

At bølge i en akademisk analyse

Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Københavns Professionshøjskole
Susanne Karen Jacobsen, Københavns Professionshøjskole

Abstract: Pre-service teachers in Denmark often exhibit difficulty writing about practice in a theoretically informed way. This chapter demonstrates how LCT and SFL are used cooperatively in a tertiary education setting as both content and pedagogic strategy to enable students' success and development as teachers. We therefore explore how students successfully apply theoretical concepts to practice and interpret data using theory. Analyzing successful exam papers with semantic gravity (SG) helps us to see how students connect theory with practice, and having identified these passages of interest, a further analysis was done using resources from SFL, including aspects of lexico-grammar and Appraisal.

1. Intro og baggrund

Studerendes evne til at skrive på et passende akademisk og fagligt niveau er en kendt problematik ved de videregående uddannelser, hvilket tilstedeværelsen af skrivecentre ved uddannelsesinstitutioner bevidner (se fx Coffin & Donohue 2012; Lillis, Harrington, Lea & Mitchell eds. 2015). At skrive akademisk passende er afgørende for, hvordan man klarer sig på uddannelsen, da netop skriftlig fremstilling og formidling er det, der evalueres. I deres skriftlige fremstillinger forventes studerende at forbinde teorier med praksis på en måde, der viser deres akkumulerede viden og forståelser med henblik på evaluering (Coffin & Hewitt 2003; Lillis 2001; Schmidt 2001; Swales & Feak 2005). Det samme gør sig gældende for lærerstuderende, der skal anvende lærings- og uddannelsesteorier til at fortolke problematikker i pædagogisk praksis med henblik på at handle sikkert og reflekteret på baggrund af viden og *best practice* (BEK_168 2015). Det at stilladsere de studerende i at udvikle deres forståelse for det faglige indhold ved at give dem enkle, men effektive analytiske værktøjer til at få øje på, hvordan mening skabes gennem tekster, opbygger deres bevidsthed om, hvad der tæller som legitim viden inden for deres fagområde (Clarence 2015; Humphrey & Dreyfus 2012; Kirk 2017; Mahboob, Dreyfus, Humphrey & Martin 2010). I denne artikel fremhæver vi eksempler på succesfulde elementer i gode opgaver, som kan bruges som afsæt til stilladsning af studerende mere generelt i deres akademiske skrivning.

At studerende har udfordringer ved at forbinde teori med praksis, eller reflektere over praksis med et teoretisk afsæt, er en tilbagevendende kritik, som især læreruddannelsen mødes med (Nielsen, Henningsen, Laursen & Paulsen 2006). De fleste uddannelsesinstitutioner tilbyder derfor skrivehjælp eller studiehjælp i form af skrivekurser eller skrivecentre, men dette er kun delvist effektivt (Griffin 1982). Til gengæld kan det være en væsentlig hjælp at skrive-støtten indarbejdes som en logisk del af den faglige undervisning (se fx Christie 2016; Coffin & Donohue 2012; Lillis et al. 2015; Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack & Wilson 2006; Rose 2011). For at kunne give studerende denne støtte, er det derfor nødvendigt dels at kunne identificere passager i tekster, hvor koblingen mellem teori og praksis foregår, dels at kunne beskrive, hvordan den sproglige håndtering af disse passager kan gøres med succes.

Med afsæt i vores analyser af en række højt præsterende og en enkelt lavt præsterende skriftlige kompetencemålsprøver foreslår vi måder til at stilladsere studerendes skriftlighed. I denne artikel fokuserer vi alene på analyseafsnittet i opgaven, da det lige præcist er her, de studerende skal demonstrere kompetencer i at kombinere, hvad de ser (det empiriske) med det, de ved (teoretiske begreber).

2. Studiets kontekst - undervisning af tosprogede elever

Konteksten for arbejdet, som præsenteres i det følgende, er en læreruddannelse i Danmark på en af landets største professionshøjskoler beliggende i København. Igennem deres studie skal lærerstuderende bestå en række såkaldte kompetencemålsprøver, dels i deres valgte undervisningsfag, dels i fag som indgår i lærerens grundfaglighed. I sidstnævnte kategori finder vi modulet *Undervisning af tosprogede elever*, som afsluttes med en 10 sider lang skriftlig kompetencemålsprøve. Der er ikke nogen mundtlig prøve tilknyttet modulet. I den skriftlige prøve forventes det, at den studerende ud fra en selvvalgt problemstilling inden for feltet, indsamler empiri, enten i form af klasserumsobservationer, interviews med relevante aktører eller læremidler, som efterfølgende analyseres med for faget relevante teorier. Kompetencemålsprøven rundes af med en række praksisanbefalinger og udviklingsperspektiver. Det er karakteriseringen og stilladsering af denne skriftlige kompetencemålsprøve, der er dette studies afsæt.

Formålet med modulet *Undervisning af tosprogede elever* er at forberede den studerende på at undervise flersprogede elever i den almene undervisning gennem en inkluderende pædagogisk og fagdidaktisk praksis med særligt henblik på at tilrettelægge undervisning, der tilgodeser de flersprogede elevers andetsprogstilegnelse og fagsproglige udvikling. Centralt står den studerendes evne til at forbinde og integrere teori med praksis, at reflektere over praksis samt at begrunde udviklingsområder. På nuværende tidspunkt ligger modulet på de studerendes tredje semester - og således relativt tidligt i deres studium. Af samme grund har de studerende endnu heller ikke den store erfaring med længere akademiske opgaver, og særligt ikke opgaver, der udelukkende er skriftlige. Dette resulterer ofte i tøven og usikkerhed for dem.

Kompetencemålsopgaven i forlængelse af modulet *Undervisning af tosprogede elever* er tillige den eneste eksamen i læreruddannelsen der ikke også har en mundtlig del. Dette stiller endnu større krav til den studerende om at kommunikere passende på skrift inden for en anerkendt professionel og akademisk genre. I opgaven skal den studerende analysere en undervisningssituation, et læremiddel og / eller undervisningsforløb fra et af den studerendes undervisningsfag ud fra et relevant dansk som andetsprogsperspektiv og på baggrund af en problemformulering. Endelig skal de studerende i opgaven præsentere en række handleforslag for pædagogisk praksis til at imødekomme denne særlige elevgruppe i den danske folkeskole. Hermed ligner denne opgave i høj grad andre opgaver i læreruddannelsen, i og med at den studerende forventes at kunne reflektere over praksis med modulets indhold gennem anvendelse af relevante teorier. Opgaven følger som regel en forudsigelig struktur: en introduktion, en problemformulering, en præsentation af den anvendte teori, en præsentation af data, et analyseafsnit, en konklusion, handleforslag og en litteraturliste.

3. Metode

For at stilladser og modellere lærerstuderendes skrivning af kompetencemålsopgaven i *Undervisning af tosprogede elever* indsamlede vi tidligere udarbejdede kompetencemålsopgaver fra et hold af *Teach First* studerende. Denne gruppe af studerende er interessant i vores sammenhæng, fordi de studerende allerede har en anden akademisk uddannelse primært på kandidatniveau og derfor har stor erfaring med at skrive akademiske opgaver. Herudover er de ansat i folkeskolen og varetager et fuldtidsjob med undervisning, så tillige er det en gruppe med relativt stor erfaring fra praksis sammenlignet med ordinære studerende på læreruddannelsen. *Teach First* studerendes kompetencemålsopgaver repræsenterer derfor for os en væsentlig kilde til modeltekster. Af de 19 indleverede opgaver fik ti studerende karakteren 12, som er den højeste karakter på skalaen, og otte fik den næsthøjeste karakter, 10, og kun en enkelt studerende fik karakteren 7, som er den tredjehøjeste.

De ti højest vurderede opgaver blev analyseret med semantisk tyngde med henblik på at identificere passager i kompetencemålsopgaverne, hvor de studerende demonstrerer, at de kan forbinde teori med praksis og vice versa. Dette sker i særlig grad i opgavens analyseafsnit, hvorfor

lige netop dette er blevet fokus i vores studie. Vi undersøger, hvordan studerende anlægger teoretiske perspektiver på praksis og fortolker deres empiri i lyset af teoretiske begreber. Efter at have identificeret disse særligt interessante passager, har vi analyseret dem ud fra et SFL-perspektiv, nemlig med elementer fra leksiko-grammatikken og Appraisal. I denne artikel eksemplificerer vi primært ud fra en enkel af disse opgaver, som er skrevet af Tina, men vi har set de samme træk i alle de højtpræsterende opgaver.

