valuering i nøgleteksterne, at eleverne formulerer en vigtighed ved at analysere og fortolke novellens hovedpersoner, ligesom de i undervisningsmaterialerne alle spørger til dem og deres indbyrdes relationer.

AFFEKT og BEDØMMELSE

I Klasse Vest er det en lighed i alle de argumenterende tekster, at der udover eksempler på PÅSKØNNELSE: valuering, som bruges på forskellige måder og med mindre forskydninger mellem nøgleteksterne, også optræder anden attitudinal sprogbrug:

- AFFEKT i tredjeperson, børnene er mål (V3 & V4)
- BEDØMMELSE: social anseelse: normalitet og pålidelighed, børnene er mål
- BEDØMMELSE: social accept: anstændighed, forældrene er mål.

AFFEKT optræder i de fire nøgletekster særligt i V3. Der er i ingen af de argumenterende tekster i Klasse Vest eksempler på AFFEKT i førsteperson eller PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk.

BEDØMMELSE dominerer i alle elevernes tekster, og særligt evalueringer af anstændighed. Målet for disse evalueringer er forældrene i novellen, og i nogle tilfælde børnene i novellen. V5 udgør en undtagelse ved ikke at have fokus på forældrene og bedømme dem negativt.

Dette fokus på novellens personer og elevernes forholden sig til særligt, hvad der er normalt, og hvad der er i orden, ses også i de temaer, der udpeges i nøgleteksterne. Der er stor variation i temaerne i Klasse Vest, men de er alle eksempler på attitudinal evaluerende sprogbrug. I to eksempler er det udtryk for AFFEKT i tredjeperson, der udpeges: 'frygt' og 'kærlighed'. Ellers er det BEDØMMELSE, der karakteriserer de øvrige responstekster. Mange af temaerne er nominaliseringer af udtryk for anstændighed. Det ses i tre af de fire nøgletekster: 'svigt' (V3), og 'ansvar' (V4 og V6). I V5 udpeges temaet til at være 'problemer'. I V4 er betydningen af 'ansvar' flertydigt: Ansvar får en negativ valør, når forældrene er mål for evalueringen, og en positiv valør, når børnene er det, det vil sige, at ansvar også kan udlægges som en positiv handling, selvom det er på en negativt bedømt baggrund:

Der er **mangel på omsorg** [anstændighed] fra forældrene, hvilket betyder at de to børn derfor må **tage ansvar** [anstændighed] og **passer på sig selv** [pålidelighed].

(Nøgletekst V4, s. 1)

Senere i nøgleteksten knyttes ansvar også til forældrenes mangel på ansvar, så temaets dobbelthed udfoldes: Ansvar handler både om børnene, at de lærer at tage ansvar, og om forældrene og deres mangel på ansvar. Det er karakteristisk for Klasse Vest, at eleverne udpeger mange forskellige temaer i deres argumenterende tekster. I lærerens første spørgsmål spørges eleverne direkte til temaet, og de mange svar lyder (de fleste har et bud, enkelte to eller tre): familie, problemer, svigt, omsorgssvigt, frygt, ansvar, selvstændighed, familieforhold, sammenhold, kærlighed, forholdet mellem forældre og børnene, relationen og miljøet i familien, muligt misbrug hos forældrene, fattigdom. Svarene viser stor diversitet i Klasse Vest som helhed, og de forskellige temaer tolker jeg som forskellige fortolkninger af novellen. Nogle af temaerne bygger på negativ BEDØMMELSE, andre på positive, med børnene som mål for evalueringerne: selvstændighed, sammenhold og kærlighed.

Litterære analysebegreber og PÅSKØNNELSE 2

De fire nøgletekster adskiller sig i forhold til novellens plads i forbindelse med svarene på lærerens tredje spørgsmål til, hvilke litterære analysebegreber det kan være godt at kende for at undersøge novellen med afsæt i spørgsmålene i undervisningsmaterialet. Med spørgsmålet bliver eleverne bedt om at relatere deres valg til de spørgsmål, de har været med til at skrive i deres gruppes undervisningsmateriale, og derved relatere det til deres egne analyser og fortolkninger, sådan som de ligger til grund for udformning af spørgsmålene i undervisningsmaterialet.

I V3 & V4 relaterer eleverne udvælgelsen af litterære analysebegreber til deres egne spørgsmål i højere grad end i V5 & V6.

I V3 & V4 værdsættes såvel sproget i novellen som synsvinklen, og det begrundes, hvad et fokus på disse formtræk ved novellen kan føre til. I den ene nøgletekst, at novellens brug af pronominer kan fortolkes som udsagn om, hvordan børnene har det følelsesmæssigt i relation til forældrene, i den anden nøgletekst, at sprog og synsvinkel kan føre til en antagelse om, at børnene ikke er særligt gamle. I begge nøgletekster forbindes disse fortolkninger med de spørgsmål, eleverne har været med til at stille i undervisningsmaterialerne. Her de to eksempler:

”Hvad tror du er årsagen til, at børnene omtaler deres forældre med stedord”
Jeg *tror* [E: overvejelse] at det har *noget at gøre med* [E: overvejelse] **svigt** [anstændighed]. De har *ikke* [K: benægtelse] et så sundt forhold til deres forældre [normalitet]. Deres forhold til hinanden er *nok* [E: overvejelse] *ikke* [K: benægtelse] så tæt [normalitet], og derfor siger de *ikke* [K: benægtelse] mor og far, men de i stedet siger han, hun, som man *måske* [E: overvejelse] havde gjort med venner og bekendte. Så *tror* [E: overvejelse] jeg også det handler om **tryghed**. De fleste børn kalder deres forældre mor og far og er **trygge**, når deres forældre er omkring dem.

(Nøgletekst V3, s. 1)

Den fortolkning, der i det citerede præsenteres ved at eleven svarer på et af sine egne spørgsmål, fører senere i samme nøgletekst til, at begrebet synsvinkel gøres til vigtigt for at kunne undersøge novellen. Begrundelsen for det litterære analysebegreb og det at forstå brugen af pronominer involverer i høj grad novellen. Det involverer elevens analyse og fortolkning af, hvad der er vigtigt i denne, nemlig hovedpersonerne, og hvordan de og deres relation kan forstås. I den anden nøgletekst står:

Vi har også et spørgsmål, hvor opgaveløseren bliver bedt om at beskrive sproget. Vi *mener* [E: overvejelse], at dette *kan* [E: overvejelse] være **nyttigt** [valuering], da novellens sprog er **specielt** [valuering]. Novellen er skrevet fra børnenes synsvinkel, og dermed er sproget også skrevet en smule barnligere. Det *kunne* [E: overvejelse] **hjælpe** [valuering] til at forstå, at novellen omhandler 2 ikke særlig gamle børn.

(Nøgletekst V4, s. 1)

I V4 kobles i citatet også tæt fra spørgsmål over litterære analysebegreber til elevens fokus. I V5 & V6 er begrundelserne mere løsrevne. Et eksempel på dette ses her, hvor ’sproglejet’ gøres vigtigt og begrundes med betegnelserne for novellens personer:⁸⁷

jeg *synes* [E: overvejelse] at der er **en anden** [valuering] sprogleje hos forfatteren da forfatteren skriver den store, den lille og de ældre.

(Nøgletekst V5)

⁸⁷ Begrebet ’sprogleje’ arbejdede eleverne i Klasse Vest meget med i novelleforløbet i efteråret 2013.

Den analytiske iagttagelse af de særlige betegnelser foldes ikke mere ud analytisk eller kobles til spørgsmål i det undervisningsmateriale, eleven har været med til at skrive.

Forskellene mellem de to par nøgletekster tolker jeg som forskelle i, hvilken plads novellen, det vil sige elevernes spørgsmål til den og analyser og fortolkninger af den, har i begrundelser for brug af bestemte litterære analysebegreber. I en enkelt af de argumenterende tekster i klassen relateres slet ikke til novellen i forbindelse med PÅSKØNNELSE: valuering. I stedet opremses, kunne man sige, nogle mere generelle begrundelser:

Nogle gode analysebegreber: At have styr på sin fortæller vil kunne hjælpe en med synsvinklen på novellen rigtig meget eks: Jeg-fortæller, 3. persons fortæller, alvidende fortæller, skjult fortæller og synlig fortæller. Også noget rigtig godt at kende er berettermodellen og aktantmodellen. Man skal også have styr på sin komposition i novellen det vil hjælpe med fx vendepunkter og åben slutning i novellen.

(V14S, bilag 33, s. 18)

Med denne opremsning eller de mere løsrevne begrundelser i V5 & V6 kan måder at skabe stillingtagen på i Klasse Vest blandt andet karakteriseres ved, at det enten er elevers attituder, der dominerer, eller er mere objektiv viden i form af litterære analysebegreber, der dominerer.

ENGAGEMENT

Med ENGAGEMENT som redskab kan jeg udpege tre genkommende sproglige ressourcer i responsteksterne i Klasse Vest, der teknisk kan beskrives som ressourcer for:

- K: afvisning: benægtelse
- K: proklamering: deklarerer
- E: overvejelse.

Der ses således i alle de argumenterende tekster et mønster for attitudinal sprogbrug, særligt evalueringer af hovedpersonerne gennem AFFEKT og BEDØMMELSE, og så koblinger til kontraherende heterogloss sprogbrug. Eleverne inddrager egne værdier gennem dette mønster, værdier der påskønnes indirekte. Jeg markerer som beskrevet i kapitel 4 ikke disse indirekte attitudinale holdninger, men de er markante i Klasse Vest. Eksempler ses for eksempel i afsnittet ovenfor i citatet fra V3, hvor det at kalde sine forældre mor og far evalueres positivt normalt.

De to andre ligheder gælder ligeledes alle de argumenterende tekster. Der henvises til novellen, men den citeres ikke, og der åbnes for andre attitudinale holdninger gennem udtryk, hvor det subjektive afsæt ekspliciteres. Forskellige fortolkninger diskuteres ikke i den enkelte responstekst. Der er ikke eksempler på K: afvisning: bestridelse eller K: proklamering: samtykke.

Samtidig med disse ligheder adskiller de fire nøgletekster sig i forhold til, om der henvises på mere objektive eller mere subjektive måder, og i forhold til, om der åbnes for andre udsagn gennem mere objektive eller mere subjektive måder at ekspandere på. Jeg præsenterer kort forskellene i det næste afsnit.

Deklarering og overvejelse

Nøgleteksterne eksemplificerer forskellene. I forhold til, hvordan der henvises til novellen, gøres dette for det første mindre tæt i V5 & V6. Eksempler på deklarerung er:

Så *tænker* [E: overvejelse] jeg at der er en åben slutning, da man ikke for så meget at vide til sidst. Jeg *mener nok* [E: overvejelse], at det kan være inde i en landsby. Inde i en landsby er der *mange eksempler som vi har hørt i novellen* [K: deklarerung]

(Nøgletekst V5)

Vi har stilet det første og det andet spørgsmål, da vi *synes* [E: overvejelse] det *fremtræder meget tydeligt* [K: deklarerung], og det *viser* [K: deklarerung] at forælderene *ikke* [K: benægtelse] **tager ansvaret i at rydde op, gøre rent eller lave mad** [anstændighed].

(Nøgletekst V6)

Når jeg tolker disse eksempler som mindre tætte henvisninger skyldes det, at det ikke uddybes, hvad eksemplerne er (V5), eller hvad der fremtræder tydeligt (V6). I V5 & V6 er henvisningerne både mere objektive og mere subjektive, mens henvisningerne i V3 & V4 alene er mere objektive (V3) og rent implicite (V4). Der er med andre ord en forskel i, hvordan der i nøgleteksterne begrundes ned i teksten gennem henvisninger. Eksempler på de mere objektive henvisninger i V3 er: ”Bare det *faktum*”, ”*Det ene er*”, ”*Det andet er*” og ”*fx*” (bilag 3, s. 1). Når der i nøgletekst V4 ikke optræder deklarerungsudtryk, betyder det ikke, at novellen ikke inddrages, derimod at dette sker uden heterogloss sprogbrug. I stedet inddrages novellen som fakta som her:

Spørgsmålet ”hvilke omgivelser bor familien i?” skal også være **en hjælp** [valuering]. Det skal **hjælpe** [valuering] med at forstå, at der *ikke er nogen* [K: benægtelse]

telse], som tager opvasken. Der er *ikke nogen* [K: benægtelse], som køber ind. Der *mangler* [K: benægtelse] *simpelthen* [K: deklarerer] **ansvar** [anstændighed] fra forældrenes side.

(Nøgletekst V4, s. 1)

Bortset fra det ene udtryk 'simpelthen', der markerer elevens autoritet, så underbygges evalueringerne gennem en fuldt integreret monogloss omtale af novellen.

Parallelt med denne forskel i, hvordan der henvises, er der en forskel i måder at ekspliciterer attitudinale holdningers subjektive karakter. Blandt andet markerer personligt pronomener mere subjektive måder, som beskrevet i kapitel 4. I V5 & V6 optræder stort set kun eksempler på mere subjektive måder gennem verberne *tror*, *mener*, *tænker*. Desuden 'måske'.

I V3 & V4 optræder både mere objektive og mere subjektive måder. Sat op på række er det:⁸⁸

- jeg *synes*/det *synes* vi
- jeg *mener*
- *måske*
- *nok*
- *nok højest sandsynligt*
- *kan* være
- det *kunne* hjælpe
- det *virker* som om
- *meget tyder* også på
- det har *noget at gøre med*
- der er *masser af tegn på*/der er *mange tegn på*.

Der er nogle ligheder mellem sproglige ressourcer for deklarerer og overvejelse, som bliver tydelige med det sidste eksempel i rækken. Jeg tolker imidlertid udtrykket 'tegn på' som ekspanderende snarere end kontraherende, fordi det er semantisk forbundet med 'at tyde på', der tydeligere ekspliciterer et ekspanderende subjektivt afsæt for et udsagn, frem for et kontraherende.

⁸⁸ Der findes skalaer inden for systemisk funktionel lingvistik mellem mere talesproglige- mere skriftsproglige måder at formulere fx mulighed/sandsynlighed på (fx Mulvad, 2009, p. 278f). Jeg følger her den i kapitel 4 beskrevne mellem mere subjektive/mere objektive måder og den enkle distinktion herimellem. Rækken følger således ikke andre, hvor der skelnes mere nuanceret mellem modalverber og mentale og verbale processer og lader det første eksemplificere mere talesproglige måder.

Ligheder og forskelle Klasse Vest

Elevernes undervisningsmaterialer fremviser flere af de ligheder, der er markante i måder at skabe stillingtagen på i elevernes argumenterende tekster. Spørgsmålene er især rettet mod novellernes personer, og der åbnes for flere mulige fortolkninger gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug.

De fire nøgletekster eksemplificerer lighederne, som kort opremset er tilstedeværelsen af litterære analysebegreber (i de argumenterende tekster, ikke i undervisningsmaterialerne), et fokus på novellens hovedpersoner, som analyseres og fortolkes gennem et mønster for diskret involverethed, samt at der i alle teksterne åbnes for andre attitudinale holdninger gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug.

De to sidste træk medfører desuden, at endnu et karakteristikum ved responsteksterne i Klasse Vest kan fremhæves: Der udpeges mange forskellige temaer, som alle udgøres af affektiv eller bedømmende sprogbrug, men med forskellige valør.

Når novellens hovedpersoner analyseres og fortolkes og sættes i centrum for elevernes arbejde, så begrundes dette valg af alle især med: Det er vigtigt at vide, hvordan børnene har det.

Nøgleteksterne adskiller sig fra hinanden. V5 & V6 karakteriserer jeg opsummerende på den måde, at sprogbrugen afspejler og medskaber et knower fokus. V3 & V4 karakteriserer jeg som eksempler på et élite fokus. Grundlæggende er alle de argumenterende tekster i klassen ens ved, at elevernes attitudinale holdninger gives markant plads. I V5 & V6 understreges dette af, at novellen også slippes, eller den tildeles mindre plads. Både i forbindelse med de litterære analysebegreber, som påskønnes, men mest opremses lidt løst, og i forbindelse med henvisningerne, der typisk foretages uden at fæstnes et bestemt sted i novellen.

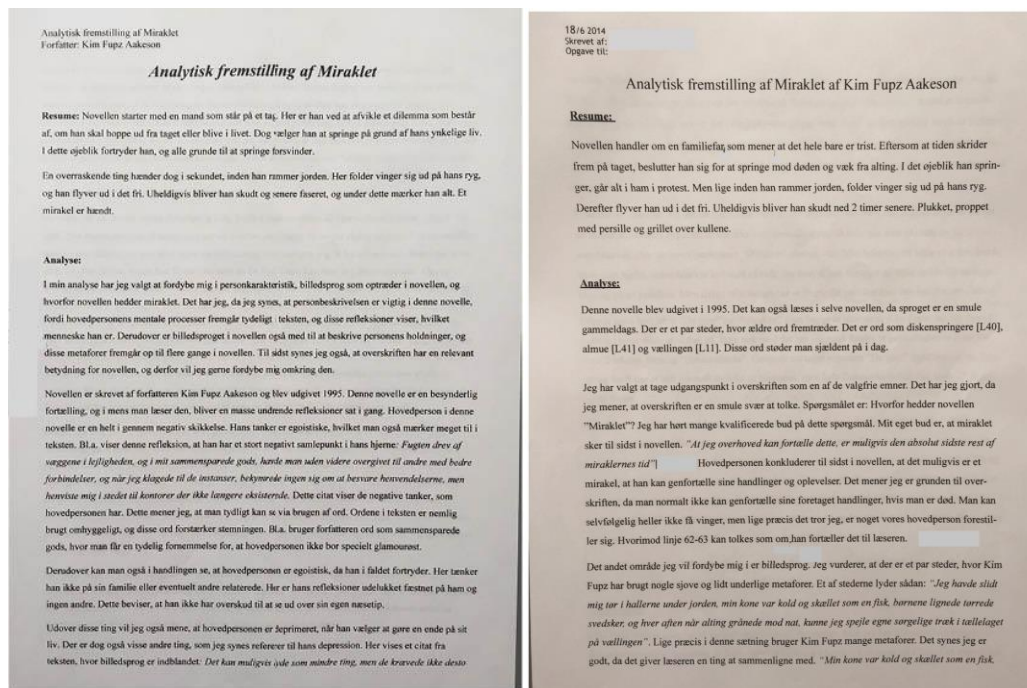
I V3 & V4 trækkes i retning af et knowledge fokus. I V4 vurderes litterære analysebegreber som vigtige, eller endemålet er at nå frem til et tema. Desuden trækkes de litterære analysebegreber netop ind i begge disse nøgletekster og forbindes med de fortolkninger, eleverne er optagede af, de bliver et redskab.

Derudover er eksemplerne på deklarerer enten mere objektive, eller novellen trækkes ind på en monogloss måde som et faktum. Derved kommer der et skær af objektivitet ind i disse to nøgletekster.

Klasse Syd

I Klasse Syd skriver eleverne individuelt en analytisk fremstilling, også om en novelle af Kim Fupz Aakeson, ”Miraklet” fra 1995.⁸⁹ Skrivningen foregår processuelt, hvor eleverne ad to omgange giver feedback på hinandens foreløbige tekster, ligesom læreren gør dette. Eleverne får i denne klasse karakterer for deres responstekster. Det er de endelige versioner af elevernes responstekster, der udgør datamaterialet fra denne klasse. Teksttypen er orienteret mod genrepædagogiske beskrivelser af en responstekst og opbygget med resume, analyse og bedømmelse.⁹⁰ Eleverne i Klasse Syd har allerede i efteråret 2013 skrevet en responstekst med samme opbygning, og i foråret 14 fortsætter de med samme teksttype, blot med en ændring i forhold til analysedelen, hvor eleverne bliver bedt om selv at vælge og begrunde tre ting, de vil analysere og fortolke. De to nøgletekster S7 og S8 fra denne klasse er skrevet af henholdsvis Cecilie og Theo. De er begge i den indledende samtale med læreren i forsommeren 13 vurderet blandt den bedste tredjedel i danskfagets litteraturundervisning. S7 får karakteren 12, den højeste i det danske karaktersystem, nøgletekst S8 får karakteren 7, en bedre middelkarakter, af læreren i Klasse Syd.

Figur 18. Fotos af første side af nøgletekster Klasse Syd.



⁸⁹ Novellen udkom første gang i samlingen Fupz Aakeson, K. (1995): Sidemanden. København, Gyldendal. Klassen læser den version, der ligger på webportalen dansk.gyldendal.dk

⁹⁰ Læreren i Klasse Syd er blandt andet inspireret af beskrivelserne i *Låt språket bære* (B. Johansson & Ring, 2010) (dansk oversættelse 2012).

Litterære analysebegreber

Der optræder en række litterære analysebegreber i alle de skriftlige responstekster i Klasse Syd. De optræder særligt i teksternes midterste del, som hos alle har afsnitsoverskriften 'analyse'. Eleverne beskriver og begrundes her, hvilke tre ting de vil analysere og fortolke, og de tre ting formuleres som litterære analysebegreber og/eller som spørgsmål.

Figur 19. Analyse- og fortolkningspunkter i nøgletekster Klasse Syd.

Nøgletekst S7	Nøgletekst S8
<ul style="list-style-type: none">• personkarakteristik• billedsprog• (budskab og tema)• (perspektivering)• hvorfor hedder novellen "Miraklet"?	<ul style="list-style-type: none">• overskriften• billedsprog• (personkarakteristik)• (perspektivering)• (tema)

I figur 19 er vist, hvad eleverne vælger i de to nøgletekster. I S8 nævner og begrundes eleven sin analyse og fortolkning af to ting. Udover de to-tre ting forholder begge elever sig til andet, og det står i figuren i parentes. De litterære analysebegreber i parentes optræder således også i nøgleteksterne.

I begge nøgletekster perspektiveres til andre tekster fra disciplinen, henholdsvis H.C. Andersens eventyr "Den grimme ælling", Kim Fupz Aakesons novelle "Morgenmad" (S7), samt Kim Fupz Aakesons roman *De gale* (S8). I de øvrige responstekster i klassen perspektiveres også til tekster af Kim Fupz Aakeson. Novelleforløbet er en del af et længere forfatterskabsforløb om denne forfatter.

Når eleverne begrundes deres analytiske valg i S7 og S8, sker det gennem forskellige eksempler på PÅSKØNNELSE. Nøgleteksterne adskiller sig fra hinanden. I S7 begrundes valg af personkarakteristik og billedsprog med, at personbeskrivelsen er vigtig. Evalueringen har personbeskrivelsen som mål og begrundes yderligere med, at hovedpersonens refleksioner har en tydelig plads i novellen, og at billedsproget bidrager til at vise dette.

I min analyse har jeg valgt at fordybe mig i personkarakteristik, billedsprog som optræder i novellen, og hvorfor novellen hedder miraklet. Det har jeg, da jeg *synes* [E: overvejelse], at personbeskrivelsen er **vigtig** [valuering] i denne novelle, fordi hovedpersonens mentale processer *fremgår tydeligt i teksten* [K: deklarerende], og disse refleksioner *viser* [K: deklarerende], hvilket menneske han er. Derudover

er billedsproget i novellen også med til at beskrive personens holdninger, og disse metaforer *fremgår op til flere gange i novellen* [K: deklarerings].

(Nøgletekst S7, s. 1)

Målet personbeskrivelse sættes i forbindelse med, som det ses i citatet, ”hvilket menneske han er” samt med hovedpersonens ”holdninger”. I S8 er der også fokus på billedsproget, og i analysedelen bruges det til at fortolke hovedpersonen i novellen. Begrundelsen for dette analytiske valg er imidlertid en anden. Hvor det at fortolke hovedpersonen i S7 begrundes med, at novellen selv lægger op til dette, så begrundes det i S8 med, at billedsproget samt personkarakteristikken griber eleven. Holdningerne formuleres især med sprogbrug for PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk:

Jeg *vurderer* [E: overvejelse], at der er et par steder, hvor Kim Fupz har brugt nogle **sjove** [indtryk] og **lidt underlige** [kompleksitet] metaforer. (...)

Derimod har Kim Fupz skrevet personkarakteristikken akkurat, som jeg *synes* [E: overvejelse] er **spændende** [indtryk] og **fangende** [indtryk].

(Nøgletekst S8, s. 2)

I citatet ses også et eksempel på PÅSKØNNELSE: komposition: kompleksitet. I nøgletekst S8 ses også i resten af teksten en række eksempler på de to former for PÅSKØNNELSE, der optræder i citatet, hvilket jeg tolker som udsagn om, at der dels er noget i novellen, der er svært at forstå, dels at den har gjort indtryk. Eleven selv, herunder erfaringer med at læse novellen, tildeles derved plads i responsteksten gennem disse attitudinale valg.

Opsummerende er forskellen på de to nøgletekster i forbindelse med disse begrundelser for analytisk valg, at nøgletekst S7 sætter fokus på novellen selv (ved at begrunde valgene med, at det er valg af det, der har en tydelig plads i novellen), mens nøgletekst S8 sætter fokus på eleven selv (ved at begrunde valgene med, at det er der, der enten gør indtryk på mig eller er svært).

ATTITUDE

Den attitudinale sprogbrug i nøgleteksterne viser, at novellens hovedperson sættes i centrum. Samtidig involverer begge eleverne sig eksplicit. I afsnittet ovenfor er vist eksempler på PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk i S8, og i S7 ses der derudover få eksempler på AFFEKT i førsteperson. Lighederne i de to nøgletekster er:

- AFFEKT førsteperson få eksempler (S7)
- AFFEKT tredjeperson, hovedpersonen er mål
- BEDØMMELSE: social anseelse: normalitet og social accept: anstændighed, hovedpersonen er mål
- BEDØMMELSE: social anseelse: kapacitet, forfatteren samt eleven selv er mål (S8)
- PÅSKØNNELSE, mange forskellige eksempler.

Det er især hovedpersonen, der analyseres og fortolkes, såvel hans indre gennem AFFEKT og derudover mellemmenneskelige forhold gennem BEDØMMELSE af normalitet og anstændighed, og det gøres med en involverethed, jeg beskriver som en *markant* involverethed. Her er et eksempel fra nøgletekst S7, hvor der optræder forskellige eksempler på PÅSKØNNELSE af formaspekter ved novellen, samt AFFEKT i førsteperson og PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk:

Denne tekst får én til at sidde tilbage og være **helt forvirret over, hvad handlingen i virkeligheden betyder** [kompleksitet]. *Trods* [K: bestridelse] dette, *synes* [E: overvejelse] jeg, at tekstens sprog er **velformuleret** [kvalitet], og at forfatteren Kim Fupz's generelle fortællestruktur er **god** [kvalitet], og jeg *mener* [E: overvejelse], at man bliver **fanget hurtigt** af fortællingen, da den **drastisk** [indtryk] starter med at fortælle om hovedpersonens **usle** liv. Dette gør, at man har **lyst til** at læse videre ved bare denne begyndelse.

(Nøgletekst S7, s. 5)

Eleven involverer sig med følelsesudsagn eksplicit, selvom det personlige pronomen 'man' er valgt i stedet for 'jeg'. I begge nøgletekster sker involveringen også markant ved, at der i forbindelse med såvel BEDØMMELSE af hovedpersonen samt PÅSKØNNELSE af novellen foretages *direkte* PÅSKØNNELSE af egne værdier, som på denne måde inddrages i elevernes analyse og fortolkning af hovedpersonen. Jeg viser nedenfor eksempler fra begge nøgletekster. Først fra nøgletekst S8, hvor depression diskuteres som tema, og svære depressioner evalueres som noget, der ikke er normalt. Hovedpersonens handlinger og tanker fortolkes som udtryk for en depression:

Min holdning [E: overvejelse] til dette er at han **burde** [E: overvejelse & vurdering] have søgt hjælp, inden han var kommet så vidt. Jeg *tror* [E: overvejelse], at han forsøgte at finde den bedst mulige løsning på sit problem. *Men* [K: bestridelse] *ifølge min mening* [E: overvejelse] er at flygte fra problemerne den **helt forkerte** [vurdering] udvej.

(Nøgletekst S8, s. 2)

I citatet vises (som beskrevet også i kapitel 4) hvordan eleven inddrager og ekspliciterer egne værdier. Ordet ”men” signalerer en diskussion, og det, der diskuteres, er hovedpersonens handling og de værdier, handlingen udtrykker, og så elevens holdning, hvor det at flygte fra problemer som en mere generel udvej evalueres negativt.

I nøgletekst S7 fremhæves budskabet i novellen som centralt, og i forbindelse med denne PÅSKØNNELSE involverer eleven sig:

Denne slutning vil jeg også *mene* [E: overvejelse], er det **egentlige** [valuering] budskab. Dette at selvmord ikke altid er den rigtige beslutning, og at man ikke altid kan flygte fra problemerne.

(...)

Dette er et **vigtigt** [valuering] budskab, da det i den virkelige verden er **et problem** [valuering] for familier og andre pårørende til den efterladte. Derfor er det også **vigtigt** [valuering] at nå frem til dem, som overvejer selvmord, for disse mennesker tænker *bøjest sandsynligt* [E: overvejelse] ikke på dem, de efterlader. Derfor *synes* [E: valuering] jeg, at det er et **vigtigt** budskab Kim Fupz tager fat i.

(Nøgletekst S7, s. 3)

I citatet ses, hvordan der formuleres eksplicite holdninger relateret til elevens analyse og fortolkning af novellen og særligt hovedpersonen, attitudinale holdninger som er direkte PÅSKØNNELSE af det at flygte fra problemer gennem selvmord (negativt) og det i et samfund at nå frem til selvmordstruede (positivt).

Udover disse ligheder mellem nøgleteksterne, så er der en mindre forskel. I S8 involverer eleven sig en tak mere markant. Det gælder som nævnt i forbindelse med begrundelser for analytiske valg og de eksempler på PÅSKØNNELSE, der ses gennem hele responsteksten, og det sker i et eksempel på BEDØMMELSE af kapacitet, hvor eleven gør sig selv til mål for en indirekte evaluering (s. 2).

ENGAGEMENT

Når de to nøgletekster analyseres med ENGAGEMENT som redskab, så er der både ligheder og forskelle. Lighederne er evaluerende sprogbrug, der kan karakteriseres med:

- K: afvisning: benægtelse
- K: proklamering: deklarerung
- Attribut
- E: overvejelse.

Den første lighed gælder således, at udover en markant involvering i begge nøgletekster så ses også en mere diskret måde at involvere sig på, særligt i forbindelse med evalueringer af hovedpersonen. Denne involvering i hovedpersonen og de analytiske valg forbundet hermed begrundes i S7, som vist i afsnittet ovenfor, eksplicit gennem PÅSKØNNELSE af, at det er vigtigt at beskæftige sig med: Hvilket menneske hovedpersonen er, og hvilke holdninger han har. Dette er også i denne nøgletekst begrundelsen for at beskæftige sig med novellens formtræk, særligt billedsproget. I forbindelse med de attitudinale holdninger inddrages især i S7 elevens egne værdier i tekstens værdiunivers. Det sker gennem koblinger mellem attitudinale holdninger i negativ valør med negationer, det vil sige sprogbrug forbundet med afvisning: benægtelse. Hovedpersonen evalueres for eksempel som egoistisk, og det følges op som det ses i citatet med underbygninger af den negative BEDØMMELSE af anstændighed:

Her tænker han *ikke* [K: benægtelse] på sin familie eller eventuelt andre relaterede [anstændighed]. Her er hans refleksioner udelukket fæstnet på ham[anstændighed] og ingen andre. Dette *beviser* [K: deklarerende], at han *ikke* [K: benægtelse] har overskud til at se ud over sin egen næsetip [anstændighed].

(Nøgletekst S7, s. 2)

At tænke på sin familie og andre relaterede samt at se ud over egen næse er værdier, der indirekte værdsættes, og den positive valør signaleres gennem negationer.

De to næste ligheder gælder det at begrunde ned i teksten, som ses ikke kun i nøgleteksterne, men i alle responstekster i Klasse Syd.

Den sidste lighed, at der åbnes for dialog gennem ekspliciteringer af specifikt de attitudinale holdningers subjektive afsæt, ses ligeledes i alle responsteksterne i Klasse Syd. Gennem denne ekspanderende heteroglosse sprogbrug peges på, at analysen og fortolkningen i responsteksten blot er et bud blandt flere mulige, og der åbnes for, at novellen kan fortolkes på flere måder, den er ikke et facit.

Deklarering

I begge nøgletekster begrundes ned i teksten, men nøgleteksterne adskiller sig fra hinanden i måder dette gøres på. I S8 optræder alene mere subjektive deklareringsudtryk. I S7 optræder subjektive variationer over 'man kan se', men også mere objektive deklareringsudtryk. Her er nogle eksempler:

- som *fx når*
- *da*
- disse refleksioner *viser*
- disse metaforer *fremgår op til flere gange i novellen*
- dette *beviser*.

Gennem disse mere objektive henvisninger til at underbygge attitudinale holdninger tildeles novellen i nøgletekst S7 også status af en art *facit*, der styrker elevens fortolkning af novellen.

Diskussion af forskellige fortolkninger

Endnu en forskel mellem de to nøgletekster gælder, hvorvidt flere fortolkninger diskuteres. Det sker i nøgletekst S7, hvor der optræder en del eksempler på:

- K: afvisning: bestridelse
- K: proklamering: samtykke.

Det sidste ses for eksempel i en mindre diskussion af overskriften:

Novellens overskrift er 'Miraklet'. Som i de fleste noveller og andre tekster, har denne overskrift en sammenhæng med teksten. *Døg* [K: samtykke: diversitet] *synes* [E: overvejelse] jeg, at overskriften er **besynderlig** [komposition] i forhold til handlingen og især slutningen. Et mirakel er *nemlig* [K: samtykke: bekræftelse] en **vidunderlig** [kvalitet] og **overraskende** [indtryk] hændelse, som man aldrig kunne have forestillet sig.

(Nøgletekst S7, s. 4)

Derudover diskuteres novellens budskab, og der gives flere mulige fortolkninger. Her diskuteres fortolkningerne gennem valg af ressourcer for overvejelse:

Jeg *tror* [E: overvejelse], at forfatteren *prøver at fortælle* [attribut], at der intet liv er efter døden. Hovedpersonen flyver op til himlen, hvor der intet er. *En anden fortolkning* [E: overvejelse] på slutningen *kunne* [E: overvejelse] også være, at selvmord ikke altid er den rigtig beslutning.

(Nøgletekst S7, s. 3)

Ligheder og forskelle Klasse Syd

Lighederne mellem de to nøgletekster er mere markante end de mere forfinede forskelle i måder at skabe stillingtagen på. Der optræder i begge nøgletekster litterære

analysebegreber, der ikke fremhæves, men indgår som redskaber til at undersøge formtræk. Undersøgelsen af formtræk støtter elevernes analyse og fortolkning af det, de sætter og begrundes som centralt: hovedpersonen. I begge nøgletekster åbnes for andre udsagn, og i begge nøgletekster perspektiveres til andre af disciplinens tekster. Begge nøgletekster er desuden kendetegnet ved en markant involverethed. Det markante skabes dels gennem AFFEKT i førsteperson og PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk, dels gennem inddragelse af egne værdier direkte i diskussion af henholdsvis hovedpersonen (S8) og novellens budskab (S7). Derved tildeles eleverne selv en eksplicit plads, og i nøgletekst S8 sker det lidt mere markant end i nøgletekst S7. Den sidste lighed gælder det at begrunde ned i teksten, der ligeledes ses i alle responstekster i Klasse Syd.

De mere forfinede forskelle mellem de to nøgletekster sammenfatter jeg ved, at sprogbrugen i S7 afspejler og medskaber et élite fokus, mens den i S8 afspejler og medskaber et knower fokus. I begge nøgleteksterne skabes stillingtagen på måder, hvor eleverne vægtes som knowers. De involverer sig med egne værdier, de åbner det dialogiske rum, de begrundes analytisk fokus og den ene diskuterer forskellige fortolkninger. Der er få karakteristika, der trækker S7 i retning af et élite fokus. Det er dels, at novellen i højere grad sættes som grund gennem mere objektive henvisninger i S7, dels at den i højere grad sættes som grund i begrundelser for analytiske valg og et fokus på hovedpersonen, mens begrundelsen i S8 udvides med, at personbeskrivelsen og billedsproget greb ham og var svære at forstå. Eleven involverer sig på denne måde i højere grad i S8 end i S7, og det sker også ved, at han selv gøres til mål for en BEDØMMELSE af kapacitet.

Fund forskningsspørgsmål 1

De i alt fire teksttyper, som de deltagende elever fra Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd skriver, er sammenlignelige. Teksterne er skrevet både individuelt og i grupper. De adskiller sig især i deres trinvis opbygning, men de er typiske i danskfaget ved at feltet er analyse og fortolkning af nyere noveller, ved at eleverne bliver bedt om selv at vælge og begrunde, hvad de analyserer og fortolker, og ved at eleverne som beskrevet også i kapitel 2 bruger sprog som refleksion, det vil sige, det er ikke med Hallidays (1993) termer eksempler på sprog under aktivitet, der undersøges i studiet, men skriftlige responstekster, hvor eleverne formulerer sig om den novelle, som de har arbejdet med i forløbet op til opgaven.

Der er ligheder og forskelle mellem de deltagende elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på. De ligheder, jeg ser i studiet, er markante på tværs af de tre cases. Derudover er der samlet set fire varianter, som jeg vil fremhæve.

Lighederne gælder 1) tilstedeværelsen af litterære analysebegreber, 2) en diskret involverethed og 3) begrundelser ned i teksten.

Der er forskelle i, hvordan de litterære analysebegreber bruges, også i det enkelte sætningskompleks, forskelle der uddybes nedenfor. Det er imidlertid et fund, *at* de indgår og optræder i alle responsteksterne.

Den diskrete involverethed er et markant fund. Den består af flere sproglige komponenter. Involveretheden er således rettet mod novellernes personer. Det er i alle tre cases især dem, der analyseres og fortolkes. Det sker med særligt fokus på deres indre følelsesstilstand, samt hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden. Evaluerende sprogbrug gennem valg af ressourcer for AFFEKT og BEDØMMELSE dominerer således i alle nøgleteksterne. At personerne sættes i centrum ekspliciteres som vigtigt i flere af nøgleteksterne, hvor analyse og fortolkning af formtræk begrundes med, at det støtter det egentlige fokus, novellens personer. Når jeg karakteriserer involveretheden som *diskret*, er det i forbindelse med, at eleverne i responsteksterne stort set ikke formulerer, at de er følelsesmæssigt engageret eller optaget af noget i novellerne, heller ikke personerne. Det vil sige, der er stort set ikke eksempler på emotionel sprogbrug i førsteperson eller andre udtryk for at være blevet grebet. Det diskrete fremkommer derudover ved, at eleverne inddrager egne værdier og tillægger dem en positiv valør, men at denne PÅSKØNNELSE er indirekte. En udvidelse ses i Klasse Syd, hvor der også er eksempler på *direkte* inddragelse af egne værdier. Når eleverne inddrager egne værdier indirekte specifikt i forbindelse med attitudinale holdninger til personerne, så er dette fund tydeliggjort af, at jeg i studiet anvender både ATTITUDE og ENGAGEMENT som redskaber. Det er således gennem elevernes koblinger af sproglige ressourcer inden for begge subsystemer, at værdierne bliver en del af responsteksternes værdiunivers. Det bliver med dette fund også tydeligt, at elever ikke kun begrundes deres attitudinale holdninger ned i teksten, men også forankrer dem, om end afdæmpet, i egne værdier, som på denne måde drages ind i en gennemgående betydningskabende praksis i de tre cases for, hvordan der dels især skabes stillingtagen med personerne som mål, dels at disse attitudinale holdninger begrundes efter bestemte mønstre.

Holdningerne begrundes også ned i teksten, den tredje lighed, fordi alle eleverne henviser til novellen, de analyserer og fortolker, og i to ud af tre cases yderligere citerer

novellen. På samme måde som ved de litterære analysebegreber er der imidlertid forskelle, særligt i valg af ressourcer for deklarerung. Henvisningerne sker således på enten mere objektive eller mere subjektive måder.

Variationerne eksemplificeres af de i alt otte nøgletekster. Fire variationer er markante. Under hver case har jeg opsummeret, hvordan ligheder og forskelle mellem nøgleteksterne kan karakteriseres ved, at de sproglige mønstre aftegner og skaber enten et knowledge, et élite eller et knower fokus. Når jeg fremhæver fire varianter, er det fordi, der er to varianter af et knower fokus.

I Klasse Nord eksemplificerer nøgletekst N1 et knowledge fokus, hvor de litterære analysebegreber fremhæves ved at optræde som hyperthemaer, ligesom de tydeliggøres også grafisk i manuskriptet til en litteratursamtale. De udstikker en procedure, der følges. Derudover skabes de attitudinale holdninger uden samtidige åbninger for dialog, og de underbygges med begrundelser ned i teksten, hvorved elevernes attituder nedtones som fortolkninger, og novellen i stedet får status af en art facit.

I Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd eksemplificerer nøgleteksterne N2, V3 & V4 og S7 et élite fokus. De attitudinale holdninger tildeles en fremtrædende plads. Det sker ved, at det subjektive afsæt for fortolkningerne ekspliciteres gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug (alle), det gøres ved at diskutere forskellige fortolkninger og derved på samme tid at markere egne fortolkninger som fortolkninger og opløse novellens status som autoritet (N2 og S7). Det sker desuden ved at begrunde egne analytiske valg og undersøge formtræk på måder, hvor de også ses som nogle, der skaber attitudinale holdninger (alle), og det sker centralt ved at trække i retning af et knowledge fokus gennem blandt andet at indordne litterære analysebegreber som uddybende tilføjelser (N2) og ved at henvise på mere objektive måder til novellen (V3 & V4 og S7).

I Klasse Vest eksemplificerer nøgleteksterne V5 & V6 et knower fokus ved at de attitudinale holdninger tildeles plads, og ved at fortolkningerne ikke begrundes ned i novellen, eller ikke begrundes særlig tæt, ligesom litterære analysebegreber opremses, men løsrevet.

I Klasse Syd eksemplificerer S8 mange af de samme ting som ved et élite fokus, men uden objektive henvisninger til novellen, og uden at denne også på andre måder sættes som grund (som i S7). Samtidig er dette knower fokus et andet end det, der eksemplificeres i Klasse Vest, fordi der i S8 skabes stillingtagen på en måde, hvor involveretheden bliver *markant*. Eleven skaber holdninger ved at inddrage egen følelsesmæssige reaktion, ved at evaluere novellen som svær at forstå, ved at sætte sig selv som mål for

en indirekte evaluering og ved at diskutere egne værdier direkte i en forholden sig til hovedpersonens handlinger og forsøg på selvmord.

De to forskellige eksempler på et knower fokus ser jeg i forbindelse med de forskelle, der er mellem opgaveforlæggene i de to klasser. Eleverne i Klasse Vest inviteres med opgaveforlægget til en refleksion over de analyse- og fortolkningsspørgsmål, de har stillet til 7. klasseelever. De skal ikke skrive en længere sammenhængende responstekst med deres egne analyser og fortolkninger som det primære indhold, men reflektere over spørgsmålene, de har stillet. Det kan være en grund til, at der for eksempel kun henvises lidt løst til novellen.

Imidlertid er varianten interessant i forhold til den anden variant fra samme klasse. Den samme teksttype giver sig udslag i en stor spændvidde i måder at analysere og fortolke på, en spændvidde der ikke kun ses i denne case, men i alle tre cases.

Når de tre cases sammenlignes, ses et billede, som er det sidste markante fund. Det er et billede af, at skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på spænder vidt i hver case.

Variationerne i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på er således *ens* i hver klasse. De er ens på den måde, at nogle måder at skabe stillingtagen på ses i alle responsteksterne og er eksemplificeret ved nøgleteksterne i den pågældende klasse, mens én eller et par af nøgleteksterne (Klasse Vest) derudover trækker i den anden retning, mod enten en større vægtning af knowledge eller en større vægtning af knowers, hvorved der i disse tekster afspejles og medskabes et élite fokus.

Når lærernes vurderinger af eleverne inddrages, så er de elever, der har skrevet disse sidste nøgletekster, i hver klasse vurderet højere end dem, der har skrevet den eller de andre nøgletekster. I Klasse Syd, hvor læreren tildeler karakterer, er karakteren højere til den nøgletekst, der afspejler og medskaber et élite fokus. Spændvidden i måder at skabe stillingtagen på samlet set og i hver case kan derfor også tolkes som, at det er begge dele, der tæller i kombination, men at det ikke er synligt for alle elever, eller at det ikke er synligt, hvordan der kan kombineres.

I næste kapitel sammenholder jeg ligheder og forskelle i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på med de deltagende elevs refleksioner over danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, sådan som de har erfaringer med disciplinen. Hvad siger de om sprogbrug i litteraturundervisningen, hvad siger de, at de gør, når de analyserer og fortolker og med hvilke formål? Er der forskelle i grader af metasproglig opmærksomhed, som relaterer sig til de variationer, jeg har fremhævet?

6. Elevers refleksioner over litteraturundervisning

De analyser, der præsenteres i dette kapitel, refererer til forskningsspørgsmål 2. Når jeg spørger, som jeg gør, bevirker det, at undersøgelsen af de deltagende elevers refleksioner falder i to dele. Kapitlet følger disse: Først sammenfattes analyser af hvad eleverne siger, derefter relateres ligheder og forskelle i elevers skriftsproglige valg til disse refleksioner, hvilket sker i kapitlets afsluttende afsnit ”Fund forskningsspørgsmål 2”. Analyserne af hvad eleverne siger, falder også selv i to dele. Først undersøges alle elevernes udsagn, derefter specifikt nøgleteksteelevernes. For de sidste elevers vedkommende undersøger jeg deres grad af metasproglig opmærksomhed.

Refleksioner over tid

Interviewsituationen med spørgsmål om litteraturundervisning er en situation, som eleverne ikke nødvendigvis har været i før. Som beskrevet i kapitel 3 er noget af det, eleverne siger, emergende, samt fastholdes over tid i skoleåret 2013-14. De samtaler, der foregår i undervisningen i Klasse Vest og Klasse Syd, ligger senere på skoleåret end interviewene. Men eleverne siger grundlæggende det samme som i interviewene. Det betyder, at når jeg vurderer grad af metasproglig opmærksomhed, så vurderer jeg ikke *alene* dagsformen hos den pågældende elev, øjebliksbilledet har en vis udstrækning.

Alan fra Klasse Vest, som skriver nøgletekst V3, eksemplificerer dette. Når han i interviewet reflekterer over det sprog, han og de andre i klassen bruger i responstekster, siger han:

A: (...) altså vi skal måske også lige vise, vi går i ottende (...) så man ikke bare skriver, ja det er godt, det er dårligt hele tiden.

I: Hvad kan man så skrive i stedet for?

A: (...) hvis man bare siger en person er glad, så altså der er mange måder, man kan være (...) så kan man skrive, hvis han er virkelig glad, han er lykkelig. Eller hvis han er glad, man kan også være tilfreds. Sådan noget der. At man kommer lidt tættere på, hvordan det egentlig er, i stedet for man skriver et ord, der kan beskrives på mange andre måder.

I: Som kan betyde mange ting.

A: Ja, som kan betyde mange ting.

I: Så man kan være lidt mere præcis.

A: Ja

(Interview Abukar og Alan, bilag 23, s. 5)

I citatet eksemplificerer han affektiv sprogbrug, og hans refleksioner er derved et udsagn om, at det at forholde sig til personer i litteratur er noget, han er opmærksom på, og at der er nogle måder at gøre det på, som hører sig til på dette tidspunkt, i 8. klasse. Sproglig præcision i forhold til en indre følelsesstilstand er centralt. Refleksionerne kan være et udsagn om interesse, som defineret af Kress, og de kan pege på praksisser i Klasse Nord for, hvilke måder at skabe betydning på, der inviteres til i danskfagets litteraturundervisning.

I samtalen senere på skoleåret er pointen den samme: Det gælder om at bruge sproget præcist og ikke vælge ord, hvis betydning kan være bred. Han eksemplificerer stadig attitudinal sprogbrug, nu ressourcer for BEDØMMELSE. Her er et eksempel. Samtalen er mellem tre elever og foregår som en del af undervisningen. M er en af de andre elever i gruppen, og han læser et spørgsmål op først:⁹¹

M: Hvordan bruger I sproget i dansk, når I analys’#

A: (...) Går dybere ind til det sådan, for eksempel ikke bare siger: Ja, men novellen den er ond, eller sådan noget der, så man så ik’ [ja]. Sådan siger, hvordan man beskriver novellen sådan med øh, så man ikke bare bruger sådan nogle ord som ond, sød og god, fordi det kan jo være mange forskellige ting ik’ [ja], så man kommer sådan lidt mere konkret ind på det.

() Andre der har noget input?

(Samtale Alan, Oran og Morten, bilag 23, s. 5)

Forskellen mellem hvad Alan udtrykker i henholdsvis interview og refleksionssamtale er hans eksempler, som skifter fra ’glad’ til ’ond’, ’sød’, ’god’, ord der alle på samme måde har en bred betydning. Men grundlæggende er hans opmærksomhed på sprogbrug den samme, han giver eksempler på attitudinal sprogbrug, og hans refleksioner kan ses som udsagn om det samme. Det, at han giver et bud, er desuden med til, at jeg vurderer hans grad af metasproglig opmærksomhed som *højere*. De samme sammenhænge ser jeg i de andre tjek, jeg har foretaget, hvor jeg har undersøgt samtalerne perspektiverende for at se, om der er en vis konsistens. Samtalerne benyttes imidlertid kun som stikprøver, elevinterviewene er det centrale datamateriale i denne del af studiet.

⁹¹ Alle elever havde fået fem spørgsmål, som de talte om. Jeg gik rundt og lyttede ved elevernes samtaler. Det ’ja’, der i citatet er markeret i klammer, er min lyttende tilkendegivelse, som er transskriberet på denne måde for at undgå at bryde elevernes udsagn op.

Tre grader af metasproglig opmærksomhed

Når jeg skelner mellem grader af metasproglig opmærksomhed, har jeg i arbejdet med datamaterialet defineret tre grader, højere, middel og lavere. Jeg relaterer variationerne i nøgleteksterne til den grad af metasproglig opmærksomhed, eleverne bag disse udviser.

Figur 20. Grader af metasproglig opmærksomhed.

