

Nærsproglig tekstanalyse i gymnasiet

- en forudsætning



Speciale udarbejdet af:

Gabriele Ask Domenico Amatulli

Dansk - Roskilde Universitet

| | | |
|----------------|----------------|----------------|
| SPECIALET X | BLEV O | AFLEVERET |
| BLEV O | SPECIALET X | AFLEVERET |
| AFLEVERET | BLEV O | SPECIALET X |

Studienummer: 39980

Anslag: 164925

Afleveret d. 25.02.2014

Vejleder:

Lars Heltoft

Tilegnet

John Larsen

Indhold

| | |
|--|-----------|
| 1 Abstract og resumé | 4 |
| 1.1 Abstract..... | 4 |
| 1.2 Resumé..... | 4 |
| 2 Indledning | 6 |
| 2.1 Problemfelt: Nærsproglig tekstanalyse i gymnasiet | 8 |
| 2.2 Problemformulering..... | 9 |
| 2.3 Afhandlingens opbygning og afgrænsning..... | 9 |
| 3 Videnskabsteoretisk udgangspunkt | 12 |
| 3.1 Den strukturalistiske arv | 13 |
| 3.2 Det pragmatiske hensyn..... | 16 |
| 3.3 Betydningspotentiale og meningspotentiale | 18 |
| 3.4 Intention | 22 |
| 3.5 Forbindelsen til nykritikken..... | 24 |
| 3.6 Opsummering..... | 25 |
| 4 Værktøjs- og empiriudvælgelse | 28 |
| 4.1 Hvilke analytiske værktøjer bør indgå i en nærsproglig analysemetode i gymnasiergi? | 28 |
| 4.2 Hvilke slags tekster er egnede til nærsproglig analyse? | 32 |
| 4.2.1 Tekstudvalg | 32 |
| 5 Teorier med eksempler på deres brug | 34 |
| 5.1 Fra sætningsskema til emne- og fokusled..... | 35 |
| 5.1.2 <i>Så</i> som emotiv gradsangivelse | 40 |
| 5.1.3 Formidlingsovervejelse | 40 |
| 5.2 Kohæsiionsanalyse..... | 41 |
| 5.2.1 Referenter | 42 |
| 5.2.2 Ekstraposition..... | 43 |
| 5.2.3 Konjunktionerne <i>og</i> , <i>så</i> og <i>men</i> | 45 |
| 5.2.4 Bestemthed | 50 |
| 5.2.5 Formidlingsovervejelse | 52 |
| 5.3 Subjektivitet og modalitet | 52 |
| 5.3.1 Sætningsadverbialer og skopus | 55 |
| 5.3.2 Partikler | 58 |
| 5.3.2.1 Dialogiske partikler | 59 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.3.2.2 | Subjektive partikler | 62 |
| 5.3.3 | Præsupposition og implikation..... | 63 |
| 5.3.4 | Formidlingsovervejelse | 66 |
| 5.4 | Kort om sproghandlinger | 67 |
| 5.4.1 | Implikatur | 70 |
| 5.4.2 | Formidlingsovervejelse | 72 |
| 6 | Praktikforløb..... | 73 |
| 6.1 | Praktikkens formål | 73 |
| 6.2 | Praktikforløbets formelle ramme | 74 |
| 6.3 | Læringsteori | 74 |
| 6.3.1 | Logisk tænkning som mål og forudsætning | 75 |
| 6.3.2 | Vygotskys stilladseringsbegreb | 76 |
| 6.3.2.1 | Forståelse går forud for problemløsning | 77 |
| 6.3.2.2 | Elevens forudsætninger | 78 |
| 6.3.3 | Ekspliteringens vilkår | 80 |
| 6.4 | Observation | 81 |
| 6.4.1 | Diskussion af observationerne | 82 |
| 6.5 | Undervisningsplanlægning | 84 |
| 6.5.1 | Undervisningsgang 1, d. 10.01.2014..... | 86 |
| 6.5.2 | Undervisningsgang 2, d. 17.01.2014..... | 89 |
| 7 | Evaluering af praktikken..... | 91 |
| 7.1 | Planlægning af undervisningen..... | 91 |
| 7.2 | Spørgsmålet som didaktisk værktøj | 92 |
| 7.3 | Computerbrug og noteteknik | 93 |
| 7.4 | Brug af tavle..... | 94 |
| 7.5 | Klassediskussionerne | 95 |
| 7.6 | Det faglige..... | 96 |
| 7.7 | Elevernes evaluering | 98 |
| 7.7.1 | Spørgsmål 1 | 98 |
| 7.7.2 | Spørgsmål 2..... | 100 |
| 7.7.3 | Spørgsmål 3 | 101 |
| 7.7.4 | Spørgsmål 4..... | 102 |
| 7.7.5 | Spørgsmål 5..... | 103 |
| 7.7.6 | Spørgsmål 6..... | 104 |

| | |
|--|------------|
| 7.8 Opsamling | 105 |
| 8 Skitse til en didaktisk model | 108 |
| 8.1 Stilladset som forudsætning | 108 |
| 8.2 Overskuelighed og elevinddragelse | 109 |
| 8.3 Næste skridt | 110 |
| 9 Konklusion | 112 |
| 10 Litteraturliste | 114 |
| 11 Bilag | 118 |
| 11.1 Observationsredegørelser | 118 |
| 11.2 Undervisningsmanuskripter | 122 |
| 11.3 PowerPoint-præsentationer | 127 |
| 11.4 Øvelser | 137 |
| 11.5 Elevernes feedback | 139 |
| 11.6 Studieforløbsbeskrivelse | 151 |

1 Abstract og resumé

1.1 Abstract

Nærværende afhandling søger at belyse hvordan man kan introducere funktionelt grammatiske og pragmatiske analyseværktøjer i danskundervisningen i gymnasiet. Afhandlingen er overordnet delt op i tre dele: en videnskabsteoretisk, en sprogteoretisk og en didaktisk. I den videnskabs-teoretiske del redegøres der for den funktionelle strukturalisme som videnskabsteoretisk udgangspunkt, og for hvordan afhandlingen i den tager sit afsæt. I den sprogteoretiske præsenteres en række nærsproglige værktøjer hvis analytiske potentiale eksemplificeres gennem analyser af en række for danskundervisningen i gymnasiet relevante, skønlitterære tekster. I den didaktiske del redegøres der for et minipraktikforløb på Ordrup Gymnasium der bestod af: formidlingen af værktøjerne i forbindelse med undervisning, de didaktiske overvejelser dertil knyttet og de afledte erfaringer. Afslutningsvis redegøres der for hvordan den nærsproglige tilgang til tekst-analyse kan anvendes i gymnasieundervisningen på baggrund af en diskus-sion af erfaringerne fra praktikforløbet.

1.2 Resumé

In questa tesi si propone l'obiettivo di valutare la possibilità d'introdurre strumenti grammaticali-funzionali e pragmatici nel campo della didattica del danese a livello liceale. La tesi é divisa in tre parti: la prima è teorica-scientifica, la seconda linguistica e la terza didattica. La prima parte spiega lo strutturalismo funzionale come punto di partenza teorico-scientifico per la tesi. Nella seconda viene presentata una serie di strumenti linguistici funzionali e pragmatici il cui potenziale é dimostrato tramite analisi di vari testi letterari rilevanti per l'insegnamento del danese al liceo. Nella parte didattica sono presentati sia la preparazione preliminare, sia i risultati del

breve tirocinio svolto presso il liceo di Ordrup, durante il quale ho usato gli strumenti linguistici in un ambito didattico. La fase finale della tesi cerca di spiegare, in base ad una discussione dei risultati del tirocinio, come é possibile applicare l'approccio funzionale-linguistico e pragmatico all'analisi del testo a livello liceale.

2 Indledning

I min tid som danskstuderende på Roskilde Universitet har jeg været i berøring med en bred vifte af nærsproglige analyseværktøjer. Med tekstens sproglige udformning som deres centrale fokus, har jeg erfaring for at de kan fungere som middel til en kortlægning af en given tekst og udledning af dens mening - eller i hvert fald dens menings*potentiale* (se 3.3). Gennem kurser og projektarbejde har jeg haft lejlighed til at anvende disse værktøjer i forskellige sammenhænge. Jeg bliver til stadighed imponeret over hvor frugtbare de er, og hvor konkrete resultater det er muligt at få ud af den nærsproglige tilgang til tekstanalyse. Disse analytiske værktøjer er indtil videre ikke blevet samlet til en selvstændig, afgrænset disciplin. Det skyldes formodentlig at hvert værktøj i sig selv udgør et teoretisk felt i konstant udvikling med en høj grad af kompleksitet. Jeg mener imidlertid at så længe tekstens sprogligt kodede, kommunikative hensigt ligger til grund for de forskellige værktøjers anvendelse, vil de resultater og tolkninger disse nærsproglige værktøjer afstedkommer, supplere hinanden. At værktøjerne har forskellige, specifikke genstande for hver deres undersøgelse, betyder dog at brugen af det enkelte værktøj i forbindelse med en tekstanalyse vil have en tendens til egentlig at begrænse sig til en delanalyse idet værktøjet er i centrum. Ved at samle en række af disse værktøjer og gøre dem tilgængelige for tekstanalytikeren, kan man dels gøre denne i stand til at anskue tekstanalyseprocessen med et bredt, nuanceret, sprogligt udgangspunkt, og dermed have en sprogfunderet tekstanalytisk tilgang, dels komme tættere på en sproglig tekstanalysemetode som har tekstens sproglige udformning i centrum.

Jeg er målrettet gået efter at tone min uddannelse med henblik på at kunne undervise i gymnasiet, og jeg er ivrig efter at bruge den sprogligt faglige forankring som et genkommende element i min fremtidige undervisning.

Denne afhandling er derfor mit forsøg på at systematisere nogle af disse værktøjer på en sådan måde at jeg dels giver mit bud på en samlet nærsproglig metodik som kan anvendes i praksis, dels belyser dens relevans i gymnasiedidaktisk regi. I den forbindelse vil jeg parallelt gennemgå et praktikforløb hvor jeg vil undervise ud fra et udvalg af efter min mening relevante teorier. Praktikforløbet vil danne grundlag for en evaluering af hvordan det nærsproglige element kan indgå i gymnasieundervisningen. Diskussionen af forløbet vil basere sig på min egen oplevelse af forløbet, en ekstern evaluering af min undervisning foretaget af underviseren og af den pågældende gymnasieklasse, samt overvejelser på baggrund af gymnasieklassens oplevelse af forløbet.

Det skal tilføjes at motivationen for at vælge gymnasieundervisningen som arena for min undersøgelse udelukkende er begrundet i mit fremtidige virke som underviser på en ungdomsuddannelse. Jeg er af den holdning at øget sproglig bevidsthed er relevant på samtlige alderstrin og i alle sammenhæng hvor sproglige kompetencer, og dermed kodning og afkodning af tekster i bred forstand, er relevante. Det handler 'blot' om at finde det passende formidlingsniveau af stoffet.

Jeg vil derudover takke Christina Brøndum, Jakob Bang Schmidt, Susan Flyger, Winnie Schou-Christensen, Domenico Saracino og Johan K. Hertz som i forbindelse med udformningen af nærværende afhandling har givet mig uvurderlig feedback, kritik og støtte. En særlig tak går til min praktikvejleder lektor Maren Aarup og min vejleder på RUC professor Lars Heltoft.

2.1 Problemfelt: Nærsproglig tekstanalyse i gymnasiet

Hvor mange gange fik man ikke at vide i gymnasiets danskundervisning: ”I skal begrunde jeres analyse i teksten!”? I min klasse forekom det ofte! Ikke desto mindre var det klart et af de bedste råd i forbindelse med at blive bedre til tekstanalyse. At finde belæg for sin fortolkning i selve teksten er fundamentalt for den efterfølgende diskussion. Jeg ser den nærsproglige tilgang til tekstanalyse i direkte forlængelse af min gamle gymnasielærers forslidte, og til tider på os forspildte, bevingede ord. Jeg vil mene at forudsætningen for fortolkning, abstraktion og perspektivering i forbindelse med en given tekstanalyse er at man først og fremmest har et overblik over teksten på et sprogligt plan. Helt grundlæggende og banalt skal man som minimum forstå teksten – og at forstå teksten kræver et basalt kendskab til sproget. Den sproglige bevidsthed, som alle sprogbrugere i større eller mindre grad besidder, kan dog forfines og udnyttes aktivt. Pointen er at de funktioner den nærsproglige tilgang tydeliggør, forstås og bruges på et mere eller mindre intuitivt plan af alle nogenlunde kompetente sprogbrugere. Målet er derfor at højne bevidstheden om disse funktioner. Det kræver, at man har styr på en række sproglige begreber der så at sige kan hjælpe en med at kortlægge teksten.

Det betyder imidlertid ikke at jeg går ind for kun *en* mulig forståelse eller fortolkning af en given tekst, ej heller mener jeg at man udelukkende behøver detaljeret, sproglig viden for at kunne forstå en tekst, dens genre, målgruppe med mere. Jeg mener, som mange før mig, at tekstens mening og værdi opstår i samspillet mellem læseren, teksten og læsesituationen, og kan derfor antage forskellige former afhængigt af det fokus man har. Dog er en given tekst en afgrænset størrelse, og kan ikke siges at kunne betyde alt mellem himmel og jord.

En forudsætning for denne afhandling er derfor præmissen om at man forbedrer udgangspunktet for sin tekstanalyse ved at gemme en vigtig plads til at undersøge tekstens sproglige ramme, funktionelt og pragmatisk¹, og dermed tekstens grundlæggende meningspotentialer². Et højnet fokus på teksten som sprogligt forankret gennem sprogets funktioner kan gavne menneskers sprogbevidsthed og afkodningsevne på et fundamentalt plan, gøre tekstanalyse mere relevant for dem og ultimativt forbedre deres mulighed for kritisk at afkode og indgå i det offentlige rum. At formidle nærsproglige analyseværktøjer til gymnasieelever vil derfor forhåbentligt udstyre dem med en sproglig indsigt, en sans for detaljen og en argumentativ ballast som de i alle mulige sammenhænge kan bruge til at afkode de tekster som konstant omgiver dem såsom: skønlitterære værker, film, fagbøger, reklamer, politisk debat og så videre. Som længere nede forklaret begrænser jeg mig i denne afhandling til skønlitterære tekster som empirisk materiale³.

2.2 Problemformulering

Hvordan kan man udvikle en nærsproglig tilgang til litterær tekstanalyse i faget dansk i gymnasiet baseret på funktionel grammatik og pragmatik?

2.3 Afhandlingens opbygning og afgrænsning

Det er vigtigt for mig at understrege at denne afhandling *ikke* handler om at se nærsproglig analyse i kontrast eller konflikt med andre tekstanalytiske tilgange. Som fremtidig gymnasielærer er det vigtigt for mig at kunne overskue forskellige tekstanalytiske traditioner, for på bedst mulig vis at kunne formidle hvordan de hver især kan bidrage i forbindelse med

¹ Se 3.