For at illustrere den pædagogiske og didaktiske udfordring vi står over for med ordinære studerende i læreruddannelsen, trækker vi perspektiver til en kompetencemålsopgave der er indleveret af en studerende, der overraskende for underviseren fik karakteren 4, som er lidt under middel. Denne studerende, som vi her kalder Oliver, havde generelt udtrykt interesse for og en positiv indstilling til faget. Hans aktive deltagelse i undervisningen havde desuden ikke givet underviseren anledning til at yde en særlig støtte præcist til ham. Derfor var hans præstation i forbindelse med kompetencemålsprøven også overraskende dårlig. Vi ser her Oliver som en repræsentant for de studerende, der trods interesse og aktiv deltagelse alligevel tilsyneladende bliver udfordret af kompetencemålsprøvens krav.

4. LCT og SFL - to teorier til at analysere hvordan betydning skabes i tekster

Hvor Legitimation Code Theory (LCT) har afsæt i sociologien (Maton 2014a; Maton & Doran 2017a), er fundamentet i SFL lingvistikken (Lund Andersen & Smedegaard 1998; Mulvad 2016; Rose & Martin 2012). LCT bygger på Bourdieus teorier om, hvordan samfundets magtrelationer reproduceres gennem skolen (Maton 2014b; Maton & Moore 2010). Samtidigt omfatter og udvider LCT Bernsteins kodeteori til at rumme ikke blot hvilken viden, der værdsættes i fx en social sammenhæng (Bernstein 2000, 2001), men også hvordan såkaldte *knowers* gør sig legitime i forskellige (pædagogiske) kontekster. LCT byder på en række dimensioner, eller analytiske perspektiver, som kan bruges til at beskrive ellers usynlige koder i sociale og pædagogiske kontekster, som beskriver forskellige sæt af *organisatoriske principper* bag den undersøgte kontekst (Maton & Doran 2017a). SFL, der er udviklet primært af lingvisten Michael Halliday, synliggør, hvordan betydning konstrueres i forskellige kontekster (Martin & Maton 2017; Mulvad 2009, 2016). Begge teorier har over det seneste halve århundrede gensidigt inspireret og komplementeret hinanden (Maton & Doran 2017b). Hvor styrken i LCT er at kunne analysere, hvordan viden bliver til (knowledge practices), sætter SFL os i stand til at analysere sproglige praksisser (Maton & Doran, 2017b). I det følgende udfolder vi, hvilke specifikke elementer fra de to teorier, som vi anvender i vores analyse.


4.1. Semantisk tyngde

I denne artikel fokuserer vi på den ene af LCTs dimensioner, nemlig *Semantics*, som omfatter de to teoretiske begreber *semantic density* og *semantic gravity* (Maton 2014b). Disse er tidligere blevet oversat til dansk som *semantisk tæthed* og *semantisk tyngde* (Meidell Sigsgaard 2013, 2015), og har at gøre med hvordan viden konstrueres og opbygges over tid eller igennem en tekst. Omend begge er nyttige ift. at få greb om, hvordan viden repræsenteres og forstås, kan vi i det følgende nøjes med *semantisk tyngde*, som har at gøre med kontekst-nærhed.

Semantisk tyngde beskriver, i hvor høj grad forståelsen af fx et begreb eller koncept er bundet til konteksten, hvori det forekommer (Maton 2014b; Meidell Sigsgaard 2015). Semantisk tyngde kan variere i styrke, typisk visualiseret som et lodret kontinuum med stærkest semantisk tyngde i bunden og svagest semantisk tyngde i toppen. Dvs. hvis noget har stærk semantisk tyngde, er det tæt knyttet til konteksten, mens en svagere semantisk tyngde har mindre forbindelse til konteksten og nemmere kan overføres til andre kontekster. I vores sammenhæng er stærkere semantisk tyngde knyttet til nære beskrivelser af pædagogisk praksis eller pædagogiske materialer, mens svagere semantisk tyngde forekommer ved brugen af teoretiske begreber eller modeller.

En måde at tydeliggøre, hvordan vi operationaliserer semantisk tyngde i vores data, er at opstille hvad Bernstein (2000) og Maton og Doran (2017a) kalder for et *translation device*. I den nedenstående Tabel 1 ses det teoretiske begreb (semantisk tyngde) illustreret som et kontinuum ved en lodret linje, men stærkere semantisk tyngde i bunden og svagere semantisk tyngde i toppen. For at imødekomme vores analytiske behov har vi skelnet mellem tre zoner på dette kontinuum (ses i anden kolonne fra venstre i tabellen herunder) eller niveauer fra top til bund: svagere semantisk tyngde (SG-), neutral semantisk tyngde (SG0) og stærkere semantisk tyngde (SG+) jf. Kirk (2017). Den tredje kolonne fra venstre viser vores tolkning af hver af disse niveauer og udpeger kendetegn, som vi ser efter i vores data. Kolonnen længst til højre giver eksempler fra forskellige kompetencemålsopgaver, der falder inden for hver af de tre niveauer af semantisk tyngde.

Tabel 1: Et *translation device*, der viser operationaliseringen af begrebet semantisk tyngde med eksempler fra vores dataset

Semantisk tyngde kontinuum	3 niveauer af semantisk tyngde	Hvordan det ser ud i de analyserede opgaver	Eksempler citeret fra de analyserede kompetencemålsopgaver
Svagere semantisk tyngde  Stærkere semantisk tyngde	Svagere semantisk tyngde (SG-)	Abstraktioner så som benævnelse af teori, teoretiske begreber / ideer og navne på teoretikere Henvisninger til og citater fra (relevant) litteratur og/eller styringsdokumenter	<ul style="list-style-type: none"> - Ovenstående kan yderligere understøttes af Deci og Ryans teori om, at mentalt velbefindende er afhængig af, at tre nedenstående behov opfyldes. (Deci and Ryan: 2000) - I FFM for engelsk, står der: ”Sproget bruges fortsat som kommunikationsmiddel, men med øget fokus på formål, præcision og nuancering. Det skriftlige arbejde skal nu have større fokus som et selvstændigt kommunikativt redskab” (emu.dk 2017).
	Neutral (SG0)	Generaliseringer / Fortolkninger / Mønstre fra empirien	<ul style="list-style-type: none"> - At lære fagbegreber er et af grundstenene for naturfag - Her er det typiske fordanskninger, som eleverne skal kunne finde fejl ved - Til sammenligning bliver kun 11 af disse ord brugt i læremidlet www.biologifokus.dk.
	Stærkere semantisk tyngde (SG+)	Gengivende beskrivelse af det som undersøges i opgaven i form af beskrivelser/opsummering af og / eller citater fra pædagogisk praksis / <u>undervisningsmaterialer</u>	<ul style="list-style-type: none"> - I dette tilfælde var der mange elever, der ikke forstod begrebet ’at indhegne’, selvom de godt kender ordet ’hegn’. - Den frie skriftlige opgave omhandlede Sydafrika og mere specifikt skulle eleverne skrive en rejseblog, som ”(…)would interest your family and friends”. - F.eks. er et af svarmulighederne i opgave 11 ”Dyrkning af grøntsager på rummissionen kræver ikke lys”. [kursiv i originalen]

Da LCT er en sociologisk teori og kan anvendes på varierende størrelser og mængder, er der ikke én standard ’unit of analysis’ (analyseenhed). Analyseenheden afgøres bedst i sammenhæng med undersøgelsesspørgsmålet. Efter kodningsforsøg med forskellige analyseenhedsstørrelser, har vi valgt ledsætningen som en passende størrelse – den er lille nok til at vise variation gennem en lang sætning, men stor nok til at en semantisk tyngde analyse kan laves relativt uproblematisk. Samlede

analyseafsnit i de indsamlede kompetencemålsprøver blev derfor inddelt i ledsætninger, som derefter blev kodet ved hjælp af det udarbejdede translation device foroven (Tabel 1).

Figur 1a: En semantisk bølge nedefra, op og ned igen



Figur 1b: En semantisk bølge oppefra, ned og op igen



Når man ser på udviklingen af semantisk tyngde igennem en tekst ved at kode hver ledsætning og plotter disse grafisk, får man en semantisk profil. Dreyfus, Macnaught & Humphrey (2011), Clarence & McKenna (2017), Kirk (2017), Meidell Sigsgaard (2013, 2017) og andre argumenterer for, at evnen til at bevæge sig både op og ned ad det semantiske kontinuum er afgørende for en vellykket skriftlig formidling, og det er denne 'bølgende' bevægelse, både at kunne eksemplificere ud fra noget teoretisk (bevæge sig ned ad det semantiske kontinuum) og at kunne generalisere eller ekstrapolere på baggrund af det observerede (bevæge sig op ad den semantiske skala) som er særligt vigtigt for at studerende kan vise, at de kan 'analysere, reflektere og give handleforslag'.