Højere grad	Middel	Lavere grad
Sprogbrug er kontekst-specifik – flere eksempler	Sprogbrug er kontekst-specifik – ét eksempel	Formulerer, at ikke tænkt på, at forskellige situationer er forbundet
Sprogbrug i litteraturundervisning eksemplificeres	Sprogbrug i litteraturundervisning eksemplificeres med igangsættende spørgsmål	med forskellig sprogbrug, og gør det ikke gennem interviewet
Bud på formål	Bud på formål	Typisk ikke bud på formål

I interviewene er der sammenhænge mellem elevers opmærksomhed på sprogbrug, herunder at måder at skabe betydning, når de analyserer og fortolker litteratur i danskfaget, kan være forskellige fra andre situationer, og så opmærksomhed på formål. Sammenhængen er tydeligst, når det drejer sig om elever, der formulerer enten højere eller lavere grad af metasproglig opmærksomhed. Når jeg vurderer, at elever formulerer middel grad af metasproglig opmærksomhed, så formulerer eleverne her opmærksomhed på sprogbrug og ofte ved at karakterisere det sprog, de bruger, når de analyserer og fortolker, som for eksempel klogt eller anderledes end det sprog, de bruger i fritiden. De eksemplificerer derved en opmærksomhed på sprogbrugs kontekstspecifikke karakter, som implicerer en opmærksomhed på, at der i danskfagets litteraturundervisning også kan være specifikke måder at bruge sprog på. De eksemplificerer sådanne specifikke sproglige ressourcer, når de får stillet igangsættende spørgsmål, og de formulerer også bud på formål. Ved lavere grad af metasproglig opmærksomhed giver eleverne i nogle tilfælde bud på formål, og i så fald er det grundlæggende formål, som deles af stort set alle elever i de tre klasser. Det er således gennemgående, at eleverne siger, at det at analysere og fortolke litteratur i skolen har som formål, at de skal forstå teksten bedre.

Når jeg vurderer graden af metasproglig opmærksomhed inddrager jeg det samlede interview. Når elevernes refleksioner er emergerende, betyder det, at den samme elev for eksempel først kan sige, at vedkommende ikke aner, hvorfor de analyserer og

fortolker litteratur, for senere i samme interview at give et bud. Det er det sidste, der ligger til grund for vurderingen.

Der er én eller få elever fra hver klasse, der formulerer en lavere grad af metasproglig opmærksomhed. De øvrige deltagende elever eksemplificerer således sprogbrug og giver bud på formål. I det følgende opsummeres hvad eleverne siger, først med fokus på refleksioner over sprogbrug, herefter på refleksioner over aktiviteter og formål.

Alle deltagende elever

”nogle ville nok kalde det voksenord, hvis man var lidt mindre”

Størstedelen af de deltagende elever både karakteriserer og eksemplificerer således måder at bruge sprog på i danskfagets litteraturundervisning. De karakteriserer sprogbrugen næsten enslydende, med udtryk som flotte ord, fine ord, kloge ord, ældre ord, komplicerede ord, avancerede ord, voksenord. To elever fra Klasse Nord siger således:

Al: Jeg går meget op i formuleringen af det, jeg skriver, jeg kan godt lide at putte en masse såkaldte fine ord ind i teksten, så det lyder bedre og ser bedre ud. Ja, det gør det bare lidt bedre, synes jeg. Jeg bruger lang tid på at få det til at lyde godt (...) så jeg bruger tiden på at sidde og sætte nogle ord ind, som måske mangler, eller omformulere tekster.

I: Hvad kunne fine ord være i dansk?

Al: Eksempler?

I: Ja

Al: Uh ha. Så. Øhm. Det ved jeg ikke. Det er bare sådan en. Nogen ville nok kalde det voksenord, hvis man var lidt mindre. Det gør jeg så ikke, for det lyder som om, at man går i femte klasse eller et eller andet. Jeg kan bare godt lide og

OI: Avancerede ord

Al: Ja, ligesom om man er lidt fin på den, men så alligevel ikke. Eller ikke fin på den, selvfølgelig, for det er bare ord, der bliver brugt af mange mennesker.

(Interview Oline og Albert, bilag 14, s. 4)

Citatet er typisk for de deltagende elever, og det viser en opmærksomhed på, at der er en specifik sprogbrug, og at begge elever også tilstræber denne og at gøre deres tekster bedre, det er forbundet med værdi. Det er også typisk, at de deltagende elever siger, at de tænker over, hvilke ord de bruger, når de skriver i danskfagets litteraturundervis-

ning. Det gælder når de skriver responstekster og andre typer tekster, der skal afleveres. Jeg spørger i interviewene også, hvordan de forholder sig til deres mundtlige sprogbrug, når de deltager i for eksempel klassesamtaler, hvor der analyseres og fortolkes. I den sammenhæng siger kun få, at de er opmærksomme på deres sprogbrug. Til gengæld bemærker størstedelen af eleverne, at der er forskelle på måder at tale på, relateret til det, de vurderer som faglige forskelle. Det kan være mellem elever og lærer eller mellem grupper af elever. En siger om forskelle i elevers sprogbrug i klassen:

Al: Ja, altså man jeg snakker helt sikkert anderledes uden for, altså hvis jeg rækker hånden op i dansk, så snakker jeg anderledes, end når jeg snakker med mine venner, selvfølgelig. Men der er nogen, de snakker bare ens uanset hvor de er henne. Det lyder bare mærkeligt.

(Interview Oline og Albert, bilag 22, s. 9)

Elevernes måde at karakterisere sprogbrugen på med ord som for eksempel fine ord, voksenord og avancerede ord, kan sammenlignes med Myhill (2010) og Myhill og Jones (2007) studier, der som beskrevet i kapitel 1 konkluderer, at teenagere på 14 og 16 år i interviews om skrivning udviser metalingvistisk opmærksomhed, og at det blandt andet viser sig gennem en opmærksomhed på at ændre sprogbrug til autoriteter, så det lyder bedre eller er mere sofistikeret.

Når de deltagende elever relaterer forskelle i sprogbrug til faglige forskelle, forstærkes indtrykket af at eleverne selv opfatter, at de kan positionere sig gennem det sprog, de bruger. Det vil sige at der for dem er noget, der er genkendeligt i forbindelse med danskfagets litteraturundervisning og det at fremstå vidende i disciplinen.

Når eleverne er opmærksomme på det kontekstspecifikke, så er eksemplet i citatet ovenfor også et typisk eksempel på, at de er det ved at skelne mellem sprogbrug i og udenfor skolen. Samlet set skelner eleverne særligt mellem forskellige måder at bruge sprog på relateret til:

- typer af skriftlige tekster i danskfaget
- modtagere
- inden for/uden for skolen
- mundtligt og skriftligt sprog
- fag i skolen.

Når eleverne fremhæver forskelle mellem typer af skriftlige tekster, så skelner de typisk mellem tekster de skal aflevere, og tekster til dem selv, samt PowerPoint-

præsentationer. De er særligt opmærksomme på sprogbrug i de tekster, de skal aflevere, og hvilken modtager, der skal læse den. Selvom eleverne giver forskellige begrundelser for opmærksomheden på sprogbrug i deres skriftlige tekster, så er det en genkommen begrundelse, at de bliver bedømt. De vil gerne gøre deres bedste over for modtageren, læreren. Som en elev formulerer det:

T: Det gør jeg, når jeg skriver de der noveller og responstekster på computeren, så tænker jeg på, der skal sidde en i den anden ende og læse den. Det er så [navn lærer], jeg tænker på.

D: (griner)

T: (griner) Ja. Så

D: (griner)

T: Det tænker jeg på, at hun skal sidde og læse det, så bare gøre mit bedste.

(Interview Theo og Dennis, bilag 15, s. 17)

Samme opmærksomhed på at gøre sit bedste gælder også uden for skolen, men i mindre grad, som de samme to elever bemærker:

T: Jeg tænker mere på, når man snakker med ordforråd, hvad for nogle ord man bruger, jeg bruger det mere i skolen, end i fritiden. Fordi, der snakker vi bare. Der er intet, hvor man skal tænke over, hvad der er bedre at sige eller sådan komme bedre ord ud og sådan noget. Det tænker man ikke så meget over i fritiden.

D: Nej. En lille smule måske over for sine forældre.

T: Ja, over for sine forældre.

D: Man vil gerne virke lidt klog.

T: Ja

I: Virker det?

D: En gang imellem

T: En gang imellem

(Interview Theo og Dennis, bilag 15, s. 19)

I det sidste citat ses det tredje forhold eksemplificeret, at elever som eksempler på det kontekstspecifikke skelner mellem skolen generelt og uden for skolen. Theo fremhæver uden for skolen, eller fritiden, som et sted, hvor man bare snakker. Den samme forskel pointeres af de fleste elever og gælder både mundtligt og skriftligt sprog. I litteraturundervisningen skelner eleverne mellem mundtligt og skriftligt sprog på lidt samme måde. Som nævnt siger de, at de tænker mere over det skriftlige sprog end det mundtlige. Enkelte tænker over begge dele, men skelner mellem måder at skabe betydning på, som her:

Ke: Altså, talesprog det er ligesom hvor du siger, det var ligesom meget godt, eller bogen var meget god, det er talesprog. Og i skrivesprog så ligesom, jeg synes bogen er meget velskrevet. Ligesom.

(Interview David og Kenneth, bilag 14, s. 12)

Det sidste eksempel på de forskelle, elever fremhæver, er mellem sprog i dansk og sprog i andre af skolens fag. Albert og Oline reflekterer over forskelle mellem naturfagene og dansk, på denne måde (også citeret i kapitel 4):

Ol: [i] naturfagene er der meget de der begreber, man bruger.

A: Løvskov

Ol: Ja og sådan noget uorganisk.

Al: Organiske materialer i skovens skovbund.

Ol: Sådan noget har man ikke så meget af i dansk, synes jeg, ikke på den måde.

(...)

I: Hvad har man så mere i dansk?

Ol: Mere, man har ikke så mange korrekte svar, synes jeg.

Al: Der er ikke så meget ja og nej, som der er i andre fag.

Ol: Det er mere sådan, man kan, der er ikke så meget forkert. Der er mere frit.

(...)

Ol: Hvad man selv mener.

Al: Enig

(Interview Oline og Albert, bilag 14, s. 5-6)

Når jeg vurderer grader af metasproglig opmærksomhed hos eleverne bag nøgleteksterne, så er det, at de nævner flere forskellige situationer blandt de fem der går igen, og at de eksemplificerer sprogbrugen, medvirkende til, at jeg vurderer en højere grad. I det følgende viser jeg eksempler på de tre grader i forhold til opmærksomhed på sprog i litteraturundervisningen.

Ghuzun og Kamilla P eksemplificerer det specifikke ved litteraturundervisning, som de karakteriserer som brugen af ældre ord. De giver eksempler, og det er med til, at de også begge udviser højere grad af metasproglig opmærksomhed, blandt andet som det ses i citatet her:

G: (...) - altså vi skriver nok meget nutidssprog, ik'. Men jeg prøver også at få lidt af det, man engang brugte. Altså sådan lidt ældre ord, hvad skal man sige, svære ord (...)

K: Altså nogle gange ældre ord de beskriver mere end nye ord.

G: Ja

I: Hvad kan ældre ord være?

K: Forarget (griner)

I: Forarget. Det er et ældre ord (griner).

G: Ja for os kan man godt sige det er (griner).

(Interview Ghuzun og Kamilla, bilag 15, s. 13)

De elever, der formulerer middel grad af metasproglig opmærksomhed, beskriver sprogbrugen som specifik (ældre ord etc.), men eksemplificerer den som nævnt typisk ikke, eller først ved igangsættende spørgsmål:

O: Det er fagligt sprog i dansk. I dansk skal man tale og skrive. Det gælder om at udvide sit ordforråd, man skal bruge nogle kloge ord. Ude i fritiden kan man slappe lidt af og tale om normale ting.

I: Hvad er kloge ord i dansk?

(...)

O: Det ved jeg ikke. Det har jeg ikke tænkt over.

(Interview Niels og Oswald, bilag 15, s. 8)

De elever, der formulerer lavere grad af metasproglig opmærksomhed, har ikke tænkt over, og udtrykker det heller ikke gennem interviewet, at forskellige situationer er forbundet med forskellig sprogbrug. De nævner derfor heller ikke ord, der er typiske i litteraturundervisning. Her er et eksempel:

I: Hvis I nu skulle vælge fem ord, som I tænker, I arbejder meget med, eller begreber I arbejder meget med, når I har dansk og I analyserer og fortolker, hvad kunne det så være?

M: Det ved jeg ikke (understreger 'det').

(...)

M: Jeg skriver bare. Jeg tænker ikke over det.

I: Og hvad når I, når det er mundtligt, når I skal analysere og fortolke?

(...)

M: Jeg læser bare det, jeg har skrevet ned.

I: Og hvad, hvis I har en samtale i klassen om en novelle for eksempel?

M: Så snakker jeg ikke.

I: Så snakker du ikke?

M: Mm

I: Hvorfor?

M: Fordi jeg ved ikke, hvad jeg skal sige.

(Interview Asbjørn og Marie, se bilag 15, s. 15-16)

De elever, der giver eksempler på sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning, giver eksempler, der kan opdeles i tre grupper:

- litterære analysebegreber
- attitudinal sprogbrug
- heterogloss sprogbrug.

Det er markant, at størstedelen af eleverne fra hver af de tre klasser fremhæver litterære analysebegreber, som det, der både er det specifikke og det, der tæller. I alle interviewene spørger jeg som nævnt, om eleverne kan nævne fem ord eller begreber, som er typiske. Hvis eleverne eksemplificerer her, så er det primært litterære analysebegreber.

Det er ord som synsvinkel, berettermodel, miljøkarakteristik, personkarakteristik, in medias res, novelle, genre, resume. Det kan lyde sådan her:

B: (...) det er også noget med den der ”NovelleFixer” og fagbegreber (...)

B: I dansk. Sådan noget med noveller for eksempel, der er sådan nogle ord som in medias res og indre og ydre synsvinkel. I stedet for at sige fortællersynsvinkel, så kan man sige hvilken fortæller, 3. persons-fortæller, indre synsvinkel fra pigens, pigens indre synsvinkel fra 3. persons-synsvinkel. I stedet for at skrive det er fortællerens synsvinkel ligger hos pigens. Brug nogle af de ord, man har lært.

(Interview Pernille og Benedikte, bilag 15, s. 2-3)

Attitudinal sprogbrug eksemplificeres af enkelte elever fra hver klasse. De fremhæver især sproglige ressourcer for AFFEKT, som det ses i interviewet med Alan citeret indledningsvist (’glad’, ’tilfreds’, ’lykkelig’), og som det ses i citatet fra interviewet med Ghuzun og Kamilla P citeret i afsnittet ovenfor (’forarget’). Det gælder også ressourcer for BEDØMMELSE, som det ligeledes ses i interviewet med Alan.

Heterogloss sprogbrug eksemplificeres af enkelte elever, som her:

I: Hvis I nu skulle sige fem ord, som I typisk bruger i dansk, når man analyserer og fortolker, hvad kunne det så være?

Ke: Jeg synes, kunne godt blive brugt ret ofte.

Da: Derefter

Ke: Og, øh ()

I: Nu er det lidt svært lige at huske.

Da: Fordi

I: Fordi, ja. () Er der typiske ord som I bruger i dansk, som I ikke bruger i de andre fag så meget? Eller fagbegreber?

Ke: Da, kan man godt bruge.

I: Det er lidt en hård opgave lige at blive sat til (griner)

Da: (griner) ja

Ke: Så siger man også ret ofte for eksempel eller fx

I: Hvorfor siger man ofte for eksempel og jeg synes?

Ke: For at begrunde de ting, man skriver ned.

(Interview David og Kenneth, bilag 14, s. 13)

Mere specifikt giver eleverne David og Kenneth som det ses i citatet eksempler på såvel ekspanderende heterogloss sprogbrug ('synes') som kontraherende heterogloss sprogbrug (for deklarerer, 'for eksempel'). Derudover kausale ressourcer, som jeg ikke karakteriserer med APPRAISAL, men som er tæt forbundet med det heterogloss ved, som diskuteret i kapitel 5, at ekspliciterer, at der gennem teksten argumenteres for en holdning. Citatet viser, hvordan de to elever kobler sprogbrug og formål, det vil sige de begrunder, hvorfor de bruger de ord de nævner. Senere i samme interview med David og Kenneth elaborerer de over, hvorfor man skal analysere og fortolke litteratur i danskfaget. Begge elever beskriver, at formålet med litteraturundervisning er at forberede en til arbejdslivet, hvor man skal kunne analysere alle mulige typer af tekster, ligesom man skal kunne analysere jobbet selv.

I alle tre klasser kan elevernes refleksioner over hvad de gør, når de analyserer og fortolker, sammenfattes til en ting: De forholder sig til personerne. Det kan lyde sådan her:

I: Ja, okay. Når nu I normalt analyserer og fortolker en tekst i dansk. Hvad kigger I så på? Nu har I nævnt nogle ting med narrativt forløb og personer og sådan noget. Hvad kigger I på normalt?

T: Meget personer. Personkarakteristik. Vi analyserer, hvordan de er og deres væremåder, og hvad de, hvordan de snakker og sådan noget. Det kommer vi meget ind på, især personerne (griner).

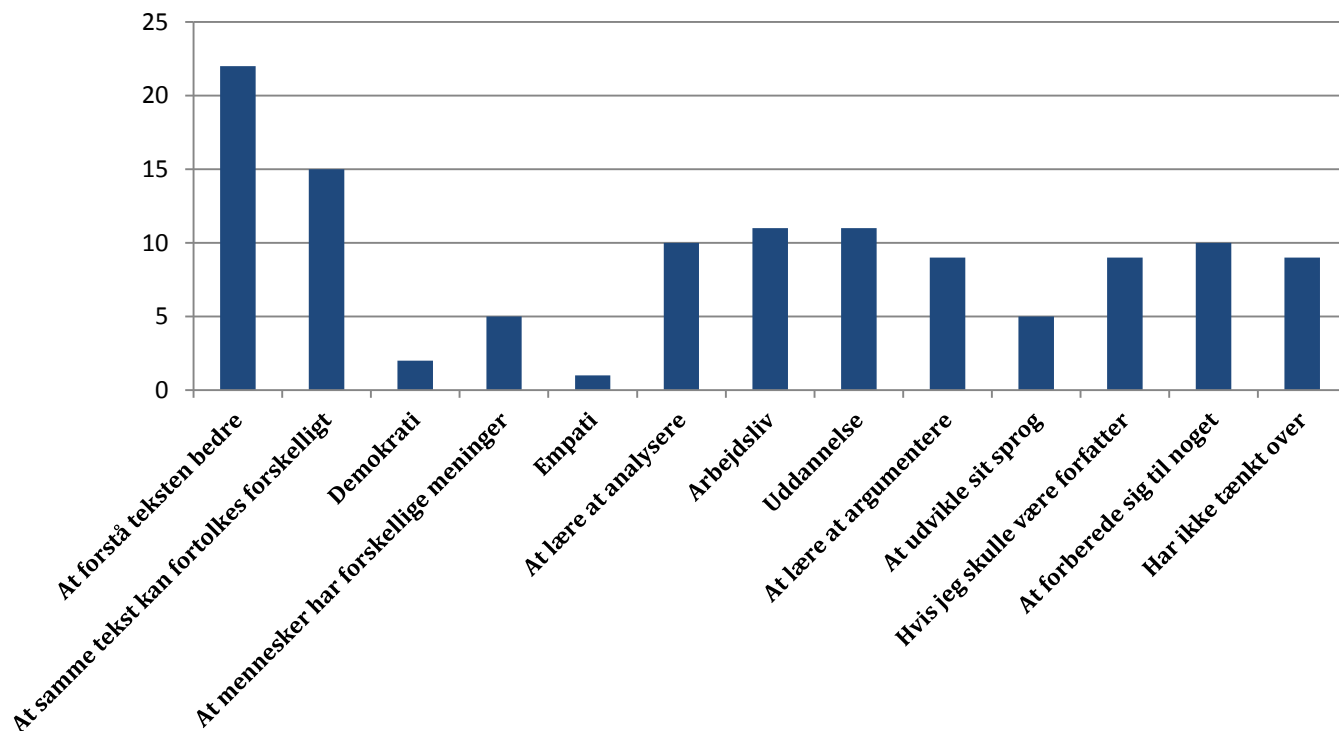
(Interview Theo og Dennis, bilag 17, s. 6)

Når eleverne så spørges om, hvorfor de særligt analyserer personerne eller, i de tilfælde hvor de nævner noget andet, om, hvorfor de gør de gør, når de analyserer og fortolker, så optræder en lang række bud på formål. De præsenteres i næste afsnit.

"det er vigtigt man ved at man har forskellige syn på tingene"

Figur 21 viser en oversigt over de bud på formål, som eleverne giver. Antallet, der er markeret, er antallet af interviews, hvor det anførte bud bliver givet, ikke det samlede antal gange, eleverne kommer ind på det. Der er 26 interviews i alt. I flere interviews gives som nævnt flere bud.

Figur 21. Elevernes bud på formål for det de gør i litteraturundervisning.



Eleverne på tværs af de tre klasser giver de samme bud, det vil sige, refleksionerne er ikke casespecifikke. Der er kun et sted, hvor der er forskel på hvad eleverne siger, og det gælder formålet *at udvikle sit sprog*, som alene fremhæves af elever i Klasse Syd. Det beslægtede *at lære at argumentere* ses desuden alene i Klasse Syd og Klasse Vest.

De fleste elever fremhæver, at når de gør det, de gør i litteraturundervisningen, så er det for at forstå teksten bedre. De formulerer også, at de oplever at gøre dette, ligesom de stiller sig undrende over for, at det ikke skulle være et grundlæggende formål, sådan som tre elever siger her:

A: Jeg tror også bare, vi kan regne ud, der er noget mere ved det, for [navn lærer] ville jo ikke bare sige, vi skulle læse den her tekst, og så skulle vi bare ikke gøre noget ved den.

Nic: Så skulle vi bare sige, om vi synes, den var god eller dårlig

A: Ja, altså det

L: Jeg synes ikke, der var noget at tolke, hvis det bare var, som det står, det ville jo ikke

A: Nej, ligesom frilæsning, det tror jeg bare ikke ville give nogen mening for os,

altså hvis hun gjorde det.

(Interview Agnete, Nicole og Lærke, bilag 19, s. 3)

Samtidig med dette grundlæggende formål, så udvides med andre bud. Når der gives flere bud på formål i samme interview, skyldes det ikke alene, at der er to eller tre elever, men at de forskellige bud ofte sættes sammen som udvidelser af hinanden. At samme tekst kan fortolkes forskelligt, kan delvist være forbundet med det at forstå teksten bedre. Det vil sige, at høre andre fortolkninger hjælper den enkelte. I et interview med Pernille og Benedikte fra Klasse Nord fortæller de om en tegning, de har lavet i novelleforløbet i efteråret 2013. Tegningen skulle vise deres fortolkning af den danske forfatter Anders Bodelsens novelle ”Drivhuset” fra 1965. De siger:

I: Hvorfor tror I [lærers navn] bad jer om at tegne novellen?

B: For at få vores udtryk (...) hvad det er vi synes novellen beskriver og betyder og hvad der kan tolkes i den. Så. Også at se de andres tolkninger og se om man kan få andre synsvinkler på historien.

(Interview Pernille og Benedikte, bilag 22, s. 2)

De beskriver her, hvorfor de konkret har tegnet novellen, og siger, at det både er for at vise deres egen fortolkning og se andres tolkninger, og herved få andre ”synsvinkler på historien”. Senere i interviewet udvider de denne erfaring af, at de i litteraturundervisningen blandt andet arbejder med flere fortolkninger. De siger, at det henholdsvis handler om demokrati som styreform og om at lære at respektere, at andre har andre meninger:

B: (...) det er vigtigt, at man får fokus på, at det ligesom ikke er alle, der tænker det samme, og man kan have forskellige meninger om det, hvor det meste, eller alt, kan være rigtigt med tekster og sådan nogle ting. Det er vigtigt man ved at man har forskellige syn på tingene, og. Ja

I: Hvorfor kan det være vigtigt?

P: Øh. Altså ()

B: Det er vel noget med, det er jo igen, det kan godt være, det bare er her, men hvis alle havde, det er ligesom sådan noget diktatur, ikke. Hvis man ligesom bare blev irrettesat og sagt, der kun er en mening, så ville der jo ikke være, så vil der aldrig være noget, så vil der altid være det samme, så vil der aldrig komme en anden synsvinkel på tingene. For eksempel hvis man har et kæmpe problem og ens land snart, vandet stiger så meget, at ens land snart forsvinder, og man så

kun har en holdning og man kan ikke løse det her problem, og hvis man bliver ved med at fortælle de andre, at der kun er en måde at gøre det på, så hvis det ikke fungerer, så er det jo ligesom svært. Så det er vel også ligeså meget at acceptere andres holdninger også, at der er andre holdninger.

(...)

P: Jeg tænker også, det er måske lidt mere, nu er det lige tekster og noveller og sådan noget vi har, men måske er det lidt mere sådan lidt mere forberedelse til det virkelige liv. Ej, det kan man ikke sige. Men altså det ligesom også er det der kommer, det der med man skal respektere andre de har andre meninger, det er måske mere det, der ligger bag.

I: Så det kunne være et formål også?

P: Ja

(Interview Pernille og Benedikte, bilag 22, s. 5-6)

De to citater eksemplificerer både det emergerende, og at der i samme interviews typisk nævnes flere formål, hvoraf nogle er udvidelser af hinanden. Oversigten i figur 21 viser derfor også formål, hvor nogle er udvidelser af hinanden. Et andet eksempel på dette ses også i interviewene, hvor det at lære at analysere ofte udvides med, at det har betydning for ens arbejdsliv.

Næst efter det at forstå teksten bedre fremhæver elever fra alle tre klasser, at et formål er at lære at den samme tekst kan fortolkes forskelligt. Nogle siger, at det at forstå en tekst bedre er det, de kan lide, og at forståelsen styrkes af, at der er forskellige fortolkninger i klasserummet. Det, at der er forskellige fortolkninger, kan i sig selv også være motiverende. Det kan formuleres som i eksemplet her:

As: Jeg tænker faktisk også, jeg synes ”Drivhuset” var lidt sjovere at arbejde med, der var lidt mere at grave ned i. Der var man kunne blive ved og ved, der var en helt masse, der syntes en helt masse forskelligt om den. Det er meget sjovt at se, at man tænker så meget forskelligt. Den samme tekst, men alligevel kommer der så mange forskellige svar.

I: Hvorfor var det meget sjovt?

As: Det var bare underligt at tænke på, at når man læser fuldstændigt de samme ord, så kommer der så meget forskelligt frem.

(Interview Asbjørn og Conrad, bilag 22, s. 10)

En lidt mindre gruppe elever på tværs af de tre klasser fremhæver, at formålet med at analysere og fortolke litteratur i danskfaget er eksamen eller noget, de skal bruge i senere uddannelse. Det kan for eksempel lyde sådan her:

I: Hvorfor arbejder I med det i dansk? Hvorfor er det de ting, I kigger på?

Ka: Fordi vi kan risikere at få det i 9. (griner).

S: Ja

Ka: Afgangsprøve

(Interview med Katanyna og Sani, bilag 19, s. 7)

De samme fremtidsperspektiver gælder formålet arbejdsliv, hvor eleverne udtrykker sig om det, de gør i litteraturundervisningen, som enten nødvendigt eller relevant for deres kommende arbejdsliv. Modsat forholder det sig med de bud, som en anden lidt mindre gruppe elever fra hver af de tre klasser fremhæver. De kan samles under labelen 'Hvis jeg skulle være forfatter'. Som nævnt giver de elever, som jeg tolker med lavere grad af metasproglig opmærksomhed, ingen bud på formål udover det grundlæggende at forstå en tekst bedre. Eller hvis de gør, holder de det ud i strakt arm fra sig selv. Det kan ske ved, at de siger, at litteraturundervisningen kan forberede dem til at være forfattere, men det skal de ikke være.⁹² Det kan siges sådan:

F: (...) Jeg synes, det er underligt det her, vi laver, egentlig.

I: Ja. Hvorfor det?

F: Jeg forstår ikke rigtig, hvad vi egentlig skal bruge det til. Jeg vil sgu ikke være forfatter (griner).

(Interview Ferdinand og Esben, bilag 21, s. 6)

Beslægtet med denne type udsagn, hvor der er en vis afstand, er udsagn hvor elever siger, at de analyserer og fortolker litteratur som de gør, fordi det har nogen bestemt. Forskellen er, at i de ti interviews, hvor det nævnes, udtrykkes en fortrøstningsfuldhed, eleverne har tiltro til læreren og til, at det, de gør, er meningsfuldt for dem på sigt, de kan blot ikke sætte ord på hvordan.

Det sidste eksempel jeg vil give er på det formål, der er færrest, der nævner: empati. I interviewet med Kamilla P og Ghuzun nævner Kamilla P ordet 'forarget' som et ord,

⁹² Én elev formulerer dette uden distance. Hun vil gerne være filminstruktør eller manuskriptforfatter, og beskriver, at litteraturundervisning blandt andet giver hende historier at trække på (bilag 20, s. 10).

der hører til litteraturundervisnings specifikke sprog, som citeret ovenfor. I interviewet fremhæver hun, at formålet med at analysere og fortolke litteratur er at indleve sig i personer, der er forskellige fra en selv og derved udvikle empati. ”Man kan måske bruge det i virkeligheden, hvis man snakker med en anden person og måske kan relatere til for eksempel hovedpersonen” (bilag 21, s. 12). Hun reflekterer over dette som et formål for det, de generelt gør, efter først at have reflekteret over, hvad formålet er for læreren. Det lyder sådan:

I: Og hvad tænker I var vigtigt for [navn lærer] i novelleforløbet, det I lige har haft. Hvad var vigtigt for læreren?

(...)

K: At vi skal forstå, andre har måske forskellige meninger og vi skal forstå, at vi, det ikke altid vores mening, der altid gælder og sådan noget.

I: Og hvorfor tænker du, at det var vigtigt for [navn lærer]?

K: Fordi det kan godt være, man har problemer med i virkeligheden, at man kun tænker på sig selv og ikke på andre.

I: Og hvordan har du lagt mærke til, at det kan være det, der er vigtigt for hende?

K: Fordi jeg synes vi snakker ret meget om sådan hovedpersonen måske i en historie, om hans eller hendes tanker og sådan noget ().

(Interview Ghuzun og Kamilla, bilag 21, s. 11)

Elever bag nøgletekster: Grad af metasproglig opmærksomhed

Nøgleteksterne fra de tre klasser er skrevet af i alt 15 elever. En af eleverne i Klasse Nord er ikke interviewet. Af de 14 elever formulerer seks højere metasproglig opmærksomhed, tre middel, og fem lavere. Billedet for de elever, der har skrevet nøgleteksterne, er anderledes end det samlede billede for de tre cases, fordi der er forholdsmæssigt flere med lavere grad af metasproglig opmærksomhed.

Når jeg relaterer ligheder og forskelle i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, til grader af metasproglig opmærksomhed, så viser dig sig nogle sammenhænge. De elever, der i deres responstekster afspejler og medskaber et elite fokus, formulerer næsten alle en højere grad af metasproglig opmærksomhed. Kun to formulerer en middel grad af metasproglig opmærksomhed, og de er i gruppe med elever, der formulerer en højere grad. Når jeg for hver af de i alt fire varianter af fokus jeg ser i

nøgleteksterne indfører graden af metasproglig opmærksomhed hos de elever, der har været med til at skrive nøgleteksterne, ser det sådan ud:

Et knowledge fokus

N1: lavere, lavere, lavere, middel

Et elite fokus

N2: højere, højere, middel, middel

V3: højere

V4: højere

S7: højere

Et knower fokus 1

V5: lavere

V6: højere

Et knower fokus 2

S8: højere

I Klasse Nord formulerer de elever, der har skrevet responsteksten, der afspejler og medskaber et knowledge fokus, især lavere grad af metasproglig opmærksomhed. I Klasse Vest og Klasse Syd er der hos eleverne med et knower fokus både lavere og højere grad af metasproglig opmærksomhed.

Ses hver case for sig, så er et forsigtigt, men ikke entydigt billede, at de elever, der afspejler og medskaber et elite fokus i deres responstekster, samtidig formulerer en relativt højere grad af metasproglig opmærksomhed end dem, der har skrevet den eller de andre nøgletekster i den pågældende klasse. Det gælder især for Klasse Nord og Klasse Vest.

I Klasse Syd er billedet imidlertid et andet, begge de elever, der har skrevet de valgte nøgletekster, udviser højere grad af metasproglig opmærksomhed i interviewene.

Fund forskningsspørgsmål 2

Når jeg relaterer ligheder og forskelle i elevernes skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på til deres refleksioner over litteraturundervisning, står flere ting tydeligt frem. Det gælder både når jeg relaterer til alle elevernes refleksioner, og når jeg relaterer til grad af metasproglig opmærksomhed hos specifikt de elever, der har skrevet nøgleteksterne.

I interviewene udtrykker størstedelen af eleverne, at de er opmærksomme på, at der er noget sprog, det tæller mere at bruge, og at de er interesserede i at gøre deres bedste

over for læreren, når de skriver. De er interesserede i at bruge det sprog, de fortolker som værdsat i den pågældende situation i danskfagets litteraturundervisning.

Når de spørges om, hvad de gør i deres analyser og fortolkninger, så siger størstedelen af eleverne, at de især forholder sig til personer i litteraturen. Det er det, de gør, siger de i interviewene. Enkelte elever fremhæver sproglige ressourcer til at gøre dette som specifikke for disciplinen, både affektive ressourcer og ressourcer for BEDØMMELSE. De fleste elever fremhæver imidlertid først og fremmest litterære analysebegreber som en del af den specifikke sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning. Disse kan anvendes, som det ses i élite fokus-teksterne, til at undersøge formtræk med en formuleret begrundelse om, at det giver indblik i novellernes hovedpersoner.

Når de taler om, hvad formålet er med det, de gør, giver alene én elev det bud, at det at analysere og fortolke litteratur handler om at leve sig ind i den anden og udvikle empati, et formål der kan sættes i forbindelse med det at forholde sig til novellernes personer. Til gengæld fremhæver en stor gruppe, at det de gør, handler om at lære, at den samme tekst kan fortolkes forskelligt. Det er et formål, der også kan beskrives ved, at eleverne derved fremhæver en værdi ved at leve sig ind i den anden i klasserummet og lære af og blive klar over forskelle mellem egne og andres fortolkninger.

Det kan også siges sådan, at det, eleverne i alle tre cases markant siger, at de gør, matcher det, de også markant tydeligt gør i deres responstekster, sådan som jeg har karakteriseret det i kapitel 5. Involveretheden er rettet mod novellernes personer. At de gør det følges imidlertid ikke af, at eleverne (på nær enkelte) i interviewene kobler sprogbrug og formål direkte til denne praksis.

Parallelt hermed står det også tydeligt frem, at det, en stor gruppe elever i interviewene fremhæver som et formål, nemlig at lære, at samme tekst kan fortolkes forskelligt, ikke følges af, at de kobler sprogbrug til dette formål. I responsteksterne er det desuden kun i få af élite fokus-teksterne, at forskellige fortolkninger diskuteres.

Jeg udleder tre ting ud af ovenstående:

For det første at litteraturundervisning i de tre cases handler om at forholde sig til personerne, det ses i elevernes responstekster, og det forstærkes af elevernes refleksioner.

For det andet at det er litterære analysebegreber, der er særligt genkendelige for elever som det specifikke ved sprogborgen i danskfagets litteraturundervisning. Det, der tæller, er at kunne dem.

For det tredje at et af de karakteristika, jeg har fremhævet ved et élite fokus, at diskutere flere fortolkninger, fremhæves som centralt ved disciplinen af en stor gruppe elever, selvom dette træk ikke ses markant skriftsprogligt.

Når jeg undersøger grader af metasproglig opmærksomhed er datamaterialet spinkelt. De elever, der skriver nøgletekster, som afspejler og skaber et élite fokus i deres nøgletekster, formulerer især højere grad af metasproglig opmærksomhed. Billedet er blandet for et knower fokus, mens det for et knowledge fokus især er lavere grad af metasproglig opmærksomhed, der formuleres. Når jeg relaterer måder at skabe stillingtagen på til elevernes grad af metasproglig opmærksomhed, kan det kaste lys over det knowledge fokus, som den ene nøgletekst i Klasse Nord er et eksempel på. Det kan det på den måde, at eleverne, der skriver denne nøgletekst, kan være demotiverede i forhold til at deltage i skrivningen, formålet er ikke synligt eller vedkommende for dem, og de er ikke opmærksomme på mulige sproglige ressourcer, de kan bruge. Samtidig følges netop litterære analysebegreber som en art procedure af disse elever i deres responstekster. De bruger således en del af det sprog, der udpeges som det, der tæller, af størstedelen af de deltagende elever.

Den spændvidde i måder at skabe stillingtagen på, som jeg ser samlet og i responstekster fra hver case, ser jeg også i elevernes refleksioner. Er det litterære analysebegreber der tæller, eller handler litteraturundervisning, som det også siges i et interview, om hvad man synes. Er det en disciplin, hvor der er plads til dette, det vil sige, at det er elevernes attituder, der tæller. Eller er det et élite fokus, der tæller, men usynligt for en gruppe af eleverne, hvordan der kan kombineres, herunder blandt andet, hvordan de litterære analysebegreber kan bruges, hvis ikke som punkter, der kan krydses af, og hvordan forskellige fortolkninger kan diskuteres på skrift.

Denne del af studiet giver ikke svar på dette, men åbner for en didaktisk diskussion. I næste kapitel relaterer jeg de deltagende elevs skriftsprogbrug til de mulighedsrum, eleverne inviteres til at skrive i. Hvilke registre inviteres eleverne til at instantiere, når hele novelleforløbet i hver klasse undersøges? Hvad synliggøres?

7. Mulighedsrum i litteraturundervisning

Analyserne i dette kapitel relaterer til forskningsspørgsmål 3 og de to delspørgsmål til mulighedsrum, som undersøges gennem analyser af det, jeg som en del af studiets begrebsramme forstår som de situationelle kontekster. Mere specifikt det, jeg med studiets socialesemiotiske literacyperspektiv forstår som det relevante kontekstuelle *før* eleverne skriver, hvor jeg specifikt undersøger aspekter af relation som defineret af Hasan (Bartlett, 2016; Berry, 2016; Halliday, 2002d; Hasan, 2001; Holmberg, 2015; Lukin, 2016).

Når jeg undersøger, hvordan eleverne inviteres til at skrive, så gør jeg det ved at se på, hvad der italesættes af læreren mundtligt i klassen og/eller på PowerPoint-slides og digitale tavler, samt i enkelte tilfælde inviteres til gennem samtaleformer, mere specifikt i eksempler på tilbagemeldinger i henholdsvis Klasse Vest og Klasse Syd. Når jeg undersøger, hvilke sproglige ressourcer, der synliggøres, så gør jeg det ved at se på, hvilken sprogbrug der ekspliciteres af læreren, også gennem for eksempel de aktiviteter, eleverne sættes til, og gennem eksempeltekster.

Når jeg spørger om mulighedsrum på den måde jeg gør, er undersøgelsen toledet på samme måde som undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2. Jeg præsenterer analyser af mulighedsrummet i hver klasse og sammenholder kort ved hver case disse analyser med ligheder og forskelle i elevernes skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, ligesom jeg gør det i kapitlets sidste afsnit om fund.

Datamaterialet udgøres som beskrevet i kapitel 3 af fokuserede feltnoter og videoobservationer, samt af lærernes slides, tavler og udleveret materiale til eleverne. Nogle episoder er transskriberet og vedlagt som bilag, mens jeg henviser til øvrige aktiviteter gennem aktivitetsnummer og dato.⁹³

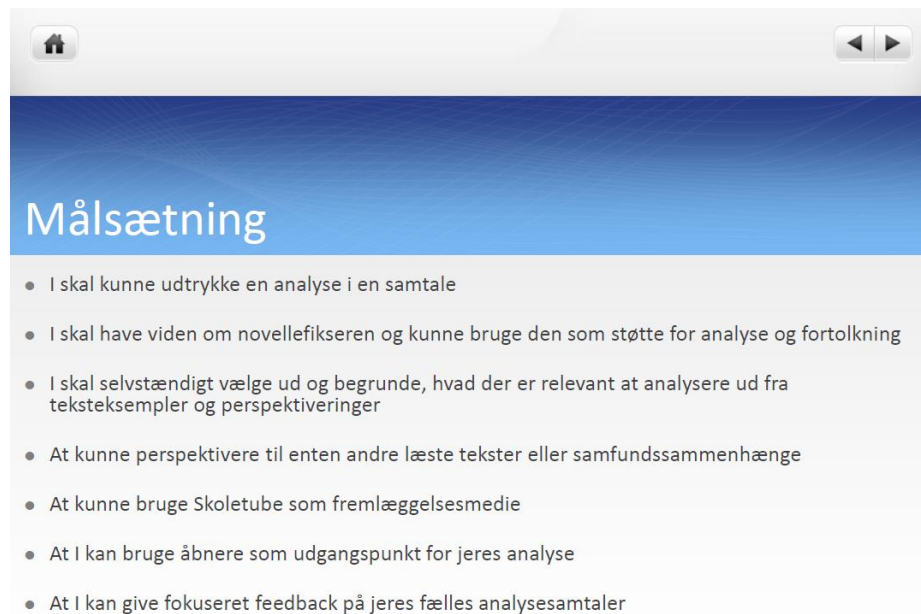
Klasse Nord: Et elite fokus

Novelleforløbet i Klasse Nord foregår i dansklektionerne i tre uger i maj 2014, fordelt på fem undervisningsgange og med i alt 14 lektioner. Klassens elever læser forud for de fem undervisningsgange individuelt hjemme den novelle, de arbejder med, den danske forfatter Christian Kampmanns novelle ”Paraply, vinduesniche, snørebånd”. Målene for forløbet hænger på væggene to steder i klasselokalet og gennemgås på et PowerPoint-slide af læreren den første undervisningsgang (bilag 25, s. 2). Den første undervisningsgang gennemgår læreren også litterære analysebegreber, som de tidligere

⁹³ Med angivelse af aktivitetsnummer samt dato kan de aktiviteter, der inddrages eksemplificerende, findes i feltnoterne, der er vedlagt som bilag 28-30. På grund af de deltagende elevers og læreres rigtige navne i feltnoterne indgår dette bilagsmateriale alene som fortroligt bilagsmateriale.

har arbejdet med i klassen i forbindelse med det første novelleforløb i 8. klasse, i efteråret 2013. Under gennemgangen af de litterære analysebegreber uddyber læreren, hvad der ligger i perspektivering, som også optræder som mål 4. Udover andre tekster kan der også perspektiveres til personer fra vores eget liv, siger hun og pointerer, at noget af det litteraturen gør, er at den vil tale med os, at vi inddrager vores liv, når vi læser.

Figur 22. PowerPoint-slide med målsætning Klasse Nord.

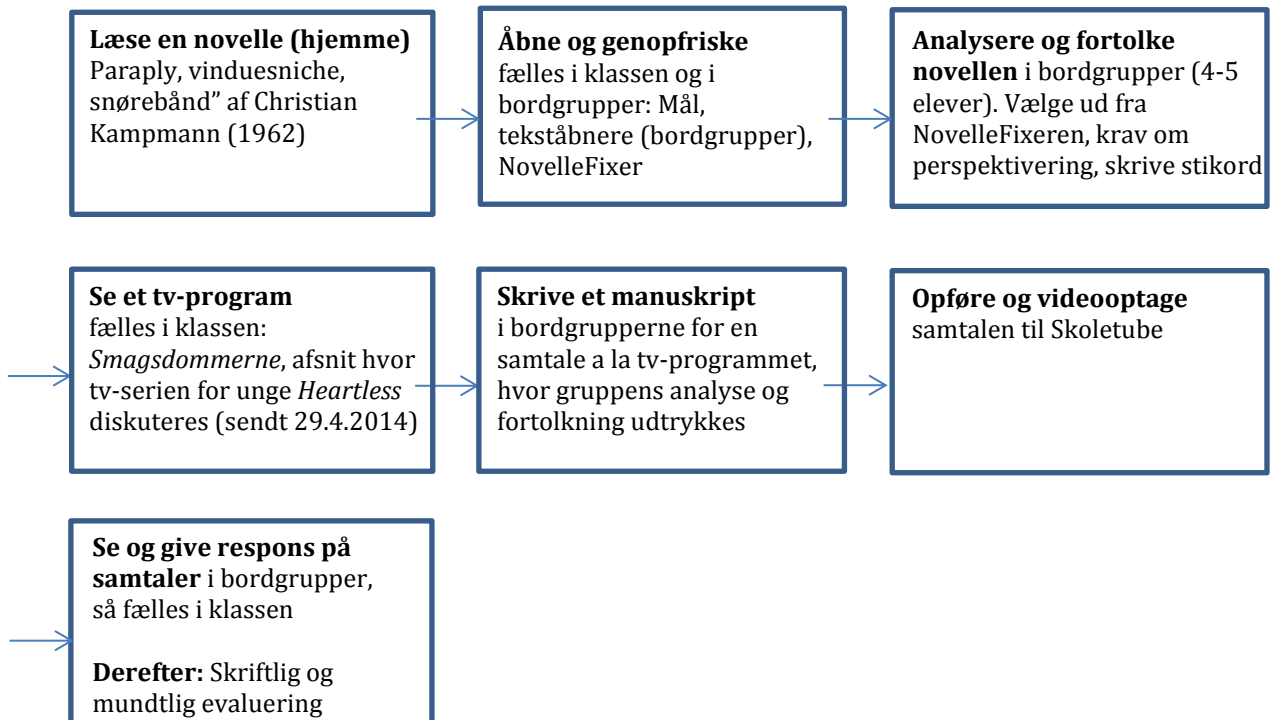


Novelleforløbet består af en række aktiviteter, som jeg i figur 23 sammenfatter i syv hoveddele. Novelleforløbet og dets aktiviteter er forbundet med to andre forløb i skoleåret 2013-14. I det novelleforløb jeg observerer i efteråret 2013, arbejder eleverne med det i udskolingen udbredte læremiddel *Scoop 12: Fiktion og fortolkning. Proven i dansk* (Kongsted, Weng, & Østergaard, 2010). I læremidlet indgår blandt andet en række Fixere, herunder en NovelleFixer, der på én side giver en oversigt over gennemlæsninger af en novelle, og hvilke litterære analysebegreber, der kan bruges til at fremhæve virkemidler i den fiktive tekst.⁹⁴ Når læreren den første undervisningsgang gennemgår litterære analysebegreber, gør hun det med udgangspunkt i NovelleFixeren og for at genopfriske efterårets arbejde, ligesom NovelleFixeren hænger som A3-plakat på væggene to steder i klasselokalet, ved siden af målene.

⁹⁴ I efterårets forløb arbejder klassen med to noveller, dels "Drivhuset" af Anders Bodelsen fra 1965, dels "Frels mig fra de velmenende" af Steen Langstrup fra 1999, en novelle der indgår i og gennemgås i læremidlet med NovelleFixeren.

Ud over novelleforløbet i efteråret er novelleforløbet forbundet med et mindre forløb i april 2014, hvor klassen i dansktimerne arbejder med en novelle af den danske forfatter Helle Helle og i den forbindelse med det, de kalder tekståbnere.⁹⁵ Det er en række spørgsmål til at starte en litteratursamtale, som eleverne sidder med i grupper og trækker fra en kuvert. De bruger de samme tekståbnere den første undervisningsgang d. 7. maj 2014.

Figur 23. Sammenfatning af novelleforløbets syv hoveddele Klasse Nord.



Læreren i Klasse Nord italesætter over for eleverne efterårets forløb med NovelleFixeren og forårets to forløb med dels novellen af Helle Helle og tekståbnerne, dels forløbet om Christian Kampmann og opgaven med at skrive et manuskript a la *Smagsdommerne*, som sammenhængende. I den afsluttende mundtlige evaluering den sidste undervisningsgang mandag d. 19. maj 2014 siger hun blandt andet:

Lærer: Hvis jeg må give jer en tilbagemelding så ser jeg en kæmpe, kæmpe forskel fra vi starter med "Frels mig fra de velmenende" og simpelthen tygger NovelleFixeren igennem til I er helt blå i hovedet, til nu (). Altså når jeg har siddet og lyttet ved bordene, og hørt hvordan I reflekterer, hvordan I arbejder med tingene, hvordan I stiller spørgsmål, og en vigtig del af det er også det her med at kunne sige, 'hvad pokker' () 'hvad mener de egentlig?'. Da drengene

⁹⁵ Tekståbnerne er fra Quist Henkel, A. (2011): *Sammen om at læse litteratur. Lærerenes ressourcebog*. København: Gyldendal.

hernede, Martin sagde, '[lærers navn] det her med synsvinkel jeg kan simpelthen ikke forstå det'. Men det at man kommer derhen til betyder jo også at man er i gang med en proces. () Og der vil jeg sige, jeg synes I har rykket jer sindssygt meget på det her halve år.