² Se 3.3.

³ Se 4.2.

tekstlæsning, for dermed at videregive en så bred palet af værktøjer som muligt til mine fremtidige elever. Det er derfor som udgangspunkt vigtigt at være bevidst om hvad nærsproglig analyse er, og hvor den placerer sig videnskabsteoretisk. Første punkt der bliver afklaret er derfor:

- Hvad er nærsproglig analyse?

Dernæst er det væsentligt at finde ud af hvilke nærsproglige værktøjer der skal indgå i mit slutprodukt. Jeg stiller derfor nogle betingelser for udvælgelsen. Udvælgelsen af tekster til min demonstration af de nærsproglige værktøjer afstedkommer overvejelser vedrørende hvilke tekster der egner sig til nærsproglig analyse. Kan samtlige værktøjer jeg udvælger for eksempel anvendes på en hvilken som helst tekst? Dernæst udvælges empirien. Det vil sige den række af konkrete tekster der medvirker til at illustrere de forskellige analytiske virkemidler. Det kan koges ned til følgende tre punkter:

- Hvilke analytiske værktøjer bør indgå i en nærsproglig analysemetode i gymnasier regi?
- Hvilken slags tekster er egnede til nærsproglig analyse?
- Empiriudvælgelse

Herefter følger en teoretisk redegørelse og følgende applicering af hvert analytisk værktøj. På baggrund af disse diskuterer jeg hvorledes man didaktisk kan formidle teorierne i en gymnasiedidaktisk kontekst. Det indebærer overvejelser vedrørende hvorvidt de forskellige teorier har behov for en omformning eller tilpasning i forhold til gymnasieundervisning:

- Teoretisk redegørelse med dertil hørende analyser og overvejelse om det enkelte værktøjs formidling i en gymnasial undervisningssituation

Næste del af afhandlingen fokuserer på minipraktikken. Her gør jeg rede for den pædagogiske tilgang jeg tog udgangspunkt i, og udformningen af den konkrete undervisningsplan for praktikken. Punkterne der skal besvares er således følgende:

- Praktikkens formål og udformning
- Didaktisk udgangspunkt
- Redegørelse for observations- og undervisningsforløbet
- Udformning af specifik undervisningsplan i forbindelse med praktik

Afslutningsvis forsøger jeg på basis af en evaluering og diskussion af både produkt og praktikforløb at redegøre for de i mine øjne væsentligste forudsætninger for at kunne implementere den nærsproglige tilgang i en gymnasial undervisningssammenhæng.

3 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

I det følgende vil jeg besvare første punkt nævnt foroven⁴. Jeg vil starte med at beskrive hvordan jeg ser den nærsproglige tilgang placere sig videnskabsteoretisk.

Sprog har struktur, og den struktur beskriver vi gennem grammatikkens begrebssystem. Det ligger i selve begrebet *nærsproglig tekstanalyse* at udgangspunktet er sproglig. Det grundlæggende afsender/modtager-forhold i sprogbrugen forudsætter en enighed hos kommunikationssituationens parter om eksempelvis forskellige ords semantik – i generel og kontekstuel forstand:

”De strukturelle relationer kan ikke afledes af intentioner, men de er forudsat i hver enkelt kommunikationssituation: Sproget som intersubjektivt system af tegn er en af kommunikationens mulighedsbetingelser.”

(Heltoft og Edelsgaard Andersen, 1979: 15)

Det betyder at

”[...] enhver forståelse af sproglig samvær også forudsætter viden om kommunikative normeringer og om strukturelle forhold i sprogsystemet [...].”

(sm.st.: 16)

Det vil sige at sprog er kode i den forstand at vi som sprogbrugere skal være enige om fælles regler for kommunikationen som gør at vi kan forstå hvad hinanden siger. På faget dansk sprog på Roskilde Universitetet har jeg, som tidligere nævnt, stiftet bekendtskab med en række tekstanalytiske

⁴ Se 2.3.

discipliner som har det sproglige og tekstnære fokus tilfælles. De udspringer af en videnskabelig tradition som i udgangspunktet er strukturalistisk idet de søger at beskrive de regler og normer vi som sprogbrugere holder os til når vi kommunikerer. Samtidigt tager disciplinerne i høj grad hensyn til den virkelighed og praksis sproget udfoldes i, og er i den forstand også funktionalistiske.

I det følgende vil jeg skitsere en del af sprogvidenskabens videnskabs-teoretiske udvikling hvor jeg især vil fokusere på sproget som grundlæggende strukturelt. Derudover vil jeg se på sprog som en praksis hvis mening er afhængig af den kontekst som konstitueres af kommunikations-situationen.

3.1 Den strukturalistiske arv

I bogen *Humanistisk videnskabsteori* defineres struktur som følgende:

”[...] en række enheder, som står i et bestemt forhold til hinanden. [...] det vigtigste er, at enhederne ifølge strukturalismen er defineret ikke ved at være noget i sig selv, men netop ved at stå i det bestemte forhold til de andre elementer.”

(Gregersen, 2010: 200)

Strukturalismen har sin oprindelse i Ferdinand de Saussures syn på lingvistikken nedfældet af nogle af hans elever på basis af noter taget under Saussures forelæsninger, og samlet i bogen *Cours de linguistique générale* (sm.st.: s. 201). Saussures bidrag til lingvistikken indeholder blandt andet en skelnen mellem en *diakron* og en *synkron* beskrivelse af sproget. Det diakrone fokus består i at se sproget i et historisk perspektiv og beskrive et sprogs tidligere stadier i relation til dets nutidige, for dermed at kunne

beskrive dets udvikling. Det synkrone tager udgangspunkt i nuet og kigger på hvordan sproget ser ud i samtiden (sm.st.: 204). De to måder at beskrive sprog på viser to grundlæggende udgangspunkter i lingvistikken som derfor har to undersøgelsesfelter. Dog er de hinandens forudsætninger – for som Peter Harder skriver:

”[...] *diakroni forudsætter at man til enhver tid kan fastslå hvad den synkrone tilstand er – ellers er heller ikke forandring beskrivelig.*”

(Harder, 2005: 24)

Omvendt kan man tilføje at en viden om sprogets historiske forandring kan være med til at forklare bestemte forekomster af nutidigt sprogbrug som umiddelbart afviger fra den bredt accepterede norm.

Sprog har endvidere ifølge Saussure to aspekter: sprogsystemet (*langue*) og sprogbrugen (*parole*) (Gregersen, 2010: 205-208). Sprogsystemet er det som grammatikken beskriver – altså de regler der kan udledes som konstituerende for sprogets struktur. Sprogbrugen er den praksis individet udøver indenfor sprogsystemets ramme. Denne sondring, sammen med erkendelsen omkring den synkrone og diakrone sprogbeskrivelse, lægger fundamentet for at forstå sproget som et beskriveligt, regelstyret system der på samme tid er i konstant forandring.

Med til Saussures teoridannelse hører en erkendelse af sproget som et socialt fænomen:

”*Det sociale ved sproget består i, at der ikke kan siges noget, som kun en enkelt person kan tillægge betydning. Så er der ikke tale om sprog [...] Sproglige ytringer er således på én*

gang unikke: bliver sagt i en situation, som aldrig gentager sig, af et subjekt, som har en helt speciel baggrund, til en eller flere personer, som er lige så særlige – og helt regelmæssige: de er produceret efter socialt accepterede regler.”

(sm.st.: 207)

Det påfaldende ved Saussures teori er dog at selv om han er bevidst om sproget som en social praksis, holder han fast ved beskrivelsen af systemet som det primære (sm.st.). Han siger:

”Pour rendre compte que la langue ne peut être qu’un système de valeurs pures, il suffit de considérer les deux éléments qui entrent en jeu dans son fonctionnement: les idées et les sons.”

(Saussure 1, 1972: 155)

I den engelske udgave oversættes det til:

”In order to realise that the language itself can be nothing other than a system of pure values, one need only consider the two elements which are involved in the way it functions: ideas and sounds.”

(Saussure 2, 1972: 108)

Gregersen påpeger at strukturalister står overfor et dilemma der omhandler det empiriske grundlag for deres udtalelser om sprogets system idet sprogbugen er fyldt med forstyrrelser i forhold til systemet (Gregersen, 2010: 207). Saussures definition af sprogets måde at fungere på fokuserer altså på overgangen fra idé til lyd hvor den lydige manifestation af ideen nødvendigvis indgår i et system. Selv om Saussure understreger sprogbugen som det ene aspekt af sproget, regner han det ikke for en væsentlig faktor for hvordan sproget fungerer.

3.2 Det pragmatiske hensyn

I *Dansk Funktionel Lingvistik: En introduktion* står det tydeligt frem hvordan visse skoler inden for lingvistisk strukturalisme har inddraget sprogbrugen som væsentlig for sprogbeskrivelsen. Man er gået væk fra at forstå sproget som repræsentation af et idealsystem, og har fået mere fokus på hvordan sproget udfolder sig funktionelt:

”Det nybrud som for alvor påvirkede dansk sprogvidenskab, var den pragmatiske vending der indtraf i 1970-erne, hvor sproghandlingsteorien, sociolingvistikken og den politisk inspirerede pragmatik i fællesskab vendte opmærksomheden bort fra sprogets interne anatomi og over til sprogets forankringspunkter i den sociale virkelighed.”

(Harder, 2005: 3)

Lingvistikkens accept af pragmatikken medfører ifølge Harder ikke en forkastelse af systemet som et væsentligt element. Han afviser endvidere at der skulle være en modsætning mellem funktion og struktur:

”I det omfang den genstand man ønsker at beskrive strukturelt, er kendetegnet ved at dens dele har funktionelle relationer i forhold til hinanden, er strukturel og funktionel beskrivelse derfor nødvendigvis overlappende om ikke direkte sammenfaldende.”

(sm.st.: 4)

Der er blot tale om et skifte i forhold til målsætning for undersøgelse. For hvor Saussures målsætning var, som mange lingvisters stadig er, en kortlægning af sprogets system som mål i sig selv, er funktionelle lingvisters

mål at beskrive sprogets system forankret i en social praksis som videre er forankret i en fysisk virkelighed – altså både som produkt af og som præmis for selvsamme sociale praksis. Denne cirkulære bevægelse er grundlæggende hermeneutisk, og indeholder en socialkonstruktivistisk dimension. Den viser hvordan strukturalisme i dag kan beskrive feltet mellem sprogsystem og sprogbrug, og derfor skriver sig væk fra en tradition der lægger vægt på sprogsystemet som autonom.

Det er væsentligt at bemærke at den socialkonstruktivistiske dimension ikke skal forstås som relativistisk da en vigtig forudsætning for at forstå sprog funktionelt er anerkendelsen af rammer definerede af den fysiske virkelighed:

”Dansk funktionel lingvistik lægger [...] vægt på sprogets strukturering af forholdet mellem elementerne, men uden af den grund at slippe elementers ikke-sproglige (kommunikative, tekstlige, kognitive) egenskaber af syne [...]. Sprogets struktur er ikke det udgangspunkt alting må starte i. Man starter derimod (både som sprogbruger og som lingvist) i en kompleks virkelighed, hvoraf sproget kun udgør ét aspekt – og erkendelsen af sproget kan ikke ske uden at vi ser det som led i denne mere omfattende virkelighed. Dette kræver en omtænkning af den strukturelle forestilling om immanent overfor transcendent sprogbeskrivelse, og dermed om forestillingen om autonomi [...].”

(sm.st.: 5)

Det er i den forbindelse væsentligt at understrege at forekomsten af fejl i sprogbrugen kan tydeliggøre den ideelle struktur. Når sprogbrugere således formulerer sig formelt ukorrekt, skabes der automatisk opmærksomhed på den pågældende formulering, og den formelt korrekte alternativ står så

meget desto tydeligere frem. Somme tider får sproglige fejl dog eget liv og med tiden kan de indtage en plads i sprogsystemet. Dette statusskift fra det formelt ukorrekte til det formelt korrekte er en del af den diakrone sprogudvikling som understreger sprogbrugen som sprogets udgangspunkt. Folk der til hverdag arbejder kreativt med tekster, såsom forfattere, digtere eller reklamefolk, kan udnytte sprogets formbarhed strategisk. En uortodoks brug af en bestemt formulering kan skabe usikkerhed om dens betydning i en given situation eller kontekst, og kan derfor skabe en decideret ny mening.

Med fokus på funktion og med inddragelsen af pragmatikken, optræder det grammatiske system, og de funktioner systemet kan beskrive, som meningsbærende. Dette er udførligt beskrevet i værket *Grammatik over det Danske Sprog* som jeg bruger som reference i de følgende delanalyser⁵. Adskillige af de tekstanalytiske værktøjer jeg anvender og beskriver, er taget derfra.

3.3 Betydningspotentiale og meningspotentiale

En væsentlig pointe udspringer af forståelsen af sprogsystemet som meningsbærende. At tekstens mening er sprogligt kodet peger på en bagvedliggende intention, og derfor en mulighed for at identificere denne⁶. Men før man kan tale om intention, bliver man nødt til at gøre sig tanker om hvad der i denne kontekst menes med *mening*. Det er her væsentligt at definere skellet mellem to begreber: *betydning* og *mening*. Dette skel er særligt tydelig på dansk i kraft af de to forskellige benævnelser hvorimod de eksempelvis på engelsk begge kan indgå i verbet *to mean*:

⁵ Se 5.

⁶ Se 3.4.

- (1)⁷ *Hvad betyder det? = What does it mean?*
 Hvad mener du = What do you mean?

Betydning bruges på systemisk niveau for eksempel ved at to almindelige sprogbrugere med stor sandsynlighed kan afkode hvilken fællesmængde ordet *bil* refererer til (i denne fællesmængde ville en Porsche 911 og en Opel Kadett næppe have selskab af en traktor). En forespørgsel om betydning tager altså udgangspunkt i et abstrakt, referentielt system som begge parter i samtalen anerkender. Mening derimod opstår afhængigt af den måde afsender kontekstualiserer ordet *bil*. Meningen fremstår altså på ytringsniveau og afhænger af kontekst.

Nogle videnskabelige traditioner anfægter hvorvidt intentionalitet og en dertil koblet mening kan demonstreres eller sandsynliggøres. De påpeger på hvordan ti mennesker for eksempel med høj sandsynlighed vil have ti forskellige læsninger af en given tekst. Sociologen Stuart Hall argumenterer i sit essay *Encoding/Decoding* for hvordan forskellige mennesker med forskellige holdninger og meninger afkoder kommunikative produkter (Hall beskæftiger sig her med tv-mediet) ud fra, og i overensstemmelse med, deres individuelle mening om pågældende emne, og altså ikke nødvendigvis i overensstemmelse med den mening afsender har haft intention om at indkode:

”[...] *since there is no necessary correspondence between encoding and decoding, the former can attempt to 'pre-fer' but cannot prescribe or guarantee the latter, which has its own conditions of existence.*”

(Hall m.fl., 1980: 135)

⁷ Tal i parentes angiver konstruerede eksempler.