I denne artikels analyse viser vi eksempler på semantiske profiler og deres respektive *semantiske bølger*. Da vores interesse er i at støtte de studerende i at skrive vellykkede opgaver, ser vi på, hvordan de semantiske bølger realiseres sprogligt for derved at kunne fremhæve de sproglige mønstre, som studerende efterfølgende kan lære at benytte sig af. Påstanden i denne artikel er, at det semantisk neutrale niveau (SG0) især er væsentligt at undersøge nærmere, da det ser ud til at udføre funktionen af at 'forbinde' teori med praksis og omvendt. Ved at benytte semantisk tyngde som første analyseredskab kan vi identificere netop disse passager i de studerendes analyseafsnit, som lever op til forventninger i en analyse: at den studerende kan betragte sit empiriske materiale i lyset af de valgte teorier (Boding 2019: 93). I det følgende udfolder vi derfor de sproglige resurser, vi har anvendt fra den systemisk funktionelle lingvistik, SFL og Appraisal, og ser dermed nærmere på, hvordan vellykkede semantiske bølger bliver realiseret i sproget.

I et lingvistisk perspektiv kan man anskue verden ud fra tre dimensioner; nemlig en *ideationel*, der handler om, hvordan sproget organiserer betydning om verden; en *interpersonel*, der handler om, hvordan sproget skaber relationen mellem mennesker og endelig en *tekstuel*, hvordan sproget organiserer betydning gennem tekster (Halliday & Matthiessen 2014: 30; Mulvad 2009: 23). Disse dimensioner kaldes for *metafunktioner*, da det er tre grundlæggende og simultane måder at skabe betydning på, som gennemsyrrer såvel *konteksten*, betydningslaget - kaldet *det semantiske stratum* - og den helt konkrete instantiering heraf på det *leksiko-grammatiske* stratum (Halliday & Matthiessen 2014: 31). I vores lingvistiske analyser her er vi i særlig grad interesseret i at afdække, hvordan de

semantiske bølger er realiseret på det leksiko-grammatiske stratum.

4.2. Processer

I europæiske og en del andre sprog er det processen der udgør det helt centrale element i sætningen (Thompson 2013: 92 ff.). Processen er med til at definere hvilken betydning, der kan skrives frem, og hvilke deltagerroller, der kan komme i spil. Processer forekommer i følgende seks overordnede kategorier: *relationelle*, *verbale*, *mentale*, *behaviourale*, *materielle* og *eksistentielle* (Halliday & Matthiessen 2014: 216). Fordelingen af disse i en tekst eller i et afsnit af en tekst er således med til at opfylde formålet med det kommunikerede. Fx vil der i en informerende tekst med stor sandsynlighed forekomme en del relationelle processer, da disse kan kortlægge et givent felt og relatere fænomener og begreber til hinanden. Omvendt giver en tekst med mange materielle og behaviourale processer formentlig læseren et indtryk af et handlingsforløb.

Når vi i denne sammenhæng ser på processtyperne i studerendes analyseafsnit, giver det os således muligheden for at afgøre, i hvilken grad den givne tekst opfylder det intenderede formål (nemlig at forbinde teori med data) på den ene side, og på den anden side får vi et didaktisk redskab til at tydeliggøre for studerende, hvilke sproglige valg, der vil være mest hensigtsmæssige for dem at bruge for at blive set som legitime i konteksten.

I det følgende rubricerer vi al handling - altså noget der sker, og noget nogen gør - som materielle processer, selv om nogle af disse kunne fortolkes som værende behaviourale. Vi har imidlertid ikke brug for at kunne sondre her; vores formål med analysen har bl.a. et pædagogisk og didaktisk formål, nemlig at kunne stilladsere studerende i at blive kompetente og legitime. De skal fx kunne sondre mellem processer, der gengiver handling (at noget sker eller at nogen gør noget) og processer, der relaterer elementer i tekster til hinanden.

Ud over valg af selve processtypen, som er med til at organisere verden i den ideationelle metafunktion, spiller valg af tempus en rolle i betydningsskabelsen i den interpersonelle metafunktion. Valg af præsens giver potentielt læseren en følelse af at være til stede - særligt i forbindelse med materielle processer - og kan være et redskab for den studerende til at gøre beskrivelsen af empirien mere nærværende - en stærkere semantisk tyngde. Når der er tale om relationelle og mentale processer, signalerer valg af præsens potentielt en højere grad af almengyldighed og muliggør dermed en svækkelse af den semantiske tyngde.

Omvendt kan effekten af den studerendes valg af præteritum i gengivelsen af empiri, særligt i forbindelse med materielle processer, være et signal om, at det observerede er i fortiden: der er lagt en distance til det observerede og derved kan se det i et analytisk perspektiv. Forekommer præteritum af materielle processer derimod i andre afsnit, kan der komme en utilsigtet berettende effekt. Som vi skal se i analysen, er sidstnævnte tilfældet hos en af vores informanter, Oliver.

4.3. Deltagertyper

Akademiske tekster er blandt andet kendetegnet ved informationstæthed og kondenserede betydninger (Christie 1998: 63; Derewianka 2012: 160; Gibbons 2009: 50; Lin 2016: 40). Rent sprogligt kan dette blandt andet ses ved at *deltagere* er realiseret af lange *nominalgrupper* og *nominaliseringer*. Lange nominalgrupper er en måde at pakke information på en mere skriftsprogsagtig måde, altså længere til venstre på *modekontinuumet*, idet betydning der fx ville udtrykkes vha. en ledsætning, bliver en del af nominalgruppen.

Nominaliseringer er en slags *grammatisk metafor*, hvor en procesbetydning fra det *semantiske stratum* realiseres som en deltager på det *leksiko-grammatiske stratum* (Halliday & Matthiessen 2014; Lin 2016; Mulvad 2009). Det, at fx handling kan udtrykkes som et fænomen, giver den kommunikerende mulighed for at modificere og tillægge fænomenet egenskaber pakket i lange nominalgrupper. Når Runa, som er en af de ti studerende, der fik 12 for sin opgave fx skriver: "tydelige dansk-kulturelle forventninger i opgavesættet" har hun derved dels muligheden for at

håndtere processen 'at forvente' som et fænomen ved at det nominaliseres, dels at kunne præcisere, hvilke forventninger der er tale om ved at modificere disse forventninger og pakke dem ind i en nominalgruppe. Endelig har den grammatiske metafor (her nominaliseringen) et betydningspotentialt for at generalisere og distancere sig fra den konkrete handling - eller for at bevæge sig op ad den semantiske skala. I det førnævnte eksempel transformerer Runa sine observationer af nogle konkrete elever, der har forventet noget til en langt mere generel forventning af en særlig karakter.

Deltagere kan inddeles i følgende *typer*: enten som *specifikke* eller mere *generelle, konkrete* eller *abstrakte, hverdagsagtige* eller *tekniske, humane* eller *ikke-humane* (Mulvad 2009: 162), og er med til at reflektere en teksts *register*. De studerende skal vise deres evne til at generalisere, sammenligne, sidestille specifikke og konkrete begivenheder, som de har observeret i deres empiriindsamlingsfase til og med relevante teoretiske begreber for at eliciterer, hvad man kan lære af denne. Studerendes valg af deltagertyper er således for eksaminator en indikator på, hvilke generelle ideer og teorier, som kan uddrages og perspektiveres med fra det observerede.

4.4. Holdninger - den studerendes positionering gennem Appraisal

Indledningsvis beskrev vi, hvordan især analyseafsnittet i de studerendes kompetencemålsprøve er interessant, og især passager, der er præget af SG 0, altså hverken helt kontekstafhængige eller helt kontekstafhængige, da det er her, de studerende sammenkobler teori og empiri. Det er tillige her, at de studerendes egne holdninger, følelser, evalueringer og bedømmelser kommer til udtryk. For at indfange de benyttede holdningsprægede sproglige resurser, har vi analyseret de pågældende afsnit med Appraisal. "Appraisal is concerned with evaluation - the kind of attitudes that are negotiated in a text, the strength of the feelings involved and the ways in which values are sourced and readers aligned" (Martin & Rose 2007: 25). Det er gennem disse resurser, at den studerende kan positionere sig selv interpersonelt som professionel og som ekspert på den scene, hvor teorien møder de empiriske observationer. For at gøre dette, må den studerende over for en given censor anskueliggøre, legitimere og aktualisere, hvorfor en given teoretisk linse er det rette valg for at kunne berige det faglige felt med nye og relevante indsigter. I denne sammenhæng er vi interesseret i tre forskellige Appraisal-resurser: *attitude, graduering og engagement*.