(Nøgleepisode ”5: Mundtlig evaluering”, bilag 11, s. 8)

Ud over den faglige sammenhæng mellem forløbene, hvor brugen af såvel Novelle-Fixeren som tekståbnere kan ses på baggrund af de to andre novelleforløb det skoleår, så er arbejdsformen også gennemgående for de to forløb, hvor jeg har deltaget observerende. Novelleforløbet i Klasse Nord er præget af korte aktiviteter fælles i klassen og længere aktiviteter med gruppearbejde, som forløber uden omfangsrig eksplicit styring fra lærerens side. Arbejdsformen fremtræder som en fortrolig del af måden, der arbejdes på i dansktimerne, og læreren har et personligt engageret forhold til eleverne.⁹⁶ Eleverne sidder ved fem bordgrupper og arbejder i disse, både ved første novelleforløb i efteråret 2013 og ved forløbet i maj 2014, selvom gruppernes sammensætninger er ændret mellem de to forløb. Eleverne arbejder som en selvfølge i disse bordgrupper. Fortroligheden kommer blandt andet til udtryk i en kommentar til nogle urolige elever i klassen. Læreren siger, at de lige skal lytte efter, hun står der ”ved I nok” ikke længe. Kommentaren falder under en faglig optakt til bordgruppernes analyse- og fortolkningsarbejde midt i novelleforløbet. Optakten varer 1.02 minut, hvilket også understreger det samme, som læreren siger om, at hun kun taler i kort tid. I resten af dobbeltlektionen den undervisningsgang arbejder eleverne i bordgrupperne. Lektionens opbygning er typisk for denne case. Den samlede optakt fra læreren lyder:

Lærer: Det som vi jo har fokus på () det er jo udvælgelsen fra NovelleFixeren altså drenge I skal høre efter, det er ikke så lang tid jeg står ved I nok () I skal have fokus på det () I skal også prøve at have lidt fokus på hvordan kommer I hen til at forklare analys, eller fortolkningen (retter sig selv) () altså hvad er det for nogle ord vi bruger, hvordan er det vi får sådan en fortolkning formidlet videre () og så skal I have styr på jeres perspektivering altså hvor, hvad er det temaet handler om, har vi læst om det på andre tider, kender vi til temaet, den skal I også have med, ikke også. Så der er nogle fokuspunkter, og jeg tænker hvis det endelig er så kan jeg lige kigge jeres manuskripter igennem når vi når så langt så vi er sikre på at alle er kommet i mål inden de begynder at filme (). Så

⁹⁶ Blandt andet arrangerer hun i foråret 2014 en cupcake-bageeftermiddag for pigerne, fordi der har været nogle udfordringer socialt i pigegruppen.

så I alle sammen klippet fra *Smagsdommerne* ikke og det var jo inspirationen kan man sige, afsættet for hvordan filmene kan se ud. Så det er jeres projekt for i dag. Så I knokler på. I har travlt

Elev: [Vi knokler hårdt]

Lærer: [ikke også] tag jeres ting og sager frem og se at kom i omdrejninger

(eleverne vender sig mod bordene og småsnak begynder straks)

(Nøgleepisode ”1: Optakt”, bilag 11, s. 2)

I citatet fremhæver læreren også, at eleverne skal vælge ud, hvad de vil tage fat i, og at de skal trække på litterære analysebegreber fra *NovelleFixeren* til at analysere det, de vælger at tage fat i (”Det som vi jo har fokus på () det er jo udvælgelsen fra *NovelleFixeren*”). Den første undervisningsgang fremhæver læreren også i forbindelse med gennemgangen af litterære analysebegreber, at eleverne ikke bevidstløst skal analysere alle tekstens virkemidler, men netop vælge ud. I målene for forløbet fremhæves det samme. Som det fremgår af mål 3 i figur 22, skal eleverne ”selvstændigt vælge ud og begrunde, hvad der er relevant at analysere ud fra teksteksempler og perspektiveringer” og de skal, som det fremgår af mål 2, kunne bruge *NovelleFixeren* som støtte for deres analyse og fortolkning. I novelleforløbets afsluttende del i forbindelse med, at eleverne skal give respons på hinandens samtaler om novellen, er der ligeledes fokus på dette. I responsen den sidste undervisningsgang skal de blandt andet forholde sig til ”Hvad vælger gruppen at tage fat i?” og ”Hvilke områder vælger gruppen at analysere ud fra?”.

”Ingen synsninger”

I det tv-program eleverne ser som eksempel på en samtale, *Smagsdommerne*, inviterer en vært Adrian Hughes tre kulturpersonligheder i studiet, hvor de diskuterer et værk, som de på forhånd har læst eller set. Eleverne ser et klip, hvor tv-serien *Heartless* for unge diskuteres (Danmarks Radio, 2014).

Forud for elevernes manuskriptskrivning og inden de har set tv-programmet, analyserer og fortolker bordgrupperne novellen af Christian Kampmann. I optakten til at de i klassen ser *Smagsdommerne*, spørger en elev:

Elev: Skal vi sidde og have en diskussion om hvad vi synes?

Lærer: Ej, ikke rigtigt

(Nøgleepisode ”3: Ser *Smagsdommerne*”, bilag 11, s. 1)

Efter at have set tv-programmet uddyber læreren, hvad bordgrupperne skal. Det, hun siger, er med til at belyse, hvordan eleverne inviteres til at skrive:

Lærer: Det der er tanken, det er jo at I skal jo ikke sidde med synsninger om et eller andet, det er jo ikke jeres synsninger, I skal præsentere, I skal lægge mobiltelefonerne væk () det er jo ikke synsninger vi arbejder med her, her er det jo det materiale I har siddet og udarbejdet i forhold til analysen. Men det vi i hvert fald tænkte det var at sådan noget vi forestiller os at I sidder og har en samtale hvor I bygger det op, og det kan sagtens være i en eller anden form for nogle roller (to elever ved vinduerne trækker rullegardinerne op og lyset kommer ind igen) nogle gange er det nemmere når man skal filmes at man på en eller anden måde har påtaget sig en rolle XX men det der er essensen i det er at I skal præsentere det I har lavet, i en samtale () og det vil sige der kan sagtens være en der byder velkommen, det kan sagtens være Anna (peger på Anna) som byder velkommen, siger goddag og velkommen, vi skal i dag tale om novellen og dudellut og 'ja Oline hvad tænker du?'. Så fortæller Oline noget om det, som, som I gerne vil fortælle. Det gøres på baggrund af et manuskript, man kan ikke bare sidde og blive filmet og sidde og huske alt det her.

(Nøgleepisode ”3: Ser Smagsdommerne”, bilag 11, s. 1)

Aktiviteten slutter kort herefter, og eleverne arbejder videre i deres bordgrupper og begynder at skrive et manuskript. Der bruges ikke mere tid fælles i klassen på at tale om *Smagsdommerne* eller om manuskriptets udformning. Særligt mål 2-4 samt lærerens italesættelser af, hvad eleverne skal og kan gøre, sammenfatter jeg i følgende pointeringer om, hvordan eleverne inviteres til at skrive deres responstekster:

- Eleverne arbejder selvstændigt sammen i bordgrupperne og skal selv vælge, hvad i novellen de vil analysere. Arbejdsformen med høj grad af selvstændigt gruppearbejde fremtræder velkendt for eleverne.
- Der er krav om, at de skal perspektivere temaet fx til andet, de har læst.
- De ser et mundtligt eksempel fra *Smagsdommerne* fælles i klassen, men har derudover ikke fokus på teksttypen.
- Samtalen i *Smagsdommerne* kan ses som en, der lægger op til attitudinal sprogbrug, samt ekspanderende heterogloss sprogbrug eller det, læreren også på baggrund af en elevs opklarende spørgsmål beskriver som ”synsninger”.
- Samtalen i *Smagsdommerne* kan også ses som en der lægger op til en bestemt type kontraherende heterogloss sprogbrug, der er i spil, når sprogbrugere forholder sig til hinandens udsagn gennem ressourcer for afvisning samt samtykke. Det vil sige

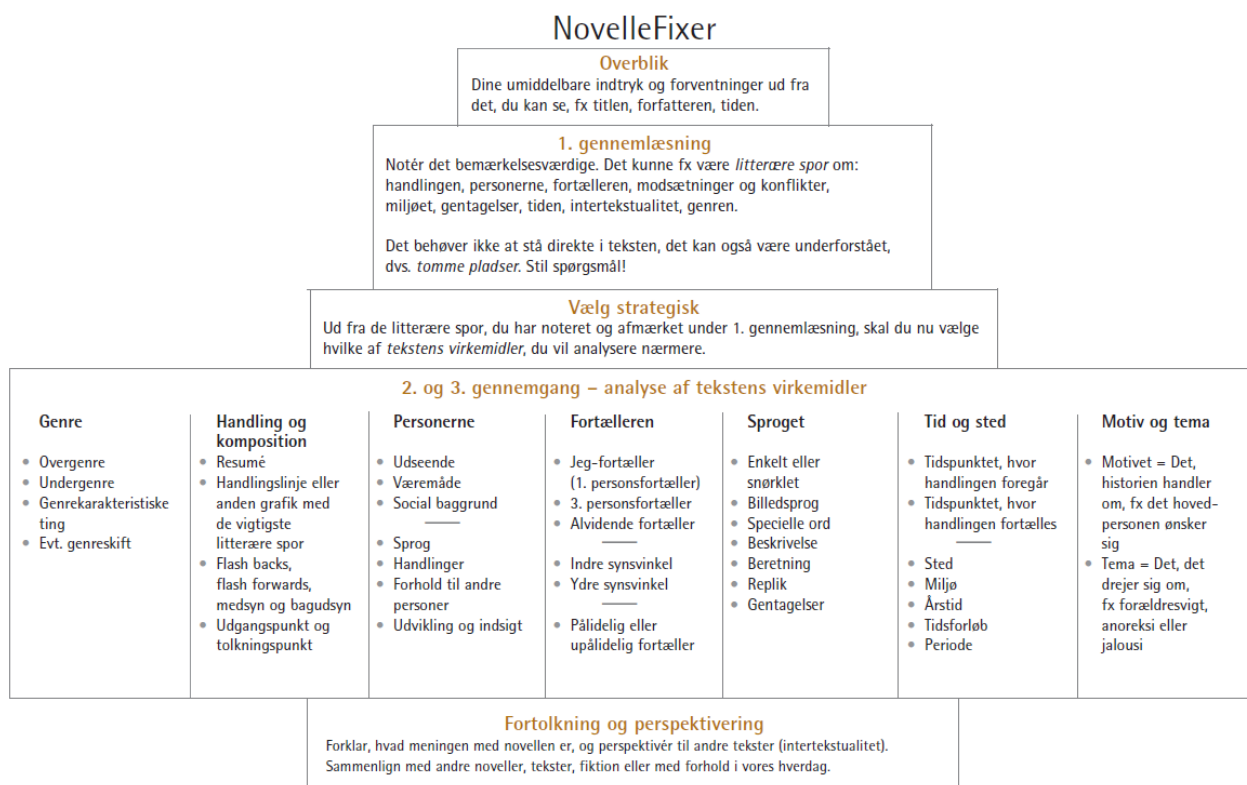
til en eksplicit diskussion af forskellige fortolkninger. I forhold til ’synsninger’ italesættes dette træk ikke i forløbet.

- Eleverne skal i deres produkter inddrage eksempler fra novellen og begrunde, hvad de vælger at analysere, hvilket formuleres i mål for forløbet og i nøgleepisoden ”1: Optakt” citeret i afsnittet ovenfor. Disse træk kan ses som nogle, der lægger op til valg af kontraherende heterogloss sprogbrug forbundet med deklarerende og med attribution, ligesom de kan ses som nogle, der lægger op til ressourcer for PÅ-SKØNNELSE: valuering inden for ATTITUDE.

Litterære analysebegreber og refleksionsåbnere

Der er to eksempler på sproglige ressourcer, der synliggøres eksplicit i Klasse Nord. Som allerede fremhævet er det for de første de litterære analysebegreber fra NovelleFixeren, som indledningsvist gennemgås fælles i klassen. Det sker, ved at læreren spørger, hvad et begreb betyder, og elever beskriver det.

Figur 24. NovelleFixeren.



Under bordgruppernes arbejde med at analysere og fortolke novellen spørger en elev fra bordgruppe 1 læreren, hvad synsvinkel betyder. Læreren fremhæver spørgsmålet under den afsluttende mundtlige evaluering, som citeret ovenfor fra nøgleepisoden ”5: Mundtlig evaluering”. Elevens spørgsmål og gengivelsen er med til at vise en

opmærksomhed på de litterære analysebegreber hos såvel læreren som eleverne. Bordgrupperne skal desuden registrere hinandens brug af litterære analysebegreber i aktiviteten, hvor de giver respons på hinandens samtaler ("Hvilke områder vælger grupperne at analysere ud fra?").

Figur 25. Eksempel på refleksionsark fra bordgruppe 5 Klasse Nord.

Refleksionsark

Hvad vælger gruppen at tage fat i?
 Mor Darn forhold (udgangspunkt i farens død)
 Edwards tanker
 Forældre svingt

Hvilke områder vælger gruppen at analysere ud fra?
 Motiv og tema. Handling og komposition.
 Personer. Flash back og flash forward. Udgangspunkt og
 tolkningspunkt

Hvilke refleksionsåbnere bruger de?

Jeg mener at...	Min tolkning....
Jeg tænker også at...	Jeg vil mene...
Min opfattelse af...	Det første jeg satte spørgsmåls-
Jeg synes også...	tegn ved var...

Hvilken fortolkning kommer de frem til?

Moren er væk i alkoholens tåger, og glemmer sin søn
 Han er begyndt at indrette sig efter hvad moren siger
 fx at han er menneskesky. Han lever i sin egen verden
 med faren i centrum. De 3 ord betyder far, far, far når han
 til sidst i novellen opgiver sin far.

Det andet eksempel på sproglige ressourcer er de refleksionsåbnere, der arbejdes med. Det er fx "Novellen handler om", "Det kunne symbolisere", "På en linje står der" og "Man får en forestilling om". Sammen med A3-ark med målene for forløbet og NovelleFixeren hænger et sidste A3-ark med refleksionsåbnere. Der er eksplicit fokus på disse i responsaktiviteten. Ud over de to spørgsmål, jeg allerede har nævnt, er der også et spørgsmål til, hvilke refleksionsåbnere der bruges i samtalen. Eksemplerne på refleksionsåbnere ovenfor er taget fra denne aktivitet (nøgleepisoden "3: Fælles respons", bilag 11, s. 3ff). Der optræder flere eksempler på refleksionsarket vist i figur 25 ovenfor. Sammenfattende er mange af de eksempler, som eleverne registrerer i hinandens samtaler og nævner i klassen, eksempler på ekspanderende heterogloss sprogbrug, hvor holdningernes subjektive afsæt ekspliciteres.

Ud over de to eksempler støttes eleverne også eksplicit i at vælge, hvad der kan være relevant. Det fremgår af den mundtlige evaluering til sidst i novelleforløbet, at eleverne tidligere på skoleåret har givet udtryk for, at de syntes, det var svært at vælge (nøgleepisode ”5: Mundtlig evaluering”, bilag 11, s. 5ff). Eleverne skal forholde sig til valgene i de to første spørgsmål på refleksionsarket. Jeg gengiver her en del af aktiviteten, hvor klassen netop har set én af filmene. To bordgrupper har forberedt respons og samtalen lyder:

Lærer: Yes.

Carsten: Ja, det er os. Vi har () ’Hvad vælger gruppen at tage fat i’ og der har vi så bare hvilke områder har de taget fat i (kigger ned på sit papir med noter). Og der er noget med genre og personer, fortælleren, handling og komposition, og så har de noget med symboler også, og perspektivering til sidst.

Lærer: *yes*

Carsten: Og så ’Hvilke områder vælger gruppen at

Lærer: Ja, og den tror jeg vi snupper hos den anden gruppe herovre, så de også lige får lov til at melde ind. ’Hvilke områder vælger gruppen at analysere ud fra?’

Lærke: Jamen altså det ved jeg ikke, det har jeg lige skrevet, personer, og tid og sted, motiv og tema

Agnete: Jeg tror lidt vi har skrevet det som de sagde før

Lærer: Jamen det er fint, hvad tænker I, hvad tager de fat i konkret omkring det, personerne?

Lærke: Deres fortid

Lærer: Ja, og forhold ikke? Trækker de andre ind end kun Edward og mor?

Lærke: Også farens rolle

Agnete: Og den røde dame

Lærer: Og, jeg tænker i hvert fald en ting til som jeg synes de havde rigtig meget fokus på () hvem var det udover, der er jo en til som figurerer som en slags person eller en betegnelse?

Elev: Den unge mand

Lærer: Den unge mand som jeg også synes de kommer rigtig, rigtig fint omkring. Okay, hvilke refleksionsåbnere bruger de drenge?

De to første spørgsmål på refleksionsarket, som eleverne forholder sig til, er spørgsmål, der kan guide eleverne til en opmærksomhed på en sammenhæng mellem det, de tager fat i, for eksempel personernes fortid og farens rolle (som læreren spørger støttende ind til), og så mulige litterære analysebegreber, der kan bruges til at undersøge dette. Eleverne støttes på denne måde i at få øje på, at det, de tager fat i, er et valg. Desuden i, at de litterære analysebegreber kommer efter dette valg og primært kan understøtte analysen og fortolkningen af det, som grupperne tager fat i (selvom Carstens gruppe, som det fremgår af uddraget fra nøgleepisoden, forstår spørgsmålene modsat). Der gives i forløbet ikke eksempler på de mere specifikke sproglige ressourcer, der kan vælges til dette, for eksempel som det ses i nøgleteksterne derfra i et sætningskompleks, hvor begrebet optræder i en tilføjende underordnet sætning.

Mulighedsrum Klasse Nord

I Klasse Nord inviteres eleverne til at skrive manuskriptet til en litteratursamtale på en måde, hvor de i bordgrupperne selv vælger, hvad de vil tage fat i. Det tillægges i novelleforløbet værdi, at de selv vælger. Når eleverne ser et klip fra *Smagsdommerne* som eksempel, lægger klippet i sig selv op til en samtale, hvor der indgår attitudinal sprogbrug, ekspanderende heterogloss sprogbrug samt den bestemte type kontraherende heterogloss ressourcer, der er i spil, når sprogbrugere forholder sig til hinandens udsagn. Det vil sige, at det eksempel på teksttypen, eleverne ser med klippet fra *Smagsdommerne*, er karakteriseret ved et knower fokus. Samtidig understreger læreren, at det i elevernes produkter ikke handler om ’synsninger’, og at eleverne skal bruge deres analysemateriale. NovelleFixeren og teksteksempler er tillagt værdi i den forbindelse og inviterer til sprogbrug, der trækker i retning af et knowledge fokus ved at styrke epistemiske relationer, hvorved eleverne samlet kan siges at inviteres til at skrive responstekster, der afspejler og skaber et élite fokus.

Det karakteriserer imidlertid også mulighedsrummet i Klasse Nord, at de sproglige ressourcer, der synliggøres, især er litterære analysebegreber. Derudover og i mindre omfattende grad er det refleksionsåbnere. Som det sidste støttes eleverne også i at vælge, hvad de vil tage fat i, og at forbinde det med litterære analysebegreber. Det at begrunde valget kan lægge op til brug af ressourcer for PÅSKØNNELSE: valuering inden for ATTITUDE, en sprogbrug der kan bidrage til at styrke sociale relationer ved at understrege, at responsteksten selv er en konstruktion, skabt af valg. Imidlertid synliggøres denne sprogbrug ikke gennem novelleforløbet.

De mulighedsrum, som skabes i novelleforløbet, inviterer opsamlende eleverne til at skrive på måder, der afspejler og medskaber et élite fokus, men de sproglige ressourcer, der synliggøres, kan især forbindes med et knowledge fokus, men også gennem refleksionsåbnerne med et knower eller élite fokus.

Nogle elever vælger primært de sproglige ressourcer, der særligt dominerer, de litterære analysebegreber og desuden at begrunde ned i teksten, mens andre desuden vælger de ressourcer, der inviteres til, også selvom de enten kun italesættes, men ikke eksemplificeres, eller slet ikke italesættes. Med det, der kun italesættes, mener jeg specifikt det at begrunde valg af, hvad der tages fat i, og med det sidste det, som kan siges at ligge lige for med teksttypen, at diskutere forskellige fortolkninger eller i hvert fald forholde sig minimalt til hinandens udsagn. Den første gruppe elevers tekster er eksemplificeret med nøgletekst N1, der afspejler og medskaber et knowledge fokus, mens den anden gruppe elevers tekster er eksemplificeret med nøgletekst N2, der afspejler og medskaber et élite fokus.


Klasse Vest: Et knower fokus

Novelleforløbet i Klasse Vest foregår over tre uger i dansklektionerne i april og maj 2014, fordelt på fem undervisningsgange og med i alt 12 lektioner. Målene for forløbet gennemgås på en tavle den første undervisningsgang (bilag 25, s. 1). Det fremgår af mål 3-7 i figur 26 på næste side, at eleverne skal arbejde med at stille spørgsmål. Det skal de også i den ene af de to skriftlige responstekster, de skriver i novelleforløbet, i undervisningsmaterialet til en 7. klasse på skolen. Mål 6 indikerer noget, der er markant i denne case og måden, der undervises på, nemlig at lægge op til en høj grad af refleksion hos eleverne. Det ses i enkelte aktiviteter og i de spørgsmål, læreren i fælles samtale i klassen stiller eleverne. Refleksionen gælder sprogbrug, herunder spørgsmål, samtaleform, samt aktiviteter i novelleforløbet og deres sammenhæng med målene.⁹⁷ Oplæg til refleksion ses også i den anden af de to skriftlige responstekster, den argumenterende tekst, hvor eleverne individuelt skal argumentere for det tema, de synes er vigtigt, og for deres valg af spørgsmål i det gruppeproducerede undervisningsmateriale og spørgsmålenes sammenhæng med deres egen analyse og fortolkning af Kim Fupz Aakesons novelle ”Morgenmad”, samt hvilke analysebegreber, man kan have brug for at kende.

⁹⁷ Jeg uddyber i afsnittet ikke refleksion over samtale, som der lægges op til i anden undervisningsgang i forbindelse med, at eleverne skal læse novellen i grupper (aktivitet 6, 28. april 2014).

Figur 26. Tavle med læringsmål Klasse Vest.

Forløb.notebook May 21, 2014

Læringsmål:  **NOVELLER**

- at I i grupper kan lave et undervisningsmateriale til den anden klasse
- at I individuelt kan beskrive, og argumentere for, jeres undervisningsmateriale
- at I kan lave spørgsmål, der åbner for fortolkning af en tekst
- at I kan tage stilling til hvad der er væsentligt og mindre væsentligt for jer at spørge ind til i en tekst
- at I bliver bevidste om, at der er et valg – den samme novelle kan åbnes gennem forskellige spørgsmål
- at I kan analysere og fortolke ud fra andres spørgsmål
- at I udvikler jeres sprog, så det er nemmere for jer at sætte både præcise og danskfaglige ord og udtryk på jeres analyse og fortolkning
- at I bliver bevidste om, hvilke ord & vendinger I kan bruge, når I skal argumentere

Hvad aktiviteter i novelleforløbet og deres sammenhæng med målene angår, så vender læreren tilbage til målene anden undervisningsgang, hvor eleverne netop har læst ”Morgenmad”. Læreren finder tavlen med mål frem og spørger eleverne, hvad de nu er i gang med i forhold til målene (aktivitet 8, 28. april 2014). Det samme gør de den fjerde undervisningsgang, hvor læreren åbner tavlen igen og indleder den første lektion den dag med at tale med eleverne om, hvad de indtil videre har arbejdet med (aktivitet 2, 5. maj 2014). Samme undervisningsgang og som sidste eksempel på den refleksion, der lægges op til i forhold til målsætning, bliver eleverne bedt om i grupper at tale om, hvad formålet kan være for den opgave, de netop har arbejdet med (aktivitet 4, 5. maj 2014). I denne aktivitet forholder de sig ikke til målene for novelleforløbet, men giver forskellige bud på begrundelser i den efterfølgende opsamling fælles i klassen.⁹⁸

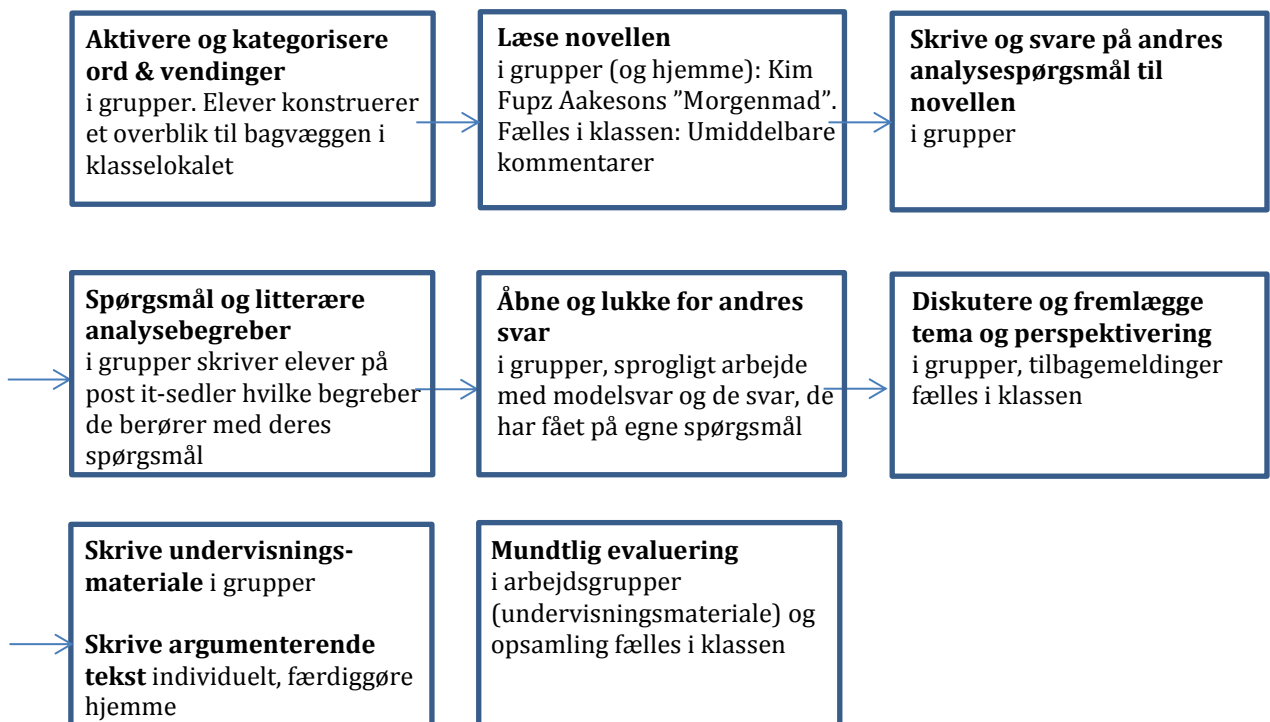
Arbejdsformen i Klasse Vest er præget af mange aktivitetsskift, ofte er der en optakt fra læreren, hvorefter eleverne arbejder i par eller grupper med noget, og så er der tilbagemeldinger fælles i klassen. Her kan læreren fremhæve, at de skal lytte til hinanden, for eksempel sige: ”I skal tie stille og lytte til hvad de andre siger, ikke.” (nøglepisode ”9: Gruppearbejde og fælles om tema”, bilag 12, s. 8). Læreren har en kontant sprogbrug over for eleverne, men samtidig et personligt forhold til dem, hvor

⁹⁸ Hele novelleforløbet slutter ligeledes med en mundtlig evaluering, hvor eleverne først i grupper, siden fælles i klassen taler med afsæt i spørgsmål, der blandt andet lægger op til refleksion over formål med forløbet. Under denne aktivitet går jeg rundt til nogle af grupperne og stiller uddybende spørgsmål. Disse samtaler indgår som datamateriale i forhold til første del af forskningsspørgsmål 2 om elevudsagn, se kapitel 6.

hun spørger til dem i pauser. Arbejdsformen er også præget af, at læreren i optakten støtter eleverne i detaljer i det faglige indhold med eksempler, hun har forberedt, der både kan anskueliggøre sammenhænge og fungere som sproglige modeller for det, eleverne derefter skal arbejde med. For eksempel arbejder eleverne de to første undervisningsgange med at aktivere og kategorisere ord og vendinger til analyse og fortolkning af noveller. Som et eksempel på forholdet mellem en kategori som 'komposition' og et ord som 'in medias res' bruger læreren et eksempel på en bil, der har en motor og en række andre dele. Underforstået: at bilen er som en kategori, der er bygget op af en række ord og udtryk. En elev bruger efterfølgende dette eksempel på overbegreb og underbegreb i en anden aktivitet, hvor de er blevet bedt om at overveje, om man altid skal alle kategorier igennem, når man analyserer (aktivitet 4, 28. april 2014). Eleverne giver i øvrigt forskellige bud på dette, men læreren udtrykker, at dette ikke er en del af hendes praksis når hun formulerer analyse- og fortolknings spørgsmål til dem. Så har hun valgt ud.

Aktiviteterne i novelleforløbet kan sammenfattes i otte dele som vist i figur 27. Eleverne læser novellen af Kim Fupz Aakeson den anden undervisningsgang. De første fire lektioner i forløbet arbejder eleverne med at aktivere og kategorisere ord og vendinger til at analysere og fortolke noveller, så novelleforløbets første del varer tidsmæssigt længe i forhold til de andre dele.

Figur 27. Sammenfatning af novelleforløbets otte hoveddele Klasse Vest.



Refleksion og tilbagemeldinger

Det undervisningsmateriale, eleverne bliver bedt om at skrive, vies meget plads i novelleforløbet, og fire af målene relaterer sig som nævnt direkte til de spørgsmål, som undervisningsmaterialet skal bestå af. I optakten til forløbets tredje del, hvor eleverne i grupper arbejder med at skrive og svare på andre gruppers spørgsmål til novellen, siger læreren, at spørgsmålene kan tage udgangspunkt i ens undren (aktivitet 1, 29. april 2014). Dagen før har eleven Marie umiddelbart efter læsning af novellen i grupper undret sig over, hvorfor personerne ikke har fået navne i novellen. De hedder blandt andet 'den Store' og 'den Lille'. Læreren bruger nu Maries kommentar som eksempel på, at denne undren kan laves til et spørgsmål. Senere i den del af forløbet, hvor elever arbejder med at åbne og lukke for andres svar, fremhæver læreren, at forskellige typer af spørgsmål lægger op til sprogbrug, der åbner eller lukker mere eller mindre for andres fortolkninger. Eleverne har lavet spørgsmål, der især lægger op til, at svarene åbner for andres fortolkninger, hvilket de er blevet bedt om (tavle fra mandag d. 29. april 2014, bilag 26, s. 10). Det fremgår også af mål 3, at der er fokus på denne type spørgsmål ("at I kan lave spørgsmål, der åbner for fortolkning af en tekst"). Læreren beder så eleverne lave spørgsmål, der lægger op til et lukket svar, det vil sige, at svarene skal være karakteriseret ved monogloss sprogbrug:

Lærer: Kan spørgsmålet man stiller () kan spørgsmålet man stiller, og det man vil med sit spørgsmål, kan det have indflydelse på hvor meget man åbner og lukker?

Hamza og andre elever: Ja, ja

Lærer: Kan I komme med et eksempel fra, spørgsmål I vil stille til Morgenmad, novellen, som jeg helt klart skulle lukke i mit svar, lukke helt?

()

Elev: Hvem er den ældste af de to børn?

Lærer: Ja, hvem er den ældste af de to børn. Ja, der skulle jeg helt klart lukke mit svar og sige 'det er den store'.

Elev: Ja

Lærer: Der kan vi ikke diskutere så meget, der er ikke så mange muligheder. Sover faren med tøj på, eller, hvad har faren på, når han sover () han har tøj. Der skal vi heller ikke diskutere, for det har han, det kan vi se, ikke. Ja?

Elev: Så er der også spørgsmålet: Hvem har lavet askebægeret? Det er den lille.

Lærer: Det er den lille. Det skal vi heller ikke, øh, åbne op, for der er kun en mulig forklaring, det har den lille med hjælp fra Ejnar, for det står i teksten.

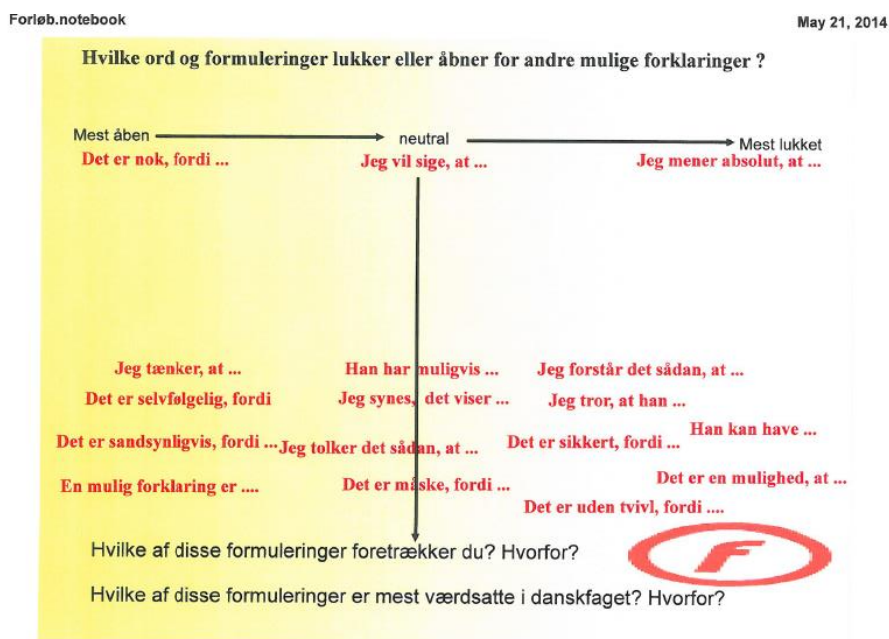
(Nøglepisode ”5: Fælles om sprog og hvad bruge”, bilag 12, s. 6-7)

Eksemplerne viser, at eleverne inviteres til i undervisningsmaterialet at skrive spørgsmål, hvor svaret ikke står direkte på linjen, men tager udgangspunkt i ens egen undren, samtidig med at læreren med sine spørgsmål i citatet fra nøgleepisoden ovenfor retter elevernes opmærksomhed mod formulering af spørgsmål, hvor svaret findes formuleret direkte i novellen. Undervisningen eksemplificerer derved, hvordan reflektiv literacy kan støttes gennem en opmærksomhed på forskellige sproglige valg og deres betydninger (Hasan, 1996).

Eleverne inviteres også til at være præcise i deres sprogbrug. Det fremgår af mål 8 (”at sætte både præcise og danskfaglige ord og udtryk på jeres analyse og fortolkning”), og det sker, når læreren i forløbet lægger op til elevernes refleksion over sprogbrug, såvel i enkelte aktiviteter som i de spørgsmål, hun i fælles samtale i klassen stiller elever. Den refleksion hun lægger op til er særligt, i hvilke sammenhænge et ord eller en formulering kan være mere eller mindre velvalgt. I forløbets første del, hvor eleverne arbejder med at aktivere og kategorisere ord og vendinger, er der flere samtaler ved gruppeborde såvel som fælles i klassen, hvor refleksion over sprogbrug udgør forløbets felt, sådan som jeg indfører det under relation defineret af Hasan (2001; Lukin, 2016). En gruppe har skrevet ’samtale’ ned som et ord, der bruges til analyse og fortolkning. Det fører til, at en elev spørger ud i klassen, hvad det hedder, når der er direkte tale i en tekst. To elever svarer henholdsvis ’samtale’ og ’dialog’. Læreren spørger i klassen, om eleverne kan forestille sig en situation, hvor ordet ’dialog’ er mere værdsat end ’samtale’. En elev byder ind med, at ’samtale’ som i jobsamtale bruges i mere professionelle sammenhænge, mens en anden som opfølgning på dette siger, at uden for faglige sammenhænge kan ’dialog’ være mere præcist (aktivitet 6, 24. april 2014). Næste undervisningsgang fire dage senere opstår en gruppesamtale om ’synsvinkel’ og ’synspunkt’, og kort efter fælles i klassen en samtale om ’indre syn’ og ’udadsyn’. Læreren refererer tilbage til samtalen om ’samtale’ og ’dialog’ og siger til eleverne, at de kan overveje, om det ene ord er mere værdsat end det andet (aktivitet 3, 28. april 2014). Eleverne inviteres således til gennem lærerens løbende spørgsmål at reflektere over sprogbrug, og i hvilke sammenhænge ord og vendinger kan være mere eller mindre værdsatte. I forhold til deres undervisningsmateriale siger læreren ligeledes, at de skal overveje, hvilke litterære analysebegreber de bruger, så 7. klasse også kan forstå spørgsmålene (aktivitet 11, 5. maj 2014).

I samme nøglepisode som citeret ovenfor er denne refleksion over sprogbrug i forhold til kontekster et omdrejningspunkt, og det med fokus på sprogbrug, der åbner eller lukker for andre mulige svar, forklaringer eller fortolkninger.⁹⁹ Eleverne har arbejdet med dette ud fra en tavle med eksempler på mest åbne, neutrale og mest lukkede udtryk, hvor de sorterer dem efter hvad de vurderer, de er, sådan som der lægges op til det i den digitale tavle vist i figuren her (bilag 26, s. 16):

Figur 28. Tavle med ord og formuleringer Klasse Vest.



Som optakt til dette arbejde får eleverne tre eksempler på svar, som læreren har udarbejdet, og de taler fælles i klassen om, hvorvidt de åbner eller lukker for andre mulige forklaringer. Efter at have arbejdet med tavlen og med at sortere de mange udtryk, beder læreren eleverne snakke med sidemanden om, hvilken af formuleringerne de selv ville vælge og hvorfor. Bagefter melder de fælles i klassen tilbage fra pararbejdet. Læreren spørger, som det fremgår af det lange citat på næste side, ind til begrundelser og forskellige sammenhænge:

Lærer: (...) Hvad ville I vælge (henvendt til to elever)

Kamilla P: En blanding mellem neutral og mest lukket. For er det mest lukket så virker man selvsikker, og man ved, hvad man snakker om, men neutral, der kan man også få lov til, andre kan få lov til at give argumenter.

Lærer: Ja. Og hvorfor ville I vælge det?

⁹⁹ 'mulige svar', 'forklaringer' og 'fortolkninger' er de forskellige udtryk, der gives i novelleforløbet.

Kamilla P: For så kan man få andres meninger også at vide, og så kan man ()

Abukar: Øhm, ja, men hvis man helt absolut, så kan man heller ikke, så er der ikke mulighed for at argumentere for, at det der som man er helt sikker mens det andet er at () det der med mest åben, så kan det åbne for debat, at man snakker om det, argumenterer for sin

Lærer: (...) I må også godt tænke sådan en tanke som, ville man gøre det, hvad ville man vælge, når man sidder i en gruppe og snakker, og så skal I prøve at forstille jer, at I en dag sidder til en afgangsprøve, eller til nogle der skal sidde og eksaminere jer i danskfaget. Vil man så vælge noget andet. (...)

Kamilla P: Altså hvis man er i grupper, så ville jeg nok vælge mest åben, så man også kan få lov til at høre de andre.

Abukar: Også med eksaminator, så mest det der med, altså absolut, så man er sikker i det man siger, og ikke giver huller, ja

Kamilla P: Og man ikke virker usikker.

(...)

Lærer: Okay. Er det vigtigt at være åben for andre mulige forklaringer, når vi snakker fiktion?

Elev: Ja, hvis du vil lære noget.

Lærer: Hvis du vil lære noget. Kunne der være andre argumenter for at man er åben for andre mulige forklaringer når vi snakker fiktion

Elev: For det anderledes

Elev: Hvis du vil høre andres synspunkter

(Nøgleepisode ”5: Fælles om sprog og hvad bruge”, bilag 12, s. 4-5)

Samtalen varer 6.05 minutter. Ud over at spørge uddybende ind til elevernes tilbagemeldinger, fremgår det også, at læreren lægger vægt på, at der gennem sprogbrug gøres plads til flere synspunkter, at der typisk ikke er ét svar i litteraturundervisning. Senere i samtalen end det citerede sammenligner hun med det at læse fagtekster. Hvis hun spurgte til formlen for vand, ville ”det ikke nytte noget at man siger ’det kan være’ eller ’en mulig formel er’, for der er kun et svar” (bilag 12, s. 5).

Det sidste, jeg vil fremhæve, er en kommentar fra læreren om, at eleverne skal begrunde ned i teksten. Kommentaren gives til to forskellige grupper og gentages ikke (aktivitet 3, d. 29. april 2014). Eleverne udfordres heller ikke på det gennem uddybende

spørgsmål fra lærerens side i en aktivitet, hvor eleverne skal melde tilbage fra gruppearbejde om tema og perspektivering. I forhold til nøgleepisoden ovenfor melder eleverne i denne aktivitet alene tilbage, og de melder forskellige bud på temaer tilbage. Det understreger, det jeg har nævnt, at der i forløbet lægges op til en høj grad af refleksion hos eleverne over sprogbrug, herunder spørgsmål de kan stille. Det er i en fælles samtale om sprogbrug, at eleverne udfordres og spørges til begrundelser, ikke i tilbagemeldinger på, hvorfor de fortolker temaet på en bestemt måde:

Lærer: Okay. Godt. Hernede, tema?

Ghuzun (?): Vi har valgt at temaet er omsorgssvigt.

Lærer: Ja

Ghuzun (?): Og fordi børnene, de har ikke, forældrene forsørger ikke børnene, de er ikke til stede. De har ikke mad i køleskabet til børnene og noget med at børnene, de lever faktisk deres eget liv.

Lærer: Og hvordan vil I perspektivere?

(Nøgleepisode ”9: Gruppearbejde og fælles om tema”, bilag 12, s. 9-10)

Forskellen på de to klassesamtaler, hvor der særligt spørges uddybende i den første, viser forskellige funktioner ved tilbagemelding. I det sidste eksempel fungerer tilbagemeldingen som en måde at rapportere tilbage fra gruppearbejde, og derved vise de mange forskellige fortolkninger af tema frem, der kan være blandt klassens elever. Funktionen bliver ikke at spørge til begrundelser ned i teksten for eksempelvis Ghuzuns udsagn om, at ”børnene, de lever faktisk deres eget liv.”.

Ovenstående eksempler sammenfatter jeg i disse pointeringer af, hvordan eleverne inviteres til at skrive de to typer responstekster i forløbet i Klasse Vest:

- Der er mange aktivitetsskift, og læreren støtter i optakter til par og gruppearbejde eleverne i detaljer i det faglige indhold med eksempler, herunder sproglige modeller.
- Undervisningen lægger op til refleksion over blandt andet spørgsmål og over sprogbrug i forskellige kontekster, ligesom præcision i sprogbrug italesættes som værdi med mål 8.
- Eleverne inviteres til i deres undervisningsmateriale at skrive spørgsmål, hvor svaret ikke er på linjen.
- Eleverne inviteres til en tilbageholdende brug af litterære analysebegreber i deres spørgsmål af hensyn til 7. klasse.

- I den argumenterende tekst inviteres eleverne til at bruge ord og formuleringer, der matcher det, læreren fremhæver om disciplinen, at der kan være flere fortolkninger. Det vil sige, de inviteres til ekspanderende heterogloss sprogbrug.
- Eleverne inviteres til at vælge ud i analysearbejdet og ikke gå alle 'kategorier' igennem. Nogle elever udtrykker, at det har værdi at gøre det.
- Eleverne inviteres til at arbejde med tema, og derved gøres det til en værdi, at analyse og fortolkning blandt andet handler om at give bud på det.
- Dette fastholdes også gennem tilbagemeldingsformen på temaer, hvor der ikke lægges op til kontraherende heterogloss sprogbrug for fx deklarerung og attribution. Det italesættes imidlertid over for to grupper, at de skal huske at begrunde ned i teksten.

Litterære analysebegreber og begrundelser

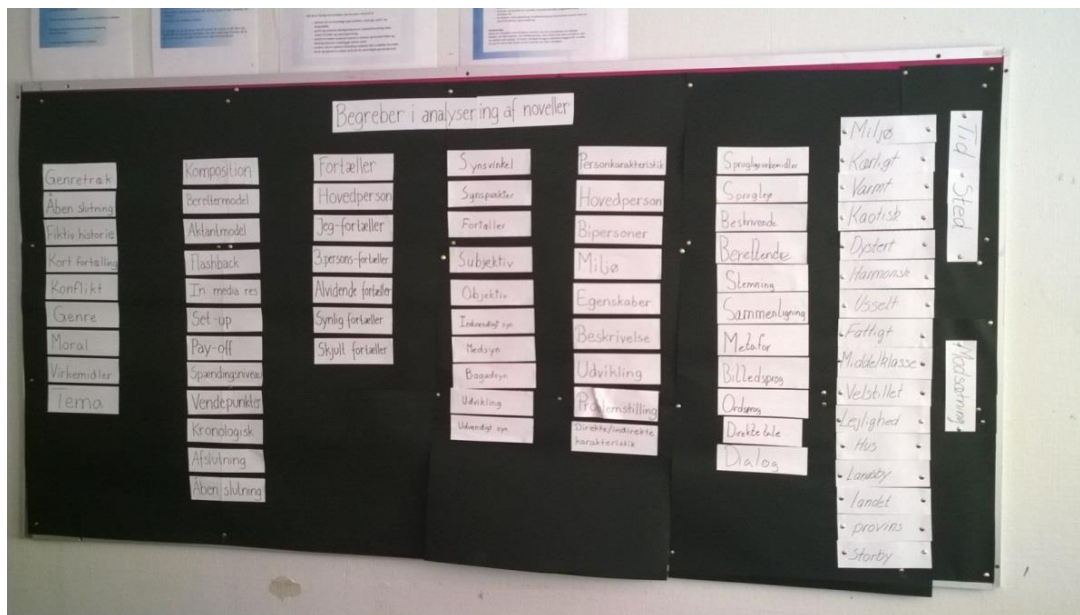
Der er to eksempler på typer af sproglige ressourcer, der synliggøres. For det første består de første fire lektioner af aktiviteter (som det fremgår af sammenfatningen af de otte hoveddele), hvor eleverne arbejder med at aktivere og kategorisere ord og vendinger til analyse og fortolkning af noveller. I klassen arbejdes alene med de udtryk, eleverne selv skriver ned. Læreren præsenterer ikke nye udtryk. Samtidig foregår der, som det fremgår af afsnittet ovenfor, en del samtale om ord og vendingers betydninger. Aktiviteterne i forløbets første del slutter med, at eleverne konstruerer et overblik til bagvæggen i klasselokalet.

I novelleforløbets fjerde del skal eleverne bruge litterære analysebegreber på den måde, at de på gule post-it-sedler skriver det begreb ned, som berører de spørgsmål, de har skrevet til novellen. I første omgang er spørgsmålene analyse- og fortolkningsspørgsmål til de andre grupper i klassen, senere udgør det afsæt for undervisningsmaterialerne til 7. klasse.

I aktiviteter undervejs i forløbet bruger eleverne også litterære analysebegreber og andre genkendelige udtryk forbundet med litteraturundervisning, hvilket viser, at for den enkelte elev synliggøres sproglige ressourcer også gennem klassekammeraters sprogbrug.¹⁰⁰

¹⁰⁰ I timerne hører jeg for eksempel udtryk som 'højt sprogleje' og 'lavt sprogleje' og 'mellem linjerne'. I novelleforløbet i efteråret 2013 har klassen arbejdet en del med begreberne 'højt sprogleje' og 'lavt sprogleje', og de synes integreret i elevernes sprogbrug i litteraturundervisningen.

Figur 29. Foto af ord og vendinger, som eleverne konstruerer i Klasse Vest.



Det andet eksempel på sproglige ressourcer er ressourcer forbundet med ekspanderende heterogloss sprogbrug og monogloss sprogbrug. De synliggøres gennem en række aktiviteter i løbet af tre lektioner d. 5. maj. Eleverne opfordres desuden til at bruge formuleringer fra dette arbejde i deres argumenterende tekst den sidste undervisningsgang.

Overskriften for aktiviteterne d. 5. maj fremgår af tavlen i figur 28 ovenfor: ”Hvilke ord og formuleringer lukker eller åbner for andre mulige forklaringer?” Eleverne støttes, ved at læreren giver en række udtryk, samt ved at læreren inviterer til refleksion over, hvorvidt udtrykkene åbner eller lukker, og i hvilke sammenhænge de er mest værdsatte, som beskrevet i sidste afsnit. Arbejdsformen i Klasse Vest er som nævnt præget af, at læreren støtter eleverne i detaljer i det faglige indhold med eksempler. Det illustrerer blandt andet aktiviteterne i denne del af forløbet. Læreren præsenterer som optakt eleverne for tre eksempler på svar på et analyse- og fortolkningsspørgsmål, som klassen tidligere har arbejdet med i et forløb om romanen *Liv på spil*.¹⁰¹ Læreren har selv konstrueret eksemplerne. Herefter følger arbejdet med blandt andet tavlen, hvor eleverne skal tale om en række ord og formuleringer (figur 28), for herefter at arbejde med de svar fra andre grupper, de har fået på deres spørgsmål til novellen. I forbindelse med optakten til at eleverne skal skrive en argumenterende tekst ser de også en tavle, der pointerer, at når de skal argumentere for deres fortolkning, kan de vælge ord og formuleringer, der åbner eller lukker for andre mulige forklaringer (bilag 26, s. 12).

¹⁰¹ Romanen er skrevet af den danske forfatter Søren Jessen og inspireret af computerspillene Grand Theft Auto. Jessen, S. (2011): *Liv på spil*. København: Gyldendal.

Desuden ser de en tavle, der viser en tredje type af sproglige ressourcer, ressourcer der kan vælges til begrundelser. Blot at skrive fx ”Jeg synes” kan betegnes som ”meneri”, står der. På tavlen uddybes:

Det er derfor vigtigt, at alle ens meninger efterfølges af et fordi, dvs. en begrundelse.

Sproglige kendetegn: Det er muligt at bruge andre ord end fordi i en argumentation. Det kan være ord som: Af den grund, derfor eftersom, altså.

(Tavle fra 8. maj 2014, bilag 26, s. 19).

Som optakt til, at de skal skrive den argumenterende tekst, får de yderligere eksempler:

Figur 30. Tavle med eksempler på udtryk Klasse Vest.

Skriv en argumenterende tekst

1. Præsenter det tema, du mener er vigtigt at spørge ind til i novellen? Begrund, hvorfor det er vigtigt.

Eksempel
Et vigtigt tema i novellen "Morgenmad" svigt. Jeg mener, at de to brøders forhold til forældrene er et væsentligt tema, eftersom novellen er bygget op over dialogen mellem de to drenge. Denne dialog handler om, de forventninger drengene har til forældrene. Hvordan de vil reagere på drengens initiativ om at fejre forældrenes bryllupsdag. Af dialogen fremkommer det tydeligt, at drengene har nogle erfaringer med forældrene, der gør, at især den store ikke tør forvente sig noget. At dette tema er vigtigt, synes jeg bliver understreget af, at novellen bliver fortalt ud fra drengenes synsvinkel, novellen fortælles altså i børnehøjde.

2. Kig på jeres undervisningsmateriale og argumenter for, hvordan de spørgsmål, I har stillet, kan lede ind til temaerne.

Eksempel
I vores materiale har vi stillet spørgsmålet: "Hvorfor vækker den Store ikke forældrene?" Jeg mener, at vi med dette spørgsmål, åbner op for, at der kan arbejdes med drengenes forhold til forældrene, fordi spørgsmålet kræver, at man laver flere nedslag i teksten for at kunne svare. Spørgsmålet lægger også op til, at man skal læse mellem linjerne, eftersom svaret ikke står på linjen. Vi har i vores opgavet tilføjet, at besvarelsen skal begrundes i teksten, af den grund, at det tvinger læseren til at komme helt ned i teksten.