Til Halls forståelse af kodnings- og afkodningsmekanismen hører alligevel en forståelse af at afkodningsprocessen ikke foregår helt løsrevet af den kodede mening, han fortsætter:

”Unless they [conditions of existence, red.] are wildly aberrant, encoding will have the effects of constructing some of the limits and parameters within which decodings will operate.”

(sm.st.)

Det er disse grænser og parametre som bliver højst relevante i forhold til at beskæftige sig med tekstens sprogligt kodede mening som med et mere rammende ord kan kaldes for *meningspotentialer*.

Begrebet meningspotentialer findes dog allerede i forskellige teorier, og har tilknyttet forskellige betydninger. Michael A. K. Halliday, ophavsmand til den systemisk funktionelle grammatiske tradition, bruger begrebet som en definition af sproget selv. Ifølge Halliday udgør ens kendskab til sproget det meningspotentialer man har til rådighed:

”Language [...] is a potential: it is what the speaker can do. What a person can do in the linguistic sense, that is what he can do as speaker/hearer, is equivalent to what he ‘can mean’; hence the description of language as a ‘meaning potential’.”

(Halliday, 1978: 27-28)

Han beskriver endvidere både semantik, grammatik og fonologi som *potentialer* (sm.st.: 39). Det vil sige at sproget for Halliday udgør en række muligheder for meningskonstruktion med henblik på meningsoverførsel – altså kommunikativ potentialer.

Den norske lingvist Ragnar Rommetveits brug af begrebet adskiller sig fra Hallidays. Rommetveit ser mere på den variation af betydning der kan forekomme ned på det enkelte ords niveau i forbindelse med den aktuelle kontekst. Han skriver:

“Word associations may [...] be exploited as circumstantial empirical evidence of an individual’s potential contributions to linguistically mediated meaning in frequently occurring and/or prototypical contexts of communication within which this meaning is used.”

(Rommetveit, 2003: 210)

Hans udgangspunkt er således konkret sprogbrug og menneskers evne til at tilpasse ytringers betydning en konkret kontekst. Ord har ifølge Rommetveit altså ikke en på forhånd determineret mening man kan finde frem til, da den opstår afhængigt af kontekst. Han påpeger derfor det umulige ved at forsøge at finde en sådan:

“We have to live with the inherent “indeterminacy of sense” (Baker & Hacker, 1980, p. 376) and acknowledge that no scientifically elaborated and empirically based map of a word’s meaning can capture its entire repertory of meaning potentials.”

(sm.st.: 211-212)

Min egen forståelse af begrebet meningspotentiale, som er en vigtig forudsætning for denne afhandling, afviser hverken Hallidays eller Rommetveits brug af begrebet. Mit fokus er imidlertid tekstanalysen, og mit argument er at da tekster er sprogligt kodede, må man gennem en analyse af de sproglige virkemidler benyttet i teksten kunne opnå en indsigt i *tekstens*

meningspotentiale. Dette meningspotentiale er således både afgrænset af de muligheder sprogsystemet tillader sprogbrugeren, og den kontekst sproget i form af ytringer udfoldes i. Min brug af begrebet beskæftiger sig således med det *tekstinterne* samspil mellem de sætninger og ytringer teksten består af, og med sprogsystemet som normsættende ramme for hvad der *ikke* kan menes med teksten.

Hallidays fokus på meningspotentiale som sprogets kommunikative potentiale, og Rommetveits fokus på den kontekstuelle påvirkning af mening, giver mig anledning til, med den danske sondring mellem betydning og mening in mente, at forstå deres brug af begrebet som *betydningspotentiale*. I det ene tilfælde fordi Halliday taler om sprogbrugers kommunikative potentiale som værende afhængig af sprogbrugers samlede sproglige kundskab, i det andet fordi Rommetveit taler om ords og ytringers omfang af betydningsvariation i forhold til den endeløse række af mulige kontekster der kan forekomme. Min brug af begrebet derimod har det tekstanalytiske som udgangspunkt. Tekstens meningspotentiale er den nærsproglige analyses mål. Meningspotentialet afgrænses af teksten selv og den mening teksten kan bære, afgrænset ikke kun af sprogsystemet, men også af tekstens egen sammenhængsafhængige begrænsninger – dens interne konstruktion af mening – og altså i tekstanalytisk regi kan den kaldes en *tekstintern meningspotentiale*.

3.4 Intention

At en given tekst bærer mening forudsætter at den er organiseret således at meningen kan udledes. Tekster kan derfor ikke antages at være vilkårligt sammensat, men er derimod intentionelt organiseret. Hver linje, sætning, strofe, afsnit eller kapitel er et resultat der forudsætter valg. Der må derfor være en organiserende instans der konstruerer rækkefølgen af ord med et

vist formål, og dermed med en vis intention. Simon Borchmann udlægger det som følgende:

”Pointen er at når teksten forstås som et middel til at opnå et overordnet formål, må organiseringen af tekstens dele forstås som bidrag til opnåelsen af dette formål.”

(Borchmann, 2010: 18)

Det er væsentligt at påpege at der her ikke tales om en søgen efter *forfatterens* intention med teksten. Det ville være en målsætning der ville overskride hvad det sproglige fokus kan give læser anledning til at udtale sig om. Det handler derimod igen om en intentionel instans defineret af teksten selv og repræsenteret af de karakterer og/eller stemmer som repræsenteres i teksten som for eksempel fortælleren. Idet stemmerne repræsenterer et eller flere synspunkter, udlægger begivenheder, eller direkte handler, påvirker de fortællingen på baggrund af intention. Borchmann beskriver sammenhængen mellem tekstens struktur og formål som følgende:

”Struktur er altså ikke noget en tekst får ved at følge abstrakte regler for sammenhæng og orden, men noget den får ved at være strategisk organiseret i forhold til et konkret formål. Det indebærer at man i tekstbeskrivelsen altid arbejder ud fra en forestilling om tekstens formål [...]”

(sm.st.)

Tekstens formål, forstået som overordnet formål, er tydeligt især i visse tekstgenrer. Reklamen vil eksempelvis altid have til formål at sælge en bestemt vare. Uanset om vi som forbrugere er bevidste om dette forhold, bliver det interessant hvordan opfordringen til at købe en bestemt vare argumenteres for, konstrueres og iscenesættes. Det samme gælder for en politisk tale hvor det der ’sælges’, eksempelvis er holdninger. Beskæftiger

man sig derimod med skønlitterære tekster, kan det straks blive sværere at finde frem til et tydeligt overordnet formål. En tekst kan være et portræt af et miljø og dermed indeholde flere forskellige karakterer med respektive agendaer, eller det kan eksempelvis være en indre beskrivelse af en jeg-fortællers sind. Beskrivelsen af et miljø eller en tilstand har ikke på samme måde et konkret formål som reklamen eller den politiske tale. I en skønlitterær tekst kan selve beskrivelsen og nuanceringen af for eksempel et miljø eller en problemstilling være formålet.

3.5 Forbindelsen til nykritikken

Selv om denne afhandlings fokus er sproglig, synes det oplagt at knytte en kommentar til parallelterne mellem den nærsproglige analyse og den nykritiske tradition. Nykritikkens kerne udlægges i bogen *Litteraturens tilgange* som følgende:

”Det er et tekststudium og –tolkning, der hviler på en omhyggelig, systematisk og nuanceret opfattelse af tekstens mindste dele, dens ord, ordforbindelser, og billeder og disses forhold til tekstens overordnede helhedsdannelser, dens motiv, holdning og ide.”

(Larsen, 2008: 77)

Som i den nærsproglige tilgang er teksten i centrum for den nykritiske analyse. Tekstens organisering, og de valg den repræsenterer, anses i begge tilgange uomtvisteligt som fast udgangspunkt for hvad man kan sige om teksten. Nykritikken betragter dog tekster som uafhængige størrelser som skal fortolkes og vurderes uafhængigt af biografiske hensyn, historisk kontekst med mere. Man ser altså teksten som autonom. Men som tidligere anført er en af forudsætningerne for en sprogligt funktionel tilgang afhængig af en forståelse af den kontekst en given tekst opstår i. Dette gør

sig gældende i tilgangens sproglige udgangspunkt der blandt andet kræver en anerkendelse af at sprogets diakrone dimension. Man kan altså sagtens se nykritikken og den nærsproglige tilgang som forenelige og beslægtede i visse henseender, men det er meget vigtigt at understrege at den nærsproglige tilgang intet forudsætter om tekstens autonomi.

Den nærsproglige analyse, som jeg ser den, foregiver ikke at være en selvstændig fortolkningslære. Da den forankres i sproget, og da alle litterære tekster er sprogligt organiserede, er min formodning at den kan bruges i forbindelse med samtlige fortolkningsskoler. En formodning der dog ikke afprøves i nærværende afhandling.

3.6 Opsummering

Sprog har struktur og den struktur beskriver vi gennem grammatikkens begrebssystem. Med grammatikken beskriver vi sproget som system blandt andet ved at kategorisere det i ordklasser, og beskrive de forskellige leksemers struktur (morfologi) og hvordan de kan sættes sammen i meningsgivende sætninger (syntaks). Beskrivelsen af sprogets struktur kan foregå diakront eller synkront. Det er den struktur som vi gennem grammatikken beskriver, der gør os i stand til for eksempel at identificere folk som udlændinge, eller som tilhørende andre dele af Danmark – altså gennem de sproglige fejl eller afvigelser der forekommer i deres sprogbrug. Det er samtidigt det afvigende sprogbrug der afstedkommer at sproget forandrer sig over tid. Grammatikken kan således beskrives som et sæt regler. Et sæt regler der siger noget om hvordan sproget bør se ud – eller ser ud. For der er forskel mellem forskrevne og observerede regelsæt. At se på sproget som prædefineret af et grammatisk system som vi sprogbrugere skal beherske, tydeliggør en diskrepans mellem norm og brug. At kompetente danske sprogbrugere for eksempel intuitivt kender forskellen på

brugen af artiklerne *en* og *et*, medfører ikke at de altid bruger dem korrekt i eksempelvis en ophedet debat eller blot i dagligdags kommunikation. Der findes sågar områder i kongeriget Danmark hvor en i forhold til standard-sproget ukorrekt brug af sproget (jævnfør eksempelvis de officielle regler udstukket af Dansk Sprognævn) udøves konsekvent og derfor beskrives som dialektal, sociolektal, etnolektal eller medialektal (kilde 1). Samtlige definitioner har det tilfælles at de er et resultat af tilstedeværelsen af struktur.

At to mennesker forstår hinanden forudsætter endvidere en enighed om den kommunikative kode som er sproget. Det peger igen på at sproget er regelbundet. Dog ikke på en sådan måde at afvigelser eller kreativt brug af sproget ikke kan forstås. Enhver afvigelse besværliggør dog i større eller mindre grad kommunikationen, og må foranledige en overvejelse om hvorvidt det afvigende udsagn udtrykker en anden mening, er udtryk for en særlig intention og gør dermed krav på en særlig tolkning betinget af konteksten. Derudover er det selvindlysende at sprog er i konstant forandring. Det kan enhver se i tale og skrift ved blot at åbne en bog fra for eksempel mellemkrigstiden, eller se et klip fra DR af ældre dato.

Sproget har altså struktur, men denne struktur er konstant socialt forhandlet gennem praksis. Det er her at en nærsproglig tilgang i sin definition nødvendigvis også må indeholde et pragmatisk aspekt. Tekst er grundlæggende en repræsentation af tale. Det vil sige at de normer vi forholder os til når vi nedfælder tekst, stammer fra de normer der opstår i samtalsituationen. Samtalsituationen er en social praksis hvor sproget kun er en del af den kommunikative handling. Her spiller øvrige elementer ind som for eksempel kropssprog, pausering, talesituation med flere. Men hvorfor er dette relevant for en nærsproglig tilgang? Det er det fordi der er forbindelse mellem sprogets form og indhold. Sprogets strukturelle udformning bærer

og definerer indholdet ud fra afsenders intention for den pågældende kommunikative handling. Den bærer indhold da sproget er et kommunikativt medium. Den definerer indholdet da udformningen ikke kun siger noget om hvad afsender vil sige, men i høj grad også udelukker hvad afsender *ikke* vil sige. Denne definerende funktion etableres både grammatisk og pragmatisk:

”Den universelle pragmatik udgøres af et sæt af kommunikative funktioner som skal kunne og kan varetages gennem ethvert menneskeligt sprog. De enkelte sprogs struktur indeholder ikke disse funktioner direkte, men sprogene lægger deres udtryks- og indholdsgrænser forskelligt, og de udformer således det universalpragmatiske handlingsunivers på forskellige måder.”

(Hansen & Heltoft, 2011: 44)

Den nærsproglige tilgang bliver således en blanding af grammatik forstået som meningsbærende, meningsdefinerende og altså funktionel, og pragmatik som en væsentlig og nødvendig forståelse at sproglige ytringer som kommunikative handlinger i en specifik social kontekst. Tilgangens mål er derfor at afgrænse en given teksts meningspotentiale gennem kendskab til og fokus på sprogets grammatiske og pragmatiske funktioner.

4 Værktøjs- og empiriudvælgelse

I dette afsnit vil jeg redegøre for overvejelser og argumenter der vedrører dels det udvalg af værktøjer jeg har valgt at hævde som væsentligst, dels de tekster jeg har udvalgt til at illustrere værktøjernes anvendelse. Jeg vil i den forbindelse bemærke at udvalget af værktøjer er foretaget ud fra de teorier jeg ser som de væsentligste. Det er derfor klart at udvælgelsen delvist bærer præg af et personligt skøn. Det er desuden vigtigt at understrege at man kunne have prioriteret udvalget anderledes. Jeg vil imidlertid forsøge at udlægge mine overvejelser og argumenter for udvalget så klart og redeligt som det er mig muligt.

