

RESPONSGENRER I SKOLEUNDERVISNINGEN: SPROGET I ARBEJDE

KRISTINA LOVE OG SALLY HUMPHREY, BEGGE AUSTRALIAN CATHOLIC UNIVERSITY

Selv om elever i grundskolen og på de første trin af overbygningen tilbydes mange muligheder for at opbygge en forståelse af de strukturelle og sproglige træk i narrative teksttyper, er der stadig en række udfordringer i forhold til at støtte eleverne i at producere krævede tekstformer, som formidler kritik af eller respons på litterære tekster. I denne artikel ser vi på responstekster, der er produceret af elever på forskellige klassetrin, og fremdrager strukturer og sproglige træk, som efterspørges i alle tekster inden for denne familie. Med udgangspunkt i en funktionel sprogmodel (Halliday, 1994; Martin and Rose, 2007, 2008) fokuserer vi på grammatikkens rolle i at udtrykke og sammensætte ideer, at positionere modtagere til at indtage en evaluerende og kritisk holdning samt at organisere information på en sammenhængende måde.

Indledning

Opgaven med at evaluere og give respons på narrative eller litterære tekster bliver stadig mere krævende for elever igennem skoleforløbet. I de første skoleår er den mest udbredte form for tekstrespons, at eleverne knytter forbindelser til deres egne personlige erfaringer og oplevelser og deres umiddelbare respons på en historie. På de højere klassetrin må eleverne imidlertid i stigende grad trække på et repertoire af læsekompetencer, sproglig viden og litterære perspektiver for at kunne sammenligne, analysere, forklare og vurdere forskellige slags litterære tekster og for at kunne bygge videre på og afvise andres fortolkninger og respons.

Genre-teoretikere og pædagogiske lingvister i Australien har forsøgt at identificere de strukturelle træk og sproglige mønstre, der kendetegner de stigende krav til tekstrespons, eleverne møder igennem skoleforlø-

bet (fx Rothery 1995; Christie og Derewianka 2008; Macken-Horarik 2003). Med udgangspunkt i nogle af disse teoretikers arbejde har vi udformet en oversigt over familien af tekstresponsgenrer, som (fra grundskole til overbygning) omfatter personlig respons, beskrivende fremstilling, analytisk fremstilling, tematisk fortolkning samt litterært essay. I Figur 1 nedenfor opstiller vi denne familie af tekstresponsgenrer som et kontinuum, der går fra de mere personligt orienterede responser, der er acceptable på de første klassetrin i australske grundskoler, til de mere analytiske og kritiske genrer, der kræves på de højere klassetrin.

I denne artikel vil vi fokusere på to af disse genrer, den beskrivende fremstilling, som er den mest udbredte i australske grundskoler, og den analytiske fremstilling, som er en forudsætning for succes i 7.-12. klasse i Australien. Vi vil undersøge en række strukturer og sproglige træk i disse genrer ud fra en antagelse om, at viden om disse træk kan hjælpe lærere med at støtte deres elever i at opbygge et rigt og fleksibelt repertoire for evaluering og kritik af tekster. I denne forbindelse vil vi kort introducere den sprogmodel, vi bruger til at undersøge disse sproglige træk, og som også danner grundlag for den australske læseplan for faget engelsk.

Genre og grammatik

Den kontekstbaserede opfattelse af grammatik, som danner grundlag for den australske læseplan, er tæt forbundet med Hallidays (1994) funktionelle lingvistik, som Martin m.fl. (Martin & Rose, 2007, 2008; Martin & White, 2005) har videreudviklet til at dække betydninger, der går ud over sætningsniveau. Modellen omfatter fire centrale kontekstfaktorer, der antages at påvirke sproget i enhver mundtlig eller skriftlig tekst:

| Personlig respons | Beskrivende fremstilling | Analytisk fremstilling | Tematisk fortolkning | Litterært essay |
|--------------------------------------|--|---|--|---|
| Personlig respons på tekstens verden | Beskrivelse af teksten med personlig vurdering | Analyse af tekstens litterære elementer | Analyse af de tematiske elementer i en række tekster med påpegning af intertekstuelle forbindelser | Kritisk analyse af tekster som grundlag for en tese |