3. Hvilke analysebegreber kan man have brug for at kende, når man skal undersøge novellen ved hjælp af jeres spørgsmål? Prøv om I kan begrunde jeres svar.

I de sproglige modeller på svar, eleverne ser på tavlen gengivet i figur 30, er kausale udtryk fremhævet med rød ("eftersom", "fordi", "af den grund") og derudover ekspanderende heteroglosse udtryk ("Jeg mener", "synes jeg") og kontraherende heteroglosse udtryk forbundet med deklareret ("Af dialogen fremkommer det tydeligt" og "synes jeg bliver understreget af"). Eksemplerne på deklareret er eksempler på mere objektive udtryk, men fordi det sidste indledes med 'synes jeg', svækkes den autoritet, det mere objektive udtryk tildeler novellen. I klassen har de i tidligere forløb i danskundervisningen, ifølge læreren og elevens kommentarer under denne optakt,

arbejdet med argumentation i flere forløb. Såvel begrundelser som sprogbrug, der dæmper og forstærker synspunkter, er nogle, eleverne før har arbejdet med. Det nye i dette forløb er arbejdet med udtryk, der åbner eller lukker for andres svar, forklaringer, fortolkninger. Det hele italesættes i forløbet som sproglige kendetegn ved argumenterende tekster.

Mulighedsrum Klasse Vest

I Klasse Vest er der ligheder mellem, hvad eleverne inviteres til, og hvilke sproglige ressourcer der synliggøres. Der er flere forskellige former for skriftlighed i novelleforløbet, herunder skriver eleverne sedler med ord og vendinger, samt sammenhængende svar på andre gruppers spørgsmål til ”Morgenmad”, og omskrivninger af disse svar. Eleverne inviteres til at skrive undervisningsmaterialet med brug af spørgsmål, hvor der ikke kan findes et svar direkte på linjen, samt med tilbageholdende brug af litterære analysebegreber. Det tillægges værdi, at de i grupper vælger, hvilke spørgsmål de synes er mest centrale, og at de individuelt kan begrunde dette i deres argumenterende tekst i forhold til deres analyse og fortolkning af novellen, specifikt temaet i denne. Det tillægges også værdi og forbindes med litteraturundervisning, at analyse- og fortolkningsspørgsmål åbner for fortolkning, og at svarene samt elevernes sprogbrug giver plads for andre udsagn. Der er ikke ét svar, siger læreren i sammenligning med et arbejde med ’fagtekster’. Samtidig rettes elevernes opmærksomhed mod lukkede spørgsmål og lukkede svar, og læreren inviterer til refleksion over blandt andet sprogbrug i forskellige kontekster. Samlet inviterer læreren til, at eleverne skriver responsteksterne på måder, der afspejler og medskaber et knower fokus, særligt i deres argumenterende tekster.

Eleverne arbejder i flere aktiviteter med ekspanderende heterogloss sprogbrug. Derudover arbejder eleverne i de første fire lektioner i forløbet med at aktivere og kategorisere litterære analysebegreber, ligesom en aktivitet i forløbets fjerde del har dét fokus (de gule post-it-sedler). Eleverne bliver bedt om i deres argumenterende tekst at skrive og begrunde, hvilke analysebegreber man kan have brug for at kende for at svare på de spørgsmål, de har stillet i deres undervisningsmateriale. Selvom eleverne ikke i øvrigt inviteres til at bruge litterære analysebegreber i deres skriftlige tekster, signalerer varigheden af arbejdet med denne type sproglige ressourcer en værdi. Skærpet kan siges, at det knower fokus, der ellers karakteriserer mulighedsrummet i Klasse Vest, kontrasteres af det tidsmæssigt omfattende arbejde med at aktivere og kategorisere ord og udtryk i forløbets første del. Desuden er der flere mindre markante lærerudsagn i forløbet, som trækker i retning af at invitere til et knowledge fokus. Det gælder lærerens udsagn til to grupper om at huske at begrunde ned i teksten samt opfordringen om at undgå ’meneri’ i den argumenterende tekst. Eleverne ser eksempler på kausale udtryk

og på mere objektive deklarerings-ord, men det hverken italesættes eller eksemplificeres yderligere, hvordan der kan begrundes ned i teksten.

Når jeg relaterer elevernes måder at skabe stillingtagen på i deres nøgletekster til mulighedsrummet, så eksemplificerer nøgletekst V5 & V6 det, eleverne i Klasse Vest også markant tydeligt inviteres til. I nøgletekst V3 & V4 gør eleverne derudover noget af det, der synliggøres med få eksempler: Bruger mere objektive udtryk for deklarerung, og noget af det, der kun italesættes minimalt, nemlig begrunder ned i teksten. Derved afspejler og skaber de et elite fokus, som der også inviteres til i novelleforløbet, men minimalt og mindre synligt end det knower fokus, der dominerer mulighedsrummet.

Klasse Syd: Et knower fokus

Novelleforløbet i Klasse Syd foregår i dansklektionerne henover tre uger i maj-juni, fordelt på fem undervisningsgange med 10 lektioner. Derudover er der yderligere en lektion to uger senere, hvor eleverne får lærerens foreløbige respons på de analytiske fremstillinger tilbage. På den baggrund de deres tekster igennem og afleverer de endelige udgaver. Den første undervisningsgang skriver læreren mål for forløbet på tavlen. Hun har fokus på at beskrive det slutprodukt, eleverne skal skrive, og at det er det, de skal lære i forløbet. Der står:

Responstekst

- 1.- resume af novellen
- vælge ud og begrund
2. – perspektivering → Kim Fupz
3. – analyse
4. – bedømmelse

(aktivitet 5, 22. maj 2014)

Novelleforløbet er som nævnt i kapitel 5 en del af et længere forfatterskabsforløb om den danske forfatter Kim Fupz Aakeson. Forinden har de i klassen netop læst og arbejdet med hans roman *De gale* fra 1992, ligesom de efter dette forløb læser endnu en novelle af forfatteren ("Morgenmad", som i Klasse Vest). I det aktuelle novelleforløb arbejder de med hans novelle "Miraklet" fra 1995.¹⁰² Når eleverne i deres responstekst skal perspektivere til hans forfatterskab, skal det ses i sammenhæng med det forfatterskabsforløb, det aktuelle novelleforløb er en del af. Novelleforløbet er ligeledes forbundet med novelleforløbet i efteråret 2013, hvor

¹⁰² Som beskrevet i kapitel 5 er novellen fra den version, der ligger på webportalen dansk.gyldendal.dk. Læreren bruger i øvrigt ikke dette digitale læremiddel i novelleforløbet.

eleverne første gang skrev det, de i klassen både kalder responstekster og specifikt analytiske fremstillinger. Den måde de skal skrive på i novelleforløbet, adskiller sig fra den første gang ved, at de nu i udgangspunktet selv skal vælge, hvad de vil analysere og fortolke. Læreren vender tilbage til dette flere gange under forløbet (fx aktivitet 2, d. 26. maj 2014). Flere aktiviteter støtter ligeledes det at vælge ud og begrunde. Den sidste gang under fælles mundtlig respons fra læreren begrundede hun dette fokus i forløbet med henvisning til den mundtlige afgangsprøve, hvor klassen efter 9. klasse skal op til prøveform B.¹⁰³ I samme citat nedenfor fremgår også, at hun ikke vil have, at litterære analysebegreber som miljø strukturerer den skriftlige responstekst:

Lærer: (...) I har ti minutter sådan cirka skal I regne med til eksamen, hvor det er jer der er på, før, og så begynder der en dialog, så man har tyve minutter i alt. Så kan det ikke nytte noget, at man i sin, det øver vi os lidt på her i processen (lærer løfter deres analytiske fremstillinger op, fremvisende) med vores analytiske fremstilling, at man vil det hele. (...) David for eksempel, du begynder at sætte punktvis op med miljø for eksempel, altså, det skal du ikke, det har jeg ikke, I skal vælge ud, ikke, så alt skal ikke med. Det er nemlig det, der er pointen, alt skal ikke med. (Lærer skriver på tavlen) 'alt skal ikke med'. Det er nemlig det Helle sagde til mig, hun har været ude som censor, og det er det man gør meget ud af nu, altså (...)

Amanda: Hvad vil det sige 'alt skal ikke med'?

Lærer: Alt skal ikke med, du skal ikke skrive om miljø, og det og det og det, det er derfor, du skal vælge ud (peger hen på tavlen).

(...)

Lærer: Jeg har ikke brug for at vide noget om miljø, så skal man i hvert fald vide, hvorfor man har valgt det. Ikke også. Det er det, forstår du det David?

David: Ja mmm

Lærer: Det er godt. Det her det lærer vi noget af, vi har et år til at lære det. Og hvis der er nogle af jer der skal på gymnasiet, eller et eller andet andet, så er det også en læringsproces allerede. Så man skal vælge ud.

(Nøgleepisode ”2: Fælles respons klassen”, bilag 13, s. 8)

Under samme nøgleepisode roser læreren eleverne for, at de ved at have lagt ud og begrundet skriver på en måde, hvor de får deres egen personlighed ind i teksten:

¹⁰³ Beskrivelser af denne prøveform i kapitel 1 og kapitel 3.

I har klaret det med det valgfrie super flot, og det har gjort, at det er blevet nogle lidt anderledes responstekster modsat i efteråret, hvor det ligesom var mig der ligesom havde skrevet at nu skal i gøre sådan og sådan. Jeg vil sige sprogligt er der nogen der virkelig har grebet den super flot, altså I har fået jeres egen personlighed ind i det. Super flot, jeres sprog er blomstret.

(Nøgleepisode ”2: Fælles respons klassen”, bilag 13, s. 7)

Det er karakteristisk for denne case, at de arbejder meget med skriftlighed, og at de arbejder procesorienteret. Det sker både i forbindelse med novelleforløbet i efteråret 2013 og i dette novelleforløb om ”Miraklet”. Eleverne er fortrolige med formen, hvor de afleverer deres tekst tre gange. Undervejs får de respons fra læreren, ligesom de både får respons fra klassekammerater og giver respons til deres klassekammeraters tekster skriftligt og mundtligt.

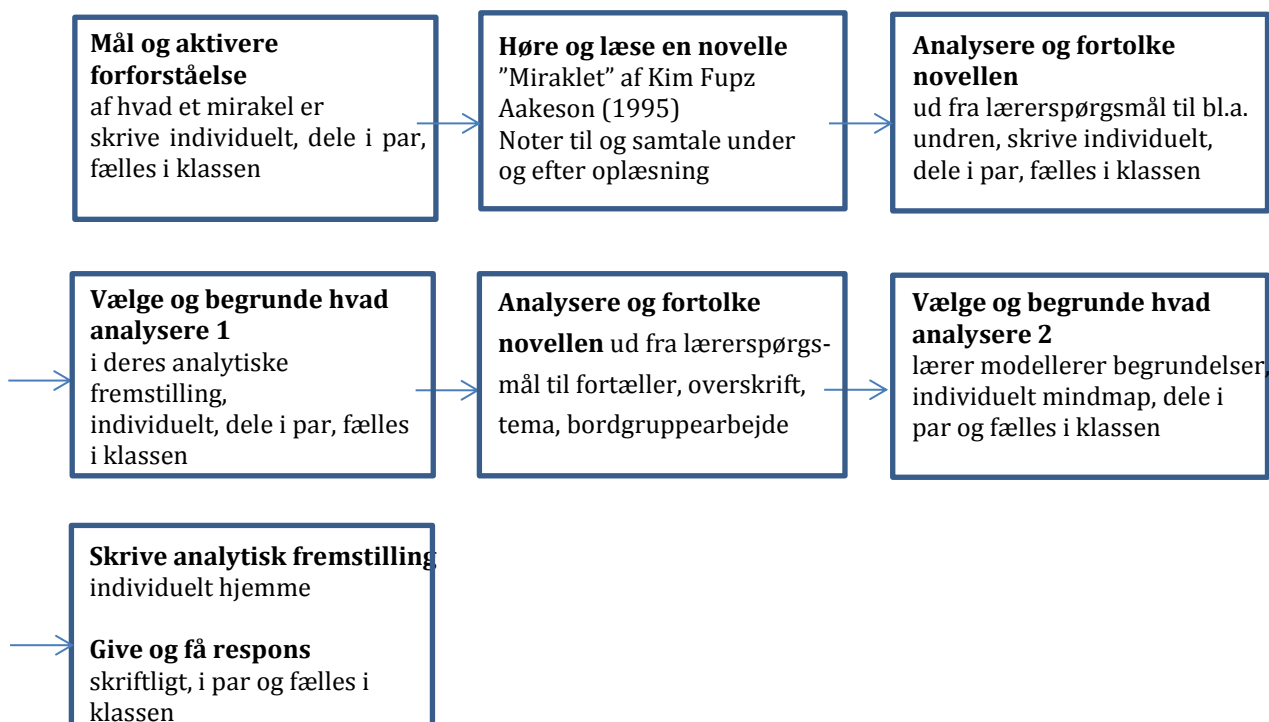
Det er også karakteristisk for arbejdsformen i danskfaget i denne klasse, at eleverne skriver alt ned, som læreren skriver på tavlen og i øvrigt, hvis hun beder dem om det, i logbøger. Her skriver de således også stikord til spørgsmål eller hurtigskrivningstekster, hvilket for eksempel sker indledningsvist den første undervisningsgang, og før novellen er læst, hvor eleverne i logbogen skal skrive ned, hvad de forstår ved et mirakel (aktivitet 3, d. 22. maj 2014). Der vendes ofte tilbage til mål for forløbet/beskrivelser af slutproduktet, og eleverne bliver så bedt om at læse op fra logbøgerne, som de har liggende. Det er også karakteristisk, at aktiviteterne ofte følger samme mønster: skrive individuelt, dele med sidekammerat og eventuelt med flere forskellige klassekammerater efter hinanden, fælles i klassen.¹⁰⁴

Læreren er eksplicit i det, hun vil have eleverne til, og eleverne styres på den måde, at de for eksempel skal stå op bag deres stole, når det er dagens sidste lektion, og først må gå, når alle står, og der er faldet ro. Samtidig med denne styring er hun personlig i sin kontakt med eleverne, og kender dem godt. Hun har været klasselærer for klassen siden 3. klasse.

Novelleforløbets aktiviteter sammenfatter jeg i syv hoveddele som vist i figur 31.

¹⁰⁴ Sådan som det i praksisfeltet blandt andet er foreslået af Olga Dysthe (Dysthe, 1997).

Figur 31. Sammenfatning af novelleforløbets syv hoveddele Klasse Syd.



Fra valg til tegnsætning

Eleverne i Klasse Syd er bekendte med en treleddet struktur for den analytiske fremstilling: resumé, analyse, bedømmelse. De skal vælge tre ting ud, som de analyserer. Læreren lægger vægt på, at de i deres tekst får deres egne refleksioner ind i det, de skal prøve at tolke på det, de vælger ud (aktivitet 7, d. 27. maj 2014). Læreren lægger som nævnt også vægt på, at eleverne begrundes, hvorfor de vælger ud, som de gør. Det fremgår af beskrivelsen af den analytiske fremstilling, og når hun fremhæver det som det første i den fælles respons. Det kan også ses af oversigten over hoveddele i forløbet, at det er i fokus i forløbets aktiviteter (to hoveddele er sammenfatninger af aktiviteter om dette). Når eleverne støttes i at vælge ud og begrunde undervejs i forløbet, sker det gennem arbejdsspørgsmål som 'Hvad undrede jeg mig over' og 'Hvad lagde jeg specielt mærke til' som de stilles efter at have hørt og læst novellen (aktivitet 1, d. 27. maj 2014). De svarer individuelt, deler herefter i par for til sidst at dele deres svar i klassen. Eleven Cecilie spørger under det individuelle arbejde om 'Hvad lagde jeg specielt mærke til', både kan være skrivemåde og handling, og læreren gentager hendes spørgsmål for hele klassen og bekræfter. Senere stilles de spørgsmålet og opgaven, som læreren skriver på tavlen: "Hvad kom jeg til at tænke på, da jeg hørte/læste novellen? Vælg tre ting, der har gjort mest indtryk" (aktivitet 5, d. 27. maj

2014).¹⁰⁵ Dette er næste skridt frem mod, at eleverne skal vælge og begrunde i responsteksten. Gangen efter laver hver elev et mindmap over de tre ting, de vil forholde sig til i novellen og hvorfor (aktivitet 5, d. 2. juni 2014). Når eleverne deler deres svar på spørgsmål fælles i klassen, spørger læreren uddybende ind til blandt andet deres eksempler på, hvorfor noget har gjort indtryk, eller på, hvad de vil vælge. Hun giver også eksempler på, hvordan der kan begrundes:

Lærer: Det kunne også være, hvad kunne mere være, at man ville dykke ned i. Hvad kunne man mere dykke ned i? Morten?

Morten: Budskabet?

Lærer: Budskabet, og så bare () og hvorfor, ikke? Hvorfor gør jeg det. Altså, det er hele tiden hvorfor. Hvorfor kunne du godt tænke dig at gå mere ned i budskabet?

Morten: Fordi jeg synes faktisk første gang jeg læste der var det lidt svært at finde ud af, hvad budskabet egentlig var.

Lærer: Så noget med, hvis jeg nu lige leger dig (...) Jeg har valgt, at jeg har valgt novellens, jeg skal lige skrive det ordentligt, og så gå ind og beskrive hvorfor. Eller, jeg synes (lærer skriver imens på smartboard), jeg synes, jeg synes det er, hov, 'jeg synes det er spændende, at arbejde videre med novellens budskab, da jeg havde svært ved at forstå budskabet første gang vi læste novellen'. Det kan man skrive. Jeg ved ikke, om I skriver det her, men det er det, jeg mener med det.

(Nøgleepisode "4: Fortsat klasse "hvis I skulle vælge ud", bilag 13, s. 2)

Samtidig med dette arbejde får eleverne også specifikke analyse- og fortolknings-spørgsmål til novellen (fortæller, titel, tema). I en gennemgang af hvad eleverne skal have fokus på i deres analytiske fremstilling i opstarten af deres skrivning, pointerer læreren desuden, at de skal komme ind på sproget. Eleven Sofie spørger under den aktivitet, om de skal have tema og budskab med i deres analyse. Læreren svarer ja. Men rækkefølgen er ikke afgørende, bare de har resume først, siger hun, og fremhæver, at resumeeet skal være kort (aktivitet 3, d. 3. juni 2014).

Under særligt to aktiviteter italesætter læreren, at forskellige andre ting har værdi, når de analyserer og fortolker en novelle. Det sker første gang, eleverne hører novellen. Eleverne skal under lytningen registrere, hvilke personer der optræder. Opmærksom-

¹⁰⁵ Der kan genkendes mange praksisser i undervisningen, her vil jeg blot nævne, at spørgsmålene eksemplificerer en praksis i danskfagets litteraturundervisning for en litteratursamtale inspireret af Aidan Chamber (1993). Jeg vender kort tilbage til dette i kapitel 8.

heden rettes således fra begyndelsen, sammen med et indledende fokus på titlen, mod novellens personer. I samme aktivitet stiller læreren forskellige hvorfor-spørgsmål til novellen og spørger uddybende til elevernes svar. Hun kommenterer ved et svar, at eleven nu er inde og 'lave bevisførelse' (aktivitet 3, d. 26. maj 2014). Læreren spørger med andre ord uddybende på en måde, hvor eleverne må begrunde ned i teksten. Læreren fremhæver bagefter værdien ved dette. Det samme tillægges værdi den sidste undervisningsgang, hvor læreren fremhæver, at eleverne ikke skal komme med synspunkter alene, men underbygge dem med teksteksempler. "Det bonger godt op i karakteren", siger hun (nøgleepisode "2: Fælles respons i klassen", bilag 13, s. 10).

Den sidste undervisningsgang italesætter læreren ligeledes, at forskellige andre ting har værdi end alene valget og det at begrunde det. Hun fremhæver især værdien ved korrekt tegnsætning, der også betyder noget for karakteren, siger hun. Desuden fremhæver hun et varieret sprog og overgange samt mere akademisk sprogbrug. Eksempler på det sidste er en elev, der skriver 'jeg vurderer' i stedet for 'jeg mener'. Læreren siger om tegnsætning:

Lærer: Så er der lige en anden ting, nu går jeg ned i det grammatiske, i tegnsætning og det grammatiske, og det er, at I skal altså tjekke for tegnsætning (lærer skriver 'tegnsetning' på tavlen) og det skal også være med, når jeg sidder og retter. Og denne her gang, og det gør jeg ikke fremadrettet, der sætter jeg ikke kommaer for nogen som helst, nogle har jeg måske været en lille smule sød ved, der har jeg været inde og differentiere, men tegnsætning (peger på ordet på tavlen), det er et af kriterierne når man skriver en skriftlig fremstilling. Tegnsætning, hvis den tegnsætning er mangelfuld, det står der i de der beskrivelser når vi sidder og retter, lærerne og censor, hvis den er meget mangelfuld, så ryger I ned i karakter, det er bare at I ved det, den er ikke længere.

(nøgleepisode "2: Fælles respons i klassen", bilag 13, s. 7)

I den skriftlige respons ses ligeledes, at læreren især kommenterer korrekt tegnsætning og varieret sprog.

Følgende pointeringer gælder for, hvordan eleverne inviteres til at skrive:

- Eleverne inviteres til selv at vælge og begrunde, hvad de analyserer, samt at en analyse skal involvere egen refleksion og 'personlighed'. Brug af fagbegreber fremhæves som positivt, men litterære analysebegreber må ikke strukturere fremstillingen.
- De inviteres til at vælge noget, der undrer dem, eller som de særligt lægger mærke til eller synes er interessant. Når de skal begrunde valg, lægges således op til sprog-

brug forbundet med PÅSKØNNELSE: reaktion (fx ’jeg synes slutningen var **svær at forstå**’) og valg af ekspanderende heterogloss sprogbrug, ligesom der lægges op til PÅSKØNNELSE: valuering.

- I forløbet gøres det lidt mindre frit, hvad eleverne kan forholde sig til i analysen. De skal komme ind på tema, budskab og sproget i novellen, ud over det, der fra starten har været et krav, at de skal perspektivere til forfatterskabet. Der rettes i forløbet også en enkelt gang opmærksomhed mod novellens figurer (eleverne skal registrere, hvad personerne gør) og desuden mod titlens betydning.
- Deres tekst skal indeholde en bedømmelse, og dette lægger op til PÅSKØNNELSE: valuering. En elev spørger, om bedømmelsen fx kan være af den fiktive tekst, og af forfatterens måde at skrive på og derved indirekte hans kapacitet, begge dele bekræftes af læreren. Dvs. der inviteres til attitudinal sprogbrug, også BEDØMMELSE.
- Det fremhæves under den fælles mundtlige respons sidste undervisningsgang, at eleverne skal begrunde ned i teksten, og at det har betydning for karakteren, dvs. der lægges op til, at eleverne vælger ressourcer forbundet med deklareret og attribution.
- I særligt lærerens respons på elevernes tekster bliver værdier som korrekt tegnsætning og varieret sprog italesat, ligesom det er disse træk ved elevernes tekster, der vies opmærksomhed i lærerens skriftlige respons.

Begrundelser for valg

Der er særligt et eksempel på sproglige ressourcer, der synliggøres gennem eksemplificeringer i forløbet. Det er måder, hvorpå valg kan begrundes. Læreren lægger som beskrevet vægt på, at eleverne gør dette i forløbet, og de arbejder med dette i flere aktiviteter. Læreren støtter eleverne ved i fælles samtale at spørge uddybende ind til, hvorfor de vil komme ind på det, de nævner. Samtaleformen er eksemplificeret ovenfor i eksempler fra nøgleepisoden ”4: Fortsat klasse ”hvis I skulle vælge ud””. Under denne aktivitet skriver læreren samtidig de eksempler, som hun på baggrund af elevernes svar konstruerer, på et PowerPoint-slide (som eleverne kan se på tavlen) (bilag 27, s. 2). De eksempler, hun skriver ned i løbet af aktiviteten, ses i figur 32.

Figur 32. Tavle med eksempler på begrundelser for valg Klasse Syd.

Jeg har valgt novellens budskab, da jeg første gang læste novellen.....

Jeg synes, det er spændende at arbejde videre med novellens budskab, da jeg havde svært ved at forstå budskabet første gang, vi læste novellen.....

Jeg vil gerne arbejde videre med hovedpersonen i novellen, da jeg undrer mig over hans indstilling til livet.....

Jeg finder det interessant at analysere og vurdere, hvorfor Kim Fupz har valgt at hovedpersonen skal have vinger.....

Slutningen.....

Vinger? Hvorfor dette?

Overskriften?

Analyseres eksemplerne synliggøres eksempler på PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk ("det er **spændende** at arbejde videre med"), og inden for PÅSKØNNELSE: valuering ("jeg **vil gerne** arbejde videre med hovedpersonen i novellen" og "Jeg finder det **interessant** at analysere og vurdere hvorfor Kim Fupz har valgt at hovedpersonen skal have vinger"). Desuden optræder mange eksempler på ekspanderende heterogloss sprogbrug, der markerer det subjektive afsæt for udsagnene.

Ud over dette eksempel på sproglige ressourcer, der synliggøres i novelleforløbet, så synliggøres få eksempler på, hvordan eleverne kan begrunde ned i teksten, i forbindelse med at de inviteres til at gøre dette. Det sker som nævnt indledningsvist under forløbets anden hoveddel, hvor læreren spørger uddybende ind til elevernes svar på en måde, hvor de begrunder ned i teksten, det læreren kalder 'bevisførelse'. Det sker igen i forbindelse med den fælles mundtlige respons, hvor det også tillægges værdi ("Det bonger godt op i karakteren"). Læreren italesætter dette i forbindelse med oplæsningen af en elevtekst, hvori der optræder et 'det kan ses i teksten' (nøglepisode "2: Fælles respons i klassen", bilag 13, s. 4).

Mulighedsrum Klasse Syd

Det dominerer mulighedsrummet i Klasse Syd, at der i novelleforløbet er et fokus på, at eleverne vælger ud og begrunder, hvorfor de analyserer det, de gør. Klassen har skrevet en analytisk fremstilling før, men dette aspekt er nyt. Læreren begrunder dette fokus med den mundtlige eksamen efter 9. klasse og giver det desuden værdi i forhold til at fortsætte på gymnasiet eller andre ungdomsuddannelser. En række aktiviteter støtter eleverne i at gøre dette. Læreren pointerer under den fælles mundtlige respons i

sidste lektion, at det at vælge og begrunde har betydet, at eleverne nu har fået deres egen 'personlighed ind i det'. Læreren beskriver dette sproglige træk i elevernes tekster med det metasproglige billede: sproget blomstrer. Selvom dette ikke er særligt præcist eller let at navigere efter, og selvom denne italesættelse af nogle værdier ikke eksemplificeres under denne nøgleaktivitet, så er de blevet det under den første nøgleaktivitet, hvor læreren skriver eksempler ned på begrundelser, sådan som de vises i figur 32.

Eleverne inviteres også, men i mindre markant grad, til at begrunde ned i teksten, selvom det italesættes som noget, der har stor betydning for karakteren. I mindre markant grad inviteres de også til at bruge litterære analysebegreber. Netop fordi det at vælge ud og begrunde er i fokus, siger læreren direkte, at litterære analysebegreber ikke skal strukturere fremstillingen. Samtidig værdsætter hun brugen af fagbegreber under oplæsningen af en elevtekst. Som jeg viser med et eksempel fra samtaleformen og lærerens uddybende spørgsmål til eleverne, så inviteres de til at begrunde deres valg gennem samtaleformen, ikke alene gennem italesættelser af, at det er vigtigt. Et sidste mindre markant træk ved mulighedsrummet i Klasse Syd er, at eleverne inviteres til at bruge attitudinale ressourcer inden for BEDØMMELSE. Det sker først i forløbet, ved at elevernes opmærksomhed indledningsvist rettes mod personerne i novellen, og ved at de inviteres til i afsnittet med bedømmelsen at forholde sig til forfatteren.

Samlet inviteres eleverne i Klasse Syd til at skrive de analytiske fremstillinger på måder, der afspejler og medskaber et knower fokus. Både nøgletekst S7 og S8 matcher det, de inviteres til, også selvom det ikke synliggøres hvordan. For eksempel synliggøres sproglige ressourcer til at begrunde ned i teksten ikke. I nøgletekst S8 begrundes eleven valg af de tre ting i analysen med at det har gjort indtryk, som der også inviteres til og som det eksemplificeres af læreren. Nøgleteksten tildeles som nævnt i kapitel 5 en middelkarakter, mens den anden nøgletekst S7 tildeles den højeste karakter (12). Her vælger eleven at sætte novellen som grund for valg, at begrunde mere objektivt og derudover at diskutere forskellige fortolkninger, hvilket der ikke inviteres til i Klasse Syd. Noget af det, der er med til, at denne tekst afspejler og skaber et elite fokus er således ikke noget, der italesættes eller synliggøres i klasserummet i dette forløb.

Begge elever involverer sig desuden markant ved at inddrage egne værdier eksplicit, noget der ikke italesættes eller synliggøres som en mulighed i dette novelleforløb.

Fund forskningsspørgsmål 3

I denne del af studiet har jeg undersøgt casene med et blik for, særligt hvad eleverne i litteraturundervisningen inviteres til at skrive, og hvilke sproglige ressourcer de tilbydes. Nogle af de ligheder og forskelle, der er til stede i elevernes skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, står endnu mere markant frem i dynamisk sammenhæng med det, der aftegner sig i mulighedsrummene. Samtidig er der måder at bruge sprog på, som ikke italesættes eller synliggøres i novelleforløbene, men især vælges af de elever, der afspejler og skaber et elite fokus.

De ligheder, jeg ser i responsteksterne, matcher mulighedsrummene på disse måder:

Litterære analysebegreber er en markant del af det, der synliggøres i Klasse Nord og Klasse Vest. I Klasse Syd henvises til dem, og eleverne opfordres til ikke at følge dem slavisk, men i stedet begrunde, hvad de vælger ud. I litteraturundervisningen i alle tre klasser opfordres eleverne i øvrigt til at vælge ud og begrunde valg af, hvad de analyserer og fortolker i den novelle, der læses i den pågældende klasse. Det synliggøres ikke, hvordan de litterære analysebegreber kan bruges i nogle af casene.

Den diskrete *involverethed* inviteres der ikke til. I ingen af klasserne synliggøres sproglige ressourcer forbundet med det at forholde sig til de litterære figurer som mennesker af kød og blod. Samtidig er det det, alle eleverne gør. Jeg tolker det som et udsagn om, at det at forholde sig til personer i litteratur optræder som en integreret, selvfølgelig praksis for eleverne i de tre cases på dette tidspunkt i skolesystemet. Det behøver ikke, at hverken italesættes eller synliggøres hvordan.

Det samme gælder den anden side af det at forholde sig til de litterære figurer som mennesker, at inddrage egne værdier. Det italesættes på hver sin måde af læreren i Klasse Nord og Klasse Syd. I Klasse Nord siger læreren, at noget af det, litteraturen gør, er, at den vil tale med os, at vi inddrager vores liv, mens læreren i Klasse Syd i fælles respons på elevernes responstekster fremhæver, at det er godt, at de nu har fået deres personlighed mere med i det, de skriver. Der lægges i de tre cases ikke op til, at de i undervisningen direkte forholder sig til de værdier, eleverne inddrager som en del af deres analyser og fortolkninger. Eleverne spørges for eksempel ikke til de værdier, deres attitudinale holdninger bygger på. I den forstand kan det konstateres: De inviteres til det *diskrete*.

Det andet aspekt af det *diskrete*, en følelsesmæssig tilbageholdenhed sprogligt set, inviteres der ikke eksplicit til. Omvendt inviteres der i Klasse Syd alene til at eleverne trækker sig selv med ind i deres analyser og fortolkninger. Det sker gennem indledende spørgsmål fra læreren om, hvad der gjorde mest indtryk på eleverne, og gennem

lærerens eksempler på, at valg af analyse- og fortolkningspunkter kan begrundes med, at det var svært at forstå til en begyndelse.

At begrunde ned i teksten ses i responsteksterne fra to af de tre cases, både gennem henvisninger til og citat fra novellerne, mens der i responsteksterne fra Klasse Vest alene ses henvisninger gennem ressourcer for deklarerung. I novelleforløbene formulerer lærerne det næsten ens:

”I skal jo ikke sidde med synsninger om et eller andet, det er jo ikke jeres synsninger, I skal præsentere” (Klasse Nord)

”Man kan argumentere personligt. Jeg synes, jeg mener eller jeg føler. Nogle kalder dette for meneri, fordi der mangler en seriøs begrundelse for, hvorfor man mener sådan. Det er derfor vigtigt at alle ens meninger efterfølges af et fordi, dvs. en begrundelse” (Klasse Vest)

”Lad vær med at komme med et eller andet synspunkt” (Klasse Syd)

Mens det at begrunde ned i teksten italesættes i alle tre novelleforløb og tillægges værdi, mest markant i Klasse Nord, synliggøres det i de tre cases kun minimalt hvordan. I Klasse Vest ser eleverne i modeltekster et eksempel på deklareringsudtryk (”Af dialogen *fremkommer det tydeligt*” og ”synes jeg *bliver understreget af*”), mens de hører et i Klasse Syd, da læreren læser et eksempel fra en elevtekst op. Derudover støttes eleverne i denne klasse i at begrunde ned i teksten gennem lærerens uddybende spørgsmål i klassesamtale.

De variationer, der viser sig i elevernes responstekster, kan ligeledes relateres til mulighedsrummene i hver case. Sammenlignes de tre cases kan der pointeres to ting:

For det første, at der i en case inviteres til refleksion over sprogbrug, særligt hvordan der åbnes og lukkes for andres fortolkninger. Eleverne inviteres til refleksion over, hvad det betyder at gøre det ene eller det andet, og i hvilke kontekster de ville bruge hvilke udtryk. Det eksemplificerer en måde at støtte elevens refleksive literacy.

For det andet, at de deltagende elever i hver case gør det, der er markant, mens nogle elever derudover også gør det, der ligeledes er opmærksomhed på, men mindre markant. Klasse Nord adskiller sig ved, at nogle elever her tager de sproglige ressourcer til sig, som de arbejder med i klassen og som synliggøres, mens andre gør det, der inviteres til, også selvom det alene italesættes (og ikke synliggøres) eller slet ikke italesættes (eller synliggøres).

Den spændvidde i skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på, jeg ser både samlet men også inden for hver enkelt teksttype, ser jeg ligeledes i denne del af studiet. For eksempel i Klasse Vest i den diskrepans der er mellem et knower fokus, og så den relativt meget tid, der bruges på arbejdet med litterære analysebegreber, men hvor integrationen ikke synliggøres. Det er et eksempel på, at kombinationerne sprogligt set er usynlige i undervisningen, selvom de elever, der på forskellige måder afspejler og medskaber et elite fokus, generelt vurderes relativt bedre end de andre elever bag nøgleteksterne for den pågældende case. Det, som ikke synliggøres, eller hverken italesættes eller synliggøres, men som ses i responsteksterne, kan opsummeres i disse punkter:

- Måder at bruge litterære analysebegreber på, hvis de ikke skal fremhæves.
- Forskellige måder at begrunde ned i teksten på gennem valg af både mere objektive og mere subjektive ressourcer for deklareret.
- Inddragelse af egne værdier markant gennem direkte PÅSKØNNELSE: valuering i forbindelse med attitudinale holdninger om personer i novellerne.
- Måder at begrunde analytiske valg på.
- Diskussion af forskellige fortolkninger og de nuancerede sproglige ressourcer for at forholde sig til hinandens konkrete udsagn gennem kontraherende heterogloss ressourcer for bestridelse og samtykke.

Denne opsummering rejser spørgsmål til, hvad der faktisk gives adgang til i de tre cases og i danskfagets litteraturundervisning, hvad der faktisk værdsattes – og det rejser spørgsmål til, hvad der egentlig skal være værdsat i udskolingen. Desuden lægger de øvrige fund og det, der tydeliggøres som praksisser for skriftsproglige måder at analysere og fortolke på i de tre cases, op til en diskussion af, hvorfor danskfagets litteraturundervisning i udskolingen ser ud som den gør, når de deltagende elevers måder at skabe betydning på undersøges med et dobbeltblik for tekster og kontekster.

I de næste to kapitler syntetiserer jeg hovedfundene og diskuterer dem, samt de didaktiske og forskningsmæssige perspektiver.

8. Hovedfund og diskussion

Min interesse i studiet er at undersøge elevers skriftsproglige måder at skabe betydning på, når de analyserer og fortolker litteratur i udskolingens danskfag. Jeg har gjort det gennem undersøgelser af de deltagende elevers responstekster, deres mundtlige refleksioner over litteraturundervisning og gennem undersøgelser af de novelleforløb, hvor responsteksterne er skrevet. Forskningsstrategien er det kvalitative, multiple og eksplorative casestudie, hvor litteraturundervisning i tre 8. klasser på tre forskellige skoler udgør cases, undersøgt med et socialsemiotisk literacyperspektiv på elevers sprogbrug.

Som en del af det eksplorative design har jeg tidligt i undersøgelsesprocessen bedt de deltagende lærere medtænke skriftlige responssituationer, hvor eleverne selv skulle vælge, hvad de ville forholde sig til i den af læreren valgte novelle. Målet var at kunne undersøge flere aspekter af det, jeg specifikt spørger til i mit første forskningsspørgsmål, elevers måder at skabe stillingtagen på. Med mine forskningsspørgsmål har jeg desuden spurgt til, hvordan forskelle og ligheder i elevers skriftsproglige valg relaterer sig til såvel deres refleksioner over litteraturundervisning som til de mulighedsrum, de inviteres til at skrive i. Undersøgelsen af datamateriale fra de tre cases har som beskrevet i kapitel 1 desuden vist sig at afføde et potentielt nyt forskningsspørgsmål til, hvilke billeder der tegner sig af litteraturundervisning som disciplin i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelsessystemet. Et diskussionsspørgsmål er derudover, hvilke didaktiske potentialer studiets vidensudvikling rummer.

I studiet har en del af vidensudviklingen været det analytiske metasprog. Med re-modelleringen af APPRAISAL og brugen af begreberne *knowledge/élite/knower* til at foretage et zoom ud fra de mere detaljerede lingvistiske analyser, kan jeg med mine fund helt overordnet se nogle markante mønstre i de deltagende elevers måder at skabe betydning på, når de skriftligt analyserer og fortolker litteratur i disciplinen, mønstre som både tydeliggøres og nuanceres med undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2 og 3 og tegner nogle billeder af danskfagets litteraturundervisning i udskoling.

Der er både muligheder og begrænsninger med de snit, jeg har foretaget i studiet. Jeg har med mine tre forskningsspørgsmål et hovedfokus på elevers skriftsprogbrug. Teoretisk fremhæver jeg med socialsemiotikken dels sprogbrugerens råderum i betydningsskabelse, dels en dynamisk relation mellem tekster og sociale kontekster. De registre, de deltagende elever konkret skaber i deres responstekster, kan i sig selv ses som et udsagn om situationskontekster og værdier. Med det brede kontekstbegreb, jeg definerer, har jeg undersøgt også de empiriske kontekster i hver case, novelleforløbene, og specifikt de mulighedsrum eller registre, der inviteres til. Derved kan elevers måder

at skabe stillingtagen på relateres til netop disse mulighedsrum. Ved at definere kontekstbegrebet som inkluderende både et før og efter åbner jeg for, at den observerede litteraturundervisning kunne undersøges på en række andre måder. Lige sådan er der en række forhold og aspekter af litteraturundervisning, jeg ikke kan udlede noget om gennem undersøgelsen af elevers skriftsprogbrug. Men det jeg kan diskutere ud fra studiets undersøgelse er hovedfundene, og hvorfor litteraturundervisningen ser ud, som den gør med de snit, jeg har foretaget.

Hovedfund

Studiets fund er centreret om ligheder og forskelle. Hovedfundene gælder således 1) ligheder i elevers måder at skabe stillingtagen på i alle tre cases, 2) variationer samlet set, som jeg i studiet fortolker som afspejlende og medskabende henholdsvis et knowledge, élite og knower fokus og 3) et spænd i litteraturundervisningen, som jeg ser ud fra de variationer i måder at skabe stillingtagen på, jeg ser samlet, og når jeg komparativt sammenligner hver case. Det spænd har ført til, at jeg peger på en spænding i disciplinen på dette tidspunkt i skolesystemet.

Diskret involverethed

En diskret involverethed i novellernes personer går markant igen i alle tre cases. Den viser sig ved, at de deltagende elever i responsteksterne skaber attitudinale holdninger til litterære figurer som mennesker af kød og blod. Novellernes personer sættes således i centrum for elevernes fortolkninger, herunder deres udpegninger af temaer. Når jeg karakteriserer denne måde at skabe stillingtagen på som en *diskret* involverethed, er det på grund af yderligere to markante ligheder. Dels optræder i responsteksterne stort set ikke eksempler på AFFEKT i førsteperson eller udtryk for, at noget i novellen har grebet eleverne, dels inddrager alle de deltagende elever egne værdier i forbindelse med deres fortolkninger af personerne, men dette sker afdæmpet og indirekte. Det peger på, at de her involverer sig, men ikke markant synligt. Det sproglige mønster er typisk: negativ BEDØMMELSE af en persons normalitet, pålidelighed og især anstændighed koblet med heteroglosse ressourcer for afvisning: benægtelse, hvorigennem indirekte PÅSKØNNELSE af egne værdier bliver en del af den enkelte responsteksts værdiunivers.

To andre markante ligheder går igen i alle tre cases, både at der optræder litterære analysebegreber i alle responsteksterne, og at der begrundes ned i teksten gennem henvisninger til og typisk også citat fra den novelle, der analyseres og fortolkes. Forbindes det med ovenstående, viser der sig et mønster for at underbygge fortolkninger, dels ved at begrunde i eget værdiunivers, dels ved at begrunde ned i teksten.

Relaterer jeg disse ligheder til elevernes refleksioner, så beskriver størstedelen af de deltagende elever, at det at analysere og fortolke litteratur handler om at forholde sig til personerne i litteraturen. Det er det, de gør. Eleverne udpeger imidlertid stort set ikke sproglige ressourcer til dette, som en del af sprogbrugen i danskfagets litteraturundervisning, og de formulerer ikke formål forbundet med dette, bortset fra en enkelt, der fremhæver udvikling af empati som et formål med det, de gør. Til gengæld udpeger størstedelen af eleverne litterære analysebegreber, når de i studiet bliver spurgt til sprog i disciplinen. Jeg tolker det som et billede på, at litterære analysebegreber er genkendelige som det specifikke ved måder at skabe betydning på litteraturundervisningen, mens for eksempel udtryk til at forholde sig til de litterære figurer som mennesker af kød og blod ikke tiltrækker sig elevernes opmærksomhed som en del af det specifikke.

Relaterer jeg til mulighedsrum, så konstaterer jeg, at eleverne inviteres til det diskrete, fordi der i litteraturundervisningen ikke lægges op til, at eleverne forholder sig emotionelt eller selvinddragende til novellerne i to ud af tre cases, ligesom de ikke inviteres til at diskutere afsættet i eget værdiunivers og i egne erfaringer for deres attitudinale holdninger. Eleverne inviteres heller ikke eksplicit til at forholde sig til personerne i novellerne, men når de alle gør det og siger, at det er det, de gør, så tolker jeg det som et billede på, at det er en integreret, selvfølgelig praksis at forholde sig til personerne på dette tidspunkt i uddannelsessystemet, og at det ikke er nødvendigt at italesættes eller ekspliciteres hvordan af læreren. Det kan være derfor, det ikke tiltrækker sig elevernes opmærksomhed som en del af det specifikke. Noget der til gengæld arbejdes med i de enkelte novelleforløb, er litterære analysebegreber, der kan bruges til at undersøge fremstillingen, ligesom det tillægges værdi fra lærerens side at begrunde ned i teksten i alle tre cases.

Den diskrete involverethed er interessant i en diskussion af litteraturundervisning sammen med de to andre markante ligheder. Det vil sige en diskussion af, hvorfor de deltagende elever sætter novellernes personer i centrum, og hvorfor de gør dette på en diskret måde, det vil sige på en måde, hvor de selv sprogligt set er tilbagetrukket, samt hvorfor litterære analysebegreber og det at begrunde ned i teksten isoleret set tillægges værdi.

Hvad både litterære analysebegreber og det at begrunde ned i teksten angår, så gør de deltagende elever det imidlertid på forskellige måder. De litterære analysebegreber kan for eksempel optræde som hyperthemaer eller i elaborerende sætningskomplekser. Der kan henvises på mere objektive eller mere subjektive måder. De forskellige valg eksemplificerer det at fremhæve litterære analysebegreber eller ikke, samt det at tildele novellen mere eller mindre status af en art facit.

Et élite fokus

I fundene relateret til forskningsspørgsmål 1 fremhæver jeg fire varianter i måder at skabe stillingtagen på, når de tre cases undersøges samlet.

Kort opsummeret er den første variant en måde at skabe stillingtagen på, der rent afspejler og medskaber et knowledge fokus. Det sker ved, at litterære analysebegreber fremhæves, at fortolkninger formuleres mere som objektive facts, og at novellen tildeles autoritativ status.

De næste to varianter afspejler og medskaber et knower fokus, grundlæggende ved at elevernes attituder og dispositioner opprioriteres. Det sker på to måder. I den ene variant sker det ved, at fortolkningerne ikke begrundes ned i novellen, eller ikke begrundes særligt tæt, ligesom litterære analysebegreber opremses, men løsrevet. I den anden variant sker det ved, at involveretheden, der ses diskret i alle casene, bliver markant. I nøgleteksten, hvor denne variant eksemplificeres, er elevens sprogbrug affektivt, og der sættes fokus på eleven selv, ligesom eleven i en evaluering af hovedpersonen går i diskussion med denne og skriver, at han selv ville have handlet på en anden måde end hovedpersonerne. Derved trækker eleven egne holdninger og værdier direkte ind i responsteksten.

Den fjerde og sidste variant dækker over måder at skabe stillingtagen på, der afspejler og medskaber et élite fokus. Det sker gennem forskellige kombinationer af et knowledge og et knower fokus. Her formuleres de attitudinale holdninger som fortolkninger gennem blandt andet ekspanderende heterogloss sprogbrug, der åbner et dialogisk rum. Litterære analysebegreber inddrages, men blandt andet som uddybende tilføjelser, ligesom analytiske valg begrundes. Når formtræk undersøges, bruges det til at fortolke personerne i novellerne. Derved undersøges novellerne som konstruktioner, der også er med til at initiere elevernes attitudinale holdninger, som samtidig er grundlæggende til diskussion. I nogle af responsteksterne diskuteres også forskellige fortolkninger, men det er ikke typisk for de deltagende elever at gøre dette. Når det gøres, involverer det mere nuancerede heteroglosse ressourcer for at forholde sig til andre udsagn ved blandt andet at signalere enighed eller uenighed. Thompson (2014) har som citeret i kapitel 2 beskrevet den sprogbrug, som kan karakteriseres med APPRAISAL som *meget* interpersonel, mens Hood (2010) fremhæver evaluerende sprogbrugs dobbeltorientering. Det bliver særligt fremtrædende med disse nuancerede ressourcer, der altså fungerer som en eksplicit forholden sig til andre konkrete udsagn.

Relateres til elevernes refleksioner, så fremhæver de fleste, efter det grundlæggende formål med at analysere og fortolke litteratur for dem (at forstå teksten bedre), at et

formål er at lære, at den samme tekst kan fortolkes forskelligt. Det kan reflektere, at det er en praksis i litteraturundervisningen at være åben for dette for eksempel i mundtlige analyser og fortolkninger, som det ses i Klasse Vest, men at det i den enkelte skriftlige responstekst kan være udfordrende for elever at gøre dette, eller usynligt at det kan have værdi skriftsprogligt, eller usynligt hvordan. For hvordan diskuteres forskellige fortolkninger på skrift?

Inddrages lærernes vurderinger af eleverne, karaktererne i Klasse Syd samt graden af metasproglig opmærksomhed hos specifikt de elever, der har skrevet nøgleteksterne, så tyder dette på, at særligt de måder at skabe stillingtagen på, hvor det er et élite fokus, der afspejles og medskabes, gøres af en bestemt gruppe elever i hver klasse. Det er dem, der er vurderet hovedsagligt blandt den bedste tredjedel af lærerne ved begyndelsen af skoleåret og får en højere karakter for den specifikke responstekst (Klasse Syd), og dem, der formulerer middel eller højere grad af metasproglig opmærksomhed i interviews. Det kan tyde på, at måder at respondere på, som afspejler og medskaber et élite fokus, kan være mere værdsat i de beslægtede typer af responsituationer, der ses i studiet.

Relaterer jeg til mulighedsrum i de tre cases, så italesætter alle tre lærere, at litterære analysebegreber ikke skal følges som en art procedure, i stedet skal eleverne vælge ud og begrunde, hvad de vil forholde sig til. ”Alt skal ikke med, du skal ikke skrive om miljø, og det og det og det, det er derfor, du skal vælge ud (...) Jeg har ikke brug for at vide noget om miljø, så skal man i hvert fald vide, hvorfor man har valgt det. Ikke også.” (bilag 13, s. 8). Sådan siger for eksempel læreren i Klasse Vest som citeret i kapitel 7. I ingen af de tre novelleforløb inviteres eleverne til et knowledge fokus, men der arbejdes med litterære analysebegreber i to af de tre klasser. I den tredje klasse kan det være en integreret, selvfølgelig praksis, som der blot ikke arbejdes med i det pågældende forløb, når de litterære analysebegreber er til stede i alle responsteksterne også i denne klasse.

I Klasse Nord inviteres til sprogbrug, der afspejler og medskaber et élite fokus, og i de to andre til et knower fokus.

Ved en sammenligning bliver det tydeligt, at i hver case vælger eleverne at skabe stillingtagen på måder, de også inviteres markant tydeligt til, mens andre elever derudover gør noget, der er en mindre markant eller usynlig del af mulighedsrummet. I Klasse Nord inviteres til et élite fokus, men i den ene nøgletekst fra klassen afspejler og medskaber eleverne dette gennem sproglige ressourcer, der blot italesættes uden at synliggøres, eller hverken italesættes eller synliggøres i litteraturundervisningen. I Klasse

Vest og Klasse Syd er et knower fokus markant, og de elever, der i responsteksterne derudover trækker i retning af et knowledge fokus, gør dette gennem sproglige ressourcer, der er en mindre markant eller usynlig del af mulighedsrummene. En tolkning i studiet er, at der i disciplinen mangler et metasprog for og en opmærksomhed på de sproglige ressourcer, der således opsummerende fra kapitel 7 er forbundet med: Måder at bruge litterære analysebegreber på, hvis de ikke skal følges som en art procedure, måder at henvise ned i teksten på, egen involverethed, at begrunde analytiske valg og diskussion af forskellige fortolkninger i den enkelte responstekst.