4.1 Hvilke analytiske værktøjer bør indgå i en nærsproglig analysemetode i gymnasieregi?

I dette afsnits overskrift er der to centrale elementer som er vigtige at have for øje. Det første er brugen af ordet *bør*. Med dette ord ekspliciteres et normativt udgangspunkt for spørgsmålet. Spørgsmålet der dermed følger er: Hvilken normativ baggrund udvælges der ud fra? Andet element er *gymnasieregi*. En væsentlig præmis for mit normative udgangspunkt må nødvendigvis være en bevidsthed om modtagerne og dermed brugerne af de værktøjer der skal formidles. Den didaktiske del af denne opgave tager netop fat i denne problemstilling. I den forbindelse vil niveauet for formidlingen af stoffet altid kunne tilpasses den pågældende klasse, men det er nyttigt at gøre sig tanker om de overordnede forventninger man kan have til undervisning på gymnasieniveau. Dog vil jeg i forhold til udvælgelsen af værktøjer læne mig op af de retningslinjer undervisningsministeriet har udstukket i læreplanen for danskundervisningen i gymnasiet hvori formålet med danskundervisningen udlægges som følgende:

”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning anskuet i et sprogligt, litterært og kulturelt perspektiv skærpes elevernes kritisk-analytiske sans. Dermed bidrager faget til både at udvide elevernes danneshorizont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå disses indhold og nuancer.”⁸

(Kilde 5: Bilag 15, stk. 1.2)

Man kan i forbindelse med nærværende afhandling hæfte sig ved hvordan faget skal bidrage til at styrke elevernes kritisk-analytiske sans, informationshåndtering og evne til at ’gå bag om ordene’. Disse tre specificeringer af formålet passer for mig at se fint med den nærsproglige tilgang. Den første betingelse for udvælgelsen bliver derfor at:

1 Værktøjerne skal tjene som midler til at gøre eleverne til bedre tekstanalytikere.

For at kunne opfylde denne betingelse skal de værktøjer jeg udvælger kunne bruges til at finde mening i teksten. I læreplanen står der om det sproglige arbejde:

”Specielt indgår det sproglige arbejde som et integreret led i tekstlæsningen, idet indsigt i sprogets opbygning, funktion og historie udnyttes som et grundlag for den nuancerede og veldokumenterede analyse, fortolkning og perspektivering af tekster.”⁹

(sm.st. : stk. 3.1)

⁸ Min understregning.

⁹ Min understregning.

Anden betingelse må altså omhandle sproglige kundskaber som forudsætning for tekstanalysen:

2 *Værktøjerne skal tydeliggøre forbindelsen mellem tekstens sproglige organisering og den deraf følgende meningsudledning.*

Den nærsproglige analyses objekt er teksten. Dens mål er meningsudledning. For at afgrænse det meningspotentiale en tekst har, skal man derfor se på hvordan meningen konstrueres i teksten – navnlig i tekstens sætningsformede ytringer som både kan stamme fra tekstens karakterer og fortælleren. En ytring er en dialogisk størrelse og forudsætter at afsender har en særlig kommunikativ dagsorden med den. Denne kan man beskrive ved at finde det vigtigste led i den sætningsformede ytring – *fokusleddet*. Dette forhold er for mig at se en helt grundlæggende erkendelse man må tage i betragtning når man går til den nærsproglige analyse. Første værktøj jeg har udvalgt er således forholdet mellem *emne* og *fokus* i sætninger. Opmærksomhed på dette forhold – især fastlæggelsen af fokus – giver en grundlæggende bevidsthed om tekstens opbygning og er et godt udgangspunkt for at blive bevidst om de forskellige sætningsleds funktion i forbindelse med meningsudledning.

Sætninger står imidlertid oftest ikke alene når de indgår en tekstlig sammenhæng. De står før, mellem og efter andre sætninger. De refererer til hinanden på forskellige måder og viderefører, udvikler og omformer tekstens mening løbende. Det bliver derfor vigtigt at kigge på hvilke grammatiske funktioner der tillader oprettelsen og vedligeholdelsen af sammenhæng i teksten. Andet værktøj jeg derfor har udvalgt er *kohæsi-*

analysen, som netop kan bruges til at skabe et overblik over tekstens sprogligt betinget sammenhæng.

Tredje værktøj jeg har udvalgt, består af forskellige dele. Det de har tilfælles, er at de siger noget om de forskellige viljer der repræsenteres i teksten. Med andre ord handler det om at have et fokus på de sproglige funktioner i teksten der angiver subjektivitet. Disse kan tilhøre de forskellige karakterer der måtte være i teksten eller fortællerinstansen. Jeg vil her komme ind på *modalitet*, *subjektivitet*, *dialogiske partikler* og *sætningsadverbier*.

Dernæst vil jeg komme ind på begrebet *præsupposition* som grundlæggende handler om hvordan man gennem sprogbrugen eksempelvis kan forudsætte påståede forhold og kendsgerninger. At kigge på konstruktionen af præsuppositioner i teksten kan give et meget givtigt indblik i tekstens forskellige subjektive instansers dagsordener, og kan ikke mindst muliggøre en forståelse af deres eventuelle, respektive modparters reaktion.

Det femte værktøj er mere en forståelsesramme end et decideret sprogligt værktøj. Det drejer sig om at se på kommunikation som handling. Sproghandlingsteorien, og sprogbehandlingsanalysen, kunne i sig selv være udgangspunkt for et helt speciale, og jeg har derfor været nødsaget til at begrænse dens udlægnings omfang i nærværende afhandling. Jeg kan dog ikke undgå at tage den med i begrænset omfang da en forståelse af denne er essentiel for den nærsproglige tilgang. Jeg vil derfor kort skitsere teoriens hovedpunkter som et bidrag der i særlig grad har sine rødder i den pragmatiske tradition.

Der findes især to andre felter jeg grundet afhandlingens omfang bliver nødt til holde mig fra at belyse. Det ene er Simon Borchmans *katalyseteori*,

det andet er teorien om *sproglig polyfoni*. Sammen med en tidligere gruppe brugte jeg i efteråret 2012 begge teorier i et projekt hvor de bliver udlagt og anvendt. Rapporten hedder: *Vokser der violer hos naboen? Katalyseteori i praksis: En litterær og nærsproglig analyse af Indianer*. Hvis man gerne vil have en dybdegående beskrivelse af teorierne kan jeg henvise dels i forbindelse med katalyseteorien til Simon Borchmanns *Funktionel tekstteori og fiktivt fortællende tekster med refleksiv funktion* (2005), dels til *Sproglig polyfoni – tekster om Bachtin og ScaPoLine* (2007) af Rita Therkelsen med flere.

4.2 Hvilke slags tekster er egnede til nærsproglig analyse?

Det enkle svar på dette afsnits titels spørgsmål er at alle dansksprogede tekster i kraft af den nærsproglige tilgangs generelle karakter, i princippet er egnede. For at belyse en så bred mulighed for anvendelse af de nærsproglige værktøjer kunne det have været relevant at udvælge empiri der dækker et så bredt spektrum af tekster som muligt: fiktion som non-fiktion, litteratur af ældre dato som moderne, lyrik, audiovisuelt materiale, nyhedsjournalistik, opinionsartikler, politisk propaganda, reklamestof og andet. Jeg bliver dog af hensyn til afhandlingens omfang nødt til at afgrænse mig yderligere. Jeg fokuserer derfor på skønlitteraturen som er kernestof i danskundervisningen i gymnasiet. Jeg vil dog bestræbe mig på at litteraturudvalget kommer dels til at dække forskellige genrer og forfattere, dels at det periodemæssigt trækker på tekster af både nyere og ældre dato.

4.2.1 Tekstudvalg

Udformningen af nærværende afhandling er foretaget ud fra en vekselvirkning mellem planlægning af praktikforløbet og udarbejdelsen af værktøjernes udlægning. Den måde jeg har udvalgt tekster på er derfor forløbet i

et samspil med den fortløbende indkredsningssproces af de forskellige nærsproglige værktøjer. Jeg har, ud over at henholde mig til udvælgelseskriterierne i ovenstående afsnit, kun bestræbt mig på at finde eksempler der i mine øjne gav mening i forbindelse med de teoretiske felter jeg har brugt. Resultatet er et udvalg af tekster hvis navn og ophav man kan læse i litteraturlisten¹⁰. Dog er der særligt en tekst som bruges flere gange. Det er Pia Juuls novelle *Barbering* fra novellesamlingen *Mit forfærdelige ansigt* fra 2001. Denne tekst bruges flere gange af den simple grund at det er den tekst jeg også brugte i praktikforløbet som er beskrevet i 6 og 7.

¹⁰ Se 10.

5 Teorier med eksempler på deres brug

I dette afsnit gør jeg rede for et udvalg af nærsproglige værktøjer og for hvordan de kan bruges på forskellige tekstuddrag. Afsnittet er bygget på en sådan måde at der veksles mellem teori og brug, så de relevante teorier inddrages løbende, og der søges skabt så flydende overgange som muligt. Pointen er at skildre hvordan værktøjerne ikke udelukker hinanden, men derimod kan ses i en samlet ramme. Det er således klart at der er tale om en af mig konstrueret ramme. Man ville således sagtens kunne udlægge samme pointer på en anden måde.

I det meste af afsnittet koncentrerer jeg mig om værktøjer hentet fra den funktionelle grammatik. Her vil jeg tage udgangspunkt i Erik Hansen og Lars Heltofts trebindsværk *Grammatik over det Danske Sprog*. Til sidst kommer jeg ind på et pragmatisk område som er væsentlig i sammenhæng med de grammatiske – nemlig *sproghandlingsteorien*.

En forudsætning for at forstå tekster ud fra et funktionelt grammatisk perspektiv er at se på sætninger og ytringer som handlinger der forekommer i en konkret virkelighed. Hansen og Heltoft opstiller, inspirerede af pragmatikken, hvad de kalder for *det semantisk-funktionelle kriterium* for at skelne mellem hoved- og bisætning:

”En HOVEDSÆTNING er [...] en sætning der markerer abstrakt ramme for illokutionær værdi, en BISÆTNING er en neutral sætning der ikke har en sådan markering.”

(Hansen og Heltoft, 2011: 1565)

Den *illokutionære ramme* betegner ifølge Hansen og Heltoft sætningens angivelse af hvordan den skal forstås når den bruges som ytring og dermed som sproghandling (sm.st.: 1566) eller med deres egne ord:

”[...] *den tolkningsramme sætningens sproghandlingsværdi som ytring skal søges inden for.*”

(sm.st.: 1569)

Dette er et godt eksempel på hvordan man i den funktionelle grammatiks tradition har integreret det strukturalistiske med det pragmatiske¹¹. Denne måde at se tekster på er hentet fra pragmatikken og sproghandlingsteorien¹².

5.1 Fra sætningsskema til emne- og fokusled

Indledningsvis vil jeg se på hvordan man med funktionelt grammatiske briller kigger på sætningers opbygning – især deres *ledstilling*. Den gængse måde at se på forskellige ords funktioner når de indgår i sætningshelheder, er den syntaktiske analyse. Her ser man for eksempel efter det verbale led, for siden at kunne bestemme subjekt, direkte objekt og andre valensled¹³. Hvis man bruger denne ledstillingskortlægning med tekstens indholdsside for øje, kan man udlede vigtig information vedrørende det mest væsentlige i sætningen. En forudsætning for at gøre dette er at kende til *sætningsskemaet*. Sætningsskemaets ophavsmand er Paul Diderichsen som i sit arbejde i 1940'erne udviklede en model for ledstilling i det danske sprog (kilde 2). Sætningsskemaet er således en

¹¹ Se 3.2.

¹² Se 5.4.

¹³ En udførlig beskrivelse af begrebet *valens* kan findes i Hansen og Heltoft, 2011: 86-88 og 106-112.

”[...] metode til beskrivelse af rækkefølgen af sætningsled (subjekt, objekt, verbal, adverbial, konjunkional) i en sætning ved hjælp af et skema med et fast antal felter: forbinderfelt, forfelt, centralfelt og slutfelt; de tre sidstnævnte kaldes også hhv. fundamentfelt, neksusfelt og indholdsfelt¹⁴.”

(kilde 3)

Jeg vil ikke gå i dybden med sætningsskemaet da det ikke som sådan er centralt for nærværende afhandling¹⁵. Jeg kan dog forsøge at illustrere hvordan ledstillingen kan være med til at pege på fokus i sætningen når man for eksempel sammenligner følgende sætninger:

(2) *Peter kørte bilen*

(3) *Kun Peter kørte bilen*

I (2) har vi at gøre med en helt almindelig sætning med subjekt (Peter), verballed (kørte) og direkte objekt (bilen). Vi har her to muligheder i forhold til at vurdere hvilken del af sætningen der er vigtigst. Enten er det informationen om hvad Peter *gjorde*, eller om *hvem* der kørte bilen. Sidstnævnte ville være tilfældet hvis sætningen var svaret på spørgsmålet: Hvem kørte bilen? Man kan således spørge om to ting:

Hvad (eller hvem) handler det om ?

og

Hvad gøres (eller gøres noget ved)?

¹⁴ Jeg holder mig til at bruge de tre sidste begreber da begreberne *forfelt*, *centralfelt* og *slutfelt* ikke reelt siger noget om felternes funktion.

¹⁵ Jeg kan dog henvise til Hansen og Heltofts redegørelse af ledstilling i: Hansen og Heltoft, 2011: 311.

Indholdsmæssigt er det vigtigt at finde ud af hvilket led som er det centrale at hæfte sig ved – altså hvilket led er *fokusled*:

”*FOKUSLEDDET er det led (eller den del af et led) som afsender udpeger som særlig relevant, som meddelelsens centrum, og som han altså også udpeger som det led modtageren bør benægte hvis han er uenig. Dette led siges at bære meddelelsens fokus.*”

(Hansen og Heltoft, 2011: 75)

I (2) er der grammatisk ikke markeret et særligt fokus, og man ville skulle kigge på konteksten for at finde det. Det er i sådanne tilfælde i indholdsfeltet man normalt skal søge fokus. I (3) har vi til gengæld at gøre med *fokusoperatoren kun*.

”*Udpegningen [af fokus, red.] kan ske grammatisk-leksikalsk ved særlige FOKUSOPERATORER, fx nægtelsen ikke, adverbier som især, netop, knap, kun, nemlig, yderligere ... Den vigtigste operator er nægtelsen ikke.*”

(sm.st.)

Fokusoperatorer er altså ord hvis funktion netop er at pege på særligt vigtige informationer i sætningen. I (3) er det tydeligt at fokus er på at det er Peter (og altså ikke andre) der kørte bilen. Man kan således dele en sætning op i to dele eller felter: *emnefelt* og *indholdsfelt*. I de fleste tilfælde skal fokus søges i indholdsfeltet (sm.st.: 78). Når Peter i (3) kan være fokus er det udelukkende på grund af fokusoperatoren.