Mere personligt orienteret

Mere kritisk orienteret

Figur 1. Genrefamilie for tekstrespons: fra personlig til kritisk respons

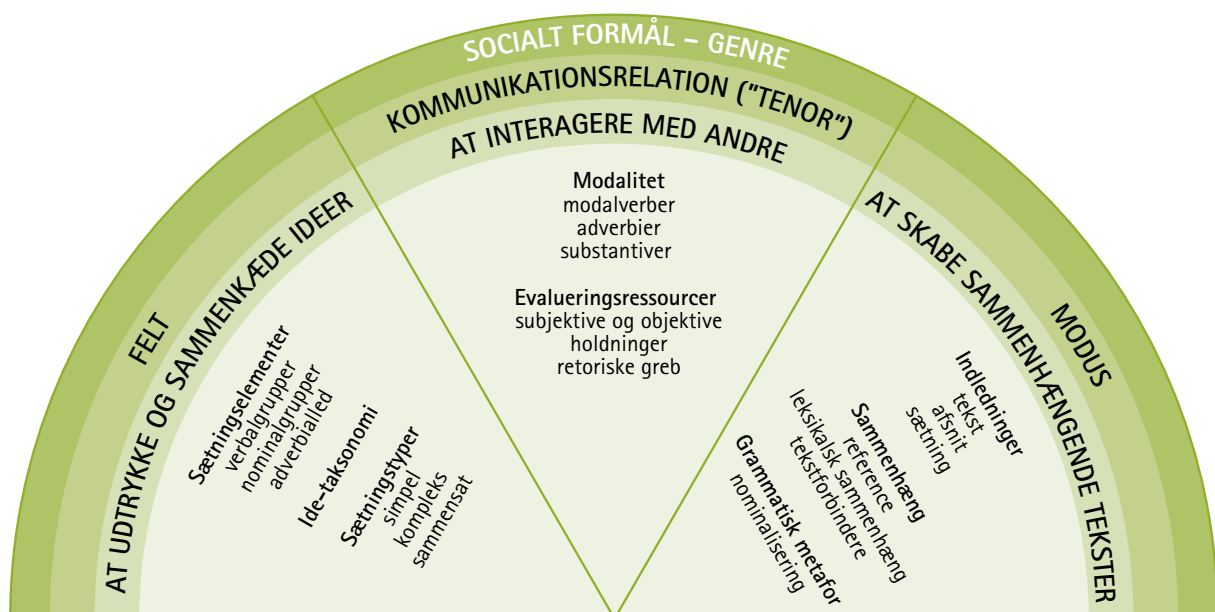
- Formålet med sprogbrugen. For eksempel bruger vi fortællinger til at underholde, argumenter til at overbevise og tekstrespons til at give vores analyse af et litterært artefakt. Vi omtaler tekster med samme sociale formål og sproglige træk som teksttyper eller genrer. Disse genrer **iscenesættes** på forskellig vis med henblik på at opfylde deres specifikke formål.
- Det, vi taler/skriver om, ideerne, emnet eller feltet. Vi træffer bestemte sproglige valg for at repræsentere vores oplevelse af verden, idet vi trækker på ressourcer fra sprogets eksperimentielle systemer for at udtrykke ideer og fra dets logiske systemer for at udbygge og sammenknytte disse ideer. Det er kombinationen af eksperimentielle og logiske betydninger, omtalt som den ideationelle metafunktion, der definerer feltet.
- Hvem vi interagerer med, vores publikum og den deraf følgende kommunikationsrelation ("Tenor"). Da dette hænger sammen med, hvordan vi bruger sprog til at skabe relationer med andre, trækker vi på ressourcer

fra det interpersonelle system (eller den interpersonelle metafunktion).

- Sprogets rolle i den talte, skriftlige eller elektroniske modus. Da dette hænger sammen med, hvordan vi bruger sprog til at skabe velorganiserede og sammenhængende tekster, organiseres ressourcerne inden for det, der omtales som den tekstuelle metafunktion.

Figur 2 repræsenterer relationen mellem de sproglige ressourcer i de enkelte metafunktioner og de bredere kontekster, de skaber.