Det peger frem mod en didaktisk diskussion. Skal der undervises i det? Hvilke praksisser for måder at skabe betydning bør have værdi? Og det peger frem mod en diskussion af, hvorfor der dels er centrale dele af det, eleverne gør, der slet ikke inviteres til, mens omvendt noget af det, der tillægges værdi i novelleforløbene, ikke synliggøres sprogligt og i nogle tilfælde slet ikke italesættes. Måske med den konsekvens, at kun få elever så gør det, mens de fleste gør det, der er en markant del af mulighedsrummet.

En spænding mellem knowledge og knowers

Det sidste hovedfund er, at der både samlet, men også i hver case, ses et spænd over meget forskellige måder at skabe stillingtagen på. Det er et spænd, der dækker over forskelle i, hvad der tæller som legitime måder at formulere viden og selv være til stede i responsteksterne på, og ligheder og forskelle i de deltagende elevers måder at skabe stillingtagen på kan derfor også krystalliseres som et spørgsmål til, hvordan elever i danskfagets litteraturundervisning skal vide hvad hvordan? I hver case ses et spænd i såvel elevernes responstekster som i de mulighedsrum, de inviteres til, og med et zoom ud karakteriserer jeg det som et spænd mellem procedurer, færdigheder og teknikker på den ene side og elevers attituder og dispositioner på den anden side. Dette spænd ses også reflekteret af eleverne, når de udtaler sig markant forskelligt om, hvad der karakteriserer danskfagets litteraturundervisning, sådan som de har erfaring med disciplinen. Handler det om de begreber, man har lært eller mere om, hvad man synes?

Det kan være kombinationerne, der tæller, men når jeg ser dette registerspænd så at sige inden for beslægtede typer af responstekster og sågar inden for den helt samme teksttype, så ser jeg det ikke alene som et spænd i de tre cases, men som eksempler, der er forbundet med en spænding i danskfagets litteraturundervisning på dette tidspunkt i uddannelsessystemet.

Denne spænding rejser derved et spørgsmål, som det er centralt at reflektere over i et praksisfelt. Tæller det i danskfagets litteraturundervisning at kunne og fremhæve

litterære analysebegreber i analyser og fortolkninger af litteratur? At nedtone egne attituder og dispositioner? Tæller det også i tilsvarende cases som dem i studiet at begrunde attitudinale holdninger eksplicit med egne holdninger og erfaringer, som det ses i den anden variant af knower?

Når jeg i studiet fremhæver en spænding mellem knowledge og knowers, ser jeg denne spænding som en forklaring på, at kombinationerne er mindre markante eller usynlige i såvel mulighedsrum som i elevers refleksioner over danskfagets litteraturundervisning.

Billeder af disciplinen

Udover en spænding i disciplinen, så kan de to første hovedfund ved at være så markante i datamaterialet ses som billeder, der er overførbare til tilsvarende cases og genkendelige i danskfagets litteraturundervisning i udskolingens andre steder end i Klasse Nord, Klasse Vest og Klasse Syd. Hvorfor ser danskfagets litteraturundervisning i udskolingens ud, som den gør i disse cases?

Den optagethed af novellernes personer, som er en del af den diskrete involverethed og ligeledes ses reflekteret af de deltagende elever i interviews, er interessant. Jeg tolker det som en selvfølgelig, integreret praksis, men hvor hører den til? Kan denne optagethed tolkes som en optagethed, der fortæller noget om de deltagende elevers interesse som defineret med Kress i kapitel 2, det vil sige kobles til en individuel agency? På nuanceniveau ser jeg dette, særlig tydeligt i Klasse Vest, hvor eleverne gennem deres attitudinale valg formulerer opmærksomhed på forskellige hovedpersoner, og med forskellig valør. At de gør det, er forbundet med det knower fokus, som er markant i undervisningen. Men at de i det hele taget er optaget af personerne, også i de to andre cases, er mere overordnet dynamisk forbundet med en social praksis, der kan være specifik for alderstrinnets måder at læse litteratur på i og uden for skolen, eller måske med måder at læse litteratur på uden for skolen i alle aldre, som en social praksis knyttet til genstandsfeltet litteratur.¹⁰⁶ Involveretheden kan også tolkes som elevernes opmærksomhed på, hvad der tæller i disciplinen, med socialt genkendelige måder at læse noveller på i litteraturundervisning i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelses-systemet. Selvom det at forholde sig til personerne i fiktionen således kan ses som en praksis uden for skolen, er den også blevet dyrket i disciplinen i grundskolen med forskellige begrundelser. Arbejdet med identiteter optræder som centralt i det seneste styringsdokument for grundskolens danskfag, som fremlagt i kapitel 1, og dette bygger

¹⁰⁶ Denne praksis kan undersøges empirisk, og den kan udledes af omfattende forskningstraditioner for at diskutere litteraturens egenart, og hvad litteraturen kan. Det ligger uden for studiet kvalificeret at inddrage disse traditioner. I en dansk sammenhæng er det sidste senest gjort med Marianne Stidsens doktordisputats fra 2015 *Den ny mimesis*. København: U Press.

videre på de tidligere styredokumenter (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013) (også Penne, 2012; Turvey & Yandell, 2011). Nussbaum (1997, 2010) tillægger med sit begreb om verdensborgeren litteraturundervisningen samme potentiale og løfter det til et politisk niveau.

Når de deltagende elever stort set ikke involverer sig selv gennem affektiv sprogbrug, så ser jeg det som et billede på noget specifikt for danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Studiets hovedfund viser, at det ikke er en dominerende måde at bruge sprog på i de tre cases. Det kan være fordi, det opfattes som mindre legitimt, at eleven sætter sig selv i centrum på denne måde i disciplinen på dette tidspunkt i uddannelses-systemet. En undtagelse fra dette i studiet er Klasse Syd, hvor eleverne drager sig selv ind på disse sproglige måder, ligesom de delvist ser eksempler på en sådan sprogbrug i undervisningen. De spørges i klassesamtale på måder, der genkendes fra blandt andet Chambers (1993) fire spørgsmål til en litteratursamtale. De to første spørgsmål til, hvad man kan lide og ikke lide, optræder blandt andet i læremidler til mellemtrinnet i danskfaget (fx Moos & Vilhelmsen, 2009) og kan være et signal om, at der på dette trin er en praksis for at invitere til AFFEKT i første person. Det kan ligeledes gælde internationalt og være baggrunden for, at elevers responstekster i L1-faget engelsk i Australien især fremviser eksempler på affektiv sprogbrug tidligt i skolesystemet (Christie & Derewianka, 2008).

I et overgangsperspektiv er det imidlertid et spørgsmål, om den markante involverethed vil være værdsat i ungdomsuddannelsernes litteraturundervisning, særligt i den variant, der ses i nøgletekst S8, som eksemplificerer et markant knower fokus og ikke trækker i retning af knowledge som den anden nøgletekst fra Klasse Syd. Fund fra studiet *Faglighed og skriftlighed* peger på, at begge varianter af knower og måske heller ikke élite vil ses så markant i gymnasiets danskfag (Krogh & Piekut, 2015). Den diskrete involverethed kan derved måske være typisk i udskolingen som en overgang fra et relativt større fokus på elevers attituder og erfaringer tidligere i skolesystemet til et relativt mindre legitimt fokus på dette senere. I udskolingen kan en markant involvering med andre ord være ved at blive omformet til noget mere behersket.

Når der optræder litterære analysebegreber i alle responsteksterne, når eleverne udpeger disse som specifikke for disciplinen, og når disse sproglige ressourcer synliggøres i undervisningen i to af de tre novelleforløb, kan det spørges, hvorfor det er en del af litteraturundervisningen i danskfaget på dette tidspunkt i skolesystemet. I den variant for måder at skabe stillingtagen på, som jeg karakteriserer med et knowledge fokus, fremhæves de litterære analysebegreber. Samtidig er der ikke åbninger af et dialogisk rum gennem ekspanderende heterogloss sprogbrug, og der begrundes ned i teksten,

hvorved såvel litterære analysebegreber som novellen tildeles relativt større autoritativ status end elevernes attitudinale holdninger. Hvorfor denne variant ses, og hvorfor en praksis for en opmærksomhed på litterære analysebegreber er så markant i Danmark som i de tre cases, forstår jeg til dels i et historisk lys.

Det kan således være spor efter en nykritisk inspireret praksis, omsat til det at arbejde sig gennem lag i en litterær tekst og nå frem til en kerne. I 1960'erne vandt New Criticism udbredelse i litteraturundervisningen i danskfaget i skolen og blev set som en måde at åbne analyse og fortolkningsarbejde for elever uden for eksempel større biografisk eller litteraturhistorisk viden. Nykritikkens udbredelse er en af flere faktorer, som Birte Sørensen (2008) peger på som årsag til, at der fra begyndelsen af 1970'erne ses læremidler, hvor litterære grundbegreber trænes. Hun fremhæver, at denne omsætning betyder, at det, der kunne være midler, bliver til mål i sig selv:

Det betyder, at tekstfortolkningen ikke går ud fra en teksthelhed, hvor de enkelte delanalyser ses i relation til helheden. I stedet for lærer eleverne tekstanalysens værktøjer at kende på en sådan måde, at det, der skulle være midler, bliver mål i sig selv. Bøgerne bliver hermed udtryk for en yderst instrumentalistisk tænkning. Yderligere vænnes eleverne til, at der er et klart og entydigt svar på ethvert spørgsmål. (Sørensen, 2008, p. 183)

Når studiet viser denne markante opmærksomhed på litterære analysebegreber i dag, så kan det være en konsekvens af et øget fokus på faglighed i grundskolen de seneste år, og en øget akademisering, der i grundskolen omsættes til et fokus på det, der er stærkt genkendeligt som det specifikke ved disciplinens vokabular, blandt andet på grund af strømninger de seneste 40 år. Strømninger indledt med nykritikkens omsætning, men også styrket af forskellige grunde gennem årene, herunder af et ønske om at inddrage alle elever ved at tilbyde værktøjer til at åbne litteraturen med. De litterære analysebegreber ses som nævnt i kapitel 1 også værdsat i vidensmål for litteraturundervisning i Fælles Mål for dansk, men ikke i kompetencemål og formål, og kun delvist i færdighedsmål, når der opstilles mål om at arbejde med *fremstillinger* af identiteter. Kastes et blik på nyere læremidler, kan de mere entydigt ses som et signal om, at især litterære analysebegreber har fortsat eller fornyet opmærksomhed. Det gælder den udbredte *NovelleFixer* fra Scoop 12 (Kongsted et al., 2010), der optræder i studiets cases, og andre nyere læremidler (fx May & Hansen, 2007-2010).¹⁰⁷

¹⁰⁷ I læremiddelsystemet af May og Hansen prioriteres således de litterære analysebegreber miljø, komposition, virkemidler, fortællere, synsvinkler, tema og intertekstualitet ved, at kapitlerne er struktureret efter disse i grundbøgerne til 3.-6. klasse.

Forbundet med et knowledge fokus specifikt er også de manglende åbninger af det dialogiske rum, som kan være spor efter en praksis for en mesterfortolkning (Hansen, 2004, p. 30). Det vil sige en praksis for, at flere fortolkninger af samme tekst ikke nødvendigvis tæller. Studiets hovedfund peger, hvad det sidste angår, imidlertid i en anden retning.

I Klasse Nord, hvor eleverne med teksttypen og klippet fra *Smagsdommerne* inviteres til at diskutere forskellige fortolkninger, sker det i en af responsteksterne. Det ses ligeledes i en af nøgleteksterne fra Klasse Syd, selvom det ikke er en del af mulighedsrummet dér. Sammenholdt med de deltagende elevers refleksioner peger det på, at det *er* en praksis i disciplinen at diskutere forskellige udlægninger af litteratur, men at det som nævnt ikke er en integreret, selvfølgelig praksis sprogligt set, når eleverne skriftligt analyserer og fortolker. Det samme gælder det at begrunde de analytiske valg, som ikke alle elever gør, trods invitationer til det i alle tre novelleforløb.

Såvel det at diskutere flere mulige fortolkninger og begrunde analytiske valg, sammen med det at bruge litterære analysebegreber på måder, hvor de ikke følges som en art procedure, er en del af de træk, der er forbundet med et élite fokus, og en del af de træk, der kun er en minimal eller usynlig del af mulighedsrummene.

Det peger på, at det er oplagt at arbejde med disse træk og tilhørende sproglige ressourcer i undervisning. Ikke for at gøre dem til *valget* for elever i responsituationer, hvor der lægges op til teksttyper som i studiets cases, men for at gøre disse muligheder tilgængelige og genkendelige som valgmuligheder for alle klassens elever. Det samme gælder sproglige ressourcer forbundet med måder at henvise ned i teksten på og skrue op eller ned for egen involverethed. Det er ikke træk, der direkte er forbundet med et élite fokus, men det er sproglige ressourcer, som kun i begrænset omfang italesættes og synliggøres i litteraturundervisningen i de tre cases, og hvor eleverne foretager forskellige valg, der trækker i retning af enten et knowledge fokus eller et knower fokus.

De måder at skabe stillingtagen på, der er forbundet med et élite fokus, kan tillægges værdi ud over skolen. Med Rancières (1999) begreb om dissens kan blandt andet det at arbejde med diskussion af forskellige fortolkninger og af de nuancerede sproglige ressourcer forbundet med dette tillægges denne værdi. De sproglige ressourcer er nogle andre end dem, elever har brug for, når de evaluerer den anden i litteraturen. Det er måder at skabe stillingtagen på, der også i studiet er en del af det specifikke ved danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, men minimalt synlige eller usynlige i

mulighedsrummene. ENGAGEMENT tilbyder imidlertid præcise redskaber til at beskrive disse nuancerede sproglige ressourcer.

Jeg har ovenfor antydnet den kompleksitet af faktorer, der er involveret i de billeder af disciplinen, som studiet fremkalder. Der kan være sociale praksisser, der også gælder uden for skolen, forbundet med alderstrinnet og med genstandsfeltet litteratur, og der kan være forhold forbundet med disciplinens formål, som har betydning for, at det er en integreret, selvfølgelig praksis at forholde sig til novellernes personer. Det diskrete kan være forbundet med overgange på langs i uddannelsessystemet, og de litterære analysebegreber og et knowledge fokus kan ses som spor efter de praksisser, som blandt andet litteraturteoretiske analysetilgange fører med sig, aktualiseret af et fokus på faglighed og akademisering, der legitimerer et fokus på det umiddelbart genkendelige ved specifikke måder at skabe betydning på i disciplinen. Kompleksiteten ser jeg som en del af forklaringen på den spænding mellem knowledge og knowers, jeg fremhæver som et hovedfund i studiet. Og spændingen ser jeg som nævnt som en del af forklaringen på, at der mangler et metasprog for og en opmærksomhed på en række sproglige ressourcer forbundet med især et elite fokus, men også et metasprog for og en opmærksomhed på andre specifikke, men minimalt synlige eller usynlige ressourcer.

Hovedfund i forhold til beslægtede studier

Der findes som nævnt i afhandlingens indledning ikke mig bekendt andre studier af elevers skriftlige responstekster i danskfagets litteraturundervisning undersøgt med et literacyperspektiv. Med min forskning er jeg i dialog med international forskning i elevers analyser og fortolkninger, men samtidig peger komparative svenske studier på nationale forskelle i elevers responstekster (M. Johansson, 2015; Sjöstedt, 2013; Torell, 2002). Studiet bidrager derved med forskningsmæssig ny viden inden for et underbelyst felt i dansk forskning, en viden der også begrundes som vigtig for et praksisfelt med studiets begreb om refleksiv literacy (Hasan, 1996, 2011) (også fx Halliday, 1993; Kress, 2010a; Macken-Horarik, 1997; Shanahan & Shanahan, 2008; Street, 2005).

Et af de to tydelige aspekter ved den *diskrete* involverethed, at eleverne inddrager egne værdier som gøres til en del af responstekstens værdiunivers efter samme mønster, har Thompson fremhævet som en generel mulighed ved argumenterende sprogbrug. Med henvisning til Jordan 2001 skriver han, at ”invoked appraisal involves giving an experiential, ’observable’, Basis and leaving the addressees to reconstitute the Assessment for themselves.” (Thompson, 2014, p. 51). Når eleverne i deres responstekster giver en eksperientel, observérbar basis ved at skrive, at der er noget, de litterære figurer ikke gør, som begrundelse for, at eleverne også evaluerer dem (ofte negativt, så er ’Assessment’ ikke overladt til modtagerne. I stedet fremgår værdierne

som vist i responstekstens evaluerende sprogbrug. Men at elevernes værdier bringes ind giver mulighed for at diskutere dem, og om alle deler de samme anskuelser.

Jeg har ikke set mønstret for, hvordan elever indirekte bringer egne værdier på banen, undersøgt eller fremhævet i beslægtede studier, hvilket jeg ser som en konsekvens af to forhold. Jeg kan se mønstret i min undersøgelse, fordi jeg kobler ATTITUDE og ENGAGEMENT, hvilket kun ses i få studier, og ikke i studier af elevers responstekster (fx Coffin, 2006; Piekut, 2013). Jeg fremhæver derudover mønstret som et interessant fund, fordi jeg med reflektiv literacy lægger vægt på i undervisning at arbejde med tekster som konstruktioner, herunder også elevernes responstekster som konstruktioner, og fremhæver dette som et arbejde, der involverer et blik for sprogbrugerens interesse i Kress' forstand og for perspektiver i Hasans forstand, og hvordan de skabes i tekster.

Der er få andre studier af elevers responstekster i L1-fagets litteraturundervisning, der kobler en tilgang med APPRAISAL og en tilgang inspireret af specialiseringsdimensionen fra Legitimation Code Theory udviklet af Maton (fx 2007, 2014, 2016). Christie (2016) gør det som nævnt i kapitel 2 og fremhæver en 'knower code'. I forhold til litteraturundervisning i udskolingens danskfag ser jeg ikke dette entydige billede af det, jeg med samme inspiration kalder et knower fokus. Når jeg som et hovedfund fremhæver en spænding i disciplinen, har jeg ikke set andre studier, der karakteriserer en spænding mellem, hvad der tæller i netop litteraturundervisning i L1-fag som danskfaget i Danmark. KAL projektet i Norge fremhæver en mulig og parallel udfordring for elever forbundet med det at koble personlige erfaringer med kundskabsstof (Berge, 2005). Udfordringen karakteriseres, men diskuteres i det studie ikke i relation til empirisk observerbar undervisning og spændinger mellem, hvad tæller i disciplinen på pågældende tidspunkt i uddannelsessystemet.

Den overgangsproblematik, som *Faglighed og skriftlighed* fremhæver, hvor personlige erfaringer tæller i udskoling, mens de ikke gør det i danskfaget i gymnasiet (Krogh & Piekut, 2015), kan på den ene side med herværende studie karakteriseres som en spænding mellem et knower fokus i udskoling og et knowledge fokus i gymnasiets danskfag. På den anden side viser jeg, at denne spænding ikke er en ren overgangsproblematik, men en spænding der er til stede i danskfagets litteraturundervisning i udskoling, det vil sige på samme trin i uddannelsessystemet.

Når jeg ud af de forskellige eksempler på variationer i de deltagende elevers måder at skabe stillingtagen på viser, at et elite fokus kan være mere værdsat end de andre, er dette fund tæt op ad Macken-Horariks (Macken-Horarik, 2003, 2006a) studie af, hvad

der karakteriserer de responstekster, der til eksamen (Year 10) får højest karakter, af Christies (2016) karakteristik citeret i indledningen af, at litteraturundervisning handler om at undersøge menneskelig adfærd, som den fremstilles i litteratur, af Rothery og Stenglins (2000) undersøgelser af elevers responstekster og af, hvad der vurderes højt af lærerne, samt lidt længere ude af Ryshina-Pankows (2014) studie af studerendes akademiske argumentation på blogs, hvor det er et resultat, at de indlæg, der balancerede mellem kontraherende og ekspanderende sprogbrug, blev vurderet højest. Mit studie adskiller sig fra disse ved ikke alene at være et lingvistisk tekststudie, der inddrager de karakterer eller vurderinger, som teksterne tildeles. Ved at relatere ligheder og forskelle til elevers refleksioner og til mulighedsrum konkret i litteraturundervisningen bidrager herværende studie med udvikling af, hvordan en grundlæggende socialemiotisk forståelse af en dynamisk sammenhæng mellem tekster og sociale kontekster kan omsættes til forskningsdesign.

Ved at undersøge tekster og sociale kontekster som jeg gør, præsenterer studiet således en fokuseret tilgang til at undersøge undervisning med inspiration fra såvel Kress' (fx 1997, 2010b, 2012) forståelse af tilgængelige betydningsskabende ressourcer som fra Hasans (2001) begreb om tenor. En tilgang med blik for de måder at skabe betydning på, der inviteres til i et forløb både gennem italesættelser af for eksempel værdier og gennem synliggørelse af sproglige ressourcer, og med blik for disse invitationers dynamiske sammenhæng med det, eleverne gør, fører til studiets hovedfund som beskrevet sammen med et élite fokus og i afsnittet ovenfor. Det vil sige, at der dels er centrale dele af det, eleverne gør, der slet ikke inviteres til, mens omvendt noget af det, der tillægges værdi i novelleforløbene, ikke synliggøres sprogligt og i nogle tilfælde slet ikke italesættes.

Begrebsudvikling

En del af studiets vidensudvikling er re-modelleringen af APPRAISAL og koblingen fra de lingvistiske næranalyser til knowledge/élite/knower. Med den kobling præsenterer jeg nogle nye begreber til at beskrive registre og det fokus, som forskellige mønstre af betydningsskabende valg kan afspejle og medskabe. Derved har jeg fået stærke redskaber til at undersøge elevers måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning i udskoling. Denne del af studiets vidensudvikling kan appliceres på tilsvarende cases, med justeringer i forhold til de specifikke kontekster. De centrale begreber i studiet og deres indbyrdes sammenhæng som udviklet i studiet vil ligeledes kunne bidrage til forskning i måder at skabe betydning på, herunder også hvad der inviteres til i undervisning, inden for andre trin (indsko-ling/mellemtrin/udskoling/ungdomsuddannelse/videregående uddannelse) og andre

discipliner inden for L1-faget dansk, ligesom det vil kunne bidrage til forskning i måder at skabe betydning på i andre skolefag og discipliner inden for skolefag.

Den interdisciplinære kobling i studiet betyder, at der er dele af APPRAISAL-systemet, der fremstår mere centralt end andet, for eksempel om der henvises på mere subjektive eller objektive måder. Selvom den metodiske udvikling er sket i arbejdet med datamaterialet, virker begreberne netop også tilbage på datamaterialet og har indflydelse på, hvad jeg ser. Det lægger op til fremtidige metodiske udviklinger, hvor tekstanalyse på registerniveau i forskellige teksttyper og forskellige specifikke empiriske sociale kontekster, herunder i uddannelsessystemet, kan virke tilbage på systemet og lægge op til ændringer og udvidelser.

For APPRAISAL-systemets vedkommende er der nogle analytiske udfordringer, når systemet bruges til tekstanalyse på registerniveau. Det gælder især for indirekte attitudinal sprogbrug, og det gælder for ENGAGEMENT særligt i forbindelse med beslægtede ressourcer som for eksempel kausale logiske forbindere. APPRAISAL kan med andre ord let blive et altædende system.

Et centralt analytisk princip er med Macken-Horarik og Isaac (2014) *åbenhed* i analyseprocessen. Denne åbenhed er i studiet en selvfølgelig konsekvens af studiets socialesemiotiske literacyperspektiv og den definition af det motiverede tegn, jeg foretager med Kress (1997, 2010a, 2010b).

Med denne åbenhed som princip og i arbejdet med datamaterialet har jeg foretaget en række valg, herunder at attribution, som i APPRAISAL-systemet er en ekspanderende underkategori, er løsgænger i studiets undersøgelse, fordi det her er den pågældende novelle, der citeres. Det gøres for at underbygge de attitudinale holdninger, der gives, snarere end for at give en ny stemme. Det at citere sker som en del af det at begrunde ned i teksten, og altid i følgeskab med deklareringsudtryk. Derfor fjerner jeg også skellet mellem deklarerer og demonstrer i subsystemet ENGAGEMENT, fordi den grundlæggende funktion er at underbygge de attitudinale holdninger, der gives. I stedet her jeg fundet det mere håndterbart at skelne mellem henholdsvis mere subjektive og mere objektive måder, dette kan gøres på.

Med et hovedfokus på interpersonel betydning og med de valg, jeg har foretaget, er der en række sproglige ressourcer, jeg ikke undersøger, som også ville føre til en karakteristisk af ligheder og forskelle i måder at skabe betydning på. Samtidig vælger jeg ikke at undersøge for eksempel mængden af interpersonelle ressourcer, som det ses i Folkeryds beslægtede studie (2007), hvor der vises en sammenhæng mellem mængden af attitudinale ressourcer og lærerens karakter til den pågældende narrative elevtekst.

Jeg undersøger ikke mængder, men mønstre, og ikke kun inden for attitudinal sprogbrug, men især også på tværs af de to subsystemer og udvidet med et blik for litterære analysebegreber. Denne analytiske tilgang kan også betyde, at jeg ikke som beskrevet i kapitel 4 ser forskelle mellem casene, når de sammenlignes komparativt, selvom der er variationer i elevers måder at skabe stillingtagen på, som enten kun ses i ren form det ene eller det andet sted. Jeg ser nogle éns mønstre og éns spænd i hver case.

Specifikt for APPRAISAL ser jeg en både aktuel og fremtidig udfordring forbundet med, at det særligt er udviklet for verbalsproglige ressourcer. I studiets cases læser eleverne monosemiotiske noveller i fotokopier, og de skriver verbalsproglige responser. Med studiets definition af literacy inddrager jeg såvel mundtligt som skriftligt verbalsprog, og derved forventer jeg teoretisk, at studiets metasprog kan anvendes også ved mundtlige responser. Til gengæld kan der være behov for at overveje forholdet mellem det monosemiotiske og det flersemiotiske. Det gælder både, hvis den litterære tekst eller responsen bruger ressourcer fra flere semiotiske systemer.¹⁰⁸

Refleksion over forskningsdesign

Et forskningsdesign består altid af valg, hvor der åbnes for noget og lukkes for noget andet. Når studiet empirisk undersøger situationskonteksterne *før* og deres samspil med det, eleverne gør i deres tekster, så kunne de sociale kontekster som nævnt undersøges med blik for en række andre forhold. For eksempel elevernes sociale relationer indbyrdes, og hvilke måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning disse relationer inviterer til. Dette ville kunne bidrage til at kaste lys over enkelte elevers måder at skabe stillingtagen på. Ligeledes ville den kompleksitet af sociale praksisser, eleverne både agerer i gennem en dag og bærer med sig, kunne undersøges. Noget af det, jeg heller ikke undersøger, er den støtte, som elever kan få gennem litteraturundervisning planlagt som sprogbrugssituationer, hvor elever bruger sprog som ledsagelse til handling frem mod, at de bruger sprog som refleksion, en sprogbaseret undervisning der bygger på Hallidays kontekstvariabel måde, som blandt andre Derewianka har eksemplificeret (Derewianka, 1990; Kabel, 2014; Mulvad, 2012). At jeg ikke undersøger det, er forbundet med studiets interesse i *hvad* frem for *hvordan*. Jeg har ikke rettet blikket mod, hvordan undervisning støtter eller kan støtte elevers adgang til måder at

¹⁰⁸ Udfordringen er også adresseret af Macken-Horarik & Isaac (2014) samt i Len Unsworths redigerede bog *New Literacies and the English Curriculum*, der har en sektion af artikler med den samlede overskrift *Re-Thinking Text Responses in Secondary School English* (Christie & Humphrey, 2008; Love, 2008).

skabe betydning på gennem en proces tilrettelagt med for eksempel måde som didaktisk begreb, men arbejder derimod med tenor i Hasans (2001) forstand.

Når jeg operationaliserer refleksiv literacy til elevers metasproglige opmærksomhed, som den formuleres i refleksioner over litteraturundervisningens sprog og formål, gør en ting sig gældende. De deltagende elever blev spurgt til litteraturundervisningen gennem forskellige spørgsmål, herunder om de kan nævne fem ord, der er typiske, når de analyserer og fortolker. Når størstedelen, omend ikke alle, giver eksempler på litterære analysebegreber, er det et stærkt billede på, hvad der er genkendeligt for dem som specifikt for disciplinen. Imidlertid kunne et design, hvor eleverne skulle forholde sig til de responstekster, der indgår i datamaterialet, kunne føre til, at andre sproglige ressourcer blev udpeget.

Forskningsdesignet betyder, at jeg blandt andet undersøger nøgletekster og nøgleepisoder. Når jeg som en del af den eksplorative strategi beder læreren om at sikre en bestemt type responsituation, for at jeg kan se et større udsnit af eksempler på elevers måder at skabe stillingtagen på, så er de eksempler, jeg ser, ikke nødvendigvis typiske for elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i danskfagets litteraturundervisning i udskoling. Men det er eksempler på, hvad de deltagende elever konkret gør, når de inviteres, som det sker i studiet. I alle tre cases vælger lærerne at stille en opgave, som er ligetil i den pågældende klasse, ligesom den er typisk til den mundtlige afgangsprøve efter 9. klasse, hvis prøveform B vælges. Det i sig selv lægger op til, at eleverne også skriftsprogligt foretager tilsvarende analyser og fortolkninger (fx Barton, 2007; Halliday, 1985).

I responsituationen til prøveform B vælger elever selv en tekst. I studiet undersøger jeg ikke, hvordan elevers måder at skabe stillingtagen på ville være, hvis de selv havde valgt novellen. Ville det give flere eksempler på en følelsesmæssig respons? Jeg tror det ikke, men jeg undersøger det heller ikke. Et andet spørgsmål, jeg heller ikke kan svare på, er, om de konkret læste noveller i hver klasse er valgt, fordi de understøtter praksisser for at involvere sig diskret i personerne, eller om de ligheder og forskelle jeg karakteriserer også gælder andre noveller end de læste. Der kan ligeledes være andre måder at skabe stillingtagen på ved for eksempel lyrik eller eventyr.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Et gæt er, at PÅSKØNNELSE i begge tilfælde vil dominere mere, fordi der for eksempel i forbindelse med lyrik ofte arbejdes med sproglige formtræk som rim, mens det for eksempel i eventyr er en praksis i danskfaget at arbejde med modeller som den strukturalistiske aktantmodel.

9. Fremadrettede perspektiver

Didaktiske perspektiver

Studiets vidensudvikling rummer en række potentialer for et praksisfelt i forhold til både at kunne støtte elevers refleksive literacy i danskfagets litteraturundervisning samt for at kunne foregribe overgangsproblematikker relateret til literacy på langs i uddannelsessystemet og på tværs mellem forskellige fag og discipliner inden for fag på samme trin.

Hvad kan lærere i skolen stille op med en viden om en diskret involverethed? Med en viden om variationer og et élite fokus og med en viden om en spænding i disciplinen? Hvad kan de stille op med studiets udviklede analytiske metasprog?

Når jeg diskuterer de didaktiske potentialer, studiets vidensudvikling rummer, så gør jeg det på baggrund af studiets forståelse af refleksiv literacy som en mulighed i undervisning, en mulighed jeg med studiets socialsemiotiske literacyperspektiv og de teoretikere, jeg trækker på, sætter som afgørende for elevers læring og vidensproduktion i disciplinen (Halliday, 1993; Hasan, 1996, 2011; Macken-Horarik, 1997). At skabe mulighed i undervisningen for dette involverer synliggørelse og diskussion af mulige betydningskabende valg. Med studiet af Myhill et al. (2012) underbygges, som omtalt i kapitel 1, at det har positiv effekt på kvaliteten af elevers skriftlige tekster og på deres metasproglige opmærksomhed at integrere et relevant sprogligt fokus i også L1-fags litteraturundervisning.

Jeg ser et potentiale for at rette opmærksomhed mod de værdier, som elever indirekte og på sprogligt set samme måde bringer ind som afsæt for deres fortolkninger af novellernes personer. Studiet viser, at det har værdi at begrunde ned i teksten i danskfagets litteraturundervisning, sådan som jeg har undersøgt denne, mens de attitudinale holdningers afsæt i elevernes egne værdier foregår mere upåagtet. At rette opmærksomhed mod dette afsæt og måden elever inddrager egne værdier støtter refleksiv literacy på dobbelt måde. Det støtter elever i at rette opmærksomhed mod egne fortolknings relativitet, at de er konstruktioner, der både er forbundet med den litterære tekst og med os selv, og i at rette opmærksomhed mod et specifikt sprogligt mønster. Som pointeret af læreren i Klasse Nord, så er noget af det litteraturen gør at tale med os, den fordrer, at vi inddrager vores liv, når vi læser.

Studiet udpeger fem træk, som kun minimalt eller slet ikke synliggøres i mulighedsrummene i studiets cases. Det peger som nævnt i kapitel 8 på et potentiale for i litteraturundervisningen at rette opmærksomhed mod disse sproglige træk og

tilhørende sproglige ressourcer. Det gælder det at diskutere flere mulige fortolkninger, begrunde analytiske valg og bruge litterære analysebegreber på måder, hvor de ikke følges som en art procedure. Det gælder også sproglige ressourcer forbundet med måder at henvise ned i teksten på og skrue op eller ned for egen involverethed. Hvad der i et givent forløb er relevant at rette opmærksomhed mod handler om, hvilket fokus læreren ønsker i litteraturundervisningen på pågældende tidspunkt, og om den konkrete klasses elever.

Studiet leverer flere eksempler på, hvordan der kan rettes opmærksomhed mod måder at skabe betydning på og deres dynamiske sammenhæng med konteksten. Responsopgaven selv har betydning. Manuskriptet i Klasse Nord med et klip fra *Smagsdommerne* som forlæg kan meget ligetil lægge op til, at eleverne på skrift diskuterer flere mulige fortolkninger i forhold til hinanden. Undersøgelse og diskussion af eksempler som i Klasse Vest er en måde at rette opmærksomhed på sproglige valgmuligheder. Det samme er aktiviteter, hvor elever som en integreret del af klassens arbejde med at analysere og fortolke en novelle støttes i at få øje på og selv skrive på forskellige måder. Klassesamtaler som i Klasse Syd, hvor elever spørges på en måde, der giver mulighed for at begrunde analytiske valg, er også et eksempel. Klassesamtaler kan derudover give eksempler på sprogbrug, som det undervejs og bagefter er muligt at italesætte og lægge op til refleksion over.

Studiet leverer også flere eksempler på et metasprog i klassen. Det udviklede analytiske metasprog udgør et præcist metasprog for specifikke måder at skabe betydning på i danskfagets litteraturundervisning i udskoling. De lingvistiske begreber fra APPRAISAL-systemet fungerer som stærke redskaber også for dansklæreren i den daglige planlægning og gennemførelse af samt refleksion over undervisning. Imidlertid er begreberne selv ikke nødvendigvis dem, der skal bruges sammen med eleverne. Med New London Group (2000) kan et metasprog i undervisning også siges at skulle være fleksibelt. Det primære mål for dette metasprog er at identificere og diskutere forskelle mellem tekster, med Hasans afgørende understregning af, at forskelle mellem tekster må involvere et blik for de sociale kontekster. I studiet ses flere eksempler på betegnelser for især ekspanderende, heterogloss sprogbrug. I Klasse Nord anvender de betegnelsen refleksionsåbnere som en betegnelse, der dækker især formuleringer med ekspanderende heterogloss sprogbrug. I Klasse Vest arbejder de med at skelne mellem ord og vendinger, der henholdsvis lukker og åbner for andres forklaringer, og arbejder her ligeledes med ekspanderende heterogloss sprogbrug og derudover med mere subjektive og mere objektive ressourcer for dette. Det analytiske metasprog i klassen skal først og fremmest være håndterbart også for eleverne.

Når jeg peger på en spænding i disciplinen, og når især kombinationerne er minimalt synlige eller usynlige, så kan et élite fokus ses som en besindelse på, hvordan der egentlig kan samtænkes forskellige dele af danskfagets litteraturundervisning, så der både arbejdes med indlevelse og med fremstillingen, men ikke ensidigt det ene eller det andet. Det handler om at støtte elever i en opmærksomhed på egne fortolknings relativitet og en opmærksomhed rettet mod, at de attitudinale holdninger, der skabes, er medfremkaldt af den litterære tekst selv, og at den er grundlæggende til diskussion. Dette arbejde skaber mulighed for en reflektiv literacy, på samme måde som arbejdet med elevers inddragelse af egne værdier gør.

Begreberne knowledge, élite og knower ser jeg som oplagte at bruge til planlægning af og refleksion over litteraturundervisning som en vej for den enkelte lærer til at få hold på, hvilket fokus der i en responsituation skal være centralt for klassen eller eventuelt den eller de enkelte elever og til på den baggrund at planlægge, hvilke sproglige ressourcer der så er relevante i et givent forløb. De lingvistiske begreber fra APPRAISAL-systemet kan af læreren bruges til mere detaljeret at planlægge, hvilke sproglige ressourcer det kan være relevant at arbejde med.

Det handler ikke om det ene eller det andet, men om at elever samlet i løbet af for eksempel et trin inviteres til at skabe stillingtagen ikke ensidigt, men på måder, hvor de kan bruge, få øje på og reflektere over nogle centrale måder at skabe betydning på i disciplinen. Der kan forbindes forskellige værdier med forskellige sproglige ressourcer, som også rækker ud over disciplinen selv og berører forståelser af et politisk demokratisk niveau, men det centrale potentiale ved at støtte elever i de specifikke måder at skabe stillingtagen på, der ses i studiets datamateriale, er at støtte deres semiotiske selvstændighed og uafhængighed.

Det samlede analytiske metasprog kan oplagt også bruges mellem dansklærere på samme trin i diskussioner af, hvad elever inviteres adgang til, hvad de gør, og hvad der egentlig skal være værdsat i danskfagets litteraturundervisning i udskoling. Herunder med hvilke råderum og med hvilke refleksionsmuligheder. Som supplement til det metasprog, der allerede findes, men et både stærkt og fintmækkende supplement i forhold til at få øje på især interpersonel betydning, men også vægtninger mellem knowledge og knowers.

Det udviklede analytiske metasprog er også brugbart mellem dansklærere på langs i uddannelsessystemet og mellem lærere fra forskellige fag. Det giver mulighed for at tale om overordnede foki og for at zoome ind og tale detaljer og forskelle også inden for et givent fokus. Det kan derudover være brugbart for andre faglærere at vide, at en diskret

involverethed kan karakterisere elevers måder at forholde sig til litteratur på i danskfaget i udskolingen.

Dette didaktiske potentiale kræver også en håndterbarhed i praksisfeltet, som kan involvere en omsætning, men grundlæggende tilbyder studiets begrebsudvikling et blik for noget, der både mangler et metasprog for og kan lægge op til diskussioner af, som pointeret med Schleppegrell (2004), hvad der egentlig er værdsat. Derved er der både et didaktisk potentiale indadtil i disciplinen og udadtil i skolen for at kunne støtte elever i literacyovergange på langs og på tværs i skolesystemet (Street, 2005).

Studiets vidensudvikling og de didaktiske potentialer har også implikationer for læreruddannelsen. Jeg indledte afhandlingen med nogle af de spørgsmål, der arbejdes med i moduler om litteratur og literacy. Her bidrager studiet med viden, der lægger op til fortsat at tænke i krydsfelter mellem forskellige moduler for at forberede kommende lærere til det samme. Jeg indledte også afhandlingen med at nævne analyser og fortolkninger af litteratur, skrevet som blev der fulgt en opskrift med litterære analysebegreber. Med eksemplerne på fire varianter i de deltagende elevers sproglige måder at skabe betydning på i deres responstekster i udskolingen lægger studiet op til en diskussion med kommende dansklærere om måder at skabe stillingtagen på, parallelt med hvad jeg har fremhævet ovenfor.

Med Hasans (2001) begreb om tenor tilbydes en tilgang til at undersøge undervisningsforløb, og hvilke mulighedsrum elever inviteres til, en tilgang der kan bruges af såvel lærerstuderende med dansk som linjefag og lærerstuderende med andre linjefag. Det kan udvides til undersøgelser af, hvad professionelle læremidler inviterer til og deres dynamiske forbindelse med kontekstuelle værdier i og omkring skolefag og discipliner inden for skolefag.

Forskningsmæssige perspektiver

Studiet har adresseret et underbelyst felt i dansk forskning og lægger op til fortsatte studier, der kan være med til at belyse elevers sprogbrug og måder at skabe betydning på i forskellige skolefag og i discipliner inden for skolefag.

Jeg ser potentialer for med begrebsudviklingen i studiet at foretage lingvistiske tekststudier i større skala. Det gælder studier af responser af andre fiktive tekster i danskfaget på samme trin og på langs i faget, og det gælder studier af elevtekster i andre fag. Desuden gælder det studier af, hvad såvel curriculumdokumenter som læremidler specifikt inviterer til.

Med det kvalitative, eksplorative og multiple casestudie som strategi er der fortsat behov for i skolen at undersøge elevers sproglige måder at skabe betydning på, deres refleksioner og de empiriske sociale kontekster. Det kan give større indblik i de praksisser, elevers sprogbrug er en del af, og som sandsynligvis ændrer sig både inden for samme disciplin på langs i uddannelsessystemet og for den samme elev gennem de fag og discipliner inden for fag, som vedkommende møder gennem en skoledag eller en uge på samme trin.

Denne type forskning kan udvides til at have et i højere grad etnografisk eller antropologisk helhedsperspektiv (Björkvall, 2012; Green & Bloome, 2004), hvor kompleksiteten af sociale praksisser er i fokus, herunder også sociale praksisser elever imellem alene og de sociale praksisser, de bærer med sig. Denne type forskning kan som nævnt i kapitel 2 bidrage med, hvad der kan være relevant at undersøge i for eksempel et undervisningsforløb, når interessen er elevers produktive literacy, og hvad de inviteres til. Med studiets socialesemiotiske literacyperspektiv ser jeg størst fagdidaktisk potentiale i forskning, der har et blik for betydningsskabelse også i elevers skriftlige såvel som mundtlige tekster i skolefag.

Jeg ser også et stort potentiale for praksisudviklende forskning, som tager udgangspunkt i de problemstillinger, jeg har kunnet rejse med casestudiet, men i højere grad giver deltagende lærere mulighed for at medadressere det, de oplever som udfordrende (Blichfeldt & Andersen, 2006). Hvordan kan der arbejdes med at støtte de forskellige måder at skabe stillingtagen på, som studiet præcist karakteriserer? Hvilke måder og hvilke tilhørende sproglige ressourcer vurderer lærerne især kan være relevante at rette opmærksomhed mod i en klasse? Med denne type forskning kan måder at italesætte, synliggøre og diskutere sproglige ressourcer desuden undersøges og udvikles nærmere. I samarbejde med deltagende lærere kan der for eksempel udvikles eksempler på forløb, der også støtter hvordan. Denne type forskning vil også kunne virke tilbage på specifikt APPRAISAL-systemet som redskab gennem eksperimenter med såvel flersemiotiske litterære tekster som flersemiotiske responstekster.

Selvom jeg i mit studie har adresseret et underbelyst forskningsfelt, er vidensudviklingen i dialog med international forskning og i direkte dialog med et stadigt foranderligt og engageret praksisfelt. Jeg håber at min forskning om elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen kan bidrage som et udsagn i en fortsat levende dialog med fremtidig forskning og med et praksisfelt, der på mange forskellige måder hver dag arbejder med at støtte elevers læring og vidensproduktion i skolens fag og discipliner inden for fag.

Litteraturliste

- Almér, E. (2011). *Att tala om vem man är*. (PhD), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. H. (2015). Situationskontekst: Refleksjoner og operationalisering. In G. Kvåle, E. Maagerø, & A. Veum (Eds.), *Kontekst, språk og multimodalitet: Nyere socialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, T. H., & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, T. H., & Smedegaard, F. (2005). *Hvad er meningen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Anderson, K. T. (2013). Contrasting Systemic Functional Linguistic and Situated Literacies approaches to multimodality in literacy and writing studies. *Written Communication* 30 (3), 276-299. doi: 10.1177/0741088313488073
- Angrosino, M. V., & Pérez, K. A. M. d. (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2 ed.). Beverly Hills: Sage.
- Ashley, L. D. (2012a). Case Study Research. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage.
- Ashley, L. D. (2012b). Planning your Research. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bartlett, T. (2016). Multiscalar Modelling of Context: Some Questions Raised by the Category of Mode. In W. L. Bowcher & J. Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2 ed.). Malden: Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baxter, D., & Simpson, A. (2008). Secondary School English, Literacy Examinations and Attitude: Utilizing Appraisal to Interpret Values in Image/Text Relations. In L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*. London: Continuum.
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in Media Discourse*. London: Continuum.
- Bednarek, M. (2008). *Emotion Talk Across Corpora*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bednarek, M. (2010). Corpus Linguistics and Systemic Functional Linguistics: Interpersonal Meaning, Identity and Bonding. In M. Bednarek & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language*. London: Continuum.

- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. In K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Eds.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Hva er det systemisk-funksjonell lingvistikk ikke gjør? In T. H. Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Eds.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 1-18. doi: 10.1080/09585176.2015.1129980
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. (2004 Revised ed.). Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- Berry, M. (2016). On Describing Contexts of Situation. In W. L. Bowcher & J. Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beuchert, L. V., & Nandrup, A. B. (2015). The Danish National Tests: A Practical Guide *Economics Working Papers* (Vol. 25). Aarhus: Aarhus University.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement* London: Paradigm Publishers.
- Björkvall, A. (2012). Artefaktens betydelsespotentialer: En presentation av den sociosemiotiska etnografien som teori och metod. In T. H. Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Blichfeldt, B. S., & Andersen, J. R. (2006). Creating a wider audience for action research: Learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1), 1-9. Retrieved from
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Brok, L. S. (2009). *Skriftsprogbrug og arbejdspraksis: Et sprogteoretisk professionsstudium*. (PhD), Roskilde Universitet, Roskilde.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Aarhus: Klim.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: Thimble Press.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christie, F. (2012). *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Christie, F. (2016). Secondary School English Literary Studies: Cultivating a Knower Code. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.

- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Christie, F., & Humphrey, S. (2008). Senior Secondary English and its Goals: Making Sense of 'The Journey'. In L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*. London: Continuum.
- Christie, F., & Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and School Subject English. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Cole, R. E. (1991). Participant Observer Research: An Activist Role. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research*. California: Sage.
- Conrad, S., & Biber, D. (2001). Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- Danmarks Radio (Writer). (2014). Smagsdommerne, 29. april 2014 [Television]: Danmarks Radio.
- Davies, B. (1990). Agency as a form of discourse practice: A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341-361.
- Derewianka, B. (1990). Rocks in the Head: Children and the Language of Geology. In R. Carter (Ed.), *Knowledge about Language and the Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Derewianka, B. (2008). Venturing beyond YouTube: Learning the language of Appraisal. *TESOL in Context*, 18(2), 42-58.
- Du Bois, J. W. (2007). The Stance Triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(2), 58-69.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2 ed.). London: Routledge.
- Fitzgerald, A., Hackling, M., & Dawson, V. (2013). Through the viewfinder: Reflecting on the collection and analysis of classroom video data. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 52-64.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bd. 1 : Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Folkeryd, J. W. (2007). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (PhD), Uppsala University, Uppsala.
- Folkeryd, J. W., Geijerstam, Å. a., & Edling, A. (2006). Textrörlighet: Hur elever talar om egna och andras texter. In L. Bjar (Ed.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the Work of the Social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (4 ed.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. London: Heinemann.
- Gray, B., & Biber, D. (2012). Current Conceptions of Stance. In K. Hyland & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Green, J., & Bloome, D. (2004). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2008). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong: Deakin University.
- Halliday, M. A. K. (1987). *Language as Social Semiotic : The Social Interpretation of Language and Meaning* (Reprint ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: A Functional Perspective. In H. Ruqaiya (Ed.), *Literacy in Society*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1999). En tolkning av den funksjonelle sammenhengen mellom språk og sosial struktur. In K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Eds.), *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (2002a). The linguistic study of literary texts (1964). In J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2002b). *On Grammar. The Collected Works of M.A.K. Halliday* (Vol. 1). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2002c). "So you say 'pass'...thank you three muchly" (1994). In J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2002d). Text as Semantic Choice in Social Contexts (1977). In J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3 ed.). London: Hodder Education.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Hamilton, M. (2010). The Social Context of Literacy. In N. Hughes & I. Schwab (Eds.), *Teaching Adult Literacy: Principles and Practices*. Luton: Open University Press.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Dansk lærerforening.
- Hao, J., & Humphrey, S. (2012). *Burnishing and tarnishing in academic literacy*. Paper presented at the International Systemics Functional Congress, Sydney.
- Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Addison Wesley Longman.
- Hasan, R. (2001). *Wherefore context?: The Place of Context in the System and Process of Language*. Paper presented at the The International Conference on Discourse Analysis, Macau
- Hasan, R. (2009a). A Sociolinguistic Interpretation of Everyday Talk between Mothers and Children [1990]. In J. J. Webster (Ed.), *Semantic Variation: Meaning in Society and Sociolinguistics. The Collected Work of Ruqaiya Hasan* (Vol. 2). London: Equinox.
- Hasan, R. (2009b). Wanted: A Theory for Integrated Sociolinguistics. In J. J. Webster (Ed.), *Semantic Variation: Meaning in Society and in Sociolinguistics. The Collected Work of Ruqaiya Hasan* (Vol. 2). London: Equinox.
- Hasan, R. (2011). Literacy Pedagogy and Social Change: Directions from Bernsteins Sociology [2007]. In J. J. Webster (Ed.), *Language and Education: Learning and Teaching in Society. The Collected Works of Ruqaiya Hasan* (Vol. 3). London: Equinox.
- Hastrup, K. (2012). Sproget: Den praktiske forståelse. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En antropologisk grundbog* (2 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register. In T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2015). Texten i praktiken: Ett bidrag till förståelsen av den skrivna textens kontext. In G. Kvåle, E. Maagerø, & A. Veum (Eds.), *Kontekst, språk og multimodalitet: Nyere socialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, P., Karlsson, A.-M., & Nord, A. (Eds.). (2011). *Funktionell textanalys*: Norstedts.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hood, S. (2011). Writing Discipline: Comparing Inscriptions of Knowledge and Knowers in Academic Writing In F. Christie & K. Maton (Eds.),

- Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. New York: Continuum.
- Hood, S. (2012). Voice and Stance as APPRAISAL: Persuading and Positioning in Research Writing across Intellectual Fields. In K. Hyland & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hood, S. (2016). Ethnographic Methods in the Humanities. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2001). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K., & Guinda, C. S. (Eds.). (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jaffe, A. M. (2009). *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Janks, H. (2014). The Importance of Critical Literacy. In J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward*. New York: Routledge.
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2010). *Låt språket bära* (1 ed.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (PhD), Linköpings Universitet, Linköping.
- Kabel, K. (2014). *Ord på! Sprogbaseret undervisning i fag. Lærerbog*. København: Dafolo.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Karlsson, A.-M. (2012). Multimodaliteten och språket: Om lexikogrammatikens styrkor och begränsningar i förhållande till några arbetslivsdiskurser. In T. H. Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Keinicke, M., & Byskov Nielsen, J. (1997). *Novelleveje*. København: Dansk lærerforening.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). Cross-curricularity in a literacy perspective: Contrast, confrontation and metalinguistic awareness. *International Journal of Educational Research*, 55(0), 48-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.004>
- Kongsted, L., Weng, P., & Østergaard, S. (2010). *Scoop 12: Fiktion og fortolkning. Prøven i dansk*. København: Alinea.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010a). A Grammar for Meaning-Making. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010b). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2012). Materialiseret meningskabelse: Tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. *Viden om læsning*(12), 4-15.

- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2 ed.). London: Routledge.
- Krogh, E. (2010, 17.7.2015). Writing to learn, learning to write - Literacy and disciplinarity in Danish upper secondary education.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Languages, literatures, and literacies: Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. Introduction *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-16. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12
- Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*(15), 1-42. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10
- Kroon, S., & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical-interpretative perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559-576. doi: 10.1007/s11618-000-0053-0
- Kroon, S., & Sturm, J. (2007). International Comparative Case Study Research in Education: Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P.-H. van de Ven (Eds.), *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and methodological issues*. . Amsterdam: Rodopi.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Fra læsning til nye literacies. www.literacy.dk.
- Laursen, H. P. (Ed.). (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Lembeck, K.-H. (1994). Hermeneutische Phänomenologie. In K.-H. Lembeck (Ed.), *Einführung in die phänomenologische Philosophie* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Liberg, C., Edling, A., Folkeryd, J. W., & Geijerstam, Å. a. (2001). *Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar*. Paper presented at the Norsk på ungdomstrinnet, Högsolen i Hedmark.
- Liberg, C., Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. W. (2007). *A linguistic perspective on scientific literacy*. Paper presented at the Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction, Uppsala.
- Love, K. (2008). Appreciation and Interpretation of Prose Fiction Online. In L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*. London: Continuum.
- Love, K., & Humphrey, S. (2013). Responsgenrer i skoleundervisningen: Sproget i arbejde. *Viden om læsning*(13), 30-39.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. doi: 10.1080/00405841.2012.636324
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. In J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward*. New York: Routledge.

- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved from: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Lukin, A. (2016). Language and Society, Context and Text: The Contributions of Ruqaiya Hasan. In W. L. Bowcher & J. Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan* Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and Learning Across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers. In H. Ruqaiya & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Addison Wesley Longman.
- Macken-Horarik, M. (1997). Relativism in the Politics of Discourse. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill: Hampton Press.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the Requirements of Critical School Literacy: A View from two Classrooms. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling*. London: Routledge.
- Macken-Horarik, M. (2003). APPRAISAL and the special instructiveness of narrative. *Text & Talk*, 23(2), 285-312.
- Macken-Horarik, M. (2006a). Hierarchies in diversities: What students' examined responses tell us about literacy practices in contemporary school English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 52-78.
- Macken-Horarik, M. (2006b). Knowledge through "know how": Systemic functional grammatics and the symbolic reading. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 102-121.
- Macken-Horarik, M., & Isaac, A. (2014). Appraising Appraisal. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Macken-Horarik, M., & Morgan, W. (2008). Getting "meta": Reflexivity and literariness in a secondary English literature course. *English Teaching*, 7(1), 22.
- Macken-Horarik, M., & Morgan, W. (2011). Towards a metalanguage adequate to linguistic achievement in post-structuralism and English: Reflections on voicing in the writing of secondary students. *Linguistics and Education*, 22(2), 95-194.
- Marti, K. T. (2013). *Posisjonering i elevtekster*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J. R. (2001). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text* Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2010). Semantic Variation: Modelling Realisation, Instantiation and Individuation in Social Semiosis. In M. Bednarek & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language*. London: Continuum.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maton, K. (2007). Knowledge - Knower Structures in Intellectual and Educational Fields. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistics and Sociological Perspectives*. London: Continuum.

- Maton, K. (2010). Canons and Progress in the Arts and Humanities: Knowers and Gazes. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. London: Continuum.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers*. London: Routledge.
- Maton, K. (2016). Building Knowledge about Knowledge-building. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-buidling: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.
- Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (Eds.). (2016). *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.
- Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2016). LCT and Systemic Functional Linguistics: Enacting Complementary Theories for Explanatory Power. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory* London: Routledge.
- Maton, K., & Moore, R. (Eds.). (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: The Coalitions of Mind*. London: Continuum.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-33. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.05
- Matruglio, E. (2014). *Humanities' Humanity: Construing the social in HSC Modern and Ancient History, Society and Culture, and Community and Family Studies*. (PhD), University of Technology, Sydney.
- May, T., & Hansen, S. A. (2007-2010). *Fandango 3-6*. Grundbog København: Gyldendal.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2013). *Fælles Mål for faget dansk*. <http://www.emu.dk>: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2015). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk*. København: Kvalitets- og tilsynsstyrelsen.
- Moos, I., & Vilhelmsen, K. (2009). *Omme bag klædeskabet*. København: Dansk lærerforening.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.
- Mulvad, R. (2012). SFL-baseret pædagogik. In T. H. Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Myhill, D. A. (2010). Ways of Knowing: Grammar as a Tool for Developing Writing. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.
- Myhill, D. A., & Jones, S. (2007). More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323-343. doi: 10.1177/0741088307305976
- Myhill, D. A., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640
- Møhl, P. (2010). Synliggørelsen: Med kameraet i felten. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden* (2 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.

- Nielsen, L. (2007). *Sproglig tekstanalyse: Evaluering*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). Cultivating Imagination: Literature and the Arts *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95-120). Princeton: Princeton University Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. B. Schiefflen (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Olson, D. R. (2004). The triumph of hope over experience in the search for "what works": A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33, 24-26. doi: 10.3102/0013189X033001024
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetperspektiv*. (PhD), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? In N. F. Elf & P. Kaspersen (Eds.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser of dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus Forlag.
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktik i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus Forlag.
- Pennycook, A. (2010). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Piekut, A. (2013). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag: En undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. (PhD), Syddansk Universitet, Odense.
- Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and Interaction: Literacy Practices in the EFL classroom*. (PhD), University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Radnor, H. (2012). *At forske i pædagogisk praksis* (2 ed.). Aarhus: Klim.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A., & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. Paper presented at the UK Linguistic Ethnography Forum, Retrieved from http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Roberts, C. (2003). Issues in transcribing spoken discourse. In C. Roberts (Ed.), *Qualitative research methods*. London: King's College. Retrieved from <http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/knowledge-transfer/DATA/qualitative.aspx>.
- Rothery, J., & Stenglin, M. (2000). Interpreting Literature: The Role of Appraisal. In L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities*. London: Cassell.
- Ryshina-Pankova, M. (2014). Exploring Academic Argumentation in Course-related Blogs through ENGAGEMENT. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.

- Saussure, F. d. (1970). Lingvistikens objekt. In P. Madsen (Ed.), *Strukturalisme: En antologi*. København: Rhodos.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Simon, R. (2005). Bridging Life and Learning through Inquiry and Improvisation: Literacy Practices at a Model High School. In B. Street (Ed.), *Literacies Across Educational Contexts*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Sjøstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska og danska gymnasier*. (PhD), Malmö Högskola, Malmö.
- Slot, M. F., Hansen, R., & Bremholm, J. (2015). Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede: En kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag. læremiddel.dk: Nationalt videncenter for læremidler.
- Smidt, J. (2011). Finding voices in a changing world: Standard language education as a site for developing critical literacies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 655-669. doi: 10.1080/00313831.2011.594608
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk forlag.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (Ed.). (2005). *Literacies Across Educational Contexts*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Swain, E. (2013). Choice in a 'Partly Free' Press. In G. O'Grady, T. Bartlett, & L. Fontaine (Eds.), *Choice in Language: Applications in Text Analysis*. Sheffield: Equinox.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur: Forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget: Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. København: Dansklærerforeningens forlag.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- The New London Group. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Thomas, G. (2011). *How to do Your Case Study*. London: Sage.
- Thompson, G. (2014). AFFECT and Emotion, Target-value Mismatches, and Russian Dolls: Refining the APPRAISAL model. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thompson, G., & Alba-Juez, L. (Eds.). (2014). *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.

- Torell, Ö. (2002). Resultat: En överblick. In Ö. Torell, M. v. Bonsdorf, S. Bäckman, & O. Gontjarova (Eds.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Tsui, A. B. M. (2012). Ethnography and Classroom Discourse. In J. P. Gee & M. Hanford (Eds.), *Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Turvey, A., & Yandell, J. (2011). Difference in the Classroom: Whose Reading Counts? In P.-H. v. d. Ven & B. Doecke (Eds.), *Literary Praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tusting, K., Ivanič, R., & Wilson, A. (2000). New Literacy Studies at the Interchange. In T. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2014). Danish Code of Conduct for Research Integrity. Retrieved from: <http://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Unsworth, L. (2008). Negotiating New Literacies in English Teaching. In L. Unsworth (Ed.), *New Literacies and the English Curriculum*. London: Continuum.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Waring, M. (2012). Finding your Theoretical Position. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage.
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 6(1), 41-90. doi: 10.1016/0898-5898(94)90021-3
- White, P. R. R. (2000). An introductory tour through appraisal theory. Retrieved from: <http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/Unframed/AppraisalOutline.htm>
- White, P. R. R. (2002). Appraisal: The Language of Evaluation and Stance. In J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert, & C. Bulcaen (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography* (2 ed.). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Knowledge and Truth in Sociology of Education. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education*. London: Continuum.
- Åkerblom, A., Anderberg, E., Alvegård, C., & Svensson, L. (2011). Awareness of language use in conceptualization: A study of children's understanding of movement and gravity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 255-271. doi: 10.1080/00313831.2011.576877

Bilag

Første del af bilagsmaterialet (bilag 1-13) er trykt i afhandlingen. Anden del af bilagsmaterialet (bilag 14-36) er omfattende i sidetal og fortroligt. Denne del er vedlagt på usb-nøgle forbeholdt bedømmelsesudvalget.

1. Kodning nøgletekst N1
2. Kodning nøgletekst N2
3. Kodning nøgletekst V3
4. Kodning nøgletekst V4
5. Kodning nøgletekst V5
6. Kodning nøgletekst V6
7. Kodning nøgletekst S7
8. Kodning nøgletekst S8
9. Interviewguide elever
10. Skabelon fokuserede feltnoter
11. Transskription nøglepisoder Klasse Nord
12. Transskription nøglepisoder Klasse Vest
13. Transskription nøglepisoder Klasse Syd

På usb-nøgle:

14. Atlas.ti citater: 1. Forskellige situationer
15. Atlas.ti citater: 1. Forskellige situationer – nøgletekstelever
16. Atlas.ti citater: 2. Aktiviteter
17. Atlas.ti citater: 2. Aktiviteter – nøgletekstelever
18. Atlas.ti citater: 2. Aktiviteter og formål
19. Atlas.ti citater: 2. Aktiviteter og formål – nøgletekstelever
20. Atlas.ti citater: 2. Formål generelt
21. Atlas.ti citater: 2. Formål generelt – nøgletekstelever
22. Alle elevinterviews Klasse Nord
23. Alle elevinterviews og – samtaler Klasse Vest
24. Alle elevinterviews og – samtaler Klasse Syd
25. PowerPoints fra novelleforløb forår 2014 Klasse Nord
26. Digitale tavler fra novelleforløb forår 2014 Klasse Vest
27. Digitale tavler fra novelleforløb forår 2014 Klasse Syd
28. Feltnoter forår 14 Klasse Nord (ikke anonymiseret)
29. Feltnoter forår 14 Klasse Vest (ikke anonymiseret)
30. Feltnoter forår 14 Klasse Syd (ikke anonymiseret)
31. Alle manuskripter til litteratursamtale Klasse Nord (ikke anonymiseret)
32. Alle undervisningsmaterialer Klasse Vest (ikke anonymiseret)
33. Alle argumenterende tekster Klasse Vest (ikke anonymiseret)
34. Alle analytiske fremstillinger Klasse Syd (ikke anonymiseret)
35. Afgangsprøver og socioøkonomisk sammensætning (ikke anonymiseret)
36. Samarbejdskontrakter og informeret samtykke

BILAG 1: Kodning nøgletekst N1

Nøgletekst N1

Klasse Nord, manuskript til litteratursamtale, maj 2014

Gruppe 1: Martin, Ferdinand, Conrad, Niels, Esben

Navnene i teksten er ændret, så de matcher elevernes pseudonymer.

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>Manuskript</p> <p>Vært: Esben Kamera kvinde: Lørval Mand 1: Martin Mand 2: Ferdy Vært: I dag skal vi tale om novellen paraply, vinduesniche, snørebånd sammen med Jeppe, Martin og Niels</p> <p>Vært: Velkommen til Ferdy, Martin og Niels Ferdy: Tak for det Martin: Tak Niels: Tak fordi vi må være her:</p> <p>Vært: Hvad synes [E: overvejelse] du om handlingen Martin: Det handler om en ensom dreng, der lever hos sin mor og hendes rige [normalitet] kæreste. Han ringer nogle gange til sin far som han er bevidst om lever. Han har <i>ellers</i> [K: bestridelse] fået at vide at hans far er blevet kørt ned.</p> <p>Hvordan er drengens væremåde? Ferdy: Hovedpersonen Edward er menneskesky [normalitet]. <i>Det kan man se på Side 125</i> [K: deklarerende] <i>hvor der står</i> [attribut] han er misantrop.</p> <p>Han vil helst være alene [normalitet]. <i>Side 126, linje 7</i> [K: deklarerende] [attribut]. "Han listede ud på gangen og spejdede ned i hallen. Heldigvis var den tom. Hvis der havde været nogen i gangen ville han <i>ikke</i> [K: benægtelse] gå der ned, fordi han <i>ikke</i> [K: benægtelse] vil være sammen med andre [normalitet]. Han snakker <i>ikke</i> [K: benægtelse] med andre end sig selv og sin mor [normalitet]. <i>På side 127, linje 6-11</i> [K: deklarerende] svarer moderen for ham. <i>Side 128, linje 34</i> [K: deklarerende] [attribut]. "Han talte i det hele taget sjældent".</p> <p>Han holder sig for sig selv [normalitet]. <i>Side 127, linje 19.</i> [K:</p>	<p>"fået at vide" eksempel på attribut, hvor man ikke ved, hvis stemme det er (White, 2002). Jeg markerer det ikke, da det indgår i gengivelse af handling.</p> <p>"vil" anden mulig tolkning: indirekte AFFEKT. Jeg markerer udsagnet i dets forbindelse med den direkte BEDØMMELSE ovenfor, menneskesky.</p> <p>Attribut signaleres ikke eksplicit i dette og næste afsnit, kun med citationstegn.</p>

BILAG 1: Kodning nøgletekst N1

<p>deklarering] [attribut]. Du vil ikke have lidt champagne med os?” spurgte moderen formelt. ”Nej, tak, jeg må op” sagde han høfligt.</p> <p>Han er indelukket tavs og er ikke sammen med nogle [normalitet]. <i>Side 127, linje 26-32</i> [K: deklarerung].</p> <p>Vært: Hvordan er hans Miljø</p> <p>Niels:</p> <p>Sted.</p> <p>Det finder sted i morens store [normalitet] hus.</p> <p>Miljø.</p> <p>Miljøet fysisk er <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse] ret godt [kvalitet] han har nogle gode rammer [kvalitet] <i>men</i> [K: bestridelse] psykisk er det er ret dårligt [kvalitet] miljø han har en mor der <i>ikke</i> [K: benægtelse] vil passe ham [anstændighed] er derfor har hun hyret en til at gøre det.</p> <p>Vært: Hvordan <i>synes</i> [E: overvejelse] du så deres sprog er?</p> <p>Niels:</p> <p>Sprog:</p> <p>De snakker pænt og høfligt [anstændighed] til hinanden. Der er <i>ingen</i> [K: benægtelse] grimme [balance] ord i teksten. <i>Side 127, linje 19</i> [K: deklarerung] [attribut].. ”Du vil ikke have lidt champagne med os?” spurgte moderen formelt. ”Nej” tak, jeg må op” sagde han høfligt.</p> <p>Vært: Martin hvad <i>synes</i> [E: overvejelse] du motiv og temaet er i novellen?</p> <p>Motivet.</p> <p>Det handler om en ensom dreng.</p> <p>Hans største ønske er at få sin far tilbage.</p> <p>Tema.</p> <p>Han oplever forældre svigt [anstændighed] fra sin mor og hans far er død.</p> <p>Hvor handlingen foregår.</p> <p>Den foregår mest om aften i morens hus.</p> <p>Hvor handlingen bliver fortalt.</p> <p>Den bliver fortalt i morens hus.</p> <p>Hvordan er Edwards forhold til de andre personer?</p> <p>Niels:</p> <p>Forhold til andre:</p> <p>Edwards forhold til moren er <i>ikke</i> [K: benægtelse] så godt [normalitet] hun <i>mener</i> [attribut] at han er en folke fjende og han</p>	<p>”store” anden mulig tolkning: PÅSKØNNELSE. Jeg vælger indirekte BEDØMMELSE af normalitet (som nøgletekst N2, s. 1 ”kæmpe villa”).</p> <p>”grimme” anden mulig tolkning: indirekte BEDØMMELSE: social accept: anstændighed.</p> <p>”største ønske...” indirekte AFFEKT, tolkes som at han savner ham. ”oplever forældresvigt” har jeg markeret så dobbeltheden vises, jeg tolker udsagnet som AFFEKT (i tredje-person) og BEDØMMELSE.</p>
--	---

BILAG 1: Kodning nøgletekst N1

<p>har sine små særheder <i>S. 125 Linje 9</i> [K: deklarerer]. Edwards <i>synes nok</i> [E: overvejelse] at den "Unge mand" er irriterende og tager meget opmærksomhed fra moren [tenacity] Edwards savner sin far meget. Vært: Hvad <i>synes</i> [E: overvejelse] i om ordvalget og <i>synes</i> [E: overvejelse] i der er nogen specielle [kompleksitet] ord?</p> <p>Ferdy: Specielle [kompleksitet] ord i teksten: Vinduesniche, Den unge mand, Et brødløst studium, Skattepotte, Slåbrok, Eremit-drunker og Åndefraværende.</p> <p>Gentagelser Gentagelser Fra, paraply, vinduesniche, snørebånd, øl og pimpe-pimpe Vært: Hvad er teksten skrevet i? Niels: Jeg fortæller. Altså nogle gange bruger han jeg fortæller i en kort periode. Han bruger jeg fortæller når Edward tænker på sin fat.</p> <p>3 personsfortæller. Han bruger 3 personsfortæller stort set hele teksten. Vært: Hvordan <i>synes</i> [E: overvejelse] du synsvinklen er? Martin: Indre synsvinkel. 5 timer, i hvilke han havde kastet sig frem og tilbage i senge uden at kunne finde hvile.</p> <p>Og bankede svimmel på glasset</p> <p>voldsomme opkastningsanfald</p> <p>krympet hans mave sig sammen til en hårde kugle og han fik kvalme og måtte brække sig.</p>	<p>"S. 125 Linje 9" jeg markerer som i hele responsteksten sidehenvisningen som deklarerer, det vil sige som indeholdende et ikke eksplicit 'det kan ses'.</p> <p>"specielle" anden mulig tolkning: PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk. Tolker 'kompleksitet' på grund af svaret.</p>
--	---

BILAG 2: Kodning nøgletekst N2

Nøgletekst N2

Klasse Nord, manuskript til litteratursamtale, maj 2014

Gruppe 4: Pernille, Agnete, Lærke, Benedikte (og Helene)

Navnene i teksten er ændret, så de matcher elevernes pseudonymer.

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>Manuskript:</p> <p>Pernille: Interviewer Agnete: Fysiker Lærke: Professor i menneskelig adfærd Benedikte: Forsker i symboler</p> <p>(Intro musik)</p> <p>P: Hej og velkommen til Analysepanelet, jeg hedder Petra, og med mig i dag har jeg Louise forsker i menneskelig adfærd, Alberte fysiker og Barbara symbol forsker.</p> <p>A+L+B: Nikker enstemmigt.</p> <p>P: i dag skal vi analysere novellen: Paraply, vinduesniche, snørebånd af Christian Kampmann.</p> <p>P: Først skal vi have på plads, hvad handler novellen om?</p> <p>A: Novellen handler om en fjortenårig dreng, der lever med sin mor, i en kæmpe [normalitet] villa, i et tidligere rigmandskvarter. Drengen, Edward, er meget ensom, og lever lidt i sin egen verden [normalitet]. Han klamrer sig til håbet om, at hans far stadig lever efter en bilulykke, som han var ude for, da Edward selv var seks år. Moren i historien lever et meget omtåget liv [anstændighed] med fest og alkohol og forsømmer moderrollen [anstændighed], så Edward ender helt ensom.</p> <p>P: Hvilke interessante [valuering] personer optræder i teksten?</p> <p>L: I teksten møder vi både Edward og moren.</p> <p>Edward er en ensom og indelukket [normalitet] dreng, der <i>ikke</i> [K: benægtelse] viser sine følelser til nogen mennesker [normalitet]. <i>Det ses i teksten da</i> [K: deklarerende] moren selv <i>siger</i> [attribut] at han ingen kammerater har og at han har nok i sig selv.</p> <p>Moren lever et hvis omtåget liv [anstændighed], med unge og rige mænd. Hun se <i>ikke</i> [K: benægtelse] drengens tilstand som et</p>	<p>"kæmpe" anden mulig tolkning: PÅSKØNNELSE. Jeg tolker som indirekte BEDØMMELSE af normalitet (som nøgletekst N1, s. 2 "store hus").</p> <p>"interessante" anden mulig tolkning: PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk.</p> <p>"et hvis omtåget liv" som eksemplerne ovenfor på</p>

BILAG 2: Kodning nøgletekst N2

<p>problem, og har <i>på en eller anden måde</i> [K: bestridelse] fundet sig tilrette med, at det med at snakke og forholde sig til hinanden, <i>ikke</i> [K: benægtelse] er et behov der skal opfyldes [valuering]. <i>Det ses tydeligt i teksten s. 126-127 (l. 30- s. 127 l.10)</i>[K: deklarerende], <i>hvor der står at</i> [attribut] mor kommer ind til drengen stærkt beruset.</p> <p>B: <i>Faktisk</i> [K: samtykke: diversitet] møder vi også en anden meget vigtig [valuering] person, Den Unge Mand, der i starten <i>måske</i> [E: overvejelse] <i>ikke</i> [K: benægtelse] <i>forekommer</i> [E: overvejelse], særlig vigtig [valuering], <i>men</i> [K: samtykke: diversitet] indirekte symbolisere han alle morens kærester [valuering]. Han er med andre ord bare en i rækken af mænd moren har været sammen med [valuering].</p> <p>P: Kan I ikke prøve at uddybe deres forhold lidt?</p> <p>A: Det er et interessant [valuering] spørgsmål, det er <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse] svært at sige, da teksten kun strækker sig over en enkelt aften. Det <i>forekommer mig</i> [E: overvejelse], at moren prøver at være en god mor [kapacitet] <i>det ses i teksten da</i> [K: deklarerende] hun tilbyder ham et glas champagne, som en gestus til at deltage i hendes lille selskab, men han afviser at være med.</p> <p>B: Det er <i>jo faktisk</i> [K: samtykke: diversitet] <i>ikke</i> [K: benægtelse] helt så enkelt [kompleksitet] som du beskriver det. <i>Gennem hele historien er der tegn på</i> [E: overvejelse] forældresvigt [anstændighed], som i øvrigt også er novellens tema. <i>Flere steder i teksten ser man eksempler på</i> [K: deklarerende] at moren har svigtet total [anstændighed] efter farens død <i>fx da</i> [deklarerende] hun <i>siger</i> [attribut] til sine rige venner at han har nok i sig selv og ingen venner har, helt uden den mindst [K: benægtelse] eftertæksomhed [pålidelighed], og hun sætter på intet tidspunkt [K: benægtelse] spørgsmålstejn ved sin egen rolle i Edwards liv [pålidelighed].</p> <p>L: a nu vi er inde på moren og Edwards forhold, er det <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse] <i>tydeligt</i> [K: deklarerende] at der engang var liv og glade dage i huset, og lige som deres omgivelser der deres tilværelse falmet og trist. <i>I teksten beskrives</i> [K: deklarerende] det område deres hus ligger i som uddød og forladt [/AFFEKT], og i stedet for velhavende familier [normalitet], er husene nu lavet om til ambassader.</p> <p>P: Er der noget særlige [valuering] symboler man skal ligge mærke til i forhold til husets fortid?</p> <p>B: Ja der er. <i>Da</i> [K: deklarerende] Edward sidder ude i køkkenet høre han pludselig et vækkeur tikke. Uret har tilhørt deres</p>	<p>grænsen til direkte, men den direkte evaluerende betydning ligger i "omtåget", som kan ses som PÅSKØNNELSE af liv. Jeg tolker den indirekte bedømmende betydning som den vigtigste.</p> <p>"Den Unge Mand" er i afsnittet mål for direkte og indirekte PÅSKØNNELSE. Jeg tolker sprogbroen som påskønnende, fordi han entydigt behandles som figur og ikke bedømmes som menneske.</p> <p>"helt så enkelt" har to mål, dels novellen, hvis kompleksitet påskønnes direkte, dels den indirekte negative BEDØMMELSE af A's kapacitet.</p> <p>"eftertæksomhed" tolker jeg som pålidelighed, det er forbundet med noget, der gøres, frem for kapacitet.</p> <p>"i huset" kunne udelades som del af det evaluerende. "uddød og forladt" anden mulig tolkning: indirekte AFFEKT, men ordvalget er ikke helt så tydeligt affektivt som "falmet og trist".</p> <p>"Da" er på grænsen til at fungere deklarerende, men</p>
--	--

BILAG 2: Kodning nøgletekst N2

<p>kokkepige, som er en del af husets fortid, og mens Edward lytter begynder den tikkende lyde at blive til far-far-far-far, <i>det fortæller meget om</i> [K: deklarerer], at før i tiden har huset være fuld af liv og menneskerne i området var lykkelige, <i>men</i> [C: bestridelse] da faren død, død livet i huset med ham, <i>det ses i teksten da</i> [K: deklarerer] fortælleren <i>beskriver</i> [attribut], hvordan avisen skrev om hans fars død.</p> <p>P: Ja så fik vi styr på det. Hvordan takler Edward tilværelsen uden en far, og hvad betyder faren for ham i teksten?</p> <p>A: Ja <i>det ses</i> [K: deklarerer] <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse] <i>tydeligt</i> [K: deklarerer] at Edward savner sin far, men det gør alle <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse]. Det er <i>jo selvfølgelig</i> [K: samtykke: bekræftelse] en hård tid, og han er <i>sikkert</i> [E: overvejelse] inde i en hård periode.</p> <p>B: Det er jeg <i>delvist enige i, men</i> [K: samtykke: diversitet], der er flere bagudsyn i teksten som <i>tyder på</i> [E: overvejelse], at han aldrig <i>helt</i> [E: overvejelse] har sluppet håbet om, at hans far overlevede bilulykke, <i>i teksten kan man læse</i> [K: deklarerer] at han drømmer, og tror at han har drømt farens nummer, og styrter ned og ringer til dette nummer, første gang han ringer får han følelsen af glæde og befrielse, og føler <i>lidt en eller anden form</i> [E: overvejelse] for bekræftelse om at faren lever, også <i>selvom</i> [K: bestridelse] han <i>måske godt</i> [E: overvejelse] inderst inde ved at faren er død.</p> <p>L: <i>Jo, men</i> [K: samtykke: diversitet] novellen slutter med at han ringer til nummeret igen, men det er helt forkert og stemmen i den anden ende er langt fra den samme som ved første opkald, og Edward slipper i det øjeblik håbet om at se sin far igen, og acceptere hans død, <i>ved at gentage de</i> lige gyldige [valuerer] <i>ord</i> [attribut] Paraply, Vinduesniche, Snørebånd, <i>for at vise</i> [K: deklarerer] at det hele er lige meget.</p> <p>P: Nu er det <i>jo</i> [K: samtykke: bekræftelse] sådan at en novelles overskrift altid har en væsentlig betydning [valuerer], hvilken betydning har denne overskrift?</p> <p>A: de tre ord er lidt mærkelige [kompleksitet], det bliver gentaget flere gange i teksten i sammenhæng med faren, men det er alle tre ord der <i>ikke</i> [K: benægtelse] har en synderlig betydning [valuerer].</p> <p>P: Vi kan lige høre om symbolforskeren har en forklaring på det</p> <p>B: <i>Selvfolgelig</i> [K: samtykke: bekræftelse] er der en betydning</p>	<p>jeg tolker det sådan, fordi det her signalerer en inddragelse af novellen, dvs. en art ikke eksplicit 'det kan ses'.</p> <p>"en hård tid"/"en hård periode" tolker det indirekte følelsesudtryk som vigtigere end den direkte ("hård") PÅSKØNNELSE af tid og periode.</p> <p>"bekræftelse om at faren lever" kunne tolkes som indirekte affektiv sprogbrug, dvs. som stille glæde. "men" i afsnittets anden linje er ikke markeret, fordi jeg her tolker det som en del af gengivelse af handling.</p>
--	---

BILAG 2: Kodning nøgletekst N2

<p>[valuering] med ordene. Det er <i>ikke</i> [K: benægtelse] de enkelte ord der har en symbolsk betydning [valuering], <i>men</i> [K: bestridelse] derimod ordene i sammenhæng. I sammenhæng symbolisere de ligegyldighed [valuering]. Når han tænker på sin far har han mistet, kommer hans liv til at virke håbløst og ligegyldigt.</p> <p>P: I teksten skifter fortælleren fra 1.- til 3.personsfortæller, hvad vil forfatteren udtrykke det?</p> <p>A: Det er for at man både skal kunne se tingene udefra, <i>men</i> [K: bestridelse] da Edwards følelser og tilstand er meget væsentlig [valuering] for historien, er man nødt til [valuering] at få historien fra hans indre synsvinkel.</p> <p>B+L: nikker enstemmigt.</p> <p>P: Så hvis vi lige skal samle op på analysen, hvad er motivet og temaet så?</p> <p>A: motivet til historien er: En ensom dreng der savner sin far, og kæmper med et håb om at han stadig lever.</p> <p>L: Og temaet er: Forældresvigt [anstændighed]</p> <p>P: Og det her med forældresvigt [anstændighed], hvad kan vi <i>perspektivere</i> det <i>til</i>?</p> <p>B: Fx har jeg læst novellen ”Ikke lige min dag” af Helle Helle, er temaet og forældresvigt.</p> <p>L: Og fx skilsmisser, som der jo også er en del om i medierne, kan også ende i forældresvigt.</p> <p>P: det var så dagens analyse herfra analysepanelet.</p> <p>Hvad handler novellen om?</p> <p>Hvilke interessante personer optræder i teksten?</p> <p>Hvad gør disse personer så interessante? Kan du prøve at uddybe deres forhold?</p> <p>Hvordan forholder de sig til farens død?</p> <p>Hvordan klarer moren rollen som mor?</p> <p>Hvordan tackler Edward tilværelsen uden en far, og hvad betyder faren for ham i teksten for ham?</p>	<p>”til at virke håbløst og ligegyldigt” som ovenfor er ordvalget affektivt. Jeg markerer derfor den indirekte beskrivelse af hans følelsetilstand og ikke PÅSKØNNELSE af hans liv.</p> <p>”forældresvigt” er ét ord, med det er egentlig svigt der er den evaluerende del, med forældre som mål.</p> <p>”perspektivere... til” ekspanderende: attribut fordi inddragelse af anden tekst.</p> <p>”skilsmisser” tildeles indirekte gennem den negative BEDØMMELSE af forældres svigt i responsteksten og koblingen hertil negativ valør (elevers værdier inddrages indirekte).</p> <p>Jeg koder ikke spørgsmålene, som afslutter responsteksten.</p>
---	---

BILAG 2: Kodning nøgletekst N2

<p>Hvordan har Edward det?</p> <p>I teksten gør Edward og moren en række mærkelige ting, som har betydning for det billede man som læser danner sig af dem, kan du/I prøve at komme med nogle eksempler på sådanne handlinger?</p> <p>Hvor i teksten kan man se hvordan han har det?</p> <p>Hvad betyder overskriften for teksten?</p> <p>I teksten skifter fortælleren fra 1.- til 3.personsfortæller, hvad vil forfatteren udtrykke det?</p> <p>Hvor i teksten kan man se eksempler på hvordan miljøet er?</p> <p>Hvad er motivet og temaet?</p>	
--	--

BILAG 3: Kodning nøgletekst V3

Nøgletekst V3

Klasse Vest, individuel refleksionstekst, forår 2014

Alan

Responstekst	Kommentarer kodning
<p style="text-align: center;">Spørgsmål til novellen</p> <p>Præsenter det tema/ de temaer, du mener det er vigtigt at spørge ind til i novellen? Begrund, hvorfor det er vigtigt.</p> <p>Jeg synes [E: overvejelse] det tema, der er vigtigt [valuering] at komme ind på er "svigt."[anstændighed] Der er <i>masser af tegn på</i> [E: overvejelse], at forældrene svigter børnene [anstændighed]. Bare det <i>faktum</i> [K: deklarerende], at køleskabet næsten er tomt [anstændighed]. Der er også <i>meget, der tyder på</i> [E: overvejelse] at forældrene har tømmermænd, og har et problematisk forhold til alkohol [anstændighed]. <i>Det ene er</i> [K: deklarerende] at de sover så tungt, at nogle hårde bank på døren ikke kan vække dem [anstændighed]. <i>Det andet er</i> [K: deklarerende], at der <i>flasker spredt rundt i lejligheden</i> [anstændighed]. <i>Meget tyder også på</i> [E: overvejelse], at der meget rodet [anstændighed] <i>fx</i> [K: deklarerende] <i>den store opvask</i> [anstændighed]. Forældrene svigter [anstændighed] også børnene, med alle de konflikter, hvor de kommer ender med at komme tilbage til hinanden. De tænker <i>ikke</i> [K: benægtelse] på, at sådan en tumult, <i>nok</i> [E: overvejelse] <i>ikke</i> [K: benægtelse] er så sjovt for børnene. Det <i>virker som om</i> [E: overvejelse], at den store er blevet svigtet mest. Det er <i>mange tegn på</i> [E: overvejelse], at han er meget opgivende og <i>ikke</i> [K: benægtelse] forventer noget af forældrene, mens den lille er mere optimistisk.</p> <p>Kig på jeres undervisningsmateriale og argumenter for, hvordan de spørgsmål, I har stillet, kan lede ind til temaerne.</p> <p>"Hvad tror du er årsagen til, at børnene omtaler deres forældre med stedord?" Jeg <i>tror</i> [E: overvejelse] at det har <i>noget at gøre med</i> [E: overvejelse] svigt [anstændighed]. De har <i>ikke</i> [K: benægtelse] et så sundt forhold til deres forældre [normalitet]. Deres forhold til hinanden er <i>nok</i> [E: overvejelse] <i>ikke</i> [K: benægtelse] så tæt [normalitet], og derfor siger de <i>ikke</i> [K: benægtelse] mor og far, men de i stedet siger han, hun, som man <i>måske</i> [E: overvejelse] havde gjort med venner og bekendte. Så <i>tror</i> [E: overvejelse] jeg også det handler om tryghed. De fleste børn kalder deres forældre mor og far og er trygge, når deres forældre er omkring dem. De her har <i>nok</i> [E: overvejelse] <i>ikke</i> [K: benægtelse] den samme tryghed, og det <i>kan</i> [E: overvejelse] være en af grundene til at de <i>ikke</i> [K: benægtelse] siger mor og far.</p>	<p>Tolker i dette afsnit det markeret med blå som indirekte BEDØMMELSE, der underbygger den negative og direkte evaluering af forældrenes anstændighed med "svigt"/"svigter" ovenfor. Derudover er der eksempler på det problematiske forhold til alkohol.</p> <p>Indirekte PÅSKØNNELSE af tryghed i afsnittet og af at kalde sine forældre mor og far (i afhandlingen er elevens indirekte PÅSKØNNELSE af egne værdier i forbindelse med særligt BEDØMMELSE centralt).</p>

BILAG 3: Kodning nøgletekst V3

<p>Hvilke analysebegreber kan man have brug for at kende, når man skal undersøge novellen ved hjælp af jeres spørgsmål? Prøv om I kan begrunde jeres svar.</p> <p>Man <i>kan</i> [E: overvejelse] bruge analysebegrebet ”synsvinkel”, da man bliver nødt til [valuering] at se det fra børnenes synsvinkel, så man forstår novellen og novellens sprog bedre [valuering]. Et andet analysebegreb man <i>kan</i> [E: overvejelse] bruge er ”fordobling,” da man bliver nødt til [valuering] at læse mellem linjerne, for at finde svarene. Svarene står <i>nemlig ikke</i> [K: samtykke: diversitet] sort på hvidt. Analysebegrebet ”miljø” <i>kan</i> [E: overvejelse] også være godt [valuering] at bruge. For hvis man analyserer miljøet i novellen, forstår man det meget bedre [valuering]. Fx at finde ud af, hvordan lejligheden og forældrene er. Hvis man kender miljøet novellens, begynder man bedre [valuering] at kunne forstå, hvorfor børnene handler, som de gør.</p>	<p>Valuering med positiv valør af flere mål: af ”synsvinkel”, af at se det fra børnenes synsvinkel og af at forstå novellen og dens sprog.</p> <p>Mange dobbeltmål i hele dette sidste afsnit (diskuteres i kapitel 5).</p>
--	---

BILAG 4: Kodning nøgletekst V4

Nøgletekst V4

Klasse Vest, individuel refleksionstekst, forår 2014

Kamilla P

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>Morgenmad</p> <p>Jeg <i>mener</i> [E: overvejelse], at det er nødvendigt [valuering] at spørge ind til temaet ansvar [anstændighed]. Der er mangel på omsorg [anstændighed] fra forældrene, hvilket betyder at de to børn derfor må tage ansvar [anstændighed] og pas på sig selv [pålidelighed]. Det er nødvendigt [valuering], at man er opmærksom på dette, da det <i>kan</i> [E: overvejelse] hjælpe [valuering] med at forstå teksten. Børnene bliver svigtet [anstændighed] af deres forældre og bliver derfor nødt til at støtte sig og være afhængige af hinanden [pålidelighed]. De har brug for det gode sammenhold [pålidelighed] for at kunne klare sig uden forældrene [pålidelighed].</p> <p>Vores undervisningsmateriale med spørgsmålene er valgt ud, så det bliver nemmere [valuering] at komme ind til temaet. Et eksempel på dette kan være vores spørgsmål ”hvordan er hierarkiet i familien?” Intentionen, som vi havde, var, at vi ville have, at opgaveløseren skulle komme frem til, at det <i>nok højst sandsynligt</i> [E: overvejelse], var forældrene, som bestemte. Eftersom de <i>dog ikke</i> [K: samtykke: diversitet] er særlig meget tilstede i novellen, så er børnene nødt til at tage ansvar [anstændighed] og klare sig selv [pålidelighed].</p> <p>Spørgsmålet ”hvilke omgivelser bor familien i?” skal også være en hjælp [valuering]. Det skal hjælpe [valuering] med at forstå, at der <i>ikke er nogen</i> [K: benægtelse], som tager opvasken. Der er <i>ikke nogen</i> [K: benægtelse], som køber ind. Der <i>mangler</i> [K: benægtelse] <i>simpelthen</i> [K: deklarerer] ansvar [anstændighed] fra forældrenes side.</p> <p>Vi har også et spørgsmål, hvor opgaveløseren bliver bedt om at beskrive sproget. Vi <i>mener</i> [E: overvejelse], at dette <i>kan</i> [E: overvejelse] være nyttigt [valuering], da novellens sprog er specielt [valuering]. Novellen er skrevet fra børnenes synsvinkel, og dermed er sproget også skrevet en smule barnligere. Det <i>kunne</i> [E: overvejelse] hjælpe [valuering] til at forstå, at novellen omhandler 2 ikke særlig gamle børn.</p> <p>Når man skal undersøge novellen med hjælp af vores spørgsmål, <i>kan</i> [E: overvejelse] man have brug for [valuering] at kende nogle</p>	<p>”mangel på omsorg” tolker som ét evaluerende udtryk med negativ valør og ikke som benægtelse (”mangel på”) og BEDØMMELSE (”omsorg”).</p> <p>”det gode sammenhold” jeg vælger her den indirekte BEDØMMELSE for at vægte sammenhængen med anstændighed, frem for at markere den direkte PÅSKØNNELSE af sammenhold.</p> <p>”mangler” tolker her som benægtelse i modsætning til først og sidst i teksten, hvor det indgår i mere fast udtryk.</p> <p>”specielt” tolker jeg som valuering pga. de næste sætning. Andre mulige tolkninger: PÅSKØNNELSE: kompleksitet eller : indtryk.</p>

BILAG 4: Kodning nøgletekst V4

<p>analysebegreber. Eksempler på dette i forhold til vores spørgsmål er personkarakteristik, miljø og sproglige virkemidler. De fleste spørgsmål, som vi har valgt, omhandler <i>dog</i> [K: samtykke: diversitet] personkarakteristik.</p> <p>Vores spørgsmål er meget fokuseret på, hvordan personerne er, og hvordan de opfører sig. Derfor har vi mange spørgsmål, hvor man mest skal beskæftige sig med personkarakteristik.</p> <p>Vi har valgt dette, da vi <i>mener</i> [E: overvejelse], at det kan hjælpe [valuering] med at forstå personerne i teksten. Det <i>synes</i> [E: overvejelse], vi er vigtigt [valuering], da det dermed også er nemmere [valuering] at forstå temaet. Hvis vi kender personerne i historien nogenlunde, kan vi også komme tættere på [valuering] deres motiv, hvilket er manglen på ansvar [anstændighed] fra forældrene.</p>	<p>Mange dobbeltmål i teksten, også i dette sidste afsnit.</p> <p>”tættere på” anden mulig tolkning: indirekte valuering (og ikke direkte, se også nøgletekst V5).</p>
--	--

BILAG 5: Kodning nøgletekst V5

Nøgletekst V5

Klasse Vest, individuel refleksionstekst, forår 2014

Sani

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>En argumerende tekst</p> <p>1 Jeg <i>synes</i> [E: overvejelse] at novellens overordnede tema er problemer fordi <i>i novellen da</i> [K: deklarerung] de to brødre har en dialog kørende om, hvad de skal lave til de ældre. Og hvorefter begge brødre på den dag står op tidligt for at lave morgenmad, den store taler <i>ikke</i> [K: benægtelse] normalt han <i>bander meget</i> [normalitet]. køkkenet er <i>helt ødelagt</i> [anstændighed] og køleskabet er <i>ikke engang</i> [K: benægtelse] <i>halv fuldt</i> [anstændighed], de taler <i>ikke</i> [K: benægtelse] så <i>meget</i> [normalitet] til hinanden. Det er derfor jeg <i>mener</i> [E: overvejelse] at temaet er det. Jeg tror [E: overvejelse] <i>ikke</i> [K: benægtelse] at de har det bedste forhold til hinanden [normalitet].</p> <p>2 det undervisningsmateriale jeg har lavet, <i>tænker jeg lidt</i> [E: overvejelse] af det spørgsmål jeg har stillet der lyder, ”hvorforser køkkenet sådan ud” der kommer vi tættere ind på [valuering] hvorfor ser det sådan ud der må have sket noget siden det ikke er hel holdbart. Der <i>kan eksempel</i> [E: overvejelse] været nogen der har slået en anden ind i skaberne, eller de har <i>måske</i> [E: overvejelse] bare kastet med tingene.</p> <p>3 jeg <i>synes</i> [E: overvejelse] at der er en anden [valuering] sprogleje hos forfatteren da forfatteren skriver den store, den lille og de ældre. Så <i>tænker</i> [E: overvejelse] jeg at der er en åben slutning, da man ikke for så meget at vide til sidst. Jeg <i>mener nok</i> [E: overvejelse], at det kan være inde i en landsby. Inde i en landsby er der <i>mange eksempler som vi har hørt i novellen</i> [K: deklarerung]</p>	<p>Jeg tolker den med blå markerede sprogbrug som eksempler på ”problemer” (linje 2) og som indirekte evaluering af noget, der ikke er normalt i menneskers opførsel og ikke er anstændigt. ”den store” er mål for ”bander meget” og brødrene er mål for de to sidste evalueringer, mens ”de ældre” er mål for ”helt ødelagt” og ”halvt fuldt”.</p> <p>”tættere ind på” anden mulig tolkning: indirekte valuering (og ikke direkte). Målet er elevens spørgsmål, og svagt også temaet problemer (samme dobbeltmål i de andre nøgletekster fra Vest).</p> <p>Direkte BEDØMMELSE af normalitet hos forfatteren, men vælger at markere den indirekte påpegning af værdien ved at se på sprogleje.</p>

BILAG 6: Kodning nøgletekst V6

Nøgletekst V6

Klasse Vest, individuel refleksionstekst, forår 2014

Marie

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>Morgenmad</p> <p>-Jeg <i>syntes</i> [E: overvejelse] temaet er ansvar [anstændighed], da jeg <i>mener</i> [E: overvejelse] de <i>bentyder til</i> [K: deklarerer] at forældrene <i>næsten aldrig hjemme</i> [anstændighed]. De tager ikke noget [K: benægtelse] ansvar [anstændighed] overfor børnene, da de prøver at tage ansvar [anstændighed] for sig selv.</p> <p>- Vi har valgt at stille spørgsmålene ”Beskriv hvordan køkkenet ser ud”, ”hvorfor ser køkkenet sådan ud”? ”Hvorfor har forældrene tøj på i sengen”? Og det sidste hvad tror du der sker længerere ude i novellen”? Vi har stilet det første og det andet spørgsmål, da vi <i>syntes</i> [E: overvejelse] det <i>fremtræder meget tydeligt</i> [K: deklarerer], og det <i>viser</i> [K: deklarerer] at forældrene <i>ikke</i> [K: benægtelse] tager ansvaret i at rydde op, gøre rent eller lave mad [anstændighed]. Det tredje spurgte vi om da vi <i>mener</i> [E: overvejelse] at det har <i>noget med ansvar</i> [anstændighed] <i>at gøre</i> [E: overvejelse], som om de bare er vældet ind midt i nat og bare smidt jeg i sengen med tøj, og far også med sko [anstændighed]. Det fjerde stillede vi da det kunne være spændene [indtryk] at tænke hvad der sker længerere ude i novellen.</p> <p>- jeg <i>syntes</i> [E: overvejelse] at man burde [E: overvejelse & valuering] kende, synsvinklen, miljøet, komposition, da du skal bruge [valuering] synsvinklen til at se hvordan børnene har det. Miljøet da der er rodet i køkkenet [anstændighed], de går med flasker [anstændighed], og sådan der ser ud i køkkenet. Komposition da det er den der hjælper [valuering] med at se ind i hele novellen.</p>	<p>”ikke noget” koder jeg som negation. Det tydeliggør den indirekte påskønnelse af ansvarstagen som værdi.</p> <p>Anden mulig tolkning: ’normalitet’. ”spændene” anden mulig tolkning: ’valuering’.</p> <p>”burde” og ”bruge” har bl.a. ”synsvinkel” og ”at se hvordan børnene har det” som mål.</p> <p>”rodet i køkkenet” og ”går med flasker” svag indirekte BEDØMMELSE med forældre som mål, fordi eksemplerne er i forbindelse med evalueringerne ovenfor.</p>

BILAG 7: Kodning nøgletekst S7

Nøgletekst S7

Klasse Syd, analytisk fremstilling, forår 2014

Cecilie

Responstekst	Kommentarer kodning
<p style="text-align: center;"><i>Analytisk fremstilling af Miraklet</i></p> <p>Resume: Novellen starter med en mand som står på et tag. Her er han ved at afvikle et dilemma som består af, om han skal hoppe ud fra taget eller blive i livet. Dog vælger han at springe på grund af hans ynkelige liv. I dette øjeblik fortryder han, og alle grunde til at springe forsvinder.</p> <p>En overraskende [indtryk] ting hænder dog i sekundet, inden han rammer jorden. Her folder vinger sig ud på hans ryg, og han flyver ud i det fri. Uheldigvis bliver han skudt ned og senere faseret, og under dette mærker han alt. Et mirakel er håndt.</p> <p>Analyse:</p> <p>I min analyse har jeg valgt at fordybe mig i personkarakteristik, billedsprog som optræder i novellen, og hvorfor novellen hedder miraklet. Det har jeg, da jeg <i>synes</i> [E: overvejelse], at personbeskrivelsen er vigtig [valuering] i denne novelle, fordi hovedpersonens mentale processer <i>fremgår tydeligt i teksten</i> [K: deklarerer], og disse refleksioner <i>viser</i> [K: deklarerer], hvilket menneske han er. Derudover er billedsproget i novellen også med til at beskrive personens holdninger, og disse metaforer <i>fremgår op til flere gange i novellen</i> [K: deklarerer]. Til sidst synes jeg også, at overskriften har en relevant betydning for novellen [valuering], og derfor vil jeg gerne fordybe mig omkring den.</p> <p>Novellen er skrevet af forfatteren Kim Fupz Aakeson og blev udgivet i 1995. Denne novelle er en besynderlig [indtryk] fortælling, og i mens man læser den, bliver en masse undrende refleksioner sat i gang [indtryk]. Hovedperson i denne novelle er en helt i gennem negativ [anstændighed] skikkelse. Hans tanker er egoistiske [anstændighed], hvilket man også <i>mærker meget til i teksten</i> [E: overvejelse]. <i>Bla. viser</i> [K: deklarerer] <i>denne refleksion</i> [attribut], at han har et stort negativt samlepoint [normalitet] i hans hjerne: <i>Fugten drev af væggene i lejligheden, og i mit sammenspærede gods, havde man uden videre overgivet til andre med bedre forbindelser, og når jeg klagede til de instanser, bekymrede ingen sig om at besvare henvendelserne, men henviste mig i stedet til kontorer der ikke længere eksisterede.</i> Dette citat <i>viser</i> [K: deklarerer] de negative tanker [normalitet], som</p>	<p>"ynkelige" tolker jeg som indirekte AFFEKT som med "usle" sidst i denne tekst (frem for fx direkte PÅSKØNNELSE).</p> <p>"Uheldigvis" andre mulige tolkninger: indirekte AFFEKT førsteperson (elevens følelse) eller tredjeperson (hovedpersonens følelse).</p> <p>"vigtig" - flere mål for PÅSKØNNELSE af hvad der er vigtigt i dette afsnit: personbeskrivelse er målet, ligesom det knyttes til "hvilket menneske han er" og "personens holdning". Gennem sprogbrugen er indirekte mål for PÅSKØNNELSE derved også billedsproget.</p> <p>"helt igennem negativ" anden mulig tolkning: 'normalitet', men jeg tolker det som eksempel på det egoistiske.</p> <p>"mærker meget til" tolker jeg som åbning for andre fortolkninger pga. det subjektive "mærker", det samme gælder nedenfor</p>

BILAG 7: Kodning nøgletekst S7

hovedpersonen har. Dette *mener* [E: overvejelse] jeg, at man *tydligt kan se* [K: deklarerings] via brugen af ord. Ordene i teksten er *nemlig* [K: samtykke: bekræftelse] brugt **omhyggeligt** [balance], og disse ord forstærker stemningen. *Bla. bruger forfatteren ord som* [attribut] sammenspændte gods, hvor man får *en tydelig fornemmelse for* [E: overvejelse], at hovedpersonen ikke bor **specielt glamourøst** [normalitet].