Attitude kan udtrykkes i tre underkategorier: gennem følelser, *affekt*, gennem vurdering af menneskelig adfærd, *bedømmelse* og gennem evaluering og anprisning af ting og fænomener, *påskønnelse* (White 2015). I et godt analyseafsnit i kompetencemålsprøven forventer vi at finde holdningspræget sprog, der præges forholdsvis mere af påskønnelse, end af bedømmelse og affekt, da den studerende forventes at forholde sig til kvalitet i højere grad end til moral og følelser. Fx skriver Runa: "Analysen bygger på en *kvalitativ indholdsanalyse* af FP9 fra december 2016 (...) og *tydelige dansk-kulturelle forventninger*" [kursiv markerer vores fremhævning].

Graduering er en Appraisal-resurse, der bruges til at svække og forstærke den udtrykte holdning i en given kontekst gennem *styrke*, samt til at sløre og skærpe den gennem *fokus* (White 2015). Studerende kan altså bruge denne resurse til at præcisere og justere, hvordan de forholder sig til deres indhold på mere eller mindre sofistikeret vis. I den akademiske analyse, som er relevant for dette kapitel, forventer vi, at de studerende viser evne til at positionere sig til det analyserede og vise større eller mindre grad af alignment med de anvendte teoretiske begreber. Her henholdsvis slører og skærper Runa eksempelvis: "... men hvor dette var *nogenlunde eksplicit* formuleret. Dette var i *særlig grad* i sprogbrugsdelen, hvor elever som i eksemplet på Billede 2.1 skulle slå ord op, hvis de ikke kendte dem på forhånd" [kursiv markerer vores fremhævning] og positionerer sig dermed som en vurderende ekspert i feltet.

Engagement refererer til måder at positionere sig dialogisk og kan udtrykkes enten gennem *monoglossitet* eller *heteroglossitet* (Martin & Rose 2007; White 2015). I akademiske kontekster er heteroglossitet, eller flerstemmighed, en nødvendig resurse for at kunne inddrage ekspertstemmer, fx gennem reference. Hermed kan den studerendes argument fremstå som understøttet fremfor

påståeligt. Gennem heteroglossitet kan den studerende give plads til alternative forståelser af empirien eller lukke op for rum til alternative handlemuligheder. I et analyseafsnit er denne resurse brugbar til at få den studerende til at fremstå velreflekteret og ikke påståelig eller skråsikker, når det dialogiske rum ekspanderes fremfor at kontraheres. Peter, endnu en af de *Teach First* studerende, der fik 12 for sin opgave, skriver således: "I naturfag opleves det ovenikøbet svært for eleverne at kombinere den viden man har fået fra faget natur/teknologi, med de tre udskolingsnaturfag: geografi, fysik/kemi og biologi (Sølberg & Trolle, 2013)" [kursiv markerer vores fremhævning]. Her bruger han ekspertstemmer i feltet til at underbygge sin påstand om, at elever oplever det vanskeligt at drage paralleller mellem naturfag i indskoling/mellemtrinnet og i udskolingen. Uden referencen havde Peters påstand stået påståelig, men svag.

5. Semantiske bølger og sproglige resurser i de studerendes analyseafsnit

I det følgende trækker vi på to uddrag fra henholdsvis Tina og Olivers analyseafsnit for at fremhæve succesfulde (og mindre succesfulde) elementer fra de studerendes kompetencemålsprøver. Tinas kompetencemålsprøve er et eksempel på en 12-talsopgave, og ved hjælp af de ovenstående teoretiske resurser ser vi tematisk på, hvordan det lykkes Tina at konstruere en solid analyse, der forbinder teori med praksis og viser hendes evne til at kunne forstå sine data med et teoretisk blik. For at fremhæve pædagogiske/didaktiske refleksioner ift. hvordan dette kan bringes videre til fremtidige lærerstuderende, trækker vi ligeledes på Olivers analyseafsnit som kontrast.

Rent kvantitativt er forskellen på Tina og Olivers analyseafsnit relativt stor: hvor Tinas analyseafsnit fylder 2,8 sider (ud af et samlet sideantal på 8,8 og altså dermed 31% af den samlede opgave), er Olivers analyseafsnit på kun en enkelt side (ud af en samlet opgave på 6,4 sider, svarende til 15,7%). Ifølge anvisningerne på kompetencemålsprøven må den ikke overstige 10 normalsider (å 2600 anslag), hvorfor et analyseafsnit i en sådan opgave kan forventes at fylde ca. 2-3 sider. Olivers opgave er altså generelt for kort, og analyseafsnittet er det i særdeleshed, idet det kun fylder halvdelen af det forventede. Herudover præges Olivers analyseafsnit af hverdagsviden, og han får gennem sit valg af empiri positioneret sig selv som studerende. Tina derimod, bruger sit analyseafsnit til at sætte sig selv i scene som ekspert og dermed en *legitimate knower* (Maton 2014b). Disse forskelle bliver udfoldet i det følgende ved brug af lingvistiske resurser fra SFL og Appraisal for at kvalificere og udspecificere de forskelle, som de semantiske profiler angiver. Denne analyse er med til at give os mere præcise og specifikke bud på, hvordan man kan formulere et vellykket analyseafsnit, og dermed kan vi gøre det tydeligere for studerende som Oliver, hvordan de kan blive legitime knowers (Maton 2014b).

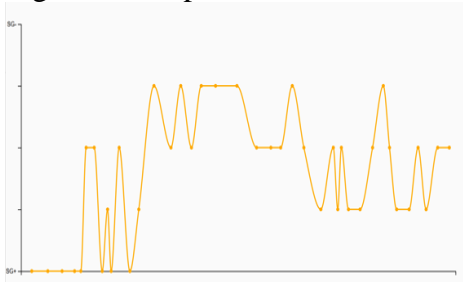
5.1. Semantiske bølger i en 12-tals- vs. en 4-talsopgave

Som skitseret i vores metodeafsnit analyserede vi de indsamlede opgavers analyseafsnit ved hjælp af semantisk tyngde. Figurerne 2a og 2b herunder viser hhv. Tinas og Olivers samlede analyseafsnit, når de kodes efter semantisk tyngde og optegnes grafisk. SG+ i bunden af Y-aksen repræsenterer den stærkeste semantiske tyngde, mens SG- i toppen af y-aksen repræsenterer den svageste semantiske tyngde. Hvert punkt repræsenterer en ledsætning.

Figur 2a: SG-profil for Tinas samlede analyseafsnit

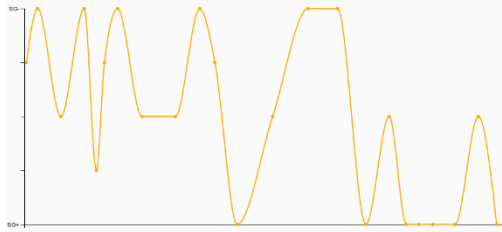


Figur 2b: SG-profil for Olivers samlede analyse afsnit

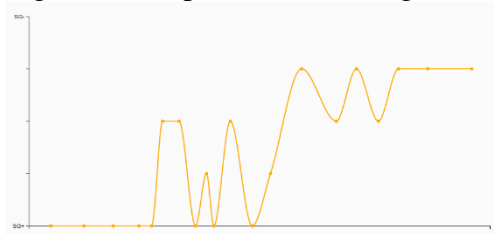


Af pladshensyn dykker vi i det følgende ned i et uddrag fra hhv. Tinas og Olivers analyseafsnit (se Bilag 1 og 2 for at læse det samlede tekstuddrag for hhv. Tina og Oliver), som svarer til følgende semantiske profiler for Tina i Figur 3a og Oliver i Figur 3b:

Figur 3a: SG-profil af et uddrag fra Tinas analyseafsnit



Figur 3b: SG-profil af et uddrag fra Olivers analyseafsnit



Ved første øjekast ser man at Tinas SG-profil 'bølger' højt og lavt (Figur 3a). Dvs. hendes tekst anvender alle positioner på den semantiske skala fra det nederste (stærkest semantisk tyngde, SG+) til det højeste (svagest semantisk tyngde, SG-). I sammenligning er Olivers SG-profil i høj grad koncentreret omkring midten (Figur 3b). Efter indledende kodninger blev det derfor nødvendigt at differentiere nærmere inden for det midterste niveau af den semantiske skala (SG0) for tydeligere at

se, hvordan semantisk tyngde varierede i Olivers analyseafsnit, hvilket figurerne 3a og 3b afspejler. Tinas analyseuddrag starter med sætningen, "I uddannelse er intrinsisk motivation interessant, fordi det giver øget og mere dybdegående læring (Niemiec og Ryan: 2009)." (Bilag 1, linje 1-2). Den første ledsætning ("I uddannelse er intrinsisk motivation interessant") sætter fokus på hendes efterfølgende analyse og generaliserer vha. det teoretiske begreb 'intrinsisk motivation', hvilket bevirker, at sætningen er mere generaliserbar og mindre kontekstafhængig (altså har en svagere semantisk tyngde). Denne ledsætning kodes derfor som det næsthøjeste punkt på den semantiske skala. Resten af sætningen ("fordi det giver øget og mere dybdegående læring (Niemiec og Ryan: 2009)") er en direkte gengivelse af teori med henvisning, hvorfor den kodes med et punkt højest på den semantiske skala, hvor den semantiske tyngde er svagest.