Disse kontekstfaktorer påvirker hver især de valg, vi træffer i sprogsystemet på tekst-, sætnings- og ordniveau, et system, der kan betragtes som en 'værktøjskasse', som sprogbrugere benytter til at forme bestemte betydninger i bestemte kontekster (Humphrey & Robinson, 2012; Love & Humphrey, 2012). Denne sociale opfattelse af sproget har en række implikationer



Figur 2. Relationer mellem kontekst og sproglige valg (tilpasset fra Humphrey, Droga og Feez, 2012: 202)

for undervisere. For det første, at elevernes tale- og skriftsprog ikke udvikles i en 'naturlig' proces, men understøttes af centrale eksperter i elevernes læringsmiljøer. Lærere, der er bevidste om, hvordan sproget struktureres for at tjene bestemte formål, kan bedre støtte eleverne i at evaluere og skabe det stadig mere komplekse repertoire af tekster, de møder. For det andet, at adgang til et 'metasprog' – et sprog til at tale om sprog – giver lærere mulighed for eksplicit at drøfte, hvordan sproget fungerer, når de gennemgår eksempeltekster eller konstruerer tekster sammen med eleverne.

"Senere i grundskolen opfordres eleverne til at udforme beskrivende fremstillinger, som er mere objektive responser, der omhandler mere generaliserede træk i den litterære tekst."

Vi vil nu se på, hvordan ressourcer fra hvert af disse funktionsområder spiller sammen i to af de responsgenrer, vi diskuterede tidligere: beskrivende fremstilling, som er den mest udbredte form på de lavere klassetrin, og analytisk fremstilling, som er den mest udbredte form på de tidlige trin af overbygningen.

Beskrivende og analytiske fremstillinger

I de første år af grundskolen er personlig respons den mest udbredte type af tekstrespons; her formidler yngre læsere deres personlige og umiddelbare reaktioner på

bestemte begivenheder og figurer i narrative tekster, ofte i form af billedbøger (Christie & Derewianka 2010:62). Senere i grundskolen opfordres eleverne til at udforme beskrivende fremstillinger, som er mere objektive responser, der omhandler mere generaliserede træk i den litterære tekst. Tekst 1, 'The Plague of Quentaris' (Pest i Quentaris), som er skrevet af Belinda, er et eksempel på en sådan beskrivende fremstilling. Vi har gengivet den, som den er, opdelt i sine generelle faser, som er ret forudsigelige i denne type af tekstrespons.

| Fase | Tekst 1: Beskrivende fremstilling |
|------------------|--|
| Kontekst | Plague of Quentaris er fra serien Quentaris Chronicles. Bogen handler om byen Quentaris og dens indbyggere. Den handler om to ældre mennesker, som bor i byen Quentaris. |
| Tekstbeskrivelse | Mens de er ude at arbejde, møder de to børn, som begge har et mærkeligt symbol på armen. Børnene taler ikke det sprog, som indbyggerne i Quentaris taler, og der er ingen, der kan forstå, hvad de siger. De to gamle tager dem med hjem. Vagterne i byen kommer hen til det hus, hvor de to børn bor sammen med de voksne, og er chokerede, da børnene pludselig angriber dem. Kommandøren siger til de gamle, at byens leder har givet ham ordre om at tage dem med. Børnene føres væk for at lære det sprog, der tales af indbyggerne i Quentaris, med hjælp fra et udsædvanligt væsen. |
| Bedømmelse | Jeg kan godt lide bogen, fordi jeg nyder at læse fantasy- og eventyrbøger. Bogen var spændende og også en lille smule sørgelig. Da jeg først var begyndt at læse den, kunne jeg ikke lægge den fra mig igen, fordi den var så spændende. Jeg vurderer bogen til 10 ud af 10. |

I de første overbygningsklasser opfordres eleverne til at skrive mere analytiske fremstillinger, som er mere objektive responser, der trækker på mere generaliserede træk i den litterære tekst og abstraherer mere fra



detaljerne i narrativen. Tekst 2 nedenfor, 'Koraløen', af Christopher, er et eksempel på en sådan analytisk fremstilling. Vi har gengivet den, som den er, opdelt i sine generelle faser, som er ret forudsigelige i denne type af tekstrespons. (... markerer udeladte passager).