Her følger en fokuskortlægning af et uddrag af J.P. Jacobsens *Fru Marie Grubbe*:

”Der blev saa stille i Gaarden den Foraarsdag, da Hestenes Hovslag var døet bort i det Fjerne. Endnu stod alle Døre aabne efter Afskedsstundens Travlhed, endnu stod Bordet dækket, hvorved Ulrik Frederik havde spist, hans Salvet laa endnu ved hans Couvert, saaledes som han havde krammet den sammen, og fugtige Spor af hans store Ridestøvler var endnu synlige hele Gulvet over.”¹⁶

(Jacobsen, 1876: 157)

I første periodes hovedsætning fungerer adverbialet *i Gaarden den Foraarsdag* som angivelse af tid og sted. Indholdsfeltet, den sætningsdel der giver os information om hvad der sker på det givne tid og sted, er informationen om at der blev stille. *blev saa stille* er dermed indholdsfelt og *saa stille* fokus da det er det led som indeholder den vigtigste information. I periodens ledsætning underbygges stilheden ved at informere læser om at man ikke længere kan høre hestenes hovslag. *Hestenes Hovslag* bliver altså det som læser får at vide noget om, og *var døet bort* den vigtigste angivelse af årsagen til stilheden. Adverbiet *saa* er en gradsangivelse af hvor stille der blev som jeg vender tilbage til i 5.1.2. Adverbiet *endnu* spiller i resten af uddraget en afgørende rolle. Det bruges her ikke som et ”[...] komparativt gradsadverbium.” (Hansen og Heltoft, 2011: 860) eksemplificeret i følgende:

”O, var jeg alt paa Vognen! var jeg dog i den varme Stue med al den Pragt og Herlighed! og da -? Ja, da kommer noget **endnu** Bedre, **endnu** Skjønnere, hvorfor skulle de ellers saaledes pynte mig! der maa komme noget **endnu** større, **endnu** herligere -! men hvad?”

(Andersen, 1844: 43)

¹⁶ Fokus markeres her med fed, understregningen markerer her sætningernes indholdsfelt og emnefelterne er umarkerede.

Endnu bruges i Marie Grubbe-eksemplet synonymt med adverbiet *stadig* forstået som at den tilstand der indtil har været gældende, stadig gælder. Der indlejres et modsynspunkt i adverbiet. At dørene for eksempel *endnu stod åbne* og bordet *endnu stod dækket*, modsvarer en forestilling om at det modsatte var tilfældet. Ytringens fokus bliver dermed denne afvisning af modsynspunktet. *Endnu* er ikke en fokusoperator, men peger her på sig selv og modsynspunktet det afviser – og bliver dermed fokusled.

Udover denne i sig selv særlige markering af omstændighedernes beskaffenhed er *endnu* de to første gange det forekommer, desuden placeret i starten af sætningen. *Endnu* bliver dermed fokusleddet, som Peter i (3) blev det på grund af *kun*, da den særlige placering tilfører den større værdi. At *endnu* gentages fire gange giver endvidere læser et præj om at der er noget her at hæfte sig ved. Hvorfor skal læseren da oplyses om at man stadig kan se spor efter middagen? Hvorfor hæfter fortælleren sig ved Ulrik Frederiks støvlers spor? Spor er her nøgleordet. Fortælleren beskriver ved brugen af adverbiet *endnu* hvordan der stadig er spor efter afskedsmiddagen for Ulrik Frederik. Det understreges dermed hvordan han, i modsætningen til sporene, *ikke* er der længere. Det må man således forstå som et udtryk for savn. Savn forudsætter en instans der savner. Man må derfor kigge efter hvem denne følelse af savn kan tilhøre. Dette er et eksempel på hvordan fortælleren på samme tid kan beskrive et fysisk rum og en karakters bevidsthed. For hvem andre end Marie kunne formodes at ville hæfte sig ved sporene efter Ulrik Frederik?

Somme tider er der tilfælde hvor det kan være svært at udpege fokus entydigt. Et eksempel på dette var (2) hvor man ikke uden kontekst kan vide hvorvidt det er Peter eller bilen der er fokus. Et eksempel på denne tvetydighed fra litteraturen udlægges i 5.2.2.

5.1.2 *Så* som emotiv gradsangivelse

Adverbiet *så* kan bruges i en række forskellige sammenhænge (Kilde 7).

Det kan blandt andet angive:

”i en grad eller et omfang der fremgår af situationen eller beskrives i det følgende”

(sm.st.: stk. 3)

og derunder:

”bruges forstærkende: kolossalt, meget”

(sm.st.: stk. 3.b)

Når der derfor i eksemplet fra *Fru Marie Grubbe* står:

”Der blev saa stille i Gaarden den Foraarsdag [...].”

(Jacobsen, 1876: 98)

er der tale om en vurdering. Den må stamme fra fortælleren eller en af karaktererne. Denne oplevelse af stilhed passer fint med den tidligere beskrevet oplevelse af savn som man kan tillægge Marie. Her kan man altså tale om at *så*'ets gradsbetegnende funktion glider over i en emotiv funktion som allerede i kapitlets første linje giver læser et hint om tilstedeværelsen af en subjektiv bevidsthed.

5.1.3 Formidlingsovervejelse

At være bevist om at sætninger er bygget op af forskellige led, er en grundlæggende forudsætning for at analysere en tekst med funktionelle briller. Det er derfor et rigtigt godt sted at starte når man skal formidle en nær-

sproglig tilgang til tekstanalyse. Under den gældende gymnasiereform skal samtlige gymnasieelever i starten af deres første år på gymnasiet gennemgå faget almen sprogforståelse. Man må derfor gå ud fra at de i den forbindelse bliver introduceret for grundlæggende grammatiske begreber som eksempelvis subjekt (*grundled*) og verballed. Denne viden kan man bygge videre på når man vil introducere den nærsproglige tilgang til tekstanalyse. Her bliver det endvidere vigtigt at understrege at man kan kigge på en sætning, skille det ad i forskellige dele og overveje deres respektive funktioner. Allerede på dette stadie kan man udnytte elevernes intuitive sprogforståelse og ekspliciterer denne¹⁷ idet de således kan spejle den ny viden de får formidlet i deres egen umiddelbare forståelse af en sætning. På den måde kan man få dem til at begynde at tænke på tekster på et sprogligt metaplan. Derudover kan man bruge denne forståelse af sætningers leds funktioner til at få dem til at overveje hvad den vigtigste information i en given sætning er – altså finde sætningens fokusled. Målet er på den måde fra starten at give eleverne en fornemmelse af den nærsproglige tilgangs brugbarhed i forhold til at få fat i sætningernes – og dermed tekstens – vigtigste informationer.

5.2 Kohæsiionsanalyse

Kortlægningen af informationsopbygningen i tekster er et af de helt centrale mål for *kohæsiionsanalysen*. Begrebet *kohæsiion* betyder, ligesom begrebet *kohærens*, sammenhæng. Når man bruger disse termer i forhold til en tekst betegner de forskellige slags sammenhæng. Hvor *kohærens* betegner den indholdsmæssige sammenhæng er *kohæsiionen* den sammenhæng der markeres grammatisk (Kilde 6). Selvom de to begreber betegner to forskellige former for sammenhæng, er der en tæt relation mellem dem. Kohærens i en tekst er fundamental for tekstens mening. En tekst uden

¹⁷ Se 6.3.3.

kohærens ville eksempelvis modsige sig selv og i værste fald være uudgrundelig for læser. Den kan godt udledes udelukkende af konteksten, men oftest sker det gennem den grammatiske konstruktion – altså gennem kohæsive, sproglige virkemidler. Det er derfor nyttigt når man beskæftiger sig med en tekst, at gøre sig klart hvordan kohæsionen bidrager til at skabe tekstens kohærens.

I *Sprogiagttagelse og tekstlæsning* beskriver Heltoft kohæsionsanalysen. I den forbindelse beskriver han følgende to trin:

”Kortlægning af hvorledes referenterne indføres og videreføres i teksten

Kortlægning af de anvendte teksters informationsopbygning, dvs. opdeling i hvad der er de emner det meddeles noget om, og inden for dette noget: hvad er det vigtigste informative led, sætningens fokusled.”

(sm.st.: 17)

5.2.1 Referenter

Første trin i en kohæsionsanalyse er altså en kortlægning af referenterne. Referenterne i en tekst er de aktører eller genstande (konkrete som abstrakte) der tales om, handler eller handles i forhold til. Her følger et kort eksempel på hvordan man kan kortlægge referenterne i de første fire linjer af Pia Juuls novelle *Barbering* (for at mindske forvirring og holde fokus på handlingen i novellen, vil jeg i det følgende begrænse mig til at tale om de referenter som er karakterer i historien):

”Og **det** var **Jette**, og **hun** var så ung en mor. **Hun** trak sig ud i køkkenkrogen hvor der stod en lænestol. [egen markering med fed, red.¹⁸]”

(Juul, 2001: 149)

Samtlige de markerede sætningsdele refererer til samme referent – nemlig Jette. Teksten fortsætter som følgende:

”**Den lille** skulle ammes, og **han** lå i **hendes** arm. **Han** skreg.”

(sm.st.)

Her introduceres en ny referent, Jettes barn. Det substantiverede adjektiv *Den lille* og pronomenet *han* har her samme referent. Samtidigt bruges pronomenet *hendes* i sætningsleddet *i hendes arm* som betegner barnets placering.

5.2.2 Ekstraposition

I tekstens næste periode introduceres referenten *onkel Hans*. Den måde referenten introduceres på lægger op til at man inddrager kohæsiionsanalysens andet trin – kortlægning af informationsopbygningen.

”I spisestuen sad **familien** bænket om det lange bord; men **onkel Hans** **han** så.”

(sm.st.)

Læseren informeres om at den situation handlingen foregår i er en familiekomsammen af en eller anden art. Det er derudover første gang referenten

¹⁸ I resten af afhandlingen vil markering med fed i citater fra skønlitterære værker ligeledes blive brugt til at understrege det væsentlige.

onkel Hans bliver nævnt. Man kunne her have introduceret ham på en række forskellige måder. Her følger et par alternativer:

(4) *men Hans så*

(5) *men onkel Hans så*

I forhold til informationsopbygningen i teksten er der en væsentlig forskel mellem alternativ (4) og tekstens ordlyd. Ved at hæfte prædikatet *onkel* på referenten bliver læseren informeret, om ikke andet delvist, om hvilken status eller formel rolle han har i familien. Den væsentlige forskel mellem alternativ (5) og tekstens ordlyd er hvilket af sætningsleddene er fokusled. I alternativ (5) er *onkel Hans* emneled og *så* fokusled. Det at *onkel Hans så* er altså den vigtigste information. Men i teksten ser vi en gentagelse af referenten *onkel Hans* idet der indføres et komma og efterfølgende *han så*. Dette bruges oftest i talesproget og kaldes en *ekstraposition*:

”EKSTRAPOSITION er en konstruktion hvor et led med funktion inden for en sætning placeres uden for den sætnings normale placeringsramme.”

(Hansen og Heltoft, 2011: 1827)

Gentagelsen af emneleddet *onkel Hans* gennem pronomenet *han* afstedkommer muligheden for et fokusskifte til sætningsleddet *han*. Dette kunne i en talesproglig situation afgøres af hvor i sætningen der bliver lagt tryk. Teksten her angiver imidlertid ikke tryk. Der opstår således forskellige muligheder for tolkning. Ekstrapositionen har som sagt en talesproglig karakter. Dette åbner op for at man kan tillægge det en grad af subjektivitet. Det vil sige muligheden for enten at fortælleren her viser sin tilstedeværelse som subjektiv instans, eller at fortælleren udlægger en af karakterernes subjektivitet. Derudover opstår to tolkningsmuligheder:

Han så eller han så¹⁹

Der er to andre vigtige elementer i forhold til en nærsproglig analyse af dette tekstafsnit. Det ene har at gøre med konjunktionen *men*, det andet med den *implikatur* der foretages gennem det manglende objekt for verbet *så*. Disse, samt hvorvidt *han* eller *så* er i fokus, bliver behandlet i næste afsnit.

5.2.3 Konjunktionerne *og*, *så* og *men*

I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med tre af de mest almindelige konjunktioner i det danske sprog – *og*, *så* og *men*. Ifølge Hansen og Heltoft falder alle tre under kategorien *frie særordnende* konjunktioner som de endvidere inddeler i *sideordnende* og *tilordnende* (sm.st.: 211). De kaldes *frie* da de

”[...] er fulde leksikalske størrelser, er semantisk indholdsrige og er aldrig styrede, men skaber forbindelse ved deres egen betydning.”

(sm.st.: 208)

Disse små, men vigtige, ord kan være nemme at overse i tekstlæsningen selvom deres funktion kan have stor betydning for tekstens indhold. *Og* er en sideordnende konjunktion. Det betyder at den henholdsvis

”[...] forbinder sætninger med samme syntaktiske funktion
[...]”

(sm.st.)

¹⁹ Understregning markerer her tryk.

og

”[...] kan forbinde to helsætninger med hinanden, eller dele af sætninger med samme funktion [...]”

(sm.st.: 209)

Så er til gengæld tilordnende. Det karakteristiske ved en tilordningskonjunktion er at den

”[...] ikke [lader sig, red] vende om uden at meningen bliver komplet forandret.”

(sm.st.)

som i følgende eksempel:

(6) *Jeg hørte bogen var god, så jeg valgte at læse den*

(6a) *Jeg valgte at læse den, så jeg hørte bogen var god*

Det eksemplet skal illustrere, er at *så* i (6) skaber en kausal forbindelse mellem de to sætninger som fuldstændigt går tabt i (6a).

Men er ligesom og særordnende. Forskellen mellem de to er at *men*

”[...] markerer en modsætning som hænger sammen med det perspektiv afsenderen anlægger på meddelelsen.”

(sm.st.)

I forhold til kohæsiønsanalyse er konjunktionerne givtige at have opmærksomhed på idet de i høj grad er med til at organisere teksten, og

dermed giver læser altafgørende information vedrørende forholdet mellem sætningernes forskellige indhold.

Tager man igen et kig på novellen *Barberings* første par linjer, finder man en ejendommelig brug af konjunktionen *og*:

”Og det var Jette, og hun var så ung en mor. Hun trak sig ud i køkkenkrogen hvor der stod en lænestol.”

(Juul, 2001: 149)

Det ejendommelige ligger i at det første *og* starter sætningen og novellen. Som tidligere beskrevet, er *og* en sideordnende konjunktion, og kan sideordne to sætninger eller sætningsdele på en sådan måde at rækkefølgen er underordnet. Spørgsmålet er så om det også gælder i dette tilfælde. Selv om vi får at vide at Jette er en mor, er det først umiddelbart efter vi i teksten bliver bekendt med den konkrete grund til hun trækker sig ud i køkkenet:

”Den lille skulle ammes, og han lå i hendes arm. Han skreg.”

(sm.st.)

Anledningen til at Jette trækker sig ud i køkkenet, er altså at barnet græder og skal ammes. Når der derfor står at *det var Jette*, er der god grund til at tro at *og*'et refererer til den information som Jette og fortælleren er bekendt med, nemlig at barnet skal ammes, og at det altså *igen* er den *unge* mor Jette der skal tage teten. *Og*'et bliver derfor gennem sin opremsningsfunktion udtryk for enten Jettes egen irritation eller den fortællende instans' irritation på Jettes vegne i forhold til at det atter en gang er hende der skal tage sig af barnet. Dette understøttes også af gradsangivelsen *så ung* som er

fokus i indholdsfeltet *var så ung en mor*²⁰. Altså kan man sige at *og*'et her har anaforisk funktion idet vi som læsere bliver nødt til at rekonstruere hvad der går forud for konjunktionen. Rekonstruktionen kan man dog først foretage når man har læst mere af novellen. Når man har det, kan teksten læses på følgende måde:

(7) [Barnet begyndte at skribe, han skulle ammes] **Og** *det var Jette* [der skulle rejse sig og tage sig af det], **og** *hun var så ung en mor*.