En analyse ved hjælp af resurser fra Evalueringssystemet nuancerer yderligere, hvordan hendes sproglige valg ser ud i denne bølgebevægelse. I særlig grad fokuserer vi på engagement (heteroglossitet og dialogisk positionering) samt på attitude (affekt, påskønnelse og bedømmelse) og graduering (styrke og fokus) (White 2015). Formålet er at afdække, hvordan Tina lykkes med sin analyse og samtidigt afdække, hvor Oliver kommer til kort med sin. Vi ser nemlig også her en markant forskel på Tinas og Olivers opgaver. Ikke overraskende fremstår Tinas analyseafsnit mere lærerprofessionsfagligt kompetent. Når hun fx skriver, at eleverne har fået opgaven *grundigt gennemgået*, forankrer hun sin påskønnelse i det empiriske tiltag, endda med en graduering i form af fokus. Et andet sted i analyseafsnittet (linje 12-13) skriver hun: "Dette er ifølge Deci og Ryan medvirkende til at styrke elevernes mentale velbefindende, hvilket må sandes *særdeles vigtigt*, når eleverne fremadrettet har mange nationale test foran sig." [kursiv markerer vores fremhævning]. Her kunne man indvende at formuleringen ligger tæt på Olivers 'særdeles værdifuld', men inddrages konteksten, kan vi se, at hun her forholder sig (påskønnende og med styrke) til teorien i forbindelse med sin konkrete empiri. Igen lykkes det hende at få koblet de to perspektiver.

I de første 11 ledsætninger af Tinas uddrag veksler hun mellem gengivelse af teori og sin fortolkning heraf. Fx i linjerne 6-7 bevæger hun sig fra en vurdering (anprisning og graduering) af de elever, hun har observeret: "at eleverne er dygtige er langt fra nok" til en anbefaling af, hvad de skal have med inddragelse af det teoretiske begreb *autonomi*: "De skal også have følelsen af autonomi"; og kobler dette direkte til relevant litteratur/teoretisk forståelse: "og som Deci og Ryan fremhæver som den vigtigste faktor – følelsen af at høre til". Således viser Tina, at hun er i stand til at forstå teoretiske begreber mere generelt, hvilket i figur 4a ses som en bølgende bevægelse i den øverste halvdel af den semantiske skala.

Det mest iøjnefaldende i Olivers analyseafsnit, sammenlignet med Tinas, er, at langt hovedparten af hans sætninger falder i de midterste tre kategorier, hvor den semantiske tyngde er i midten/neutral (SG0). Hans analyse har også enkelte sætninger, især i starten af analyseafsnittet, som klassificeres med stærkest semantisk tyngde (SG+), som når han fx skriver: "*I videoen ser vi en klasse, der skal til at arbejde med en tekst, de ikke har set før.*" Her gengiver Oliver nøgternt sin empiri ved hjælp af konkrete deltagere (*videoen, eleverne, en tekst, de ikke har set før*). Der er dog ingen eksempler på sætninger, som kan klassificeres med svagest semantisk tyngde (SG-) i Olivers analyse, idet han hverken henviser til teoretikere eller definerer de teoretiske begreber, han benytter sig af. Fx skriver han: "Elever med skrive- og læsevanskeligheder og tosprogede har det svært, når den traditionelle skriftlige fremstilling og den procesorienterede pædagogik dominerer." Olivers brug af de overordnede teoretiske begreber som fx *læsevanskeligheder, skriftlig fremstilling* og *den procesorienterede pædagogik* viser ikke tydeligt, hvad han lægger i disse ord, eller hvordan de kan bruges til at forstå den empiri han har beskrevet, bl.a. fordi der mangler henvisninger. De manglende henvisninger kombineret med at sætningen tillige er monoglot, bevirker at Olivers analyse fremtræder påståelig og skråsikker uden belæg.

5.2. At koble empiri med teori: at 'bølge' i en akademisk analyse

Vellykkede analyser, som fx Tinas, viser, at den studerende er i stand til at operationalisere de valgte teoretiske forståelser ind i den analyserede pædagogiske kontekst. Dette ses fx i Tinas uddrag i linjerne 14-21. Her starter hun afsnittet med at gengive et specifikt aspekt af sin empiri: "Under selve testen blev flere elever hjulpet på vej i deres opgaveløsning, måske mere end hvad der har været intenderet fra prøveinstruksens side af." I den følgende sætning generaliserer hun: "Men anser man DFNT som et læringsmiddel og en tryghedsskabende faktor forud for DNT for eleverne snarere end et præcist pejlemærke for DNT, vil det ifølge både Gibbons og Vygotskij ikke være professionelt forsvarligt andet." Og i de sidste to sætninger forbinder hun denne generalisering til to relevante teoretikere, først Gibbons, så Vygotsky: "Gibbons argumenterer for, at elever på intet tidspunkt må smides ud på dybt vand men altid skal have et fast ståsted undervejs i processen (Gibbons: 2016, 11). Og Vygotskij argumenterer for, at så længe eleven har behov for lærerens tilstedeværelse er denne i ZNU og altså i gang med en aktiv læringsproces." Denne evne til at bevæge sig fra bunden af den semantiske skala med de konkrete detaljer i sine data og helt op til de teoretiske begreber viser hendes evne til at forholde sine empiriske observationer til relevante teoretiske begreber. Ved at koble begreber på denne måde og ved desuden at henvise til teoretikere giver hun plads til andre stemmer og gør dermed sin tekst heteroglot (White 2015). Læseren får herved et indtryk af hendes evne til at teoretisk begrunde sine observationer og analyser, hvilket positionerer hende som kompetent. Også i eksemplet: "... vil det ifølge både Gibbons og Vygotskij..." og "... som Deci og Ryan fremhæver..." etablerer hun heteroglossitet gennem henvisning til teoretikere. Når hun anvender de teoretiske begreber i sin analyse, kan man også se det som en måde at lade teoretiske stemmer komme til udtryk, omend i en mere indirekte form. Fx skriver hun i linje 9 "styrker deres autonomi" - et begreb hun har introduceret i sit teori-afsnit. Hendes tekst fremstår dialogisk ekspanderende, i og med at hun lukker op for andre perspektiver fx i sætningen "men anser man DFNT som...". Her bruger hun en mental proces (*anse*) i eksemplet ovenfor til at fremstå kompetent, men flerstemmigt i sin stillingtagen til sin empiri, fordi hun lægger en betingelse ind, som hjælper hende til at synes mindre påståelig. En anden læser ville med andre ord kunne anse DFNT som noget andet, såfremt et andet teoretisk begreb blev brugt i analysen. Den mentale proces fungerer altså i dette tilfælde for Tina til at understrege en akademisk troværdighed. Brug af for mange mentale processer ville potentielt kunne få hende til at fremstå med for mange synsninger. Imidlertid er kun 10% af Tinas processer mentale, og de refererer primært enten til elevernes følelser under den nationale test (i empiriindsamlingsfasen): "(...) et førfagligt udtryk som størstedelen af eleverne aldrig havde *set* eller *hørt* før" eller forekommer i passiv form, som skjuler aktøren med den effekt, at sansningen almengøres: "(...) hvilket må *sandes* særdeles vigtig, når eleverne fremadrettet har mange nationale test foran sig" [kursiv markerer vores fremhævnin].

At almengøre er væsentlig for generaliseringen. I vellykkede analyseafsnit bruges nominaliseringer bl.a. til at generalisere ud fra den studerendes empiriske observationer, så de kan behandles som fænomener. De lange nominalgrupper kan kondensere en masse hændelser, eksempelvis hvad der er foregået under indsamling af empiri på begrænset plads, hvilket bl.a. ses, når Tina skriver om DFNT som "en tryghedsskabende faktor forud for DNT for eleverne". Dette er i særlig grad nyttigt, når man skal skrive en analyse, hvor man skal sammenholde det observerede med teoretiske perspektiver; altså det man ser (stærk semantisk tyngde) med det man ved teoretisk (svag semantisk tyngde), hvad enten det er i form af en generalisering eller en eksemplificering.