| Fase | Tekst 2: Analytisk fremstilling |
|------------|--|
| Kon-tekst | Handlingen i bogen 'Koraløen' af Theodore Taylor finder sted i Caribien under 2. verdenskrig. Det er en fortælling om overlevelse og venskab med et stærkt budskab om racefordomme. Phillip, en dreng på 11 år, og Timothy, en vis gammel sort sømand strander på en øde koralø, efter at deres fragtskib et blevet ramt af en tysk torpedo. Phillip blev blindet, da han fik et kraftigt slag i hovedet. Han er nødt til at lære at tilsidesætte sine fordomme og stole på Timothy. Timothy bliver Phillips øjne og lærer ham livsvigtige overlevelsesfærdigheder. |
| Analyse | <p>Timothy har levet et hårdt liv, hvor begge hans forældre var slaver. Han har aldrig gået i skole og har arbejdet på fiskerbåde, siden han var ti. Historien foregår på en tid, hvor der var segregation og diskrimination mod 'farvede' i Amerika. ...</p> <p>Phillip er en hvid dreng på 11 år, som er vokset op på en lille ø i Caribien. Da han havner på en tømmerflåde midt i havet sammen med Timothy, kan man tydeligt se hans racistiske holdninger. ...</p> <p>Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse. Da de befinder sig i en situation, hvor det gælder liv eller død, bliver overlevelse snart deres eneste bekymring. Efter et alvorligt malariaanfald bliver Timothy klar over, at han er nødt til at lære Phillip at overleve på egen hånd. Han ved, at deres chancer for at blive reddet er meget små, og at han ikke altid vil være der for Phillip. ...</p> <p>To andre temaer er frygt og mod. De følges ad, fordi mod vil sige at overvinde sin frygt. Et eksempel på det er, da Phillip første gang klatrer op i en palme, eller da han første gang udforsker øen med sin stok. Efter at Timothy er død, viser Phillip endnu en gang stort mod, da han begynder at få styr på sit liv igen, og da han tager hen for at finde hummere i vandhullet. ...</p> <p>Historien er skrevet i en narrativ stil med Phillip som fortælleren. Der er en blanding af, at Phillip genfortæller begivenhederne, og direkte tale mellem Timothy og Phillip. For eksempel, "Jeg rynkede panden. 'Jeg tror ikke, jeg kan hjælpe dig, Timothy. Jeg kan ikke se nogen sten.'" Den måde, forfatteren staver Timothys tale på, giver læseren et indtryk af hans accent og den måde, han udtaler ordene på. For eksempel "young bahss", "we ready Phill-eep", "dis be a western starm".</p> <p>Forfatteren bruger detaljerede beskrivelser til at give læseren et levende billede af både sted og handling. For eksempel "Der var ikke andet end blåt hav med enkelte pletter af orange tang", "Regnen lød som geværkugler mod de tørrede palmeblade, der udgjorde taget". Nogle af beskrivelserne forekommer også, når Timothy 'maler' billeder for Phillip. "Beskriv himlen for mig. Han sagde, den var flammende rød med tynde slør af højthængende skyer."</p> |
| Bedømmelse | Jeg syntes, bogen var en spændende og medrivende roman. Jeg havde lyst til at blive ved med at læse, indtil jeg var færdig. Mange af scenerne var nervepirrende. Jeg kunne fornemme figurernes følelser, og mens jeg læste, kunne jeg tydeligt se, hvordan hovedtemaerne begyndte at tegne sig. |

"I de første overbygningsklasser opfordres eleverne til at skrive mere analytiske fremstillinger, som er mere objektive responser, der trækker på mere generaliserede træk i den litterære tekst og abstraherer mere fra detaljerne i narrativen."

Vi bemærker umiddelbart en række forskelle mellem disse to tekster, især at den analytiske respons er længere, som vi også ville forvente det af elever på højere klassetrin. En anden vigtig forskel ligger i de generelle strukturer i de to fremstillinger, som de er gengivet i Fase-kolonnen, hvor hoveddelen af Tekst 2 beskæftiger sig med analyse snarere end beskrivelse. Det mere analytiske perspektiv i Tekst 2 kan afdækkes yderligere ved hjælp af sproglige ressourcer fra de metafunktioner, der er opridset ovenfor. Vi ser først på de tekstuelle ressourcer, da det er disse ressourcer, der mest tydeligt anvendes til at signalere over for læseren, hvordan informationen er struktureret på tekst-, afsnits- og sætningsniveau.