Dette er et eksempel på hvordan kendskabet til konjunktionen *og*'s normale funktion kan hjælpe med at tydeliggøre forekomster af mere uortodoks karakter, og dermed giver mulighed for at undre sig. Denne undren kan så bruges til at genoverveje tekstens mening og dermed bidrage til fortolkningen af teksten.

Lidt længere nede i samme tekst finder vi også konjunktionen *men*:

*”Og det var Jette, og hun var så ung en mor. Hun trak sig ud i køkkenkrogen hvor der stod en lænestol. Den lille skulle ammes, og han lå i hendes arm. Han skreg. I spisestuen sad familien bænket om det lange bord; **men** onkel Hans han så.”*

(sm.st.)

Som tidligere beskrevet er konjunktionen *mens* funktion at skabe en modsætning mellem det som kommer før, og det som kommer efter *men*. Det er således klart at den ene del der indgår i modstillingsrelationen, er *onkel Hans han så*. Spørgsmålet er således hvad det står i modsætning til. Man kan forsøge sig med at afgrænse det *men* skaber modsætning til, ved punktum:

²⁰ Se 5.1.2 om *så* som emotiv gradsangivelse.

I spisestuen sad familien bænket om det lange bord;²¹ men onkel Hans han så.

Det synes dog ikke tilstrækkeligt da stedsangivelsen af familien ikke med sandsynlig mening kan ses som en modsætning til at onkel Hans ser. For hvad er det han overhovedet ser? Det giver anledning til at udvide *men*'s anaforiske skopus²². Det giver igen ikke tilstrækkelig mening kun at tage *Han skreg* med da *han* refererer til *Den lille*. Det betyder at man skal kigge videre tilbage i teksten på introduktionen af referenten:

Den lille skulle ammes, og han lå i hendes arm. Han skreg. I spisestuen sad familien bænket om det lange bord; men onkel Hans han så.

Her kan man bedre finde en meningsfyldt modstilling. Barnet skal ammes, og det ser onkel Hans. Men hvorfor indgår stedangivelsen af familien i modstillingen? Tidligere endnu i teksten kan man finde en anden stedsangivelse, nemlig Jette som trækker sig ud i køkkenkrogen. Før det får vi at vide at hun er en ung mor. På den måde kan man se hvordan *men* ikke kun skaber modsætning som herunder vist:

*Og det var Jette, og hun var så ung en mor. Hun trak sig ud i køkkenkrogen hvor der stod en lænestol. Den lille skulle ammes, og han lå i hendes arm. Han skreg. I spisestuen sad familien bænket om det lange bord; **men** onkel Hans han så.*

Men understøtter gennem modsætningsforholdet også Jettes frustration. Jette, som er *så* ung, bliver nødt til at trække sig ud i køkkenet for at amme

²¹ Understregningen betegner i dette afsnit *mens* anaforiske skopus.

²² Skopus forklares i 5.3.1

og familien er bænket i stuen. Familiens samvær optræder her i kontrast til Jettes situation, og sammen med informationen om hendes alder som underbygger det hendes frustration. Hele hendes situation modstilles på den måde det at onkel Hans ser. Og hvad er det han ser? Han ser hendes situation, som de andre måske ignorerer, og han ser hende. Den manglende eksplicitering af verbet *så*'s objekt skaber her en tvetydighed vedrørende hvilken af karakterernes oplevelse af situationen fortælles. Det er således værd at overveje hvorvidt fortællerinstansen ser alt dette på afstand, gennem Jettes bevidsthed eller måske gennem onkel Hans'. Tager man tekstens helhed i betragtning, synes jeg ikke det første giver mening. Jeg vender tilbage til hvordan fortællerinstansens subjektivitet kan belyses i afsnit 5.3.

5.2.4 Bestemthed

I *Grammatik over det Danske Sprog* beskriver Hansen og Heltoft hvordan nominalers *bestemthed*, altså hvorvidt nominalet står i bestemt eller ubestemt form, angiver deres referenters identificerbarhed. I forlængelse af foregående afsnit om informationsopbygningen i teksten spiller nominaler en væsentlig rolle i forhold til introduktionen af nye referenter:

”Ubestemt form af et nominal markerer at nominalet skal bruges til at indføre en ny diskursreferent i teksten. Modtageren skal betragte referenten som ’ikke identificerbar’, dvs. som nogen/noget der i den pågældende sætning (og dermed i tekstens verden på det sted) skal betragtes som endnu ikke tilstrækkeligt identificeret.”

(Hansen og Heltoft, 2011: 177)

Den gængse måde bestemthed kommer til udtryk i sproget er altså i forbindelse med introduktionen af en ny referent. Her vil man typisk som det

er anført foroven, lægge ud med at referere til referenten i ubestemt form. I Henrik Pontoppidans roman *Nattevagt* findes et eksempel på netop denne måde at introducere hovedpersonen:

”Op ad den stejle Gade Via Tritone i Rom kom en solklar Morgen i Begyndelsen af December en høj, kraftigt bygget Mand med begge Hænderne dybt begravede i Lommerne paa en blaa Pjækkert.”

(Pontoppidan, 1894: 3)

Teksten fortsætter med en længere beskrivelse af manden. Man får således oplyst hans navn, udseende og politiske observans. Man kan til gengæld lægge mærke til at oplysningen om hvor vi er i verden, som starter novellen, forudsætter læsers kendskab til stedet. Dette er et ofte brugt greb der påvirker læserens indlevelse i fortællingen. Det er derudover ikke fokus i sætningen, men danner baggrund for det læser skal komme til at læse mere om - nemlig manden. Hvis man omskriver tekststykket til

(8) I Rom findes en stejl vej der hedder Via Tritone. En solklar morgen i begyndelsen af December kom...

kan man se hvordan vejen bliver omdrejningspunktet. På den måde kommer ubestemt form til at angive at det er vejen læser skal hæfte sig ved, og forvente mere information om. Denne understregning af stedsangivelsen giver således ikke mening i forhold til originalteksten hvis hovedfokus er manden. Man kan yderligere påpege at der i det omskrevne eksempel forudsættes at læser ved hvad Rom er. Man kan således altid kunne præcisere de kontekstuelle forhold yderligere ved at introducere dem i ubestemt form og beskrive dem detaljeret. Det skal dog foretages ud fra et skøn om informationernes relevans for fortællingen.

5.2.5 Formidlingsovervejelse

Kohæsiionsanalysen muliggør, sammen med et blik for konjunktionernes forskellige funktioner, en kortlægning af tekstens sproglige komposition og informationsopbygning, og kan altså bruges til at få et sprogligt funderet overblik over teksten. Disse er derfor analytiske værktøjer som parallelt med en opmærksomhed på sætningens led, fokusled især, er oplagte at bruge i den indledende analyse af en tekst. Disse begreber er derudover forholdsvis enkle at forstå. Bestemthed for eksempel er et begreb man må antage de fleste elever hurtigt ville kunne få hold om idet det kun omhandler nominaler som i denne sammenhæng kun kan antage to former – bestemt og ubestemt. Beskrivelsen af konjunktionernes forskellige funktioner er ligeledes forholdsvis nem at gå til, og kan bruges til at vise eleverne hvordan selv de mindste og mest almindelige ord kan have afgørende betydning for tekstens mening.

5.3 Subjektivitet og modalitet

I dette afsnit vil jeg komme ind på forskellige sproglige elementer som peger på afsenders forhold til det sagte. Sprogbrugere, herunder karakterer og fortællende instanser, bruger forskellige sproglige virkemidler til at formidle på hvilken måde og i hvilken grad noget skal forstås. Det vil sige at man ud fra en bevidsthed om disse virkemidler kan aflede en given afsenders position. Hansen og Heltoft skriver:

”Subjektivitet og modalitet opbygger et forhold mellem den talendes verdensbillede og tekstens verdensbeskrivelse i øvrigt.”

(Hansen og Heltoft, 2011: 729)

Derudover skal det nævnes at modalitet altid må i lyset af sprog-handlingsteorien ses som enten i overensstemmelse med eller brud på kommunikative konventioner. Det betyder at modaliteten eksempelvis kan bruges til at udtrykke ironi²³. Det vigtige i dette afsnit er at pege på modalitet som markering af subjektivitet.

Kategorien modalverber betegner i en dansk kontekst verberne: *ville*, *turde*, *kunne*, *måtte*, *burde* og *skulle*. Fælles for disse er at de bruges i sammenhæng med et hovedverbum som betegner den egentlige handling (kilde 4). De har endvidere det tilfælles at de siger noget om afsenders forhold til den virkelighed ytringen omhandler, og dermed udtrykker subjektivitet.

(9) *Du **må** være skør*

(10) *Vi **bør** handle*

(11) *Det **kunne** være en mulighed*

I disse tre eksempler udtrykker afsender en klar holdning til den virkelighed vedkommende prøver at påvirke. I (9) anfægter afsender modtagers mentale helbred. Det kan være fordi afsender oprigtigt er bekymret over modtagers psyke, men ofte vil det være et udtryk for afsenders uenighed eller afstandstagen henholdsvis med og til modtagers synspunkt eller handling. Det kan godt virke banalt at påpege modalverbernes subjektive funktion, men det kan være en brugbar funktion at have for øje for eksempel når man forsøger at få hold om en fortællers holdning til sine karakterer. Det vil jeg vise i forbindelse med næste tekstuddrag fra H.C. Andersens *Grantræet*:

²³ Sproghandlingsteorien vender jeg tilbage til i 5.4.

”Ude i Skoven stod der *saadant et nydeligt Grantræ*; det havde *en god Plads*, *Sol kunde det faae*, *Luft var der nok af*, og rundt om voxte mange større *Kammerater*, baade *Gran* og *Fyr*; *men* det lille *Grantræ* var *saa ilter med at voxe*; det tænkte *ikke* paa den varme *Sol* og den friske *Luft*, det brød sig *ikke* om *Bønder-børnene* der gik og *smaasnakkede*, naar de vare ude at samle *Jordbær* eller *Hindbær*; tidt kom de med en *heel Krukke fuld* eller havde *Jordbær trukket paa Straa*, *saa satte de sig ved det lille Træ* og sagde: »*nei! hvor det er nydeligt lille!*« *Det vilde Træet slet ikke høre.*”

(Andersen, 1844: 41)

Allerede i første sætning kan man finde en vurdering af grantræet - som er hovedperson i fortællingen. Formuleringen *saadant et nydeligt Grantræ* er sammensat af adverbiet *sådan* og adjektivet *nydeligt* som begge lægger sig beskrivende til *et grantræ*. *saadant* fungerer her gradsangivende og forstærkende i forhold til adjektivet *nydeligt*, og gør dermed adjektivet til fokus. At grantræet er *nydeligt* er en vurdering, og læser kan således udlede at der må være en instans der subjektivt vurderer træet til at være *nydeligt*²⁴. Senere i teksten kan man se hvordan området hvor træet står, beskrives som rummelig (*en god Plads*), solbeskinnet (*Sol kunde det faae*) og med masser af luft (*Luft var der nok af*). At der er god plads forudsætter som den tidligere vurdering, et skøn. Modalverbet *kunne* angiver træets mulighed for at få sol, og understøtter at træet altså har god plads. Lidt senere i teksten ser man da også hvordan træet ikke tænker på *den varme Sol* og *den friske Luft*. Derudover fortælles det hvordan træet ikke bryder sig om de børn der kommer forbi. Der er altså indledningsvis en opremsning af de for træet positive omstændigheder, og efterfølgende en beskrivelse af hvordan træet ikke sætter pris på disse. Vurderingen af om-

²⁴ *saadant*'s gradsangivende funktion er parallel med *så*'s i 5.1.2.

stændighederne og udlægningen af træets modvilje opstilles derudover på begge sider af et *men*. Vurderingerne og den positive italesættelse af omstændighederne kan ikke tilhøre træet, og man må derfor som læser gå ud fra de hører til fortælleren. Da fortælleren udlægger træets holdning til de positive omstændigheder inkluderes børnene også som del af denne positive kategori idet de optræder som led i en ny opremsning af de ting træet ikke sætter pris på. Man kan derfor udlede at fortælleren gennem sin opstilling viser en kritik af at manglende påskønnelse af den situation det er i – hvilket fortællerinstansen derfor må mene træet burde have.

5.3.1 Sætningsadverbialer og skopus

En anden måde at finde subjektivitet på er ved at være opmærksom på brugen af *sætningsadverbialer*:

”SÆTNINGSADVERBIALER er frie led der fungerer som KOMMENTARLED, dvs. som den talendes kommentar til resten af sætningens beskrivende indhold.”

(Hansen og Heltoft, 2011.: 1033)

Hansen og Heltoft inddeler sætningsadverbialerne i fire hovedtyper: *epistemiske, repræsentative, vurderende og kommunikative* adverbialer. (sm.st.: 1042-1044). Den første type siger noget om afsenders viden omkring det sagte. Hansen og Heltoft eksemplificerer de epistemiske sætningsadverbier med *givetvis, sandsynligvis* og *muligvis*. De repræsentative

”[...] markerer den talendes oprigtighed og troværdighed i relation til den illokutionære værdi sætningen skal udtrykke når den realiseres som ytring.”

(sm.st.: 1043)

Eksempler på disse er: *rent ud sagt* og *ærlig talt*. De vurderende sætningsadverbier eksemplificeres gennem *desværre* og *heldigvis*. Disse

”[...] *forudsætter et værdiunivers som samtalens parterer enige om.*”

(sm.st.: 1033)

De kommunikative sætningsadverbialer

”[...] *er tolkningsinstruktioner til modtageren om hvorledes teksten eller ytringen er opbygget, hvilke hensigter afsender har, hvad opmærksomheden skal rettes imod, og hvorledes ordene skal forstås.*”

(sm.st.: 1044)

Et par eksempler på disse er *endvidere* og *tillige*. For at give en klarere forståelse af de forskellige typer sætningsadverbialer, følger her en række konstruerede sætninger²⁵:

- | | |
|---|-----------------|
| (12) Det var sandsynligvis <u>butleren der gjorde det</u> | (epistemisk) |
| (13) Det var ærlig talt <u>hans egen fejl</u> | (repræsentativ) |
| (14) Opgaven blev desværre <u>ikke afleveret til tiden</u> | (vurderende) |
| (15) Det var noget han oven i købet <u>benægtede</u> | (kommunikativ) |

En vigtig forudsætning for at kunne anvende sin viden om sætningsadverbialerne er begrebet *skopus*. Skopus er det område af sætningen eller teksten som et givet sætningsadverbial påvirker – eller som Hansen og Heltoft skriver:

²⁵ Fed markerer sætningsadverbial, understregning markerer skopus.