Deltagerne i Tinas analyseafsnit præges af lange nominalgrupper: "Men anser man *DFNT som et læringsmiddel og en tryghedsskabende faktor forud for DNT for eleverne snarere end et præcist pejlemærke for DNT*, vil det ifølge både Gibbons og Vygotskij ikke være professionelt forsvarligt andet", hvor det kursiverede markerer nominalgruppen. Hun gør tillige brug af en række nominaliseringer (kursiv) som fx: "*følelsen af at høre til*" og "*grundlæggende forståelse for afholdelsen af testen*", nedrangerede sætninger (ligeledes kursiveret), fx: "*At give eleverne en*

grundlæggende forståelse for afholdelsen af testen, samt hvad den skulle bruges til i gennemgangen har altså været medvirkende til at styrke deres autonomi.” Tina sidestiller sine empiriske observationer med begreber fra den valgte teori, som er forventet i opgaven (se fx Bodning 2019: 97). Hun kondenserer sine observationer sprogligt ved at konstruere lange nominalgrupper, nominaliseringer og nedrangerede sætninger som hun siden kan koble til teoretiske begreber ved hjælp af en relationel proces.

Empirien, som i udgangspunktet er karakteriseret ved stærk semantisk tyngde, kan gennem disse sproglige greb håndteres til formålet. Dette sker blandt andet, fordi hun transformerer handling (udtrykt gennem materielle processer) til fænomener (udtrykt gennem deltagere i form af lange nominalgrupper, nominaliseringer og nedrangerede sætninger) og dermed svækker den semantiske tyngde. Med andre ord kondenserer Tina al den stilladsering, som hun har ydet i sit klasseværelse, og som udgør hendes empiri til en enkelt deltager i sine sætninger. Det giver hende mulighed for at skrive i en sætningsstruktur, der ofte karakteriserer akademiske tekster: deltager ^ relationel proces ^ deltager (Derewianka 2012; Lin 2016).

Deltagertyperne er primært ikke-humane i Tinas analyseafsnit, ligesom en hel del af dem er generelle og abstrakte. Dette er i kontrast til deltagertyperne i hendes empiriafsnit. Se fx flg. eksempel herfra (hvor deltagerne er kursiverede): “Herefter blev *eleverne* sat til at trække på egne erfaringer med DNT, i dette tilfælde fra danskfaget året før. *Eleverne* skulle to og to fortælle *hinanden*, hvordan *de* havde oplevet *selve testen og situationen omkring den*”. Det er blandt andet disse sætninger, som beskriver handlingen i klasseværelset, der i analyseafsnittet sammenfattes i deltageren, der er realiseret af den nedrangerede sætning “At give eleverne en grundlæggende forståelse for afholdelsen af testen, samt hvad den skulle bruges til i gennemgangen (...)”. Tina kan nu koble denne konkrete, specifikke, mere hverdagsagtige og ikke-humane deltager til det teoretiske begreb “*autonomi*”, der her kan karakteriseres som en generel, abstrakt, teknisk og ikke-human deltager. Hermed får vi et indtryk af, hvordan en sproglig realisering af Tinas opadgående bølge kan se ud: en kontinuerlig vekselvirkning mellem det specifikke og det generelle, mellem det konkrete og det abstrakte, mellem det hverdagsagtige og det tekniske. Generelle, abstrakte tekniske og ikke-humane deltagere udgøres ofte af terminologi, der kan bruges i flere kontekster, og derfor også er kendetegnet ved en lavere semantisk tyngde.

Tinas anvendelse af processer afspejler de mønstre, hun finder i sin empiri og de generaliseringer, hun udleder. Hun etablerer et felt til at forstå sin praksis i. Dette gør hun gennem brug af relationelle processer, som udgør lidt over halvdelen af de samlede processer i analyseafsnittet (56 ud af i alt 97). Denne forholdsvis store andel af relationelle processer giver hendes læser (og censor) et indtryk af, hvordan hun kobler sine empiriske observationer med det anvendte teoriapparat, fx: “At give eleverne en grundlæggende forståelse for afholdelsen af testen, samt hvad den skulle bruges til i gennemgangen *har altså været medvirkende* til at styrke deres autonomi.” og “Men anser man DFNT som et læringsmiddel og en tryghedsskabende faktor forud for DNT for eleverne snarere end et præcist pejlemærke for DNT, *vil det ifølge både Gibbons og Vygotskij ikke være* professionelt forsvarligt andet.”). [kursiv markerer relationelle processer].

5.2.1. Olivers analyseafsnit derimod...

Olivers tekst er ikke kun forskellig fra Tinas, når det gælder semantiske bølger. Den er tillige præget af helt andre sproglige resurser. Hans sammensætning af procestyper er fx markant forskellig fra Tinas. Her er den materielle proces den mest prominente [kursiv], fx:

Genrepædagogikken *stammer* fra Australien og er en metode, der *er udviklet* til at *fremme* marginaliserede elevers læsestandpunkt for herigennem at *give* disse elever en bedre forudsætning for faglig læring. Den *opstod* gennem opblomstrende interesse for retorikken og *lægger vægt* på at være argumenterende, informerende eller instruerende

Hans analyseafsnit indeholder i alt 61 processer, hvoraf 26 (42%) er materielle, og fremstår derfor handlepræget. Oliver positionerer sig hermed mere som en elev, der gengiver en fortælling end som en professionsudøver, der skal analysere et fagligt område. Overfloden af materielle processer, i særlig grad når de fremstår i præteritum, signalerer 'beretning' mere end 'argument' eller 'forklaring' (Martin & Rose 2007; Mulvad 2009). Olivers brug af relationelle processer er modsat Tinas mere sparsom (37%), hvorved han ikke får kortlagt feltet, som han skal forholde sig analyserende til.

Selvom Olivers analyseafsnit i lighed med Tinas også har deltagere, der udgøres af lange nominalgrupper [kursiv] (fx i sætningen: "*Elever med skrive- og læsevanskeligheder og tosprogede har det svært, når den traditionelle skriftlige fremstilling og den procesorienterede pædagogik dominerer.*"), fremstår hans deltagere i overvejende grad som humane, konkrete, hverdagsagtige og ofte generelle. Der er ikke som i Tinas analyseafsnit en vekselvirkning i den enkelte sætning. Hans analyseafsnit mangler i signifikant grad nominaliseringer, ligesom ingen deltagere er realiseret af nedrangerede sætninger. Man kan tolke det som en indikation på, at Oliver ikke er blevet undervist specifikt nok i analysens grundlæggende formål, nemlig at koble data med teori. Dette underbygger det umiddelbare indtryk, som hans relativt flade semantiske profil efterlader læseren med, nemlig at han ikke søger at indtage et teoretisk blik på sin empiri (se figur 2b).

Olivers analyseafsnit fremstår desuden mere enstemmigt og monoglot. Han tilskriver ikke tydeligt begrebs betydning til andre end sig selv. Ydermere trækker han ikke på begreber fra den teori, han har præsenteret i sit teoriafsnit. Herved kommer hans påstande til at stå u-underbyggede og dialogisk kontraherende, fx "...sørger for, at *alle* elever er med i klassens aktiviteter i et inkluderende fællesskab" (White 2015). Dette ses også i flg. eksempel:

Elever med skrive- og læsevanskeligheder og tosprogede *har det svært*, når den traditionelle skriftlige fremstilling og den procesorienterede pædagogik dominerer. *Her er den genrepædagogiske tilgang i dette hæfte særdeles værdifuld*, da den rummer fremragende eksempler på stilladsering og sørger for, at alle elever er med i klassens aktiviteter i et inkluderende fællesskab [kursiv markerer vores fremhævning].

Han citerer ikke nogen for denne påstand eller funderer den i sin empiri, ligesom han heller ikke har indlagt dialogisk ekspanderende elementer, fx ord som *tilsyneladende*, *kan være*, *kan ses* etc. I samme lille eksempel ser vi også en typisk måde for Oliver at udtrykke attitude på. Han bruger ganske vist påskønnelse, som potentielt kunne positionere ham som kompetent professionsudøver, men det forbliver i en meget hverdagsagtig tone, da læseren ikke får noget indblik i, hvilke parametre eller kriterier hans værditilskrivelse bygger på ud over hans egen personlig holdning. Samme indtryk får man, hvis man ser på hans måde at graduere på. Ud over det allerede nævnte eksempel med ordet *særdeles*, vælger han også udtryk som *fremragende*. Enkelte gange ser vi ansatser til påskønnelse og vurdering, der kunne tales ind i en lærerfaglig diskurs, nemlig 'inkluderende fællesskab' og 'marginaliserede elever', men desværre uden at disse er introduceret tidligere i opgaven.