Afdækning af udvikling gennem tekstuelle ressourcer

Det mest markante udviklingstræk, der gør Tekst 2 til en mere effektiv og velkonstrueret skriftlig tekst, er nok den måde, hvorpå informationen er organiseret og gjort synlig i sammenhængende afsnit. Tekst 1 består kun af ét enkelt afsnit; det gør det vanskeligt at adskille faserne i fremstillingen og afspejler, at Belinda ikke har grupperet pointerne i sin fortolkning ud fra bestemte litterære træk. Fasen tekstbeskrivelse/analyse er simpelthen en genfortælling af begivenhederne i romanen og er kronologisk struktureret frem for analytisk.

I Tekst 2 signalerer antallet af afsnit derimod over for læseren, at Christopher har udviklet en ret dyb taksonomi til at integrere tekstens felt med feltet af litterær evaluering. Fasen tekstanalyse er opdelt i fem afsnit, som hver især udfolder ideer vedrørende et specifikt træk og sætter dette træk i relation til de mere overordnede emner 'temaer' eller 'stil'. Den taksonomi, der er udviklet som en analytisk ramme i Tekst 2, markeres yderligere gennem den effektive anvendelse af emneorienterede sætninger (fx "Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse"). Inden for afsnittene vejledes læseren af sætningsindledninger ved hjælp af tekstforbindere ("For eksempel") og nomi-

nalgrupper (fx "Et eksempel på dette"), som signalerer et skift fra feltet af litterær evaluering til tekstens felt (dvs. begivenhederne i historien). Ved at trække på tekstens struktur og organisering som ressourcer har Christopher således givet sine læsere nyttige markører og gjort opmærksom på væsentlige betydninger.

Afdækning af udvikling gennem eksperientielle ressourcer

Eksperientielle ressourcer er med til at opbygge en række 'verdener' i tekstresponsgenrer: den indre og ydre verden hos figurerne i kildeteksten og verden hos den person, der foretager bedømmelsen. I fremstillingen trækker eleverne på forskellige grammatiske ressourcer for at analysere processer (realiseret gennem verbalgrupper), deltagerne i disse processer (realiseret gennem nominalgrupper) samt omstændighederne i form af tid, sted og modus (realiseret gennem adverbialled) for de processer, der finder sted i disse indre og ydre verdener.

Hvis vi i første omgang fokuserer på, hvordan skribenter bruger verbalgrupper som middel til at udforske udviklingen af eksperientielle betydninger, bemærker vi, at både Belinda og Christopher trækker på lignende mønstre af procestyper hen over faserne i deres fremstillinger. De indleder begge med kontekstfasen, idet de benytter relationelle verber (fx er) til at klassificere teksten og beskrive personer og sted. De bruger begge handleverber (fx gøre, virke, ramme) til at genfortælle begivenheder og sanseverber (fx (kunne) lide, nyde, fornemme, se) til at vurdere teksterne i evalueringsfasen.

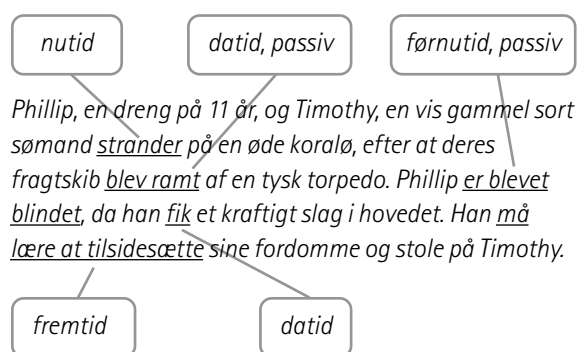
Der er imidlertid tre væsentlige forskelle i mønsteret af verbalgrupper, som viser, at Tekst 2 har et mere udviklet felt. For det første anvender Christopher i tekstanalysfasen konsekvent relationelle verber til at betegne de væsentligste litterære træk i teksten i begyndelsen af hvert afsnit (fx "Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse"). Handleverber anvendes typisk senere i afsnittet til at give eksempler på disse træk. Tekst 1 anvender derimod slet ikke relationelle verber i den tilsvarende fase, som fokuserer på en genfortælling af det, der 'sker' i historien, gennem handleverber i stedet for at relatere dem til litterære træk. Belindas fremstilling holder sig dermed stort set inden for kildetekstens verden, mens Christophers fremstilling bevæger sig over i den mere tekniske og abstrakte verden, som kendetegner litterær evaluering.