Derudover *kan man* også *i handlingen se* [K: deklarerings], at hovedpersonen er **egoistisk** [anstændighed], *da* [K: deklarerings] han i faldet fortryder. Her *tænker* han *ikke* [K: benægtelse] *på sin familie eller eventuelt andre relaterede* [anstændighed]. Her er hans *refleksioner udelukket fæstnet på ham* [anstændighed] og ingen andre. Dette *bevise* [K: deklarerings], at han *ikke* [K: benægtelse] *har overskud til at se ud over sin egen næsetip* [anstændighed].

Udover disse ting vil jeg også *mene* [E: overvejelse], at hovedpersonen er **deprimeret**, *når* [K: deklarerings] han vælger at gøre en ende på sit liv. Der er *dog* [K: samtykke: diversitet] også visse andre ting, som jeg *synes* [E: overvejelse] *refererer til* [K: deklarerings] hans depression. Her *vises et citat fra teksten* [attribut], hvor billedsprog er indblandet: *Det kan muligvis lyde som mindre ting, men de krævede ikke desto mindre et vist overskud at indtage dagligt, og jeg havde efterhånden forædt mig i mangel på trost. Jeg vurderer* [E: overvejelse], at dette citat *refererer til* [K: deklarerings] en trang af lykkepiller, han har. At han dagligt har indtaget disse piller i en længere periode men, at de ikke længere har en funktion på ham, hvilket han dog bare har forædt sig i. Derudover var hans beskrivelse af familien *beller ikke* [K: benægtelse] **videre opløftende**, *da* [attribut] han kaldte hans kone 'kold og skallet som en fisk'. Med denne beskrivelse, *tror* [E: overvejelse] jeg det *menes* [E: overvejelse], at han *ikke længere* [K: benægtelse] **elsker** hende, og at hun er blevet gammel at se på. Hvad hans børn angår, bliver de *beskrevet som* [attribut] 'tørrede svesker', hvilket jeg *tror* [E: overvejelse] betyder, at han **interesse for dem ikke længere** [K: benægtelse] **er betydelig**, og at de *kunne* [E: overvejelse] sammenlignes med tørrede svesker, som ingen alligevel vil have interesse for.

Novellen har på mange måder billedsprog i sig, hvilket man *ser meget til* [K: deklarerings] i personbeskrivelsen. *Dog* [K: samtykke: diversitet] er der også *flere eksempler* [K: deklarerings] i handlingen, som har en overført betydning. Et **meget vigtigt** [valuering] eksempel på en metafor kunne være slutningen, som *skal* [K: deklarerings] tydes via billedsprog. Her *vurderer* [E: overvejelse] jeg, at hovedpersonen, begynder at tro på et liv efter døden, imens han

med "fornemmelse" (på trods af "tydelig", der ofte indgår i kontraherende sprogbrug).

Indirekte PÅSKØNNELSE af at kunne se udover egen næsetip (i afhandlingen er elevens indirekte PÅSKØNNELSE af egne værdier i forbindelse med særligt BEDØMMELSE centralt). Blot et eksempel på dette, der er mange i denne og de andre nøgletekster.

Tolker som indirekte AFFEKT pga. co-teksten.

"skal" tolker jeg her som deklarerings. Det fungerer som eksplicit underbygning af eget udsagn.

BILAG 7: Kodning nøgletekst S7

<p>flyver væk som en fri fugl. Dette <i>kan man se</i> [K: deklarerings] i denne sætning [attribut]: Og jeg tænkte, at der stadig var plads til store undere, jeg tænkte at forude lå ufattelige ting og ventede på mig, ja måske på os alle.</p> <p>Uheldigvis viser det modsatte sig, da [K: deklarerings] han senere bliver skudt og maltrakteret. Jeg <i>tror</i> [E: overvejelse], at forfatteren <i>prøver at fortælle</i> [attribut], at der intet liv er efter døden.</p> <p>Hovedpersonen flyver op til himlen, hvor der intet er. <i>En anden fortolkning</i> [E: overvejelse] på slutningen <i>kunne</i> [E: overvejelse] også være, at selvmord ikke altid er den rigtig beslutning.</p> <p>Hovedpersonen føler <i>en hvis lykke</i>, da [K: deklarerings] han bliver fri, altså dør, men mærker, at det før eller siden, kommer tilbage til ham, da han er død og intet andet. Dette <i>tror</i> [E: overvejelse] jeg, at forfatteren fortæller i det sidste afsnit, da [K: deklarerings] personen bliver skudt og faseret. Herunder mærker hovedpersonen alt, og denne <i>smerte</i> han har, <i>tror</i> [E: overvejelse] jeg skal forstås som den <i>smerte</i>, han giver andre ved at gøre enden på sit liv. Heriblandt hans familie.</p> <p>Denne slutning vil jeg også <i>mene</i> [E: overvejelse], er det <i>egentlige</i> [valuering] budskab. Dette at selvmord ikke altid er den rigtige beslutning, og at man ikke altid kan flygte fra problemerne.</p> <p>Forfatteren lægger i helle novellen op til en slutning, hvor hovedpersonen begår et såkaldt 'normalt' selvmord, hvilket han i den overførte betydning også gør. <i>Dog</i> [K: samtykke: diversitet] er denne smerte, som han giver familien, også kommet tilbage til ham, som en morale han fortjener. Dette er et <i>vigtigt</i> [valuering] budskab, da det i den virkelige verden er et problem for familier og andre pårørende til den efterladte. Derfor er det også <i>vigtigt</i> [valuering] at nå frem til dem, som overvejer selvmord, for disse mennesker tænker <i>højest sandsynligt</i> [E: overvejelse] ikke på dem, de efterlader. Derfor <i>synes</i> [E: overvejelse] jeg, at det er et <i>vigtigt</i> [valuering] budskab Kim Fupz tager fat i.</p> <p>Novellen tager et <i>meget vigtigt</i> [valuering] emne op samtidig med, at handlingen er <i>meget urealistisk</i> [kompleksitet]. Der er <i>dog</i> [K: samtykke: diversitet] <i>et overordnet</i> [valuering] tema i denne fortælling. Dette <i>vurderer</i> [E: overvejelse] jeg som 'selvmord'. Det er det, da hele teksten handler om familiefaren, som vælger at begå selvmord. Selvmord har den <i>største indflydelse</i> [valuering] på denne novelles handling, og derfor <i>synes</i> [E: overvejelse] jeg også, at det er <i>en af de mest relevante</i> [valuering] temaer.</p> <p>Herudover <i>minder</i> et sted i novellen <i>om</i> en anden fortælling, som jeg har læst. <i>Nemlig</i> [K: samtykke: bekræftelse] den grimme ælling. I scene hvor hovedpersonen får vinger og bliver til den, alle beundrer, minder den om scenen, hvor den grimme ælling udvikler</p>	<p>"Uheldigvis" se første kommentar i respons-teksten.</p> <p>"smerte" tolker jeg først som indirekte, fordi det direkte refererer til en fysisk smerte, ikke en indre følelse, anden gang tolkes den ydre direkte som en indre smerte.</p> <p>"meget urealistisk" tolker som "løjerlig" (s. 4).</p> <p>"minder ...om" perspektiverer - ekspanderende: attribut.</p>
--	--

BILAG 7: Kodning nøgletekst S7

sig til en svane, og endelig passer ind i omgivelserne. Begge karakterer overrasker dem som før var bedrevide. På grund af dette, minder disse scener en del om hinanden.

Måden Kim Fupz har skrevet denne novelle på *minder dog* [K: samtykke: diversitet] om en anden tekst, han har udgivet. I denne tekst har han *nemlig* [K: samtykke: bekræftelse] valgt ikke at nævne hovedpersonen navn. Personernes navne i novellen 'Morgenmad', som også er skrevet af Kim Fupz, bliver heller ikke på nogen måde benyttet. Ved denne skrivemåde minder disse to noveller en *smule* [E: overvejelse] om hinanden.

Novellens overskrift er 'Miraklet'. Som i de fleste noveller og andre tekster, har denne overskrift en sammenhæng med teksten. *Dog* [K: samtykke: diversitet] *synes* [E: overvejelse] jeg, at overskriften er **besynderlig** [komposition] i forhold til handlingen og især slutningen. Et mirakel er *nemlig* [K: samtykke: bekræftelse] en **vidunderlig** [kvalitet] og **overraskende** [indtryk] hændelse, som man aldrig kunne have forestillet sig. Og her sker der noget **helt igennem forbavsende** [indtryk], *som fx når* [K: deklarerende] han bliver faseret med persille. Dette er noget, man aldrig ville kunne gætte sig til, men her *synes* [E: overvejelse] jeg *ikke* [K: benægtelse], at hovedpersonen møder et mirakel, da det *ikke* [K: benægtelse] er noget **fantastisk eller vidunderligt** [kvalitet]. Slutningen ender **drastisk** [indtryk], og giver ham sin egen medicin at smage. Der sker *dog* [K: samtykke: diversitet] noget **vidunderligt** [kvalitet] for personen, *da* [K: deklarerende] han endelig føler sig **speciel**, i mens han flyver højt op over alle huse. Dette ender *skam* [K: samtykke: diversitet] for hovedpersonen, og derved er der *intet overordnet* [K: benægtelse] mirakel. Ved dette *kan man vel sige* [E: overvejelse], at der er sket et **dårligt** [kvalitet] mirakel.

Bedømmelse:

Jeg synes, at novellen er en **smule besynderlig** [kompleksitet]. Den er i starten skrevet som en **mere eller mindre normal** [indtryk] historie, om en der begår selvmord. Denne tekst er *alligevel* [K: bestridelse] **helt anderledes** [indtryk]. Novellen beskriver *nemlig* [K: samtykke: bekræftelse] selvmordsituationen på en **meget løjerlig** [kompleksitet] måde, og slutningen er også **helt absurd** [kompleksitet]. Denne tekst får én til at sidde tilbage og være **helt forvirret over, hvad handlingen i virkeligheden betyder** [kompleksitet]. *Trods* [K: bestridelse] dette, *synes* [E: overvejelse] jeg, at tekstens sprog er **velformuleret** [kvalitet], og at forfatteren Kim Fupz's generelle fortællestruktur er **god** [kvalitet], og jeg *mener*

ekspanderende: attribut.

"en smule": det graderende udtryk tolker jeg her som en indirekte åbning for andre mulige fortolkninger.

"besynderlig" tolker jeg som både 'kompleksitet' og 'balance' (anden betydning end samme ord side 1).

"drastisk" i tvivl om evaluerende eller blot neutralt beskrivende (også næste side).

"vel" også forbundet med samtykke: bekræftelse.

"mere eller mindre normal" en neutral PÅSKØNNELSE som nedenfor modsiges ("alligevel").

"Helt forvirret" er direkte AFFEKT, indgår i sammenhæng, hvor der indirekte udtrykkes kompleksitet, vælger dette

BILAG 7: Kodning nøgletekst S7

<p>[E: overvejelse], at man bliver fanget hurtigt af fortællingen, da den drastisk [indtryk] starter med at fortælle om hovedpersonens usle liv. Dette gør, at man har lyst til at læse videre ved bare denne begyndelse.</p>	<p>som den vigtigste betydning her.</p> <p>"fanget hurtigt" af fortællingen" på grænsen til PÅSKØNNELSE: reaktion: indtryk, a la 'den fængende' fortælling.</p>
---	---

BILAG 8: Kodning nøgletekst S8

Nøgletekst S8

Klasse Syd, analytisk fremstilling, forår 2014

Elev Theo

Responstekst	Kommentarer kodning
<p>Analytisk fremstilling af Miraklet af Kim Fupz Aakeson</p> <p>Resume:</p> <p>Novellen handler om en familiefar som mener at det hele bare er trist. Eftersom at tiden skrider frem på taget, beslutter han sig for at springe mod døden og væk fra alting. I det øjeblik han springer, går alt i ham i protest. Men lige inden han rammer jorden, folder vinger sig ud på hans ryg. Derefter flyver han ud i det fri. Uheldigvis bliver han skudt ned 2 timer senere. Plukket, proppet med persille og grillet over kullene.</p> <p>Analyse:</p> <p>Denne novelle blev udgivet i 1995. Det kan også læses i selve novellen, da sproget er en smule gammeldags [kompleksitet]. Der er et par steder, hvor ældre ord <i>fremtræder</i> [K: deklarerer]. <i>Det er ord som</i> [attribut] diskensspringere [L40], almue [L41] og vællingen [L11]. Disse ord støder man sjældent på i dag [kompleksitet].</p> <p>Jeg har valgt at tage udgangspunkt i overskriften som en af de valgfrie emner. Det har jeg gjort, da jeg <i>mener</i> [E: overvejelse], at overskriften er smule svær at tolke [kompleksitet]. Spørgsmålet er: Hvorfor hedder novellen ”Miraklet”? Jeg har hørt mange kvalificerede [kvalitet] bud på dette spørgsmål. <i>Mit eget bud</i> [E: overvejelse] er, at miraklet sker <i>til sidst i novellen</i> [attribut]. <i>”At jeg overhoved kan fortælle dette, er muligvis den absolut sidste rest af miraklernes tid”</i> [L62-63]. Hovedpersonen <i>konkluderer til sidst i novellen</i> [attribut], at det muligvis er et mirakel, at han kan genfortælle sine handlinger og oplevelser. Det <i>mener</i> [E: overvejelse] jeg er grunden til overskriften, da man normalt <i>ikke</i> [K: benægtelse] kan genfortælle sine foretagne handlinger, hvis man er død. Man kan <i>sejlsølgelig</i> [K: samtykke: bekræftelse] <i>heller ikke</i> [K: benægtelse] få vinger, men lige præcis det <i>tror</i> [E: overvejelse] jeg, er noget vores hovedperson forestiller sig. Hvorimod linje 62-63 <i>kan tolkes</i> [E: overvejelse] som om han fortæller det til læseren.</p> <p>Det andet område jeg vil fordybe mig i er billedsprog. Jeg <i>vurderer</i> [E: overvejelse], at der er et par steder, hvor Kim Fupz har brugt nogle sjove [indtryk] og lidt underlige [kompleksitet] metaforer. Et af stederne <i>lyder sådan</i> [attribut]: <i>”Jeg havde slidt mig tør i hallerne under jorden, min kone var kold og skallet som en fisk, børnene lignede</i></p>	<p>”Uheldigvis” se kommentar nøgletekst S7.</p> <p>”en smule gammeldags” anden mulig tolkning: ’balance’ (positivt, overensstemmelse mellem udgivelse og ordvalg).</p> <p>”lidt underlige” anden mulig tolkning: ’indtryk’.</p>

BILAG 8: Kodning nøgletekst S8

<p><i>tørrede svedsker, og hver aften når alting grånede mod nat, kunne jeg spejle egne sorgelige træk i tællelaget på vællingen</i>". Lige præcis i denne sætning bruger Kim Fupz mange metaforer. Det synes jeg er godt [kvalitet]. Da det giver læseren en ting at sammenligne med. [attribut] "<i>Min kone var kold og skallet som en fisk, børnene lignede tørrede svedsker</i>". Man kommer til at tænke på [indtryk], hvordan tørrede svedsker ser ud. Rynket, tørre og kedelige. Derefter prøver man at danne et billede i hovedet af [indtryk], hvordan børnene kunne have set ud. <i>Godt nok</i> [K: samtykke: bekræftelse] er det i overført betydning, <i>men</i> [K: bestridelse] det er en helt speciel måde [normalitet] at beskrive personerne på. Andre forfattere jeg har kendskab til formår <i>ikke</i> [K: benægtelse] at fange mig i personkarakteristikken [kapacitet]. Derimod har Kim Fupz skrevet personkarakteristikken akkurat, som jeg <i>synes</i> [E: overvejelse] er spændende [indtryk] og fangende [indtryk].</p> <p>I "Miraklet" handler det om en familiefar med svære depressioner [normalitet]. Selv om depressioner er blevet en meget almindelig sygdom, er det <i>ikke</i> [K: benægtelse] helt normalt [normalitet]. Specielt ikke når man går hen og får selvmordstanker. Dsv. er hovedpersonen i "Miraklet" nået så vidt. <i>Min holdning</i> [E: overvejelse] til dette er at han burde [E: overvejelse & valuering] have søgt hjælp, inden han var kommet så vidt. Jeg <i>tror</i> [E: overvejelse], at han forsøgte at finde den bedst mulige løsning på sit problem. <i>Men</i> [K: bestridelse] <i>ifølge min mening</i> [E: overvejelse] er at flygte fra problemerne den helt forkerte [valuering] udvej.</p> <p>Efter at have læst både "De gale" og "Miraklet" som begge er skrevet af Kim Fupz, har jeg fået et indblik i hans måde at skrive på. Ikke nok med det [egen kapacitet] har jeg også fundet et gennemgående tema for disse 2 tekster. <i>Nemlig</i> [K: samtykke: diversitet] "Det unormale". Generelt set tager romanen "De gale" også temaet op. Topper og Steff har et helt normalt forhold til hinanden [normalitet], <i>men</i> [K: bestridelse] hele Danmarks befolkning over 25 år er blevet skøre [normalitet].</p> <p>Derudover <i>vurderer</i> [E: overvejelse] jeg, at "depression" er et fremtrædende [valuering] tema i novellen "Miraklet". De svære depressioner [normalitet] som familiefaren har er grunden til mit valg af tema. Depressionen <i>ses markant i teksten</i> [K: deklarerer]. <i>Gennem hele novellen</i> [K: deklarerer] fortæller hovedpersonen en masse negative tanker [normalitet] vedr. både familie og andre mennesker. Personen ændre abrupt [indtryk] holdning. Han vil være lige som menneskene som følger hans lodrette rute mod jorden. Dvs. at han <i>tilkendegiver</i> [K: deklarerer] hans usle liv. <i>Dette kan citeres direkte</i> [K: deklarerer] fra teksten fra linje 37-44. <i>Men</i> [K:</p>	<p>"helt speciel måde" andre mulige tolkninger: 'kapacitet', også jf. næste side, samt PÅSKØNNELSE: valuering eller :indtryk.</p> <p>Begrunder den direkte BEDØMMELSE af, at ikke "helt normalt" ("meget almindelig sygdom" kunne også markeres).</p> <p>"helt forkerte" tolker jeg som direkte PÅSKØNNELSE af værdi (alternativ tolkning: indirekte BEDØMMELSE af familiefaren).</p> <p>"usle" indirekte hans følelsestilstand, vægter det</p>
---	---

BILAG 8: Kodning nøgletekst S8

<p>bestridelse] jeg vil godt <i>komme med et uddrag fra sætningen</i> [attribut]. ”... og når det er sagt, indrømmer jeg gerne at netop da ønskede osse jeg at være som dem, ... ”</p> <p>Denne tilkendegivelse <i>bekræfter</i> [K: deklarerer] hans sørgerlige liv. Vedvarende nedtrykhed er et symptom på en depression, og det <i>mener</i> [E: overvejelse] jeg <i>fremgår tydeligt i teksten</i> [K: deklarerer].</p> <p><u>Bedømmelse:</u></p> <p>Kim Fupz skriver godt [kap.] og på <i>en god måde</i> [kap.] som er forståeligt [kap.]. Som jeg har tilkendegivet tidligere i denne responstekst, <i>synes</i> [E: overvejelse] jeg, at hans måde at beskrive tingene på er spøjs [kompleksitet] men god [kvalitet]. Det <i>mener</i> [E: overvejelse] jeg fordi, det gør det lidt mere interessant at læse [indtryk] og samtidigt forståeligt [kompleksitet]. Det <i>fremtræder op til flere gange i teksten</i> [K: deklarerer]. <i>Et eksempel er [attribut]” Min kone var kold og skallet som en fisk”.</i></p> <p>Selve handlingen <i>synes</i> [E: overvejelse] jeg er besynderlig [kompleksitet], da slutningen <i>ikke</i> [K: benægtelse] er realistisk [kompleksitet]. Men det <i>synes</i> [E: entertain] jeg ikke gør noget, da det gør novellen noget for sig selv [valuering].</p>	<p>på grund af ”sørgerlige” neden for.</p> <p>”forståeligt” tolker jeg som BEDØMMELSE, fordi det hører til evalueringen af forfatteren. Neden for bruges de samme ord mere tydeligt om novellen. ”spøjs” anden mulig tolkning bl.a.: indirekte BEDØMMELSE (jf. kommentar s. 2 om ”en helt speciel måde”).</p>
--	---

BILAG 9: Interviewguide elever

Klasse Nord

Materiale: NovelleFixeren og deres tegninger (hænger på væggen, ned). Noveller de har arbejdet med (ikke med i kopi): "Frels mig fra de velmenende" (Steen Langstrup), "Drivhuset" (Anders Bodelsen) og "Dolken" (Tove Ditlevsen).

Indledende: »Nu er I ved at være færdige med forløbet om noveller, under overskriften "Køn og identitet". Jeg vil gerne høre lidt om, hvordan I forstår én af de noveller ("Drivhuset"), I arbejdede med, og hvad I tænker om dét, I gør i undervisningen, når I analyserer og fortolker...«

1. »Her er den tegning, I var med til at lave. Prøv at fortæl, hvordan I fortolker novellen? «
2. Var der andre ting i "Drivhuset", du synes var vigtige og bed mærke i?
3. Hvorfor tror du [navn lærer] beder om, at I skal tegne novellen?
4. Hvad kigger I normalt på, når I analyserer og fortolker en tekst?
5. Hvorfor arbejder I med at gøre disse ting i dansk?
6. I dette forløb har I arbejdet med at læse en fagtekst om litterære spor, og I har arbejdet med selv at finde litterære spor og koble det til søjler og analysepunkter fra NovelleFixeren. Hvorfor tror du, I skal gøre dette?
7. I dette novelleforløb samlet (Fagteksten om Fri os fra de velmenende, Drivhuset – og litterære sprog og analysepunkter i NovelleFixeren, samt Dolken og opgaven til 7. klasse) hvad mener du så var vigtigt for [navn lærer]? /Hvad var i det hele taget vigtigt for læreren? [kan også være andre ting end analyse/fortolkning]
8. Hvad tænker du, når læreren siger, at der kan være forskellige fortolkninger, og det er det interessante?

Indledende: »Jeg vil også gerne spørge lidt ind til det sprog, I bruger, når I skriver og taler om noveller...«

9. I har blandt andet lavet en A3-planche til "Drivhuset", hvor I skulle skrive om litterære spor og analysepunkter. Da I skrev, hvad tænkte du så om det sprog/de ord, du bruger?
10. Hvad tænker du om det sprog/de ord, du bruger i dansk, når du skriver?
11. Når du analyserer og fortolker i en gruppe eller i hele klassen, hvad tænker du så om det sprog/de ord, du bruger?
12. Hvis du nu skulle vælge fem ord, du tænker på at bruge i dansk, når I analyserer og fortolker, hvad kunne det så være? [byt eventuelt om, så dette kommer for 10 og 11]
13. Har du lagt mærke til, at nogen elever bruger noget sprog/taler på en måde, læreren måske på en anden?
14. [Eventuelt:] Hvordan vil du beskrive din egen måde at tale om teksterne på?
15. Taler du anderledes i dansk end i andre fag og anderledes end uden for skolen?
16. Hvad kan give dig lyst til at sige noget?
17. [Evt. fortsætte:] Kan læreren sige noget, som giver dig lyst til at sige noget?
18. [Evt. fortsætte:] Tænker du over, hvad du vil sige og hvordan, når du indgår i klassesamtaler? / og gruppearbejde?

BILAG 9: Interviewguide elever

Klasse Vest

Materiale: De tre noveller i kopi: »Hovedet«, »Efraims Øre«, »7-10«.

Indledende: »Nu er I færdige med forløbet om noveller, og I har haft en blok-uge om grammatik. Jeg vil gerne høre lidt om, hvordan I forstår én af de noveller, I arbejdede med, og hvad I tænker om dét, I gør i undervisningen, når I analyserer og fortolker...«

1. »Jeg vil nu læse nogle af de passager op, som I arbejdede med, da I dramatiserede. Bagefter vil jeg gerne høre, hvad du tænker om, hvad der sker...«
2. Var der andre ting i novellen, du synes var vigtige og bed mærke i?
3. Hvorfor tror du [navn lærer] beder om, at I skal dramatisere et stykke fra novellen?
4. Hvad kigger I normalt på, når I analyserer og fortolker en tekst?
5. Hvorfor arbejder I med at gøre disse ting i dansk?
6. Da I arbejdede med novellerne, hvad mener du så var vigtigt for læreren? /Hvad var i det hele taget vigtigt for læreren?
7. Hvad tænker du, når [navn lærer] siger, at I i gruppearbejde gerne må være uenige, og I fx skal diskutere jeres forskellige fortolkninger?
8. Hvad tænker du, når læreren beder jer om, at I skal læse opgaven og hvad I skal gøre i gruppearbejdet?

Indledende: »Jeg vil også gerne spørge lidt ind til det sprog, I bruger, når I skriver og taler om noveller...«

9. Under dramatiseringen skulle I skrive om personerne og deres tanker, følelser, kropssprog og handlinger. Da du skrev, hvad tænkte du så om det sprog/de ord, du bruger?
10. Hvad tænker du om det sprog/de ord, du bruger i dansk, når du skriver?
11. Når du analyserer og fortolker i en gruppe eller i hele klassen, hvad tænker du så om det sprog/de ord, du bruger?
12. Hvis du nu skulle vælge fem ord, du tænker på at bruge i dansk, når I analyserer og fortolker, hvad kunne det så være? [byt eventuelt om, så dette kommer for 10 og 11]
13. Har du lagt mærke til, at nogen elever bruger noget sprog/taler på en måde, læreren måske på en anden?
14. [Eventuelt:] Hvordan vil du beskrive din egen måde at tale om teksterne på?
15. Taler du anderledes i dansk end i andre fag og anderledes end uden for skolen?
16. Hvad kan give dig lyst til at sige noget?
17. [Evt. fortsætte:] Kan læreren sige noget, som giver dig lyst til at sige noget?
18. [Evt. fortsætte:] Tænker du over, hvad du vil sige og hvordan, når du indgår i klassesamtaler? / og gruppearbejde?

BILAG 9: Interviewguide elever

Klasse Syd

Materiale: Jesper Wung-Sungs novelle Catwalk

Indledende: »Nu er I ved at være færdige med arbejdet med Catwalk. I sidste uge arbejde i med at lave dokumenterfilm, mens I skriver responstekst til novellen. Jeg vil gerne høre lidt om, hvordan I forstår novellen ("Catwalk"), og hvad I tænker om dét, I gør i undervisningen, når I analyserer og fortolker...«

1. Prøv at fortæl, hvad I har skrevet om i jeres responstekst til Catwalk?
2. Var der andre ting i novellen, du synes var vigtige og bed mærke i?
3. Hvad kigger I normalt på, når I analyserer og fortolker en tekst?
4. Hvorfor arbejder I med at gøre disse ting i dansk?
5. Hvorfor tror du [navn lærer] beder om, at I skal skrive en responstekst?
6. I forløbet har I blandt andet skulle skrive to fokuspunkter ned. Hvorfor beder Jeanette jer om det?
7. Undervejs har [navn lærer] sagt, at I skal komme med påstand og argument, når I analyserer og fortolker. Hvad tænker I, når hun siger det?
8. Hvad var I det hele taget vigtigt for Jeanette i dette forløb om Catwalk?
9. Første gang I skrev en responstekst var om En-to-tre NU. Var det/hvad var nyt for jer?

Indledende: »Jeg vil også gerne spørge lidt ind til det sprog, I bruger, når I skriver og taler om en novelle som Catwalk...«

10. Da du skrev responsteksten sidste uge, hvad tænkte du så om det sprog/de ord, du brugte?
11. Hvad tænker du om det sprog/de ord, du bruger i dansk, når du skriver generelt?
12. Har du lagt mærke til, at nogen elever skriver responstekster på en måde, andre på en anden?
13. [Eventuelt:] Hvordan vil du beskrive din egen måde at skrive responstekster på?
14. Når du analyserer og fortolker i en gruppe eller i hele klassen, hvad tænker du så om det sprog/de ord, du bruger?
15. Hvis du nu skulle vælge fem ord, du tænker på at bruge i dansk, når I analyserer og fortolker, hvad kunne det så være? [byt eventuelt om, så dette kommer for 10 og 11]
16. Har du lagt mærke til, at nogen elever taler på en måde, andre på en anden, læreren måske på en tredje?
17. [Eventuelt:] Hvordan vil du beskrive din egen måde at tale om tekster på?
18. Taler du anderledes i dansk end i andre fag og anderledes end uden for skolen?
19. Hvad kan give dig lyst til at sige noget?
20. [Evt. fortsætte:] Kan læreren sige noget, som giver dig lyst til at sige noget?
21. [Evt. fortsætte:] Tænker du over, hvad du vil sige og hvordan, når du indgår i klassesamtaler? / og gruppearbejde?

BILAG 10: Skabelon fokuserede feltnoter

Facts

Skole:

Dato og lektioner (1.-2.-3.-...):

Antal elever/køn/hvem er der ikke den dag:

Én eller to observanter:

Registrering

Intervalobservation. Når kamera tændes: start stopur på tlf. og brug de tider til at notere start og slut på hver aktivitet. I skemaet: hver aktivitet har egen blok. Ved classesamtale: notér elevernes navne i rækkefølge. Ved gruppesamtale: Få gerne 1-2 ytringer fra hver elev skrevet ned, som kan hjælpe ved transskriptionen.

1:

2:

3:

Feltkommentar (skrives senest dagen efter)

Hvad skal jeg huske til næste gang?

Er der materiale, der skal skaffes?

Andre forhold af betydning for feltarbejdet

Feltfortælling (skrives senest dagen efter)

Sammenfatning af registrering – stikker noget særligt ud?

Hov, er der andre observationspunkter?

Frem mod valg af situationer – synes nogle særligt oplagte? Gode situationer til analyse?

Registreringer af det sociale uden om undervisningslektionerne.

Observantens relation til lærer og elever.

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Klasse Nord, transskription nøgleepisode ”3: Ser Smagsdommerne”, 5.-6. lektion, 8. maj 2014

Fra K080514a 28.40:

Elev: Skal vi sidde og have en diskussion om hvad vi synes?

Lærer: Ej, ikke rigtigt

Fra K080514b 01.44-03.27:

(Læreren slukker for optagelsen af Smagsdommerne).

Lærer: Det der er tanken det er jo at I skal jo ikke sidde med synsninger om et eller andet, det er jo ikke jeres synsninger, I skal præsentere, I skal lægge mobiltelefonerne væk () det er jo ikke synsninger vi arbejder med her, her er det jo det materiale I har siddet og udarbejdet i forhold til analysen. Men det vi i hvert fald tænkte det var at sådan noget vi forestiller os at I sidder og har en samtale hvor I bygger det op, og det kan sagtens være i en eller anden form for nogle roller (to elever ved vinduerne trækker rullegardinerne op og lyset kommer ind igen) nogle gange er det nemmere når man skal filmes at man på en eller anden måde har påtaget sig en rolle XX men det der er essensen i det er at I skal præsentere det I har lavet, i en samtale () og det vil sige der kan sagtens være en der byder velkommen, det kan sagtens være Anna (peger på Anna) som byder velkommen, siger goddag og velkommen, vi skal i dag tale om novellen og dudellut og ’ja Oline hvad tænker du?’. Så fortæller Oline noget om det, som, som I gerne vil fortælle. Det gøres på baggrund af et manuskript, man kan ikke bare sidde og blive filmet og sidde og huske alt det her. Det behøver ikke være fuldstændig udførlige sætninger, men det er i hvert fald sådan, at når I når til det punkt så ved I præcis hvad I skal sige, sådan så I ikke skal tage det om 25 gange. Og vi skal heller ikke have for meget klipperi, det ved vi godt tager tid ikke. Så det er sådan set det der er grundideen i det I skal arbejde videre med og som I skal filme. Det vil sige når man er færdig med analysen, så går man i gang med manuskriptet () okay? Så hvis I bliver færdige med den her inden for de her to timer, så XX går I i gang med det samme, okay? Er I i tvivl om det her? Nogle spørgsmål til det? (en elev vender stolen og sætter sig om mod sin bordgruppe). Godt, så arbejder I bare videre

(flere elever sætter sig ved bordgrupperne og er bøjede over bordene, i gang).

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Klasse Nord, transskription nøgleepisode ”1: Optakt”, 1.-2. lektion, 14. maj 2014

Fra K140514a 04.12-05.14:

Lærer: Det som vi jo har fokus på () det er jo udvælgelsen fra NovelleFixeren altså drenge I skal høre efter, det er ikke så lang tid jeg står ved I nok () I skal have fokus på det () I skal også prøve at have lidt fokus på hvordan kommer I hen til at forklare analys, eller fortolkningen (retter sig selv) () altså hvad er det for nogle ord vi bruger, hvordan er det vi får sådan en fortolkning formidlet videre () og så skal I have styr på jeres perspektivering altså hvor, hvad er det temaet handler om, har vi læst om det på andre tider, kender vi til temaet, den skal I også have med, ikke også. Så der er nogle fokuspunkter, og jeg tænker hvis det endelig er så kan jeg lige kigge jeres manuskripter igennem når vi når så langt så vi er sikre på at alle er kommet i mål inden de begynder at filme (). Så så I alle sammen klippet fra Smagsdommerne ikke og det var jo inspirationen kan man sige, afsættet for hvordan filmene kan se ud. Så det er jeres projekt for i dag. Så I knokler på. I har travlt

Elev: [Vi knokler hårdt]

Lærer: [ikke også] tag jeres ting og sager frem og se at kom i omdrejninger

(eleverne vender sig mod bordene og småsnak begynder straks)

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Klasse Nord, transskription nøgleepisode ”3: Fælles respons”, 1.-2., 3.-4. lektion, 19. maj 2014

Fra K190514b 24.40-27.18.

OBS: Kun en kortere del af denne aktivitet er transskriberet som eksempel.

(De ser filmen fra bordgruppe 5, den anden ud af tre film under den aktivitet)

Lærer: Yes.

Carsten: Ja, det er os. Vi har () ’Hvad vælger gruppen at tage fat i’ og der har vi så bare hvilke områder har de taget fat i (kigger ned på sit papir med noter). Og der er noget med genre og personer, fortælleren, handling og komposition, og så har de noget med symboler også, og perspektivering til sidst.

Lærer: *yes*

Carsten: Og så ’Hvilke områder vælger gruppen at

Lærer: Ja, og den tror jeg vi snupper hos den anden gruppe herovre, så de også lige får lov til at melde ind. ’Hvilke områder vælger gruppen at analysere ud fra?’

Lærke: Jamen altså det ved jeg ikke, det har jeg lige skrevet, personer, og tid og sted, motiv og tema

Agnete: Jeg tror lidt vi har skrevet det som de sagde før

Lærer: Jamen det er fint, hvad tænker I, hvad tager de fat i konkret omkring det, personerne?

Lærke: Deres fortid

Lærer: Ja, og forhold ikke? Trækker de andre ind end kun Edward og mor`?

Lærke: Også farens rolle

Agnete: Og den røde dame

Lærer: Og, jeg tænker i hvert fald en ting til som jeg synes de havde rigtig meget fokus på () hvem var det udover, der er jo en til som figurerer som en slags person eller en betegnelse?

Elev: Den unge mand

Lærer: Den unge mand som jeg også synes de kommer rigtig, rigtig fint omkring. Okay, hvilke refleksionsåbnere bruger de drenge?

Carsten: Altså, vi fik kun rigtig fat i en, og det er ’det handler om’

Lærer: mm

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Carsten: Og det er her i starten hvor de siger 'Det handler om' () 'Det handler helt kort og konkret om', så giver de et kort resume, og øh så ellers synes vi bare det er Emily der ligesom spørger ind, og så svarer de bare ud fra det.

Lærer: Ja

Carsten: Så svarer de bare ja det gør det og så en længere forklaring ikke

Lærer: Hvad med herovre, fangede I andre (gestikulerer til den anden responsgruppe)

Agnete: Jaa

Lærer: Må vi høre

Lærke: 'Det kunne symbolisere' eller 'Det kunne henvise til', hensyn til, og så 'hvad handler det om' og 'der står på et tidspunkt

Lærer: Mmm?

Agnete: Meget det der 'På en linje står der' ja, altså

Lærer: Mmm. 'Man får en forestilling om' bruger de også et par gange. Hvilken fortolkning kommer de frem til?

Lærke: At det er forældresvigt

Lærer: Så den læner sig op ad det som I også havde at det er Edwards forhold og situation i det forhold der som vi beskriver. Ja godt, drenge hvad er I i gang med der? I sidder med computere og telefoner dernede. Vi ser lige den sidste.

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Klasse Nord, transskription nøgleepisode ”5: Mundtlig evaluering”, 1.-2., 3.-4. lektion, 19. maj 2014

Bemærkning: Dårlig lydoptagelse med støj på, flere steder er det svært at høre særligt hvad eleverne siger.

Fra K190514d 00.30-12.40:

Lærer: Nu har vi jo siddet og kigget på det her og været igennem et længere forløb. Hvis vi nu ser på da vi startede det her, det gjorde vi i hvad, oktober måned sidste år, september måned sidste år, hvor vi startede med at gennemgå *NovelleFixeren*, og vi arbejdede med ”Frels mig fra de velmenende” () kan I huske den?

Elever: mmm

Lærer: XX over i ”Drivhuset”, til at holde pause, til nu at læse Helle Helle og slutte af med Christian Kampmanns ”Paraply, vinduesniche, snørrebånd”, var det sådan (elever mumler). Kan I se nogle tegn på at I har lært noget? Er der noget, I er blevet bedre til? () Når jeg siger det sådan er det fordi det kan jeg godt (Carsten rækker hånden op, læreren kigger på ham)

Carsten: *NovelleFixeren*

Lærer: Den er du blevet bedre til?

Carsten: Ja

(mange elever rækker hånden op)

Lærer: Ja, Lærke?

Lærke: At man lidt bedre ved hvor man skal begynde henne

Lærer: Ja, se det er jo en rigtig god ting at vide

Lærke: Det synes jeg var sværere før

Lærer: Ja (). Det var i hvert fald den jeg kunne høre til sidste elevsamtaler, jeg havde med jer, det var den bekymring der var XX hvordan tager man egentlig fat. Benedikte?

Benedikte: ”Hvordan man sådan skal analysere, hvordan man starter og slutter”

Lærer: Der har du fået en bedre fornemmelse? Ja. Agnete?

Agnete: Sådan noget med symboler der synes jeg også, at den der glashuset

Lærer: ”Drivhuset”

Agnete: Ja ”Drivhuset” der synes jeg der gik meget lang tid før jeg kunne se hvad den egentlig handlede om, hvor det synes jeg gik ret hurtigere denne her, og så også, jeg synes også *NovelleFixeren* på en måde den er blevet lidt sjovere at arbejde med, når man sådan sidder og snakker om det

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Lærer: Mmm?

Agnete: Frem for bare at skrive ned hele tiden.

Lærer: Og det vil sige den litteratursamtale vi har haft gang i, og der tænker jeg rigtig meget de der kort der lå i ”projektet” med Helle Helle, dem vi har brugt tid på at åbne novellen med, har jeg i hvert fald kunnet høre ved bordene har gjort et eller andet? Det er ligesom om I har fået åbnet den novelle og det er måske sværere at gøre end når man sieder alene XX Ja?

Oline: Jeg synes XX vi er lige kommet det ekstra stykke dybere ind og sådan se på hvad det betyder

Lærer. Ja, Amanda?

Amanda: ”Lidt det samme som Benedikte sagde, bedre til at evaluere og fortolke”

Lærer: Det jeg også kan høre I jeres evalueringer og igennem også, at der er stadig rigtig mange der synes det er svært det der med at vælge ud () så må jeg i hvert fald sige til jer, at sådan lyder det ikke. I lyder faktisk afsindig overbevisende og jeg synes I vælger rigtig, rigtig godt ud. Så det kan godt være man synes selv man har et stykke at gå () men der er alligevel sket en hel del.

03.09

Lærer: Øh () (kigger ned i sine papirer) hvorfor tror I, I gør hvad I gør? Hvad er det der gør at I pludselig ved, at nu gør vi det her, nu skal vi det her, hvorfor er det I kan fornemme at det er blevet nemmere og at I kommer hurtigere i gang?

XX

Dorthea: Jeg tror måske det er fordi vi har arbejdet med de der noveller hvor det er lidt det samme vi har gjort hver gang XX, det har bare gjort det nemmere.

Lærer: Det er bare blevet lettere. Et eller andet sted er det jo ligesom med de små tabeller XX og lige pludselig kan vi to og tre og fire og fem-tabellen . ”Så er det måske et element af den træning, at den træning har gjort at I har rykket et stykke” . Øh () (kigger ned i sine papirer) den respons som I har fået og får, hvad betyder den? XX Gør den noget for jer? () Eller at høre andre definere hvad det er man har gjort? () (ingen rækker hånden op) Eller kan det give en fornemmelse af ’hov prøv lige at hør hvor meget de egentlig bruger, det var sku da meget godt det her’ XX. Ja?

Dorthea: Vi har gjort hvad der stod på et papir og så har vi XX bare, det var ret tydeligt hvad det var de andre sagde.

Lærer: Men tror du det gør det mindre godt at man har fundet frem til det samme som de andre?

Dorthea: Nej det er vel bare XX

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Lærer: Uh ordet 'bare' skurrer i mit øre. Jeg er ikke så glad for ordet bare for jeg synes ikke der er noget bare, jeg synes faktisk I har gjort et kæmpe stykke arbejde.

Pernille: Jeg synes det med refleksionsåbnere, hvor man sådan bare sagde hvad der var blevet sagt, de sagde det jo i videoen og så kunne alle høre det, det med de åbnere, refleksions

Lærer: Ja refleksionsåbnere

Pernille: Det synes jeg var sådan lidt

Lærer: Hvorfor tror du så det vil være godt at høre det, hvorfor vil det være godt at høre hvad andre, hvad andre siger og få det gentaget? Ja, Oline?

Oline: "Måske selv lære at bruge det og mere bevidste om selv at bruge det"

Lærer: Der er jo en måde at bevidstgøre hvad det er man gør og hvad det er man siger, og det er derfor, når Dorthea siger 'det er jo bare' så siger jeg 'nej det er ikke bare', det er faktisk rigtig fint det I gør. Og jeg ser det som en måde at blive opmærksom på at vi bruger faktisk nogle sætninger til at forklare os ud fra, vi bruger nogle sætninger til at få lov til at komme i gang med at reflektere. Når man siger (kigger ned på papir) 'det handler helt kort og konkret om' så er det en måde at komme i gang, en måde at italesætte, at nu går jeg dybere ind i en tekst.

Udeladt transskription fra 06.44-07.25.

Lærer: Jeg kan huske at der var et bord herovre (peger med tommelfingeren, og griner lidt varmt) der var ved at besvime over at de skulle skrive det hele ned. Er det ikke rigtigt? (Dregebord bekræfter) Betyder det noget, det her med at man skal skrive det ned?

Oline: det kommer an på hvordan man arbejder.

Lærer: Nu blev I jo tvunget til det, he

Oline: Ja

Lærer: (griner varmt) Betyder det så det ikke gjorde noget?

Oline: Det ved jeg ikke, det gjorde det måske XX lidt hurtigere

Anden elev: XX

Carsten: Jeg synes det var en okay måde at gøre det på. Det bliver ikke ligeså kedeligt når man selv skal ud at optage () altså, det bliver ikke så tungt at sidde med. Så lige præcis skoletube synes jeg virker helt vildt dårligt

Flere elever siger noget samtidigt ved Carstens bord

Lærer: Vi kan måske også bare uploade i Youtube en anden gang og lave en lukket konference, men nu valgte vi lige skoletube, for det er jo et medie der er lavet til os ikke

Udeladt et par sekunder.

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

Lærer: Hvad med jer dernede (kigger ned til bordgruppe 1), hvordan oplevede I det her med at skulle skrive ned, jeg var lidt efter jer i først omgang i forhold til jeres manuskript og sige 'det er I lige nødt til at gøre lidt mere ved ikke'. Hvordan oplevede I det?

Elev: Det ved jeg ikke

Lærer: Hvis man nu ser på jeres arbejdsproces denne her gang i forhold til andre gange er der så nogen forskel? Det samme, hvad tænker I?

Esben: nu var jeg ikke helt så meget på til det her manuskript

Lærer: Hvorfor ikke?

Esben: Jeg ('det') var ikke særlig fokuseret

Lærer: XX (griner lidt varmt) Det er nok det der sker ikke. Og hvad så når man skal til at optage?

Esben: Det gik fint, det var mere fokuseret

Lærer: Ja. Jeg er spændt på at se det. Øhm () (kigger ned i sine papirer). Det med refleksionsniveauer har vi talt en del om, og der synes jeg faktisk at der er sket noget fra "Frels mig fra de velmenende" indtil nu, XX du sidder ikke og tegner på bordet vel?

Elev: Nej

Lærer: (Blik mod anden elev) Gider du ikke lukke skærmen (eleven lukker for computeren)

Lærer: Øh, fra "Frels mig fra de velmenende" og til nu, der sagde I, der er sket noget. Jeg tror altså. Det der med at reflektere, I kender godt det ord, at man tænker, hvad tror I der er sket fra "Frels mig til de velmenende" og til nu? Hvad tror I så der er sket i forhold til jeres måde at reflektere på og i måden at angribe en tekst på? Kan i mærke nogen forskel? XX Ja?

Lærke: Ja sådan lidt hvad er det typiske tema, der har man sådan "kravene" til de typiske temaer XX så man lige kan se om det passer, hvor før var det bare sådan XX nu har man sådan nogen temaer som det kunne det være

Lærer: Nu er det gået op for os at de her noveller de bevæger sig inden for nogen forskellige temaer. Øh, jeg synes faktisk også I har fået sindssygt godt fat på det her med motiv og tema og så har vi også talt om det med perspektiv og I har ret godt fat i dem, så ikke andet end ros herfra. Hvis jeg må give jer en tilbagemelding så ser jeg en kæmpe, kæmpe forskel fra vi starter med "Frels mig fra de velmenende" og simpelthen tygger NovelleFixeren igennem til I er helt blå i hovedet, til nu (). Altså når jeg har siddet og lyttet ved bordene, og hørt hvordan I reflekterer, hvordan I arbejder med tingene, hvordan I stiller spørgsmål, og en vigtig del af det er også det her med at kunne sige, 'hvad pokker' () 'hvad mener de egentlig?'. Da drengene hernede, Martin sagde, '[lærers navn] det her med synsvinkel jeg kan simpelthen ikke forstå det'. Men det at man kommer derhen til betyder jo også at man er i gang med en proces. () Og der vil jeg sige, jeg synes I har rykket jer sindssygt meget på det her halve år. Det er 9. klasses niveau det her, det vil Antorino være glad for, I har XX Jeg kan i hvert fald

BILAG 11: Transskription nøgleepisoder Klasse Nord

høre på jer, at I angriber teksterne på en helt ny måde. Jeg synes Hele Helle forløbet var rigtig fedt, og så brugte I bare det I havde lært direkte ind i det næste forløb. Det er jo fantastisk og det er meget tilfredsstillende som lærer kan jeg godt fortælle jer, at kunne se at det simpelthen rykker. Det har været meget tydeligt for mig at se denne her gang hvor meget bedre I er blevet.