6. Pædagogiske perspektiver

Vores analyse af højtpræsterende studerendes kompetencemålsopgaver sammenlignet med en lavt præsterendes foranlediger en række pædagogiske implikationer og didaktiske tiltag, som ville kunne bruges proaktivt i modulet *Undervisning af tosprogede elever* i læreruddannelsen. En pointe er dog, at den beskrevne kompetencemålsopgave i høj grad har generiske træk fra andre akademiske opgaver, så det er muligt, at disse også ville finde anvendelse i andre kontekster.

Da det tager lang tid at lave sproglige analyser i hele tekster, er LCTs semantisk tyngde en genvej til at finde frem til de passager, hvor koblingen sker: nemlig ved at generalisere (svække den semantiske tyngde, SG↑) eller at eksemplificere (styrke den semantiske tyngde, SG↓). Erfaringer fra vores egen praksis viser, at det både er effektivt og forholdsvis simpelt at give de studerende blikket

for den eftertragtede vekselvirkning mellem kontekstbundet og kontekstreduceret sprog ved at introducere dem til semantiske bølger.

Eksemplariske uddrag af analyseafsnit kan bruges som didaktisk og stilladserende afsæt til genrepædagogiske tiltag som dekonstruktion, modellering og fælles konstruktion (se fx Gibbons 2015) for studerende. Eksempelvis kunne studerende udpege hhv. sætninger i modelteksten, der henviser til teori, generaliseringer og eksemplificeringer/empiri (svarende til de tre niveauer af semantisk tyngde, hhv. SG-, SG0 og SG+) for at få øje på den semantiske bølge. I områderne præget af en stærk semantisk tyngde og neutral semantisk tyngde kunne det være gavnligt for studerende at afdække, hvordan empirien er repræsenteret sprogligt: nemlig gennem konkrete, specifikke deltagere, realiseret af pronominer, enkelte ord eller gennem lange nominalgrupper, nominaliseringer eller nedrangerede sætninger.

Et andet eksempel på en dekonstruktion er at bede de studerende om at identificere relationelle og materielle processtyper med henblik på at få øje på, om feltet etableres og kortlægges, eller om handlinger bliver gengivet. Som nævnt i vores analyse, er det hensigtsmæssigt for et analyseafsnit at gøre brug af en forholdsvis stor andel af relationelle processer, da den succesfulde kompetencemålsopgave har omformet materielle processer fra empiriafsnittet til deltagere (gennem grammatisk metafor), som så kan kobles til teoretiske begreber.

En måde at modellere den grammatiske metafors tilblivelse i bevægelsen fra proces i empiriske observationer til deltager i analyseafsnittet er at lade de studerende observere en pædagogisk situation (enten i klasserummet eller på video) og nedskrive så nøjternt som muligt, hvad de ser. Efterfølgende grupperes handlinger og hændelser i sproglige enheder. Et eksempel kunne være, at de studerende har observeret en lærer *viser noget på tavlen, indgå i dialog med eleverne om det faglige indhold, sætte en opgave i gang osv.* Disse handlinger kunne kondenseres til *lærerens grundige stilladsering* eller *lærerens introduktion til eleverne* afhængigt af, hvad der ønskes at sættes fokus på i analysen.

De studerende kan desuden få stillet sætningsskabeloner til rådighed, som viser en bølgende bevægelse enten i form af eksemplificering eller generalisering. Fx:

Det at _____ kan ses som et eksempel på begrebet _____, eftersom_____.

Begrebet _____ kommer til udtryk ved _____, idet _____.

Endelig kan de studerende arbejde med tekstuddrag, hvor Appraisal-resurser enten er brugt uhensigtsmæssigt eller helt fjernet. Når de studerende så arbejder med at indsætte eller erstatte disse i konkrete teksteksempler i samarbejde og i opfølgende diskussioner, får de øje for, hvilken effekt de forskellige sproglige valg har i fremstillingen af analysen, og for hvor mere eller mindre hensigtsmæssige disse valg kan være.

En overvejelse er naturligvis altid hvor meget metasprog, der skal introduceres, men i et sprogfag som *Undervisning af tosprogede elever* kan det være gavnligt og meningsfuldt at etablere et vist metasprog, eftersom de studerende selv i deres fremtidige professionelle praksis skal agere sproglige vejledere. I de ovenstående pædagogiske eksempler har vi tilpasset brugen af metasprog til den konkrete gruppe studerendes behov og interesse. Men uanset mængden af metasprog, har de konkrete eksempler fra opgaver og modeltekster koblet med det visuelle aspekt, som de semantiske

bølger udgør, givet en tydeligere forståelse for, hvad det vil sige at koble empiri med teori i en skriftlig opgave.

7. Konklusion

Vores analyser med brug af henholdsvis semantisk tyngde og resurser fra SFL og Appraisal giver et nuanceret billede af, hvad der skal til for at være *legitim knower* i den specifikke kontekst af kompetencemålsopgaven i *Undervisning af tosprogede elever*. Analysen med semantisk tyngde hjælper os til hurtigt at se, hvor der er noget på spil i analyseafsnittet, nemlig i de passager, hvor teori og empiri kobles sammen. Disse passager er karakteriseret ved SG0 og ved identifikationen af dem, kan vi så fokusere vores lingvistiske analyser, som typisk ellers ville være ret omfattende og tidskrævende, hvis de skulle gennemføres på samlede tekster.

I den sproglige analyse af de udvalgte passager ser vi, at den semantiske bølge fx bliver til ved hjælp af en vekslen mellem konkrete, specifikke og typisk humane deltagere og abstrakte, generelle og ikke-humane deltagere, som kobles ved hjælp en relationel proces. Vi ser også, at handlinger eller hændelser, der er observeret eller afprøvet under empiriindsamlingen i analyseafsnittet kan kondenseres i deltagere, der realiseres af nedrangerede sætninger, lange nominalgrupper og/eller nominaliseringer. Den studerende kan positionere sig og udtrykke holdninger ved at anvende påskønnelse, der er funderet enten i teori eller i empirien og ydermere fremstå mere professionel især i de passager i analysen, der karakteriseres ved neutral semantisk tyngde (SG0). Ved at åbne op for andre perspektiver af faglig karakter gennem etablering af flerstemmighed, fx i form af referencer til teoretikere eller ved brug af mentale processer, bliver tonen i analysen også passende professionel og mindre påståelig. At gøre studerende opmærksomme på disse sproglige resurser gør det muligt for dem både at generalisere i en opadgående semantisk bølge og at eksemplificere i en nedadgående semantisk bølge på en mere sikker måde for derved mere tydeligt at kunne lave koblingen mellem, hvad de 'ved', og hvad de 'ser' i en (professionsrettet) akademisk skriftlig opgave.

Litteratur

- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, Basil (2001). *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt* (L. Chouliaraki & M. Bayer, red.). København: Akademisk Forlag.
- Boding, Jesper (2019). 'Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt?' I *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 93-106.
- Christie, Frances (1998). 'Learning the literacies of primary and secondary schooling' I Frances Christie & Ray Misson (Red.), *Literacy and Schooling*. London: Routledge. 47-73.
- Christie, Frances (2016). 'Secondary school English literacy studies: cultivating a knower code'. I Karl Maton, Sue Hood & Sueellen Shay (Red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. Abingdon: Routledge. 138-157.
- Clarence, Sherran L. (2016). 'Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using Legitimation Code Theory Semantics'. *Teaching in Higher Education*, 21: 123-137.
- Clarence, Sherran & Sioux McKenna (2017). 'Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge'. *London Review of Education*, 15: 38-49.
- Coffin, Caroline & James P. Donohue (2012). 'Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate?'. *Journal of English for Academic Purposes*, 11: 64-75.
- Coffin, Caroline., & Ann Hewings (2003). 'Writing for Different Disciplines'. I C. Coffin, M. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis, & J. Swann (Red.), *Teaching academic writing; a toolkit for higher education*. London: Routledge. 45-72.
- Derewianka, Beverly (2012). *A New Grammar Companion for Teachers* (2. udg.). Marrickville Metro, NSW: Primary English Teaching Association Australia.