”En prædikation eller et argument²⁶ kan [...] få indholdsmæssig værdi fra elementer der kombinerer frit med prædikationen i øvrigt.”

(sm.st.: 141)

Man kan se hvordan den del af sætningen der i (12) bliver udlagt som sandsynligt og i (14) beklaget, kan afgrænses. Skopus er dog ikke forbeholdt sætningsadverbialerne. Konjunktionerne *og* og *men* har for eksempel skopus over de to sætninger eller sætningsdele de sammenbinder. Endvidere forklarer Hansen og Heltoft hvordan det de kalder kvantorer (eller sammenfattere) som *alle*, *samtlige*, *selve* med flere, har skopus over det nominal de udpeger (sm.st.: 142).

I Martin A. Hansens roman *Lykkelige Kristoffer* kan man i begyndelsen af andet kapitel *Heltens genvordigheder* finde eksempler på to sætningsadverbialer:

”Gudskelov kan denne Beretning begynde med en mystisk Hændelse, der gør den ægte hallandsk. En Fortælling fra disse taagesvøbte Skove kan ikke udspringe af andet. Ganske vist mente jeg længe, at en erfaren Læge let kunde give en fornuftig Forklaring paa Heltens Oplevelse. Nu da ens Hoved tynges af endnu videre Erfaringer, er jeg ikke saa sikker mere. For hvad ved vi? Visdom, for dig opløser Naturen sig i Kaos. Den gamle bliver uvidende af Kundskab.”

(Hansen, 1945: 21)

²⁶ Argumenter og prædikater: ”[...] INDHOLDSSUBJEKTER og INDHOLDSOBJEKTER, under ét ARGUMENTER, mens adverbialer, prædikativer og verber under ét er PRÆDIKATER.” (Hansen og Heltoft, 2011: 106)

De er eksempler på to forskellige typer sætningsadverbialer. *Gudskelov* er ligesom *desværre* i (14) vurderende. Det viser afsenders vurdering af den konstatering der følger. Det skal anføres at *gudskelov* i andre sammenhænge ofte bruges som udråb. Her fungerer det dog som sætningsadverbial da det har skopus over resten af sætningen. *Ganske vist* er til gengæld epistemisk. Det siger noget om afsenders viden om det der følger. At fortælleren gennem *Gudskelov* udlægger det som positivt at den omtalte hændelse er mystisk, sker fra hans nutidige erkendelse af paradokset udlagt sidst i brudstykket. Der opstilles således en modsætning mellem den erfarne læges selvsikkerhed og den nutidige fortællers erkendelse. Kender man romanen, ved man også at fortælleren og lægen er den samme person. Man kan derfor få mistanke om at fortælleren her lægger afstand til sit fortidige selv, og på den måde understreger for læser at selv om karakter og fortæller er den samme, behøver deres synspunkter, vurderinger eller andet ikke at stemme overens.

5.3.2 Partikler

Partikler er småord der på lignende vis peger på afsenderens holdning eller vurdering af ytringens indhold, og altså de *illokutionære tolkningsrammer* (Hansen og Heltoft, 2011: 1806 og 148). Der findes ifølge Hansen og Heltoft to slags partikler i det danske sprog: *dialogiske* og *subjektive*. Jeg fokuserer på de dialogiske da jeg mener de er de vigtigste at være opmærksom på, men forklarer i 5.3.2.2 kort om de subjektive. Det skal tilføjes at nogle af partiklerne er polyseme. Det vil sige at de kan have forskellige betydninger og dermed forskellige funktioner. For eksempel kan man se i Figur 1 i næste afsnit hvordan *da* både kan have *proksimal* og *argumentativ* funktion, ligesom *vel* både kan have *fatisk* og *evidential* funktion.

5.3.2.1 Dialogiske partikler

Forskellen mellem dialogiske partikler og sætningsadverbialer er dog at:

”Sætningsadverbialer specificerer en side af sproghandlingsangivelsen: en illokutionær dimension; men de dialogiske partikler kan også specificere afsenders opfattelse af synspunkter der indgår i samtalens opbygning. De har således altid interaktionel betydning.”

(sm.st.: 1046-1047)

Det betyder altså at partikler forholder sig også til selve kommunikations-situationen. De er dermed ikke kun et udtryk for subjektivitet, men indeholder også en kommentar til samtaleparternes fælles forståelse af en ytrings indholds sandhedsbetingelser og argumentativ gyldighed. For at illustrere forskellen kan man for eksempel indlejre en dialogisk partikel i eksempel (13) fra forrige afsnit:

(13a) *Det var **da** ærlig talt hans egen fejl*

Den dialogiske partikel *da* fungerer her argumentativt og signalerer til modparten at det i modsætning til modpartens holdning forholder sig sådan som afsender påstår. Hvor *ærligt talt* begrænser sig til ens egen forståelse af påstanden, forholder *da* sig til den uenighed der er mellem samtaleparterne. Der findes ifølge Hansen og Heltoft fire forskellige klasser af dialogiske partikler. Figuren herunder er taget fra *Grammatik over det Danske Sprog* hvori Hansen og Heltoft har en redegørelse for de forskellige klasser:

Figur 1

| partikeltype | funktion | eksempler |
|---------------|--|--------------------------------|
| fatiske | angivelse af samtalepartnerens forventede reaktion | jo, skam, mon, vel, sgu, måske |
| proksimale | angivelse af sagsforholdets identificerbarhed for modtageren: nyt eller allerede identificerbart | nu, så, da |
| argumentative | angivelse af ytringen tæller som et argument mod et modsynspunkt | altså, da, dog, ellers ... |
| evidentiale | deiktisk placering af afsenderens evidens | nok, vel, vist |

(sm.st.: 1062)

Jeg vil her begrænse mig til at give et eksempel på hvordan man kan identificere forskellen på partiklernes respektive funktion i en sætning. Det kan man gøre ved at gå komparativt til værks og se forskellen på ellers identiske sætninger der blot indeholder forskellige partikler – en såkaldt *kommutationsprøve* (kilde 8). Jeg vil i følgende eksempel tage udgangspunkt i den fatiske partikel *jo*, den argumentative partikel *da* og den evidentielle partikel *vist*:

(16) *Han kørte jo bilen*

(17) *Han kørte da bilen*

(18) *Han kørte vist bilen*

I (16) bruges *jo* til at forudsætte at modparten er enig i ytringens påstand. I (17) peger *da* på en uenighed mellem de to samtaleparter. I (18) markerer *vist* afsenders forbehold i forhold til ytringens sandhedsbetingelser.

I Hans Kirks debutroman *Fiskerne* finder man på de første sider eksempler på dialogiske partikler:

”De andre havde fisket her en Tid, var kommet rejsende hvert Foraar, naar Sildefiskeriet skulde begynde, og var draget hjem

*om Efteraaret, naar Aaleruserne var taget ind. Men først nu skiftede de Bolig. Saalænge Familien var i Vesterhavssognet, havde Hjemmet **jo** været der. Men nu skulde det saa være anderledes.”*

(Kirk, 1928: 5)

Som tidligere anført er *jo* en fatisk partikel. *Jo* forudsætter at man ingenting kan indvende mod den ytring partiklen har skopus over. I tekstuddraget fra *Fiskerne* har vi at gøre med en gruppe fiskere der er i gang med at flytte til en anden landsdel. *Jo* forudsætter at: Hvis familien er i vesterhavssognet så er det der man bor. *Jo*'s funktion er her at angive selvfølgeligheden i både at man som fisker ikke bosætter sig væk fra sin familie, og at tilknytningen til sognet har meget at sige i forhold til hvor man bor. Disse forudsætninger er i konflikt med fiskernes aktuelle situation som har fået dem til at flytte og altså tvunget dem til at handle i modstrid med den for dem ellers gældende norm.

Senere i teksten finder man også et eksempel på partiklen da:

*”Lars Bundgaard var tavs og urolig. Det havde sin Grund. Malene var frugtsommelig og ventede sig med det første. Hun havde været betænkt paa, om hun turde vove Rejsen, men var **da** kommet med.”*

(sm.st.: 5-6)

Da kan, som illustreret i Figur 1, både optræde som proksimal og argumentativ partikel. Den argumentative funktion er eksemplificeret i (17). *Da*'s proksimale funktion beskriver Hansen og Heltoft således:

”I den proksimale betydning betyder da at sætningens indhold allerede er identificerbart for modtagerne.”

(Hansen og Heltoft, 2011: 1054)

Sammenligner man (17) med citatet fra *Fiskerne*, er det tydeligt at det her ikke drejer sig om den argumentative funktion. Der tales nemlig ikke om en situation hvor afsender bruger *da* i forbindelse med et forsøg på at overbevise modparten. *Da* må altså her fungere proksimalt. Spørgsmålet er således: hvad er allerede identificerbart for modtageren? *Da* har her skopus over *kommet med* og altså det forhold at Malene på trods af sin frygt går med til at foretage rejsen. At hun overkommer sin frygt forudsætter at der er noget der er stærkere der får hende til det. Det er dette noget der forudsættes, som *da* understreger som identificerbart. Et selvfølgelig forhold der trumfer Malenes frygt for at rejse i gravid tilstand. Dette kunne være akut nødvendighed, en mangel på alternativer eller måske en konvention om at man selvfølgelig følger med sin mand.

5.3.2.2 Subjektive partikler

De subjektive partiklers kerne forklares bedst ved at fokusere på de tre af dem som kun hører til i denne kategori:

”Der er en lille håndfuld fast etablerede partikler, som ikke tilhører andre klasser end denne partikelklasse [subjektive partikler, red.], nemlig: gid, sikke og sæt.”

(sm.st.: 1154)

Hansen og Heltoft kalder disse for *entydige subjektive partikler*. Deres funktion er ved at stå forrest i en sætning at kommunikere afsenders følelse omkring ytringen. Eller som Hansen og Heltoft formulerer det:

”Deres indholdsfunktion er at angive illokutionær ramme, og som sådan ligger de alle tre inden for funktionen subjektiv (emotiv) sproghandling eller oplevelsesudsagn.”

(sm.st.: 1155)

5.3.3 Præsupposition og implikation

Det sidste grammatisk kodet begreb jeg vil komme ind på som siger noget om tekstens indhold, er *præsupposition*. Præsuppositioner er ikke-italesatte forudsætninger der kan udledes af visse grammatiske konstruktioner. De er i en vis forstand sekundære da de ikke er ekspliciterede, men følger af det primære indhold i teksten. Hvis man, som i følgende konstruerede eksempel, siger

(19) *Jeg er glad for du afleverede til tiden*

foretager afsender adskillige præsuppositioner. Helt grundlæggende præsupponerer afsender at modtager har afleveret noget, og at modtager har gjort det til tiden. Præsuppositioner er på den måde:

”[...]’ytringer som afsenderen forudsætter er indiskutabelt sande og dermed som noget der ikke er på dagsordenen’.”

(sm.st.: 134)

Man kan derudover komme ind på hvordan det forudsættes at modtager forstår dansk, og at der i det hele taget var noget at aflevere. Dette om man vil banale udgangspunkt, skal illustrere hvordan vi som sprogbrugere konstant, og for det meste ubevidst, bruger præsuppositioner. Man regner

dog ikke disse som værende deciderede præsuppositioner da de anses for at høre til de universalpragmatiske normer²⁷.

En måde at finde ud af om man har at gøre med en præsupposition er at lave det man kalder *nægtelsesprøven*:

”Hvis Q er en præsupposition i sætningen P, så er Q også præsupposition i sætningen ikke-P; og hvis Q er præsupposition i sætningen ikke-P, så er Q også præsupposition i sætningen P.”

(sm.st.: 135)

Det vil sige at hvis man igen kigger på (19), så vil det præsupponeres at noget er blevet afleveret til tiden uanset om sætningen lød som i (19) eller som i

(19a) *Jeg er ikke glad for du afleverede til tiden*

En størrelse der ligner præsupposition, men ikke er det, er *implikation*. En implikation har dog en streng sandhedsdimension idet føromtalte nægtelsesprøve ikke virker på den:

”IMPLIKATION er en relation 'hvis A, så B' mellem to udsagn A og B. Er A sand, må B også være sand.”

(sm.st.: 136)

Hvis man for eksempel siger

(20) *Jeg så en film i Empire Bio*

²⁷ Om disse kan man læse i: Thomas, 1995: Kapitel 5.

kan man bruge nægtelsesprøven til at se hvorvidt der er tale om en præsupposition.

(20a) *Jeg så ikke en film i Empire Bio*

I (20) impliceres det at afsender har været på Nørrebro i København fordi det er der Empire Bio ligger. Det samme gælder ikke i (20a). Præsuppositionen i både (20) og (20a) er at man kan se film i Empire Bio.

I *Barbering* finder man en præsupposition i forbindelse med første ordveksling mellem onkel Hans og Jette:

”Det er en stor ting for kvinder at de ikke behøver at barbere sig. Det er noget af det kedeligste ... sagde han og gned sig træt om hagen; den stak.”

(Juul, 2001: 149)

Her præsupponerer onkel Hans at kvinder ikke behøver at barbere sig. Hvis man foretager nægtelsesprøven på ytringen kan man se hvordan hans påstand gælder i begge tilfælde:

(21) *Det er ikke en stor ting for kvinder at de ikke behøver at barbere sig*

Denne præsupposition giver så Jette anledning til at *tænke sit*:

”Og Jette tænkte sit. Hvor stort et areal er mon mine to ben mod din lille dobbelthage.”

(sm.st.)

Her får læser en detalje at vide om onkel Hans – at han har en *lille dobbelt-hage*. Denne information giver læser anledning til at gøre sig tanker om onkel Hans' udseende. At han har dobbelthage antyder at han måske er tyk eller har en vis alder. Disse overvejelser kan ikke ud fra sætningens ordlyd verificeres eller i kraft af deres vaghed ses som præsuppositioner. Der er altså her tale om hverken om implikation eller præsupposition. Her er snarere tale om *implikatur*. Et begreb der hører til sproghandlingsteorien og som forklares yderligere i 5.4.1.

Man kan, med hensyn til kortlægning af subjektivitet i tekster, i øvrigt hæfte sig ved at nogen i teksten bemærker at hagen stikker. Ophavsmanden til denne bemærkning kan enten være fortæl-leren gennem sin alvidenhed, eller onkel Hans da det er ham der gnider sig om hagen. Når Jette tænker sit er der derimod et skifte i perspektiv. Be-vidstheden om dette skift underbygger påstanden om at novellen ikke kun fortælles ud fra et perspektiv, men veksler mellem flere.

Der er generelt masser af præsuppositioner i tekster og talesprog og en bevidsthed om deres eksistens kan altså ofte tydeliggøre karakterers og fortælleres forforståelse eller detaljer man ellers ikke ville have fundet.