For det andet: Mens begge skribenter effektivt bruger nutid til at genfortælle begivenheder i teksten, viser





Christopher, at han har udviklet et bredere repertoire af ressourcer til at udtrykke mere komplekse tider i fortiden. Det er især tydeligt i kontekstfasen, hvor han effektivt sammenfatter vigtige baggrundsbegivenheder for at forklare sine figurers situation. Vi har analyseret et uddrag fra kontekstfasen i Tekst 2 for at vise disse valg af tider.



Som det fremgår af dette uddrag, bevæger Christopher sig sikkert mellem nutid i beskrivelsen af narrative begivenheder, der udfoldes i et litterært artefakt (dvs. en tekst, der kan læses på ethvert tidspunkt), datid og førnutid i beskrivelsen af begivenheder, der er forekommet på forskellige tidspunkter i fortiden inden for denne narrativ, samt fremtid, som anvendes til at indikere en moralsk bedømmelse af figurerne inden for narrativens rammer, men også i den verden, der udgøres af den litterære evaluering.

Endelig har nogle af verbalgrupperne i Tekst 2 en rigere betydning end verbalgrupperne i Tekst 1, enten i kraft af verbets kernebetydning (fx strandet, indse, tegne (sig)) eller i kraft af supplerende information, der gives gennem hjælpeverber, komplekse verber og adverbier (fx kunne tydeligt se, begyndte at tegne sig). Disse træk er typiske for en udvikling hen imod mere specialiserede anvendelser af sprog til at repræsentere erfaring.

Mens verbalgrupper danner de processer, der er centrale for henholdsvis den narrative og den reflekterende verden i tekstresponsgenrer, konstruerer nominalgrupperne deltagerne i disse forskellige verdener. Både Christopher og Belinda medtager nominalgrupper, der refererer til teksten som litterært artefakt, især i kontekst- og evalueringsfaserne (fx bog, fantasy- og eventyrbøger, en historie). Imidlertid benytter Christopher specialiserede begreber i Tekst 2 til at beskrive deltagerne i feltet af litterær evaluering (fx roman, figur). Han uddyber også dette felt, idet han bruger specialiserede abstrakte nominalgrupper til at henvise til bestemte dele af historien og dens litterære træk (fx

temaer, scener, budskab). Mens begge tekster bruger konkrete nominalgrupper fra hverdags sproget til at beskrive begivenhederne i historien, trækker Tekst 2 desuden på abstrakte nominalgrupper i alle faserne (fx 'overlevelse', 'venskab', 'racefordomme', 'en situation, hvor det gælder liv eller død') til at give disse begivenheder vægt.

Grammatikken i det interpersonelle er af stor betydning i tekstrespons som ressourcer til at realisere tre vigtige relationer: mellem figurerne i teksten, mellem den person, der skriver fremstillingen, og læseren/læseren samt mellem forfatteren til fremstillingen og forfatteren til kildeteksten.

Denne kontrol over eksperimentielle ressourcer gør det muligt for Christopher at konstruere sin analytiske fremstilling som en respons, der abstraherer fra at beskrive historiens umiddelbare begivenheder og figurer og i stedet foretager en mere analytisk organisering af informationer. Lærere kan vise deres elever, hvordan man med bevidste valg af verbal-, nominal- og adverbiumgrupper ligesom Christopher kan konstruere mere avancerede fremstillinger, der på en og samme tid etablerer kildetekstens verden og integrerer den med den litterære evalueringens mere tekniske og abstrakte verden.