- Dreyfus, Shosana J., Lucy Macnaught & Sally Humphrey (2011). 'Understanding joint construction in the tertiary context'. *Linguistics and the Human Sciences*, 4: 135–160.
- Gibbons, Pauline (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2nd edition). Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.
- Griffin, C. Williams (1982). *Teaching Writing in All Disciplines. New Directions in Teaching and Learning*, 12. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15360768/1982/1982/12>. Accessed on 30.6.2020.
- Halliday, Michael A. K. & Christian Matthiessen. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th udg.). London: Routledge.
- Humphrey, Sally & Dreyfus, Shooshi (2012). 'Exploring the Interpretive Genre in Applied Linguistics'. *Indonesian Journal of SFL*, 1: 156–174.
- Kirk, Steve (2017). 'Waves of Reflection: Seeing Knowledges in academic writing'. I Jennifer Kemp (Red.), *EAP in a rapidly changing landscape: issues, challenges and solutions*. Proceedings of the 2015 BALEAP Conference. Reading: Garnet Publishing. 109-118.
- Lillis, Theresa M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, Theresa M., Kathy Harrington, Mary R. Lea & Sally Mitchell (Red.) (2015). *Working with Academic Literacies: Case Studies towards Transformative Practice*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Lin, Angel M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*. Singapore: Springer.
- Lund Andersen, Thomas & Flemming Smedegaard (1998). 'At forstå teksters kvalitet – en introduktion til M.A.K. Hallidays systemisk funktionelle grammatik'. *Synsvinkler*, 7: 60–78.
- Macken-Horarik, Mary, Linda Devereux, Chritine Trimmingham-Jack & Kate Wilson (2006). 'Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education'. *Linguistics and Education*, 17: 240–257.
- Mahboob, Ahmar, Shooshi Dreyfus, Sally Humphrey & Martin, James R. (2010). 'Applicable Linguistics and English Language Teaching: The Scaffolding Literacy in Adult and Tertiary Environments (SLATE) project'. I Ahmar Mahboob & Naomi Knight (Red.), *Applicable Linguistics: Texts, Con-texts and Meanings*. London: Continuum.
- Martin, James R., & Karl Maton (2017). 'Systemic functional linguistics and legitimation code theory on education: Rethinking field and knowledge structure'. *Onomazein*, 35: 14–45.
- Martin, James R., & David Rose (2007). *Working With Discourse: Meaning Beyond the Clause* (2. udg.). London: Continuum.
- Maton, Karl (2014a). 'Building powerful knowledge: The significance of semantic waves'. I Elizabeth Rata & Brina Barrett (ed.), *Knowledge and the Future of the Curriculum: International studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan. 181-197.
- Maton, Karl (2014b). *Knowledge and Knowers - Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge.
- Maton, Karl & Yagan Doran (2017a). 'Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1-wording'. *Onomazein*, 35: 46–76.
- Maton, Karl & Yagan Doran (2017b). 'Systemic functional linguistics and code theory'. I T. Bartlett & G. O'Grady (Red.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge. 605-618.
- Maton, Karl & Rob Moore, (Red.). (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum.
- Meidell Sigsgaard, Anna-Vera (2013). *Who Knows What? The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom* (University of Aarhus). University of

Aarhus.

- Meidell Sigsgaard, Anna-Vera (2015). 'Semantisk tyngde og semantisk tæthed i demokratibegrebet'. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2: 75–85.
- Meidell Sigsgaard, Anna-Vera (2017). *Teaching to Wave: scaffolding Teaching bilingual students with discourse semantics and semantic waves*. Sydney, Australia: paper presented at the 2nd International Legitimation Code Theory Conference.
- Mulvad, Ruth (2009). *Sprog i skole - læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.
- Mulvad, Ruth (2016). 'Sprogbaseret pædagogik, genrepædagogik'. *Sprogforum*, 63: 12–23.
- Nielsen, Bodil, Carsten Henningsen, Per Fibæk Laursen & Jens Paulsen (2006). *Teori og praksis i læreruddannelsen : en interviewundersøgelse*. København: CVU København og Nordsjælland.
- Rose, David (2011). 'Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy'. I Frances Christie & Alyson Simpson (Red.), *Literacy and Social Responsibility: Multiple Responsibilities*. London: Equinox. 101-115.
- Rose, David & Martin, James R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield, UK: Equinox.
- Schmidt, Lars-Henrik (Red.) (2001). *Det Videnskabelige Perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Swales, John & Christine Feak (2005). *Academic Writing for Graduate Students: Essential tasks and skills* (2. udg.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *BEK_168. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.
- White, Peter. R. R. (2015). 'Appraisal Theory'. I Karen Tracy (Red.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. 54-61.

Bilag 1. Uddrag fra Tinas analyseafsnit (karakter: 12)

- 1 I uddannelse er intrinsisk motivation interessant, fordi det giver øget og mere dybdegående læring
2 (Niemiec og Ryan: 2009).
- 3 Hvis vi kan lykkes med at understøtte de tre psykologiske behov kan det føre til, at vi kan flytte
4 elever fra en mere ekstrinsisk selvregulering til en mere intrinsisk regulering. Hvilket kan føre til en
5 styrket læring (Deci og Ryan: 2000).
- 6 At eleverne er dygtige er altså langt fra nok. De skal også have følelsen af autonomi og som Deci og
7 Ryan fremhæver som den vigtigste faktor – følelsen af at høre til.
- 8 At give eleverne en grundlæggende forståelse for afholdelsen af testen, samt hvad den skulle bruges
9 til i gennemgangen har altså været medvirkende til at styrke deres autonomi. At de har fået den
10 grundigt gennemgået og selv prøvet kræfter med den både individuelt og i samarbejde har styrket
11 deres kompetence og følelsen af at høre til.
- 12 Dette er ifølge Deci og Ryan medvirkende til at styrke elevernes mentale velbefindende, hvilket må
13 sandes særdeles vigtigt, når eleverne fremadrettet har mange nationale test foran sig.
- 14 Under selve testen blev flere elever hjulpet på vej i deres opgaveløsning, måske mere end hvad der
15 har været intenderet fra prøveinstruksens side af. Men anser man DFNT som et læringsmiddel og en
16 tryghedsskabende faktor forud for DNT for eleverne snarere end et præcist pejlemærke for DNT, vil
17 det ifølge både Gibbons og Vygotskij ikke være professionelt forsvarligt andet. Gibbons
18 argumenterer for, at elever på intet tidspunkt må smides ud på dybt vand men altid skal have et fast
19 ståsted undervejs i processen (Gibbons: 2016, 11). Og Vygotskij argumenterer for, at så længe
20 eleven har behov for lærerens tilstedeværelse er denne i ZNU og altså i gang med en aktiv
21 læringsproces.
- |
- 22 I demotesten var der illustrationer til flere af spørgsmålene, som en tyggegummiautomat, når det
23 gjaldt om chancen for at trække en bestemt farve tyggegummi – dette tjener især til formål for
24 flersprogede elevers viden om, hvad de præcist svarer på. I selve testen manglede flere elever
25 illustrationer, som det kan ses i nedenstående eksempel.
- 26 "Hjælp bonden med at indhegne sin mark". I dette tilfælde var der mange elever, der ikke forstod
27 begrebet, at indhegne, selvom de godt kender ordet, hegn. Matematikken, der bestod i at lægge de
28 fire sider/længder sammen forstod alle, men flere blev altså tabt i den sproglige instruks, da ordet
29 indhegne, er et før-fagligt udtryk størstedelen af eleverne aldrig har set eller hørt før. Og der var i
30 dette tilfælde ikke en illustration, der kunne hjælpe eleverne.

Bilag 2. Uddrag fra Oliver's analyseafsnit (karakter: 4)

- 1 Min empiri i forhold til om Teaching Learning Cycle også virker i praksis, har jeg valgt at tage
2 udgangspunkt i en video fra 7. Klasse, hvor læreren, Mie, stilladserer sin undervisning ud fra de fire
3 faser. I videoen ser vi en klasse, der skal til at arbejde med en tekst, de ikke har set før. Mie viser
4 dem først en notits, og hun gennemgår ekspertsproget i den,. Derefter starter fase to med
5 dekonstrueringen. Det virker på videoen som om hun har helt fat i klassen. De får en masse
6 redskaber, de så omdanner til viden, og derefter et produkt. Når man analysere videoen, virker det
7 som om at det virker efter hensigten. Jeg har ikke endnu prøvet TLC i praksis selv, så det er hvad jeg
8 har at holde mig til.
- 9 Elever med skrive- og læsevanskeligheder og tosprogede har det svært, når den traditionelle
10 skriftlige fremstilling og den procesorienterede pædagogik dominerer. Her er den genrepædagogiske
11 tilgang i dette hæfte særdeles værdifuld, da den rummer fremragende eksempler på stilladsering og
12 sørger for, at alle elever er med i klassens aktiviteter i et inkluderende fællesskab.
- 13 Genrepædagogikken stammer fra Australien og er en metode, der er udviklet til at fremme
14 marginaliserede elevers læsestandpunkt for herigennem at give disse elever en bedre forudsætning
15 for faglig læring.
- 16 Den opstod gennem opblomstrende interesse for retorikken og lægger vægt på at være
17 argumenterende, informerende eller instruerende.