(Læreren skifter, uddeler en pligt opgave)

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Klasse Vest, transskription nøgleepisode ”5: Fælles om sprog og hvad bruge”, 3.-4. lektion, 5. maj 2014

Fra: V050514a 32-37.14 (del 1) og V050514b 00-09.15 (del 2)

V050514a 32-37.14 (del 1)

Lærer: Så kommer vi videre til det næste. Se nu skal vi herover (lærer peger på smartboard). Når du skal argumentere for din fortolkning, når I går ned og kigger på alle de her svar, der er hernede, så ser de meget forskellige ud, hvordan man vælger at bruge sproget, når man svarer. Når man svarer på et spørgsmål, så kan man vælge ord og formuleringer, der enten dæmper () min argumentation eller forstærker () min argumentation. Jeg kan bruge formuleringer og ord, der åbner for andre mulige forklaringer, jeg kan også bruge ord og formuleringer, der lukker for andre mulige forklaringer. Så jeg kan altså komme, få et spørgsmål, og så kan jeg svare, som om der kun findes et svar. Og når jeg svarer, så kan jeg forstærke det svar, jeg giver, sådan så det bliver meget absolut. Der er ikke noget at diskutere. Jeg kan også vælge denne her, at jeg åbner op for andre mulige forklaringer, jeg kan rent faktisk åbne så meget op for andre mulige forklaringer, jeg kan dæmpe mit budskab så meget, så jeg bliver for usikker () som om jeg ved faktisk ikke rigtigt. Og det er sproget, der gør det, og det ordvalg vi tager, der bliver meget vigtige her (). Godt. Øhm () Jeg har et eksempel her (ny tavle på smartboard). Vi har jo læst *Liv på spil*. Og øh () når man skal starte () eller begynde en sætning, hvor man skal svare på et spørgsmål, så er der nogle vendinger, der er rigtig gode at kende, som man kan have i baglommen og hente frem, og en opmærksomhed på sproget. I romanen *Liv på spil* der hjælper Mads Karloff, og han hjælper ham ved at fortælle ham, hvordan han kan tjene penge på YouTube ved at optræde med et kæledyr. Kan I huske det? Ja. Og så hjælper han ham med at optage. Han fortæller ham først, at det kan man, og så hjælper han ham med at optage. Men han kan jo i virkeligheden ikke lide Karloff, så hvorfor gør han det? () Så har jeg prøvet at give nogle bud. I har jo allerede svaret på det og lavet opgaver til det. Jeg har givet nogle forskellige formuleringer. Her er tre sætninger der begrundet hvorfor Mads hjælper. En sætning her ([navn lærer] læser op fra tavlen): 'Han kan have dårlig samvittighed fordi han fik Karloff til at åbne vinduet så fuglen fløj ud'. De ord jeg har gjort røde, det er dem der gør at man åbner () for andre mulige forklaringer. Kan I se, han kan have dårlig samvittighed. Så jeg åbner op her for andre mulige forklaringer. Men det kan godt være, hvis jeg kigger på den her nærmere, at jeg vælger at sige, ja, jeg åbner op, men jeg lyder stadig for usikker, så kan jeg sige det på en anden måde? (). Så har jeg et eksempel her. ([navn lærer] læser op fra tavlen) 'Jeg vil sige, at han har dårlig samvittighed, fordi han fik Karloff til at åbne vinduet, så fuglen fløj ud'. Hvor ligger den henne? Hvis I nu åbner den første tavle, I fik ud her, der var to tavler.

(Elev bøj sig over deres computere)

Lærer: Hvor vil I sige, åbner den op, ligger den neutralt, eller lukker den mere?

Elev: Den lukker nok mere.

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Lærer: Maisa, du skal lade være bare at sige noget, for hvis du kigger rundt, så sidder der masser med fingrene, og det vil sige du vælger at tage ordet, fordi dit ord er det vigtigste her i rummet, og det er det ikke. Så du skal kigge rundt, og når du har et svar vil jeg meget gerne høre det, men du skal række fingeren op. Maisa?

Maisa: 'Jeg vil sige' det er, ehm, det er neutralt, tror jeg.

Lærer: 'Jeg vil sige' er neutralt. Og hvordan fortsætter den så?

Miski: og 'at han har dårlig samvittighed' vil jeg sige er lukket og så 'kan have' vil jeg sige det er åbent.

36.17

Lærer: Ja. Så den her lukker den mere for mulige svar, eller åbner den mere, end den der gjorde (peger på det første eksempel)?

Maisa: Den der lukker mere.

Lærer: Den der lukker mere. (Spørger ud i klassen) Er I enige?

Elever (flere): Ja

Lærer: Godt () Så tager vi lige den næste. Hvad så med denne her. 'Mads hjælper Karloff, fordi han har dårlig samvittighed, på grund af han fik Karloff til at åbne vinduet, så fuglen fløj ud'. Hvor vil I placere den? Morten

Morten: Lukket.

Lærer: Lukket. I hvert fald mere lukket end det der oppe, ikke også?

Elever (flere): Ja

Lærer: Så hvis vi skal placere den på linjen der med mest åbent, neutralt, mest lukket. Hvor vil I så placere de tre? Abukar?

Abukar: Altså placere de tre der?

Lærer: Ja, i forhold til denne her ([navn lærer] peger på smartboard)

Abukar: Så vil jeg sige den der 'kan have' er mest åbent, 'vil sige' det er i neutral

Lærer: At han har dårlig samvittighed

Abukar: Og at han har 'dårlig samvittighed', det er i mest lukket

Lærer: Hvor langt ovre vil du sige den var lukket?

Abukar: Han har, det der

V050514b 00-09.15 (del 2)

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Abukar: XX

Lærer: Jeg vil sige, at 'han har', hvor langt ovre vil du sætte den?

Abukar: Midt mellem neutral og lukket, sådan

Lærer: Mellem neutral og mere lukket?

Abukar: Ja

Lærer: Men ikke helt ovre i helt lukket. Okay, og hvad så med denne her?

Abukar: 'Han har', det er sådan mere lukket, han slår det fast.

Lærer: Okay, så den vil du sætte længere ovre til højre. Godt, så () denne her har vi snakket om (). Er der en af de her formuleringer, I ville vælge frem for en anden, er der en af dem her I helst ville tage, hvis det var jeres formulering, og I skulle svare på spørgsmålet, som I synes bedre om? I tager lige og snakker med sidemanden, I har et minut, og finder ud af i så fald hvilken en af dem og hvorfor.

(Elever begynder at snakke lavt to og to)

Lærer: Hvilken en ville I selv foretrække at bruge

0.55

(Elever snakker lavt to og to)

1.40

Lærer: Godt, tiden er gået, herovre (henvendt til to elever), hvilken en ville I vælge og hvorfor?

Morten: Jeg ville vælge, 'jeg ville sige' (en af valgmulighederne begynder med dette), fordi

Lærer: jeg vil sige

Morten: Ja, fordi så virker man rimelig sikker, men der er stadig mulighed for, at man XX noget andet og lave fejl.

Lærer: Okay, hvorfor ville du vælge den. Hvorfor ville det være bedst for dig at vælge den?

Morten: Fordi der også er åbent for fejl

Lærer: Og hvorfor er det vigtigt der er åbent for fejl, hvorfor tror du det kunne være godt?

Morten: Fordi ()

Lærer: Behøver der være åbent for fejl for eksempel?

Mikkel: Nej, altså andre, andre

Elev (dreng): *erfaringer*

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Elev (pige): *argumentation*

Morten: Argumenter ja

Lærer: Okay, hvorfor ville det være at foretrække for dig, at der blev åbnet op for det?

2.16

Morten: ()

Lærer: Den får du lov til at sidde og simre lidt i, okay. Hvad ville I vælge (henvendt til to elever)

Kamilla P: En blanding mellem neutral og mest lukket. For er det mest lukket så virker man selvsikker, og man ved, hvad man snakker om, men neutral, der kan man også få lov til, andre kan få lov til at give argumenter.

Lærer: Ja. Og hvorfor ville I vælge det?

Kamilla P: For så kan man få andres meninger også at vide, og så kan man ()

Abukar: Øhm, ja, men hvis man helt absolut, så kan man heller ikke, så er der ikke mulighed for at argumentere for, at det der som man er helt sikker mens det andet er at () det der med mest åben, så kan det åbne for debat, at man snakker om det, argumenterer for sin

Lærer: Men I siger I ville vælge en der ligger i feltet mellem neutral og lukket, henimod lukket ikke, så spørger jeg, hvorfor mener I det er godt. I må også godt tænke sådan en tanke som, ville man gøre det, hvad ville man vælge, når man sidder i en gruppe og snakker, og så skal I prøve at forstille jer, at I en dag sidder til en afgangsprøve, eller til nogle der skal sidde og eksaminere jer i danskfaget. Vil man så vælge noget andet. Er der noget der er mere værdsat i en situation end i en anden situation. Det kan man også godt tænke på, det kan også godt måske hjælpe jer lidt på vej til at tænke.

Kamilla P: Altså hvis man er i grupper, så ville jeg nok vælge mest åben, så man også kan få lov til at høre de andre.

Abukar: Også med eksaminator, så mest det der med, altså absolut, så man er sikker i det man siger, og ikke giver huller, ja

Kamilla P: Og man ikke virker usikker.

Lærer: Okay. Hvad med jer herovre, hvad ville I vælge?

Pramod: Ja, vi ville sådan, øh () neutral, lidt lukket, til også sådan, men ikke helt lukket.

Lærer: Okay. Og hvad er jeres begrundelse?

Maisa: Jamen, vi har den anden, vi har mere det som de sagde, du er selvsikker, og du er neutral. Stadig, du er selvsikker, men stadig åben for andres () argumentation

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Lærer: Okay. Er det vigtigt at være åben for andre mulige forklaringer, når vi snakker fiktion?

Elev: Ja, hvis du vil lære noget.

Lærer: Hvis du vil lære noget. Kunne der være andre argumenter for at man er åben for andre mulige forklaringer når vi snakker fiktion

Elev: For det anderledes

Elev: Hvis du vil høre andres synspunkter

Lærer: Ja, så er det rigtig vigtigt at være åben, hvis du vil høre andres synspunkter. Kunne der være andre forklaringer, mulige forklaringer på hvorfor det kunne være vigtigt at åbne op for andre mulige forklaringer, når vi snakker fiktion () altså når vi fortolker romaner og noveller?

Katanyana: Er det ikke fordi der ikke altid er noget der er rigtigt og noget der er forkert.

Lærer: Jo. Er der kun et muligt svar?

Katanyana: Det behøver der ikke at være, så det er derfor man skal være mere åben for forskellige

Lærer: Det kunne godt være derfor, det kunne være en argumentation ikke, ja

Elev: Men

Lærer: For hvorfor det er mere værdsat når vi taler litteratur ikke, eller fiktion

Lærer: Hvis vi nu snakkede fagtekster, og jeg sagde til jer, hvad er formlen for vand, så kan det ikke nytte noget at man siger () 'det kan være', 'en mulig formel er', for der er kun et svar, ikke, så det kunne være noget her. Jer to hernede, hvad ville I vælge?

Pramod: Neutralt, øh, 'jeg ville sige', som også er lidt åbent for fejl, og for andres meninger

Lærer: Så hvis man sidder i grupper. Hvad så hvis det var en situation hvor I skulle prøves i hvad I ved og kan få ud af en fiktionstekst?

Pramod: Så ville det være mest lukket

Lærer: Den mest lukkede. Hvorfor ville du vælge mest lukket der * Pramod*?

Pramod: Fordi så ville man lyde sikker ()

Lærer: Fordi man lyder mere sikker. Okay. Hvad med jer hernede, Kamila? Fortæl hvad I er blevet enige om?

6.31

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Kamila: Jeg tror vi har mest åben, ikke, og så har vi sådan en situation XX så ville jeg jo nok vælge mellem neutral og lukket

Lærer: Okay. Og hvorfor ville du vælge den der? Af samme grund som Ghuzun eller en anden grund?

Kamila: Altså hvis, altså i gruppe skal man nok høre andres, og i eksamen til prøve, der lyder det mere sikkert, altså jeg er sikker på hvert svar.

Lærer: Okay. Hvad med jer herovre Ozalan og Hamza

Hamza: Det er lidt forskelligt, sådan

Lærer: Hvad ville I vælge, hvad har I valgt?

Ozalan: Neutralt og mest lukket

Hamza: Mest lukket

Lærer: Neutralt og mest lukket, og hvorfor?

Ozalan: Det der er sådan, jeg tænker sådan, er at det nederste, den mest lukkede, så er det fordi man er mest sikker, man er 100 %, men så den øverste, den ovenover, det er sådan lidt så er det fordi man er i tvivl, og så kan man lige høre andres meninger, og så, ja

Hamza: Det er lidt samme måde, man vil helst være sikker, men stadig være åbne for andres, for andres argumenter og hvad de har sagt

7.45

Lærer: Kan spørgsmålet man stiller () kan spørgsmålet man stiller, og det man vil med sit spørgsmål, kan det have indflydelse på hvor meget man åbner og lukker?

Hamza og andre elever: Ja, ja

Lærer: Kan I komme med et eksempel fra, spørgsmål I vil stille til Morgenmad, novellen, som jeg helt klart skulle lukke i mit svar, lukke helt?

()

Elev: Hvem er den ældste af de to børn?

Lærer: Ja, hvem er den ældste af de to børn. Ja, der skulle jeg helt klart lukke mit svar og sige 'det er den store'.

Elev: Ja

Lærer: Der kan vi ikke diskutere så meget, der er ikke så mange muligheder. Sover faren med tøj på, eller, hvad har faren på, når han sover () han har tøj. Der skal vi heller ikke diskutere, for det har han, det kan vi se, ikke. Ja?

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Elev: Så er der også spørgsmålet: Hvem har lavet askebægeret? Det er den lille.

Lærer: Det er den lille. Det skal vi heller ikke, øh, åbne op, for der er kun en mulig forklaring, det har den lille med hjælp fra Ejnar, for det står i teksten. Så når vi er inde her og overveje om vi skal åbne eller lukke vores svarmuligheder, fordi der måske kan være andre mulige forklaringer, selvom der måske er en vi kan argumentere for, så skal vi også kigge lidt på, hvad er det for en type spørgsmål der er stillet, for det er ikke alt der skal åbnes, det kommer an på hvilket spørgsmål der er stillet. Okay? Godt.

09.15

(Ny aktivitet starter, eleverne skal åbne en tavle, de har fået med åben, neutral, lukket – og finde deres svar fra den anden gruppe frem. De arbejder med at åbne eller lukke svarene yderligere).

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Klasse Vest, transskription nøgleepisode ”9: Gruppearbejde og fælles om tema”, 3.-4. lektion, 5. maj 2014

Fra: V050514c 10.48-18.36

Ved enkelte elever er jeg i tvivl om navnet – markeret med (?). Der er kun lydoptagelser fra denne undervisningsgang på grund af problemer med udstyret.

(Eleverne snakker i grupper om tema og perspektiv. Lærer minder dem om at de skal vælge hvem fra gruppen der skal sige noget denne gang).

10:48.

Lærer: Godt, så stopper jeg tiden her, for nu er alle færdige.

Lidt småsnak

Lærer: Jeg stopper tiden, for nu er alle færdige. Godt. Ozalan og Hamza () et bud på et tema, begrund det, og hvordan vil I perspektivere?

Hamza: Relationer, og så har vi fattigdom, sammenhold og misbrug. Relationer det var fordi at relationerne mellem børnene og forældrene de er lidt dårlige, og det kan man godt sige det kan godt være på grund af fattigdommen. Og sammenholdet der kan man sige at de to små, de holder sammen for sammen mod forældrene.

Lærer: Ok, hvis I skal vælge ét tema ud som I synes er det vigtigste her, der er på spil. XX, I skal tie stille og lytte til hvad de andre siger, ikke.

Ozalan: Så vil jeg nok mene sammenholdet for det er nok det hvordan storebroren og lillebroren holder sammen. De klarer sig selv på egen hånd.

Lærer: OK, så sammenhold ville I vælge?

Ozalan: Ja

Lærer: Hvordan vil I perspektivere?

Hamza: Der er fx () man kan kende folk fx at øh ()

Lærer: Prøv, jeg vil allerhelst have I forholder jer til noget vi har læst, så vi ikke skal sidde og forholde os til hele verden.

Hamza: Hvad så med *Sort sommer* i starten med ham der – jeg kan ikke huske hvad hovedpersonen hed () hans mor var psykisk syg, så han skulle også selv tage og klare sig selv, og der var også problemer med hans familie.

Lærer: Det er rigtigt. Så der kunne man perspektivere over til *Sort sommer* og relationen.

Hamza: Ja

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Lærer: Men i forhold til sammenhold. Nu har I valgt sammenhold der var jeres tema, hvordan vil I perspektivere det over i romanen?

Hamza: Der kan man også sige *Sort sommer* der hvor de der grupper der holder sammen, det er også en vigtig ting.

Lærer: De voksne hjælper ikke, men de hjælper hinanden, de unge mennesker eller børnene, de hjælper hinanden? Ja, så der kunne også være noget man kunne gå den vej. Ja, ok. Godt. Hernede?

Halfdan: Altså, vi siger at hovedtemaet det er () eller hovedtemaet det er omsorgssvigt (lærer: Ja) for børnene bliver nødt til at, og det vi har det fra, det er ()

Lærer: Det er det I perspektiverer til. Prøv at bruge ordet.

Halfdan: Jeg kan ikke udtale det.

Lærer: Per[spektivere]

Halfdan: [Perspektivere]

Lærer: Ja

Halfdan: For Mads () er det ikke det han hedder? (elev: jo) Mads, han har også omsorgssvigt. Hans forældre er aldrig hjemme, og når de er hjemme, så arbejder de videre. Det er lige som her, de ligger der bare. Selvom det er en lille novelle, kan man godt forestille sig at de knokler hele dagen lang for at de kan komme hjem og slappe af.

Lærer: Ja. Er det den samme slags omsorgssvigt?

Halfdan: Neej, ikke præcis.

Elev: Han har stadig kærlighed

Lærer: Altså, er der mad i køleskabet? Ligger hans forældre og med tømmermænd og har drukket sig stive, og faren skrider og kommer og skrider og kommer, er det sådan en slags?

Halfdan: Nej

Elev: Nej

Lærer: Okay. Godt. Hernede, tema?

Ghuzun (?): Vi har valgt at temaet er omsorgssvigt.

Lærer: Ja

Ghuzun (?): Og fordi børnene, de har ikke, forældrene forsørger ikke børnene, de er ikke til stede. De har ikke mad i køleskabet til børnene og noget med at børnene, de lever faktisk deres eget liv.

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

Lærer: Og hvordan vil I perspektivere?

Brahim (?): Og det vi gerne vil perspektivere, er at – ligesom sammenligning med *Liv på spil*, Karloffs forhold med hans mor, det med at hun er så personen der ligger hjemme med tømmermænd, og så Karloff sørger for at der er penge til hende, og der er heller ikke noget i køleskabet som også er en sammenligning med novellen.

Lærer: Ja. Godt. Hernede. Tema?

Pramod: Det er sådan familieproblemer fordi at ()

Lærer: I har sagt temaet familieproblemer?

Pramod: Ja

Lærer: Ok

Pramod: Ja, fordi at faren han er sådan, han går frem og tilbage eller han går ud og ind igen ()

Lærer: Til og fra familien, ikke

Pramod: Ja

Pramod: Og børnene ikke sådan er hos deres forældre i det hele taget, fordi de enten er ude eller sover hele dagen. Og pers, pers

Maisa: Perspektivering, det er til () jeg synes den hører mere til *Min fucking familie*, hvor der er mange familieproblemer mellem

Lærer: Sshh (henvendt til lidt urolige elever), lyt nu efter, det kunne være I kunne lære noget af hinanden, ik?

Maisa: Mellem alle fx dem der – Christoffer?

Lærer: Ja, slash Nina

Maisa: Ja, slash Nina. Christoffer – med onklen og deres fortid og hinanden, deres bedsteforældre og sådan.

Lærer: Så i forhold til at I har valgt et tema der hedder familieproblemer, så har I valgt *Min fucking familie*, den er simpelthen fyldt med familieproblemer, og der vil I perspektivere den over i. Så lyt til hinandens argumentationer for perspektivering, for det kan godt være I får nogle gode ideer til hvordan man kan gøre det, ik? Godt. Øh, Oran.

Oran: Øh, vores tema er ansvar og selvstændighed.

Lærer: Ja.

Oran: Altså, jeg synes at de er selvstændige på grund af at de vågner op, de skal skaffe deres egen morgenmad, altså, det er ikke forældrenes pligt til at gøre det, og de tager en rodet

BILAG 12: Transskription nøgleepisoder Klasse Vest

opvask selvom det er forældrenes pligt til at gøre det. De tager på en måde en ansvar og er selvstændige over for dem selv.

Lærer: Ja, de tager noget initiativ også, ik? Nå, så sælger de sgu flaskerne, for der er ikke noget mad. Ja, det kunne man godt sige.

Oran: Og så kan vi godt perspektivere det til bogen vi har læst *Liv på spil*, det er situationen med Karloff og hans mor, altså hans mor er en stofmisbruger, og øh så Karloff han får ikke den omsorg som et barn skal have. Så det kan på en måde sammenlignes med den her novelle vi har læst.

Lærer: Ja, kan I høre det er lidt interessant hvor I lander i tema, hvordan I forstår den tekst. Har I også forskellige steder I vil perspektivere hen. I sagde det var noget med sammenhold, jamen så er man ligesom nødsaget til ligesom at sige 'hvor kan jeg så perspektivere sammenhold hen?' I sagde det var noget med?

Elever: Omsorgssvigt

Lærer: Omsorgssvigt, så er I et sted henne, hvor kan vi lede i andre ting vi har læst, der har et lignende tema, for eksempel, ikke? Og på samme måde så herovre, så åbner I op når I siger noget med ansvar og (kigger hen på anden gruppe), hvad var det I sagde?

Oran: Selvstændighed.

Lærer: Selvstændighed, så er der måske nogle andre muligheder I åbner op for, ikke? Sidste gruppe her, og så er der pause

Abukar: Vi har sagt at hovedtemaet er ansvar fordi at den store må tage ansvaret for den lille og sig selv og kunne forsørge dem og tage opvasken og tage flaskerne og sælge dem for at få penge af den grund at forældrene ikke kan tage sig af dem på grund af deres alkoholproblemer. De må selv. Det er så deres baggrund.

Lærer: Ja, og så kan man sige, at hvis man vælger ordet ansvar som tema, så kan man så sige: Ja, de skal tage ansvar, og så er der faktisk også nogle der burde tage ansvar, som ikke tager ansvar, ikke? Så man kan gå mange veje der. Ja. Godt. Og hvad har I så perspektiveret til?

Kamilla: Øh, novellen kan perspektiveres til Karloff og Karloffs mor i *Liv på spil*, fordi Karloffs mor har også problemer med stoffer, mens her i *Morgenmad* er det alkohol, men det er stadig samme problem fordi at Karloff bliver også nødt til at forsørge sig selv og tage ansvar og lære at leve selv.

Elev: Og tage arbejde

Lærer: Lidt sådan bad luck, det var så dine vilkår som barn, så må man komme videre og få det bedste ud af det, ikke? Det var I gode til. Super. Vi går videre i næste time hvor vi skal se at have gang i jeres produktion af undervisningsmaterialer.

Småsnak – optagelse slut.

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

Klasse Syd, transskription nøgleepisode ”4: Fortsat klasse ”hvis I skulle vælge ud””, 1.-2. lektion, 2. juni 2014

Fra: S020614b 18.12-34.53

Lærer: Så er det, at vi kommer til nok det der er () anderledes, for så laver vi lige sådan en stiplet linje. Det her, det var alt det, der skal være med. Så kunne jeg godt tænke mig at høre jer, hvad kunne være interessant at dykke mere ned i? Nu er det noget med resume, hvad kunne være interessant, nogle af de der spørgsmål, som I stillede jer, hvis I skulle vælge noget ud, hvad skulle så være noget af det I ville gå mere i dybden med og hvorfor () Hvad siger Naja?

Naja: Måske sådan med teksten sådan og selve handlingen, for jeg tror ikke sådan at han mener det sådan bogstavelig talt (Lærere: Nej) men han prøver at perspektivere det over til noget

Lærer: Så selve handlingen (lærer skriver på smartboard). Og hvad sagde du mere, du sagde noget, der var rigtig godt? Selve handlingen, og sådan noget med, at man ikke mener det bogstaveligt, noget med at læse mellem linjerne? Læse mellem linjerne, det kunne du godt tænke dig måske at dykke ned i?

Naja: Ja

Lærer: Ja. Hvad kunne du tænke dig at dykke ned i? (henvendt til Cecilie)

Cecilie: Altså det er lidt a la det samme, men sådan metaforiske handlinger, eller hændelser, og tid. Der sådan foregår i.

Lærer: Altså noget med at tage udgangspunkt (lærer skriver på smartboard) i det () hvad kan man sige, i billedsprog, måske. Er det det, du mener?

Cecilie: Det metaforiske

Lærer: Ja, det er også det samme

Malte: Skal jeg bare skrive alt det ned, du skriver?

Lærer: Ja, det skal du, det har jeg bare ikke sagt endnu. Det vi gør nu. Det her det skal alle gøre. Nu er der nogle, der kommer med nogle bud, hvad kunne være interessant, for I skal vælge tre ting ud og I skal dykke mere i, og hvorfor, beskrive hvorfor. Altså når nu Naja siger, hun kunne godt tænke sig at tage fat udgangspunkt i selve handlingen, altså det der med at læse mellem linjerne, så skal man beskrive hvorfor man gør det. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i dykke mere ned i fordi og bla bla bla og så begrund hvorfor man har gjort det. Hvis Cecilie siger, jeg kunne godt tænke mig at tage udgangspunkt i billedsprog og noget med metafor, så

Elev: Kan du ikke tage den lidt op? (om tavlen)

Lærer: Jo det kan du tro.

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

Lærer: Det kunne også være, hvad kunne mere være, at man ville dykke ned i. Hvad kunne man mere dykke ned i? Morten?

Morten: Budskabet?

Lærer: Budskabet, og så bare () og hvorfor, ikke? Hvorfor gør jeg det. Altså det er hele tiden hvorfor. Hvorfor kunne du godt tænke dig at gå mere ned i budskabet?

Morten: Fordi jeg synes faktisk første gang jeg læste der var det lidt svært at finde ud af, hvad budskabet egentlig var.

Lærer: Så noget med, hvis jeg nu lige leger dig. Nu leger jeg lige dig hernede. Så laver jeg lige en formulering, I kan (lærer skriver imens på smartboard) 'jeg har valgt', at tage, at tage øh 'analysere' for eksempel, 'jeg har valgt at skrive mere' 'jeg har valgt novellens', nu skal jeg lige tænke mig om, 'budskab, da jeg første gang læste novellen for eksempel' prik prik prik noget i den dur. Forstår I hvad jeg mener her?

Elev: Yes

Lærer: Forstår I hvad jeg mener når jeg siger sådan? Jeg har valgt, at jeg har valgt novellens, jeg skal lige skrive det ordentligt, og så gå ind og beskrive hvorfor. Eller, jeg synes (lærer skriver imens på smartboard), jeg synes, jeg synes det er, hov, 'jeg synes det er spændende, at arbejde videre med novellens budskab, da jeg havde svært ved at forstå budskabet første gang vi læste novellen'. Det kan man skrive. Jeg ved ikke, om I skriver det her, men det er det, jeg mener med det. Eller, det næste man kan gøre, er der nogle flere bud? Man kunne grave, hvis I tænker på nogle af alle de spørgsmål I stillede jer selv, I skulle vælge, I skulle vælge for eksempel tre steder i novellen, der havde gjort indtryk på jer, det kan også være det man synes er interessant at grave dybere ned i. Cecilie?

Cecilie: Øh måske noget med personkarakteristik eller sådan

Lærer: Sig det højere, for dem nede i hjørnet kan ikke høre det. Personkarakteristik. Man kunne sige (lærer skriver på smartboard) 'jeg vil gerne arbejde videre med hovedpersonen i novellen, da jeg undrer mig', hov, 'over hans indstilling til livet' prik prik prik kunne det være. Det kunne det også være. Det det handler om i alt det her, som jeg lige overtegner her, det er jeres udvælgelse af, hvad I vil dykke mere ind i. Det kunne også være: jeg undrer mig over, at han står deroppe. Det kunne også være (lærer skriver på smartboard) 'jeg finder det interessant at analysere og vurdere hvorfor', hvorfor, hov, 'Kim Fupz har valgt at hovedpersonen skal have vinger'. Forstår I hvad jeg mener? I er meget tav, er I med?

Elever: Ja

Lærer: Ja ja skriver I bare

Malte: Vi skriver jo, vi kan ikke

Lærer: Nej men er I med på, at I skal vælge ud. Så den her overskrift, der er her (lærer skriver på smartboard) 'vælg tre ting ud. I skal begrunde () hvorfor'. Og det skal skrives (lærer skriver på smartboard). Det kan godt være I siger, jeg vil gerne tage fat i hvad der undrer

BILAG 13: Transskription nøglepisoder Klasse Syd

mig, og så videre. Prøv lige engang at find nogle af de spørgsmål, prøv at finde nogle af de spørgsmål, hvor, eller, hvor I skulle vælge tre ting, prøv lige at find det, hvor I skulle finde tre ting, som I synes der er interessante ved novellen, prøv lige at find de noter engang.

(Elever bladrer i deres logbøger)

Lærer: Altså der hvor I skal vælge, hvor I skulle vælge tre ting som I synes der er interessant () fra novellen

(Elever bladrer videre)

Lærer: Og så vil jeg lige se en skov af fingre, så vil jeg lige gerne høre engang, hvad syntes I der var interessant og hvorfor, det kan også være det, der kan komme med som anden del i responsteksten. Charlie?

Charlie: Altså, jeg har skrevet mandens negativitet på alle og alting

Lærer: Ja, noget med mandens negativitet, er det det, du siger?

Charlie: Ja

Lærer: Det syntes du var interessant. Var det noget du kunne, nu spørger jeg bare hypotetisk, er det noget du kunne sige, det kunne du godt tænke dig at beskæftige dig mere med, grave dybere ned i?

Charlie: Det kunne man godt

Lærer: Det kunne man godt. Så noget med, hvis man har fundet det, det kunne også være et af de valgfrie områder, begrund hvorfor. Hvad syntes du, der var interessant Dennis? De tre ting, som havde gjort indtryk på dig, eller som du syntes var interessant?

Dennis: Var det noget vi skulle have svaret på?

Lærer: Ja, jeg ved ikke om du har været der den dag eller du har været syg?

Dennis: Der har jeg i hvert fald ikke været der den dag

Lærer: Hvad behager?

Dennis: Det har jeg i hvert fald ikke lavet.

Lærer: Det kan godt være du har været væk der så. Hvad synes du Tina?

Tina: Øhm det var nok mest slutningen

Lærer: Slutningen, ja () Så slutningen, det kan også være, man gerne vil koncentrere sig om slutningen, noget af det man syntes der var interessant. Hvorfor syntes du slutningen var interessant Tina?

Tina: Det var bare fordi den var rigtig underlig

Lærer: Ja. Hvorfor er den underlige, synes du?

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

Tina: Jeg synes bare ikke den giver rigtig nogen mening noget af det, noget med de skal brænde ham over bål og sådan

Lærer: Ja, så hvis jeg stjæler lige fra dig, så slutningen (lærer skriver på smartboard) den vil man også gerne tage fat i, hvorfor det er interessant. Hvad kan man mere tage fat i, hvad valgte du ud (lærer går hen til elev), nåh nej, du var her jo ikke. Hvad valgte du ud Morten som de tre ting, du syntes var interessant?

Morten: Jeg vælger slutningen ud, for det der med, at han lige pludselig får vinger og sådan noget

Lærer: Det undrer dig lidt?

Morten: Ja

Lærer: Hvad valgte du ud Malte?

Malte: Jeg valgte også slutningen, og så øhm, jeg kan ikke lige finde det der jeg har skrevet, men

Lærer: Nej, kan du huske det?

Malte: Jeg har i hvert fald taget slutningen, det er jeg sikker på, at jeg også skrev det der med, at han fik vinger og sådan

Lærer: Ja. Hvad valgte du ud Sofie N, var du der den dag, jeg kan ikke huske om du var syg?

Sofie N: Nej

Lærer: Kenneth, hvad valgte du ud som de tre steder der havde gjort mest indtryk på dig eller du syntes var interessant?

Kenneth: Det jeg skrev var bare den unormalitet der skete da han vinger og så blev spist

Lærer: Så noget med vingerne (lærer skriver på talen). Hvad valgte du ud?

Bjørn: At han blev til en fugl

Lærer: Hvorfor syntes du det var interessant eller underligt?

Bjørn: For sådan noget sker jo ikke

Lærer: Nej, så noget med vingerne (lærer skriver på smartboard). Godt. Nadia?

Nadia: Altså jeg sidder bare og tænker med bogen, titlen er jo Miraklet, hvordan hænger det sammen med handlingen?

Lærer: Det kunne man også gøre, man kunne også vælge overskriften, dykke mere ned i den (lærer skriver på smartboard). Man kunne også sige, jeg vil gerne vælge overskriften.

Hernede (peger på smartboard) skal I altså vælge tre ting ud. I skal begrunde hvorfor, det skal skrives i responstekst, jeg har valgt, altså det er bare et eksempel, 'jeg har valgt novellens

BILAG 13: Transskription nøglepisoder Klasse Syd

budskab, da jeg første gang læste, jeg synes', ej undskyld, det er bare tasten, (lærer læser op fra smartboard) 'det er spændende at arbejde videre med novellens budskab, da jeg havde svært ved at forstå budskabet første gang jeg læste novellen'. Eller (lærer læser op fra smartboard) 'jeg vil gerne arbejde videre med hovedpersonen i novellen, da jeg undrer mig over hans indstilling til livet'. Hvem var det, der sagde det (kigger på Malte)

Malte: Var det ikke Charlie?

Lærer: Var det dig Charlie?

Charlie: Nej

Cecilie: *Det var mig*

Lærer: Var det dig, det var det der med hans negativitet og alt det der (lærer læser op) 'Jeg finder det interessant at analysere og vurdere, hvorfor Kim Fupz har valgt at hovedpersonen skal have vinger'. Det er der en del af jer, der har undret sig over. Slutningen, det var både Morten og også dig Malte, og det var også dig Tina, noget med slutningen, altså hvorfor det, og så igen de der vinger, hvorfor det. Og overskriften kan man også dykke videre i. Så her (lærer peger på tekst på smartboardet), har vi altså alt det alle skal, alle skal lave et resume, alle skal lave en perspektivering i forhold til forfatterskab, eller, man kan sammenligne med egne op, eller gøre begge dele, ikke eller, alle skal forholde sig til øh forfatterskabet. Men det vil være rigtig fint selvfølgelig hvis man også går ind og perspektiverer til noget, man har oplevet før, er der noget, som minder om mit liv, alle skal forholde sig til temaet i novellen og alle skal forholde sig til budskabet. Så ved jeg godt, at der er nogen, der så tænker, at jamen det har vi jo også hernede (lærer peger på tekst på smartboard), man kan så bare grave endnu dybere ned i det, hvis man tænker, ej det vil jeg godt gøre rigtig meget ud af, brede den ud. Der er også nogen, Naja du sagde selve handlingen, det kunne du godt tænke dig måske, at sige hvad er det her for noget egentlig med den her novelle. Du sagde (henvendt til Cecilie) også noget om metafor, billedsprog, det metaforiske sprog, hvad er det han prøver at sige med det her. Budskab igen, hvorfor, og så videre. Okay? Nu skal I, med jer selv, tænke over, lige lave sådan en mindmap, (henvendt til elev) må jeg godt låne din, lav en mindmap, så skriver I responstekst inde i midten, og så ud fra det, I ved I har skabelonen (peger på smartboard), tre ting, som I gerne vil grave dybere ned i, og så lige lave en, nogle streger, og så sige hvorfor. Hvorfor giver det mening at grave lige præcis dybere ned i de her tre ting. Hvorfor giver det mening for jer () Og når I læ, når I skal skrive denne her tekst, så skal I jo skrive det til nogen, der ikke har læst den her novelle før. Jeg ved godt at jeres klassekammerater har læst den, men dem der skal læse denne her responstekst skal kunne forstå det her, så hvorfor giver det mening at gøre det her () Så det sprog I skriver i skal være sådan meget (peger på smartboard) hernede, skal være meget reflekterende. Det kan ikke undgå at blive andet end reflekterende, altså hvor man ligesom ræsonnerer sig frem til, (lærer lyder som et eksempel) 'jeg finder det interessant at beskæftige mig med slutningen, da jeg sad og undrede mig over det, efter vi havde læst det'. 'Jeg synes også det var lidt mærkeligt', nu er det sådan meget talesprog jeg siger det, bare for at hjælpe jer til sætningerne. Jeg har valgt at, ud af de tre ting har jeg valgt, så man også laver en indledning, men det vender jeg tilbage til i morgen. Men mindmap, Sofie?

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

Sara: Logbogen?

Lærer: (Henvendt til Sofie) Ligger der slet ikke nogen deroppe?

Lærer: Så nu er det simpelthen jer, der skal vælge ud.

(Elever går i gang med at skrive i logbøger).

BILAG 13: Transskription nøglepisoder Klasse Syd

Klasse Syd, transskription nøglepisode ”2: Fælles respons i klassen”, 1. lektion, 17. juni 2014

Fra: S170614a 04.15-25.50

Lærer: Først og fremmest vil jeg lige starte med det positive, og det er, at jeg er blevet rigtig overrasket, positivt, ikke forstået på den måde, at jeg havde forventet det var dårligt, men I har klaret det med det valgfrie super flot, og det har gjort, at det er blevet nogle lidt anderledes responstekster modsat i efteråret, hvor det ligesom var mig der ligesom havde skrevet at nu skal I gøre sådan og sådan. Jeg vil sige sprogligt er der nogen der virkelig har grebet den super flot, altså I har fået jeres egen personlighed ind i det. Super flot, jeres sprog er blomstret. Og det jeg vil sige, det der er rigtigt, rigtig godt, det er når man har husket, det kan I andre jo lige tage med, dem der ikke har gjort det, det der er super godt det er (lærer skriver ’indledning’ på tavlen) når man har ligesom lavet en lille indledning, altså og i indledningen har man skrevet hvad man gerne vil analysere. Fordi, i indledningen kan man sige, det er der man ligesom skriver til læseren, det er mig ikke, eller til en anden, hvad det er, man har valgt at fokusere på. Så det jeg vil gøre lige om lidt, det er, at jeg vil lige læse et par, altså to, tre eksempler op på det, hvordan man kan gøre det. Der er ikke nogen der siger at det skal være fuldstændig identisk, altså ens, men det der virker rigtig godt, det er (peger på ’indledning’ på tavlen) at man i sin indledning, altså efter resuméet

[5.35-7.05] (Læreren gentager og skriver under indledning: ’hvad’, ’hvorfor’, ’hvordan’ og siger, at det er en slags metode. Det giver læseren et hint om, hvad der skal læses.)

Lærer: Så skal I huske, alle skal huske, at når man afleverer et udkast, så skal alt være der. Det var lektien, den må I gerne lige huske, så indledning, og så lige huske, at (lærer skriver på tavlen) ’alt skal med’. Jeg ved godt der er nogen der har skrevet til mig ’jah men, bedømmelse mangler’ og jeg har ikke lige fået gjort det ene’. Den er altså ikke i orden, man skal lige huske, at det hele skal med, fordi jeg giver jo respons på den færdige tekst. Og så det I får tilbage, jamen det er jo så, at I skal ind og rette. Så skelettet, strukturen skal være der også med indholdet. Så alt skal med. Så er der lige en anden ting, nu går jeg ned i det grammatiske, i tegnsætning og det grammatiske, og det er, at I skal altså tjekke for tegnsætning (lærer skriver ’tegnætning’ på tavlen) og det skal også være med, når jeg sidder og retter. Og denne her gang, og det gør jeg ikke fremadrettet, der sætter jeg ikke kommaer for nogen som helst, nogle har jeg måske været en lille smule sød ved, der har jeg været inde og differentiere, men tegnsætning (peger på ordet på tavlen), det er et af kriterierne når man skriver en skriftlig fremstilling. Tegnsætning, hvis den tegnsætning er mangelfuld, det står der i de der beskrivelser når vi sidder og retter, lærerne og censor, hvis den er meget mangelfuld, så ryger I ned i karakter, det er bare at I ved det, den er ikke længere. Nu skal det hele ikke gå op i karakter, det skal også gå op i selve processen, det er jo lige så meget en proces at I øver jer i det, prøveform B, altså det der med at vælge ud. Som jeg sagde, jeg har lige snakket med, vi var på café med, i går, [navn anden lærer], [navn anden lærer] og jeg, som så skal have overbygningen sammen til næste år jo. Og der er ti minutter, I har ti minutter sådan cirka skal I regne med til eksamen, hvor det er jer der er på, før, og så begynder der en dialog, så man har tyve minutter i alt derinde. Så kan det ikke nytte noget, at man i sin, det øver vi os lidt på her i processen (lærer løfter deres analytiske fremstillinger op,

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

fremvisende) med vores analytiske fremstilling, at man vil det hele. Det er derfor I skal lære, det er et af læringsmålene, at vælge ud, altså (vender sig mod tavle og peger på ordene), altså hvad har man valgt ud, hvorfor har man valgt det ud og hvordan. Altså det vil sige når man inde til prøveform B, så lige siger 'hvordan har jeg tænkt mig at vise det her', det har jeg tænkt mig at vise fx også med teksteksempler fra teksten, ikke. Så I skal regne med, det er derfor, I skal ikke for eksempel vise, I skal ikke vise mig, I behøver ikke at fortælle mig, det er derfor resuméet skal være så kort, jeg har jo læst resuméet, I har selv læst resuméet, det er ikke vigtigt, nej det der bliver rigtig vigtigt det er alt det der analytiske fremstilling og alt det der os dansk lærere elsker at grave ned i, og så at høre jeres mening, hvorfor, hvor kan jeg se det i teksten, hvad betyder det der, ligesom, hvis vi lige perspektiverer til Morgenmad, hvad betyder det, at vi ikke får noget at vide om navnene, hvordan virker det for teksten. Så bare lige for at understrege, at det må I godt lige skrive (elever skriver i deres logbøger det, læreren har skrevet på tavlen), for det er der nogle der har gjort, David for eksempel, du begynder at sætte punktvis op med miljø for eksempel, altså, det skal du ikke, det har jeg ikke, du skal vælge ud, ikke, så alt skal ikke med. Det er nemlig det der er pointen, alt skal ikke med, (lærer skriver på tavlen) 'alt skal ikke med'. Det er nemlig det, som Helle sagde til mig, hun har været ude som censor, og det er det man gør meget ud af nu, altså, at sige, jamen I skal vælge denne her tekst, hvorfor er det vigtigt at beskæftige sig med det og det og det, fremfor noget andet, I har kun ti minutter.

Amanda: Hvad mener du med det der 'alt skal ikke med'?

Lærer: Alt skal ikke med, du skal ikke skrive om miljø, og det og det og det, det er derfor, du skal vælge ud (peger hen på tavlen).

Elev: Er det så ikke nemmere at skrive 'det er ikke alt der skal med'?

Lærer: Jamen forstår I hvad det er jeg mener (visker ud på tavlen). Altså, jeg siger det lige igen, jeg har ikke bedt om, prøv lige at se her, jeg har ikke bedt om miljø for eksempel, jeg har ikke bedt om fortæller, altså du ved, jeg skal ikke have sådan en hel lang række, der kan sige, hvad man kan beskæftige sig med, man skal vælge ud, det er det, I er blevet bedt om () ikke. Jeg har ikke brug for at vide noget om miljø, så skal man i hvert fald vide hvorfor man har valgt det. Ikke også. Det er det, forstår du det David?

David: Ja mmm

Lærer. Det er godt. Det her det lærer vi noget af, vi har et år til at lære det. Og hvis der er nogle af jer der skal på gymnasiet, eller et eller andet andet, så er det også en læringsproces allerede. Så man skal vælge ud. Der er også nogle gange hvor man faktisk slet ikke hører om miljøet, i kortprosa, der er det så kort, der kommer man ligesom ind lige midt i handlingen, ligesom den der Bison med Bent Haller jeg læste for jer for et års tid siden, der er bare de to drenge der, og han kommer hjem, og alt er ligesom meget underforstået. Så vælger jeg ud hvad der er vigtigt her, i den situation, det er også derfor I er blevet bedt om at vælge. Nok om det.

Lærer: Tegnsætning, og så en helt anden ting, det må man altså godt lige huske (lærer skriver på tavlen), hvis man ved der er nogle stavetings, man stadig ligger og slås med, så må man

BILAG 13: Transskription nøglepisoder Klasse Syd

godt lige være opmærksom på at bruge ordbog. Nu vi lige er lidt inde i de tekniske ting, men det er også det, der kan være meningsforstyrrende, det kan faktisk godt være meningsforstyrrende, hvis der er fyldt med stavfejl, og hvis der er fyldt med tegnsætning, så skal man virkelig sidde som lærer, derfor er det vigtigt. Godt, så vil jeg læse et eksempel op.

[13.20 – 15.40] (Lærer læser eksempel op (Sofie L's). Mod slutningen begynder hun at kommentere teksten:).

Lærer: 'Derefter' så er der lige en overgang, det er Sofies, æh Sofie L's, så er der lige en overgang, det synes jeg er rigtig flot, 'derefter har jeg også', så kommer man lige over, 'derefter har jeg også valgt at prioritere selve overskriften, og hvordan den hænger sammen med selve teksten og hvordan det kommer til udtryk i novellen. Novellens overskrift hedder Miraklet, et mirakel' og så kommer du lige ind og perspektiverer, du kommer ind og giver en forklaring på, hvad et mirakel er, det er også rigtig flot 'et mirakel kan være mange ting, men overordnet er det et mirakel, når der sker noget godt, som ingen havde forventet skete. Det må man også sige kommer i novellen. Lige når han springer ud og i samme øjeblik fortryder, sker der ifølge min egen mening et stort mirakel, for lige inden han rammer jorden folder der sig vinger ud på hans ryg og han flyver frit som fuglen som han altid har ønsket sig, nemlig at være fri og kunne gøre noget ved det.'

Det var en mulighed. Jeg synes, det er flot, der er selvfølgelig nogle ting du skal ind og arbejde med, det har jeg også skrevet, men der er simpelthen mange gode ting. Så vil jeg læse et andet eksempel. Jeg vil lige skynde mig at sige, der er mange gode eksempler, jeg kan ikke nå at læse dem alle sammen. Det er bare for at give nogle forskellige eksempler.

[16.40-18.08] (Lærer læser næste eksempel op (Cecilies). Der optræder ord som billesprog, metafor. Stopper undervejs og kommenterer:)

Lærer: Du bruger fagsprog, det højner også, og varierer det, altså, du varierer dit sprog, på den der måde, fordi du bruger fagbegreber, og så de der forbindere, altså overgangene

[18.20 – 18.37] (Lærer forstætter med at læse videre fra samme eksempel)

Lærer: (Er i gang med oplæsningen) 'Denne novelle en besynderlig fortælling, og imens man læser den bliver en masse undrende refleksioner sat i gang. Hovedpersonen i denne novelle er en helt igennem negativ skikkelse'. Og det jeg rigtig godt kan lide ved det her er at du bruger, jeg kan tydeligt mærke at du bruger nogle af vores noter, også det der med at, der var nemlig et af spørgsmålene, der stod på tavlen, 'hvad kom du til at tænke på?', og der bruger du det her, du siger 'Denne novelle en besynderlig fortælling, og imens man læser den bliver en masse undrende refleksioner sat i gang.'

[19.08- 23.15] (Læreren spørger elever om deres umiddelbare reaktioner på de to tekster, der er læst op. Derefter læser læreren et tredje eksempel op (Nadia). Undervejs siger hun:)

Lærer: 'Jeg vurderer', det er super flot at du bruger ordet vurderer i stedet for mener. Det er mere akademisk sprog hvis man skulle sige det sådan. Det er bedre at bruge ordet vurdere eller jeg vurderer end jeg mener. 'Jeg vurderer at forfatteren Kim Fupz Aakeson har valgt at

BILAG 13: Transskription nøgleepisoder Klasse Syd

forvandle ham til en fugl, fordi fuglen er et symbol på frihed' der kan du se, der er noget med metaforer og billedsprog, det viser du, og det er fri til at gøre hvad du vil. 'I novellen beskrives det at han mangler frihed. Det kan ses i teksten: "Men det krævede ikke desto mindre et overskud at indtage dagligt, og jeg havde efterhånden forædt mig i mangel på trøst". Så går du ind og forklarer hvorfor du har valgt det, og det kommer nu. 'Dette stykke tekst fra novellen fortæller at han I mange år har haft meget at se til, og at han derfor ikke har haft sin frihed. Når man læser novellen ser man det fra hans indre synsvinkel, han tænker mange negative tanker om sit liv'. Så kommer du med et teksteksempel, jeg vil bare ikke læse det op, og så kommer du igen og forklarer, du underbygger, du forklarer hele tiden, hvorfor du har valgt det som du har gjort det. Det bonger godt op i karakteren. Hele tiden, men lad vær med at komme med et eller andet synspunkt, argumentér. Og man skal så lige huske, lad være med, man behøver ikke tage seks linjer, syv linjer, det kan bare være lige to-tre linjer.

(Lærer fortsætter kort med, at hun har skrevet til nogle, hvis citaterne er for lange. Herefter slutter aktiviteten).

Danskfagets litteraturundervisning.

Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingens.

Hvordan skriver elever analyser og fortolkninger af litteratur i udskolingens danskfag? En større viden om elevers fagspecifikke måder at bruge sprog på kan bidrage til at støtte elevers adgang til læring og vidensproduktion i danskfagets litteraturundervisning, og til at støtte elever i overgange på langs i uddannelsessystemet og på tværs mellem fag og mellem discipliner inden for fag.

Denne ph.d.-afhandling ønsker at bidrage til en sådan større viden om elevers disciplinary literacy. Det sker ved at undersøge, hvordan elever gennem deres sprogbrug skaber stillingtagen, når de skriftligt og i forskellige typer tekster forholder sig til noveller. Udover elevers skriftlige analyser og fortolkninger indgår elevinterviews og observationer af litteraturundervisning som en del af datamaterialet, indsamlet gennem feltarbejde henover et skoleår i tre 8. klasser på tre forskellige skoler i og omkring København.

Studiets teorigrundlag udgøres af socialsemiotik, new literacy studies og sociologisk vidensteori. Som en del af studiets undersøgelse og med det valgte teorigrundlag re-modelleres funktionelt lingvistiske redskaber til at karakterisere særligt mønstre i elevers interpersonelle betydningsskabelse. I afhandlingen vises, at de deltagende elever på markant samme sproglige måde udviser en diskret involverethed, når de skriftligt forholder sig til noveller. Der vises også, hvordan der er måder at bruge sprog på, som er mere upåagtede i litteraturundervisningen, men stadig fagspecifikke og ikke tilgængelige for alle elever. Derudover tegnes i afhandlingen et billede af litteraturundervisning i udskolingens danskfag som en disciplin, hvor der er en spænding mellem knowledge og knowers.

Studiets hovedfund giver anledning til at spørge, hvad elever gives adgang til og hvad der værdsættes i danskfagets litteraturundervisning i udskolingens, ligesom de giver anledning til at spørge, hvad der skal være værdsat, når elever skriver analyser og fortolkninger.

ISBN 978-87-7684-708-1