Afdækning af udvikling i tekstrespons gennem interpersonelle ressourcer

Grammatikken i det interpersonelle er af stor betydning i tekstrespons som ressourcer til at realisere tre vigtige relationer: mellem figurerne i teksten, mellem den person, der skriver fremstillingen, og læseren/læseren samt mellem forfatteren til fremstillingen og forfatteren til kildeteksten. En central interpersonel ressource i realiseringen af alle disse relationer er evaluerende sprog. I det evalueringssystem ("Appraisal") (Martin & White 2005), der indgår i den australske læseplan for engelsk, kendetegnes et evaluerende ordforråd ud fra sin rolle i at udtrykke følelser eller opfattelser. I evalueringsteori ("Appraisal") indgår beskrivelser af følelser i affektssystemer ("Affect"), opfattelser af menneskers adfærd indgår i bedømmelsessystemer ("Judgement"), og evaluering af tekst som litterært artefakt indgår i påskønnelsessystemer ("Appreciation").

Disse systemer er især egnede til at undersøge det evaluerende sprog i tekstrespons. Tekstrespons, der vurderes som mindre vellykkede, trækker typisk mere på affektressourcer (optagethed af personlig reaktion eller figurernes følelser) og mindre på påskønnelsesressourcer (større vægt på at evaluere teksten som litterært artefakt) og benytter bedømmelse til at give subjektive, reaktive evalueringer frem for mere objektive evidensbaserede evalueringer af figurerne i teksten. Mere kompetente forfattere af tekstrespons er også i stand til at graduere deres evaluerende sprog strategisk, således at de øger den evaluerende kraft hen over faserne i deres analyse (Humphrey et al, 2011).

Både Christopher og Belinda demonstrerer en bevidsthed om, at mere personlige evalueringer typisk kun hører hjemme på bedømmelsesstadiet (fx Jeg kan godt lide bogen; Jeg havde lyst til at blive ved med at læse). Tekst 2 trækker imidlertid også på et mere objektive evaluerende ordforråd i sin vurdering af aspekter af bogen i både kontekst- og tekstanalysestadierne. Dette omfatter typisk, at man vælger bedømmende holdningsadjektiver rettet mod litterære aspekter (påskønnelse) og figurer (bedømmelse). For eksempel:

Timothy er en kærlig, forstående, medfølelse og tålmodig gammel mand. (Holdningsadjektiver, der udtrykker værdier af eksplicit positiv bedømmelse)

Et af de temaer, der fremstår særlig markant (relativsætning, der udtrykker værdier af eksplicit positiv påskønnelse)

I modsætning til de emotionelle affektive værdier, der vælges i bedømmelsesfasen, udtrykker påskønnelsesværdier betydninger af værd, gennemslagskraft og væsentlighed, mens bedømmelsesværdier evaluerer figureres moralske egenskaber. Med brugen af dette mere objektive evaluerende ordforråd i alle faserne i sin tekstrespons formidler Christopher sin positive respons på en kumulativ måde, således at læseren er velforberejet på de mere eksplicitte evaluerende udsagn i bedømmelsesfasen.

Konklusion

Ved at sammenligne disse to tekstrespons har vi afdækket de stadigt mere raffinerede anvendelser af generelle strukturer og den voksende bredde og kompleksitet af de sproglige ressourcer, de to elever benytter på forskellige udviklingstrin. Modenhed i denne vigtige form for skriftlige opgaver afspejles i elevernes kontrol af tekstuelle, erfaringsmæssige og interper-

sonelle ressourcer, idet der kræves mere analytiske og mindre beskrivende orienteringer i forhold til kilde-teksten. I et tekstperspektiv har vi fx set, at viden om, hvordan tekst-, afsnits- og sætningsindledere fungerer, kan hjælpe eleverne med at organisere deres tekst strategisk med henblik på bestemte formål og publikum og at afdække og evaluere disse strukturelle strategier i andres tekster.

I et eksperientielt perspektiv har vi set, at verbal-, nominal- og adverbiumgrupper bliver stadigt mere specialiserede og abstrakte i eksempler på elevrespons, der vurderes som bedre. I et interpersonelt perspektiv har vi set, at elever, der har viden om, hvordan holdning indkodes både implicit og eksplicit, er bedre til både at læse og udforme stadigt mere analytiske tekster med mere nuancerede bedømmelser.

Dette er blot et lille udvalg af de sproglige træk, der signalerer udvikling i denne vigtige skolegenre (se Humphrey et al., 2011 for yderligere detaljer). Går vi mere i dybden med de erfaringsmæssige ressourcer, finder vi også, at en effektiv brug af nominalisering hjælper skribenter med både at rekonstruere og give kritik af de mere komprimerede og specialiserede verdener, der kræves i respons, og at abstrakte adverbialled, udvidede nominalgrupper og abstrakte handle- og sigeverber kan anvendes til at opnå de mere raffinerede fortolkninger og evalueringer, der efterspørges.

"Vi kan ikke forvente, at eleverne mestrer de mere raffinerede genrer tematisk fortolkning og litterært essay, som kræves på de højere klassetrin, uden eksplicit viden om deres strukturelle og sproglige træk og om de beskrivende og analytiske fremstillinger, der fungerer som udviklingstrin på vejen mod dem."

Elever som Christopher er i stand til at trække på et raffineret repertoire af grammatiske ressourcer fra alle metafunktionerne for derigennem at konstruere en mere raffineret form for tekstrespons. Lærere kan imidlertid styrke udviklingsmulighederne for elever som Belinda betydeligt ved eksplicit at formidle viden om, hvordan tekstuelle ressourcer kan anvendes til at opbygge sammenhængende tekster, hvordan de grammatiske ressourcer i det erfaringsmæssige kan opbygge indre og ydre verdener, og hvordan interpersonelle res-

sourcer kan anvendes til at beskrive relationer i teksten og skabe relationer med læserne.

Dette voksende repertoire af grammatiske ressourcer og en voksende forståelse af generelle stadier vil give lærere og elever de nødvendige forudsætninger for at håndtere de mere krævende typer af tekstrespons, der skal til for at få gode resultater i overbygningsklasserne, hvor eleverne forventes ikke blot at fortolke og evaluere litterære tekster, men også at opstille argumenter i forhold til et moralsk tema eller den æstetiske kvalitet af en tekst eller en gruppe af tekster. Vi kan ikke forvente, at eleverne mestrer de mere raffinerede genrer tematisk fortolkning og litterært essay, som kræves på de højere klassetrin, uden eksPLICIT viden om deres strukturelle og sproglige træk og om de beskrivende og analytiske fremstillinger, der fungerer som udviklingstrin på vejen mod dem.

Referencer

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012). *Australian Curriculum: English. Version 3.0*. Sydney: Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Curriculum/F-10>

Christie, F. & Humphrey, S. (2008). Senior Secondary English And Its Goals: Making Sense of 'The Journey'. I L. Unsworth (red.), *New Literacies and the English Curriculum*. (s. 215-237). London, UK: Continuum.

Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London, UK: Continuum.

Derewianka, B. (2012). Knowledge about Language in the Australian Curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 127-146.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3. udg.). London, UK: Hodder.

Humphrey, S. & Robinson, S. (2012). Using a 4x4 framework for whole school literacy development. I J. Knox (red.), *Papers from the 39th International Systemic Functional Congress*. (s. 81-86). Hentet fra http://www.isfla.org/Systemics/Conferences/ISFC39_2012_proceedings.pdf

Humphrey, S., Love, K. & Droga, L. (2011) *Working*

Grammar: an introduction for English teachers. Pearson, Australien.


Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.

Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse; Meaning beyond the clause*. (2. udg.). London, UK: Continuum: London.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre relations: mapping culture*. London Equinox

Macken-Horarik, M. (2003b) Appraisal and the Special Instructiveness of Narrative I *TEKST* 23(2), særnummer.

1 I den danske udgave af denne artikel anvendes grundskole om primary school, som i Australien går fra førskole til og med 6. eller 7. klasse. Overbygning anvendes om secondary school, som i Australien går fra og med 7. eller 8. klasse til og med 12 klasse. (Red.)



Det er sandt: Jeg har intet mord! Men prøv at læse mellem mine linier. Og ja, heller intet spor, men følg venligst det, der ikke er! Ingen ond mand! Ingen kniv. Dog: mærk papirsidens skarpe kant. Ingen femme fatal. Men er De virkelig interesseret, så dyk ned i kommasætningen og undersøg mine andre tegn! Spørgsmålstegnene, udråbstegnene, og ikke mindst mine kugleformede punktummer. De har dræbt mere end en kritiker. Ha!

Louis Jensen