5.3.4 Formidlingsovervejelse

I det store og hele handler 5.3 om hvordan vi som læsere kan finde spor i teksten efter de forskellige dagsordener hørende til tekstens forskellige aktører – inklusiv fortæller. Søgen efter subjektivitet i teksten bliver på den måde helt central i forhold til at få greb om hvad teksten handler om, og hvad der er på spil. Værktøjerne udlagt i 5.3 giver således en konkret mulighed for at dokumentere tilstedeværelsen af forskellige subjektive positioner i teksten. Her, og især med hensyn til sætningsadverbialer, er

skopus et nøglebegreb. Begrebet er også relevant i forhold til konjunktionerne i 5.2.3 og fokusfastlæggelsen i 5.1. Det virker derfor oplagt at gøre skopus til et begreb som kan hjælpe med at formidle både konjunktioners funktion og sætningsadverbialers. At formidle viden om modalpartikler i gymnasiet udgør for mig at se en lidt større udfordring. Dels er der flere forskellige typer, dels er der en række partikler der i kraft af deres polyseme karakter kan være kilde til forvirring. Her skal man måske, til at starte med, forsøge at forsimple feltet ved at bruge kommutationsprøven som gjort i (16), (17) og (18), og ved som underviser konsekvent at udpege modalpartikler når de optræder for på den måde langsomt at opbygge en bevidsthed om deres tilstedeværelse og betydning hos eleverne. Et kendskab til modalpartikler er også meget relevant i forhold til at lokalisere de forskellige ikke-ekspliciterede forudsætninger i visse ytringer og dermed afdække eventuelle præsuppositioner. Begreberne præsupposition og implikation kan forklares kort og konkret gennem nægtelsesprøven. Derudover er de oplagt også at anvende i forbindelse med eventuelle forløb om retorik og argumentationsanalyse idet de effektivt kan dokumentere underlæggende præmisser og afledte påstande.

5.4 Kort om sproghandlinger

Gennem ovenstående gennemgang af funktionelt grammatiske værktøjer er der to til hinanden knyttede begreber der løbende har været relevante for den nærsproglige tilgang. Det drejer sig om begreberne *illokution* og *sproghandling*. Begge hører til pragmatikken.

Selvom man godt kan diskutere den egentlige oprindelse til pragmatikken tilskrives den traditionelt J.L. Austins arbejde (Thomas, 1995: 28). En af Austins hovedpointer var at sproget fungerer performativt og altså at sproget er handling:

”Austin was convinced that we do not just use language to say things (to make statements), but to do things (perform actions).”

(sm.st.: 31)

En forudsætning for at forstå sprog som handling er at skelne mellem *det sagte* og *det mente*. Man kan nemlig beskrive en ytring på tre niveauer: *det lokutionære*, *det illokutionære* og *det perlokutionære* (sm.st.: 49):

| | |
|--------------------|--|
| <i>”Locution</i> | <i>the actual words used</i> |
| <i>Illocution</i> | <i>the force or intention behind the words</i> |
| <i>Perlocution</i> | <i>the effect of the illocution on the hearer”</i> |

(sm.st.)

Forskellen mellem *det sagte* og *det mente* stemmer således overens med forskellen mellem *lokution* og *illokution*. Et eksempel på denne skelnens relevans er ironi, hvor man helt bevidst siger det modsatte af hvad man mener. Et andet eksempel som viser hvor nemt det er at se forskellen mellem *det sagte* og *det mente* i sprogbrugen, er følgende konstruerede eksempel:

(22) *Man kan ikke komme til i køkkenet.*

Hvis vi antager (22) ytres i en kontekst hvor den ene sambo siger det til den anden, kan man nemt forestille sig at det ikke drejer sig om en konstatering, men meget sandsynligt en opfordring til modparten om at vaske op. For at

forklare forskellen mellem det sagte og det mente beskrev Austin sammen med sin kollega H.P. Grice *samarbejdsprincippet*:

”Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.”

(sm.st.: 61-62)

Grundlæggende betyder det at forudsætningen for al kommunikation er at samtaleparterne forsøger at samarbejde. Konsekvensen er at et givent brud på dette samarbejdsprincip kræver at modparten skal genfortolke ytringen således at den kan give mening i den givne kontekst. Det er vigtigt at påpege at samarbejdsprincippet på ingen måder er noget sprogbrugere forsøger at overholde. Det skal derimod forstås som et udgangspunkt for kommunikationssituationen som man automatisk forholder sig til når man skal finde frem til den egentlige mening i en ytring. Det væsentlige bliver derfor at kigge på den måde vi sprogbrugere bryder med samarbejdsprincippet for at afstedkomme en rekonfigurering af en given modparts ytrings mening. Grice uddybede samarbejdsprincippet ved at beskrive de forskellige måder brud på samarbejdsprincippet kan forekomme – nemlig ved opstillingen af fire maximer:

”Quantity: Make your contribution as informative as is required (for the current purpose of exchange). Do not make your contribution more informative than is required.

Quality: Do not say what you believe to be false. Do not say that for which you lack adequate evidence.

Relation: Be relevant.

Manner: Avoid obscurity of expression.

Avoid ambiguity.

Be brief (avoid unnecessary prolixity).

Be orderly.”

(sm.st.: 63-64)

5.4.1 Implikatur

Når det nu er bruddet med maximerne der er interessant, er det oplagt at undersøge hvordan sådanne brud kan beskrives – eller rettere hvordan man kommer fra det sagte til det mente. Det er her Grice bruger begrebet *implikatur* (sm.st.: 56). Implikaturen er resultatet af den rekonfigurering der finder sted som konsekvens af et brud på en af maximerne. Grice så sig dog nødsaget til at skelne mellem to slags implikaturer: *konventionelle* og *konversationelle* (sm.st.: 57):

”They [de to slags implikaturer, red.] have in common the property that they both convey an additional level of meaning, beyond the semantic meaning of the words uttered. They differ in that in the case of conventional implicature the same implicature is always conveyed, regardless of context, whereas in the case of conversational implicature, what is implied varies according to the context of utterance.”

(sm.st.)

Det konstruerede eksempel (22) i forrige afsnit er en konversationel implikatur. Hvor konstateringen på den ene side kan forstås som en slet skjult opfordring til modtager om at vaske op, kan man på den anden side også forestille sig det kunne være svaret på spørgsmålet:

(23) *Kan vi spise hos dig i dag?*

Hertil ville (22)'s implikatur være et negativt svar på spørgsmålet med mulighed for en række forskellige kontekstuelte betingede implikaturer som for eksempel at afsender ikke har tænkt sig at vaske op, at køkkenet er ved at være nyistandsat med flere. Pointen er her at et kendskab til konteksten er altafgørende for rekonfigureringen af mening.

Derimod kan man ved brug af konventionel implikatur i højere grad løsrive sig fra konteksten. Følgende eksempel er konstrueret:

(24) *Drengen var fattig, men sad helt stille i timen.*

I (24) kan man se hvordan brugen af konjunktionen *men* sætter drengens fattigdom i uoverensstemmelse med hans opførsel i skolen. Implikaturen er således at hvis man er fattig, så er det forventet at man er urolig i undervisningen.

I Jan Sonnergaards novelle *Historie om en ung mand, der tvinges ind i et klædeskab, fordi et ubehageligt væsen bryder ind i hans kærlighedsliv på de mest umulige og ubelejlige tidspunkter* fortæller den alvidende fortæller hvordan en okapi i Zoologisk Have i København dør af stress på grund af for høj musik fra en koncert i nærheden. Fortælleren beskriver hvordan hovedpersonen, en ung mand, forholder sig til okapiens dødsfald:

”Og den unge mand var ikke ældre end, at han syntes det var synd.”

(Sonnergaard, 1997: 21)

Her er der tale om et eksempel på konventionel implikatur. Ud fra ovenstående citat kan man blandt andet udlede implikaturen:

(25) Jo ældre man er, jo mindre synes man det er synd hvis en okapi dør af stress.

Implikaturen kunne også formuleres anderledes. Pointen er at læseren gennem implikaturen får adgang til fortællerens holdning til det fortalte. Modsætningsforholdet mellem ung og gammel forbliver da også et tema i novellens senere handling.

5.4.2 Formidlingsovervejelse

At forstå at tekster ikke står alene, men dels er produkter af, dels bidrager til at forme og reproducere bestemte kontekster, er en grundlæggende præmis for at gå funktionelt til værks i forbindelse med den nærsproglige analyse. Det gælder både i teksteksterne og tekstinterne sammenhæng. Det betyder at man som underviser skal understrege vigtigheden af at forstå ytringer som handlinger i en given social praksis. I den sammenhæng er det et godt udgangspunkt at klarlægge skellet mellem konventionel og konversationel sprogbrug gennem formidlingen af implikaturbegrebet. Det forudsætter man kommer ind på Grices maximer, og på den måde gør eleverne bevidste om de kommunikative normer der gør sig gældende i sprogborgen, og hvordan man ved hjælp af brud på disse kan kommunikere på bestemte måder og foranledige en rekonfigurering af mening hos modtager.

6 Praktikforløb

I det følgende gør jeg rede for praktikforløbets relevans for nærværende afhandling og for dens praktiske rammer. I den forbindelse kommer jeg ind på forskellige relevante problematikker der vedrører den didaktiske formidling af de nærsproglige værktøjer i det forløbne praktikforløb og mit bud på hvordan disse kan takles. Det didaktisk-teoretiske udgangspunkt er *stilladsering*. Jeg har valgt netop denne tilgang i kraft af dens fokus dels på elevens tilegnelse af læring betinget af elevens forudsætninger, dels på dens fokus på elevens gradvise internalisering af det nye stof med elevens autonome brug som mål. Jeg uddyber mit valg i 6.3 hvor jeg diskuterer stilladseringsteorien op ad Piagets læringsteori. Afslutningsvis vil jeg redegøre for den undervisningsplan den konkrete praktik vil tage udgangspunkt i.

6.1 Praktikkens formål

Udgangspunktet for nærværende afhandling er at de resultater den af stedkommer meget gerne skulle være brugbare i forhold til konkret undervisning. Det overordnede mål er i den forbindelse at inkludere nærsproglige analyseværktøjer i undervisningen for dermed at skabe en større sproglig bevidsthed hos eleverne i forhold til deres omgang med tekster og verden i øvrigt. En af de grundlæggende antagelser for afhandlingen er at brugen af de udvalgte værktøjer kan formidles i gymnasialt regi. Samtidigt er målet med afhandlingen at skitsere en didaktisk model som reelt muliggør inklusionen af nærsproglige værktøjer i danskundervisningen. Det er derfor oplagt at inkludere en praktisk dimension. Formålet er således at få en forståelse af stoffets tilgængelighed og de faglige og didaktiske forhindringer der måtte være i forbindelse med dets formidling. Praktikken skal ikke som sådan bidrage som validitetsgivende empiri. Den skal *ikke* påvise

hvorvidt det er muligt at undervise i nærsproglig tekstanalyse. Praktikkens undersøgelsesgenstand er *hvordan* det er muligt. Den skal således afdække de problematikker der måtte findes, som man ikke umiddelbart kan tænke sig til når man har at gøre med strengt teoretiske størrelser.

6.2 Praktikforløbets formelle ramme

Praktikken udfoldede sig i samarbejde med lektor i dansk på Ordrup Gymnasium Maren Aarup og hendes klasse 1.y. Maren fulgte forløbet og fungerede som min praktikvejleder. Forløbet bestod af et indledende møde med Maren, seks til otte observationstimer af hendes undervisning fordelt på tre dage²⁸ med et efterfølgende vejledningmøde knyttet til hver observationsgang, et vejledningmøde vedrørende min udarbejdelse af undervisningen, to undervisningsgange (to dobbelttimer a 50 minutter) og et afsluttende evalueringsmøde. Derudover udarbejdede jeg nogle spørgsmål som jeg bad eleverne svare på, for at få deres input med i den afsluttende evaluering og diskussion af forløbet. Redegørelser for observationerne og øvelser med mere er vedlagt som bilag henholdsvis i 11.1 og 11.4.

6.3 Læringsteori

Der er i læringsteorien, som i alle andre teoretiske felter, forskellige faglige traditioner og tilgange. Som underviser er det selvsagt noget af det væsentligste at være bevidst om hvordan man går til sin undervisning. Det er fundamentalt da det er en vigtig forudsætning for løbende at kunne reflektere over og forbedre sin undervisning. Jeg vil i dette afsnit tage udgangspunkt i to i mine øjne særligt relevante læringsteorier i forhold til læring generelt, i forbindelse til undervisning på ungdomsuddannelser og

²⁸ Jeg medtager kun de to første observationsgange, da den tredje ikke i særlig grad bidrog med yderligere relevant information.

den nærsproglige tilgang. De to læringsteorier jeg vil fokusere på er Jean Piagets og Lev Vygotskys.

6.3.1 Logisk tænkning som mål og forudsætning

I bogen *Gymnasiepædagogik En grundbog* stilles Piagets og Vygotskys teorier over for hinanden. Her bliver de udlagt som tilhørende henholdsvis den naturvidenskabelige og den humanistiske tradition (Damberg m.fl., 2006: 169). Hvor Piagets tilgang har et formal-logisk fokus har Vygotskys et sociokulturelt (sm.st.: 168). Piaget opdeler barnets udvikling i fire stadier: *Det sensomotoriske* (0-2 år), *det præoperationelle* (2-7 år), *det konkret-operationelle* (7-11 år) og *det formelt-operationelle* (11 år og opefter) (sm.st.: 157). Disse stadier udskifter ikke hinanden men bygger ovenpå hinanden. Man kan altså godt være på forskellige trin i forhold til forskellige kontekster (sm.st.). Det skal også nævnes at Piaget så aldersintervallerne som vejledende (sm.st.). Det relevante stadie i forhold til undervisning i gymnasiet er det fjerde – det formelt-operationelle:

”[...] først på det formelt-operationelle stadium er det [barnet, red.] i stand til at tænke hypotetisk-deduktivt, til at operere med udsagn der beherskes systematisk. Man kan fx bruge generelle tænkeskemaer der muliggør anvendelse af abstrakte modeller, korrelation, proportionalitet, variabelkontrol osv., netop de processer som megen gymnasieundervisning er baseret på.”

(sm.st.)

Denne del af Piagets teoridannelse mener jeg ikke naturvidenskaben har patent på. Det er for mig at se en grundlæggende forudsætning for læring at kunne forstå emner ud fra logisk sammenhængende strukturer – og være bevidst om denne forståelsesproces. Læring kan nemlig foregå *implicit* og

explicit (sm.st.: 140-142). Et eksempel på den implicite læring er den måde motorisk udvikling og sprogtilegnelse forekommer hos børn. Det sker ikke på baggrund af refleksion. Når man til gengæld skal forstå kroppens biologiske funktioner, eller grammatikken som beskrivelse af sprogets funktioner, bliver det nødvendigt at operere med abstrakt tænkning og logik. Det skal man dog også i enhver situation hvor man har brug for enten selv at forstå eller forklare andre hvordan noget fungerer. Formelt-logisk tænkning er derfor en forudsætning for enhver bevidst læringsproces. Det er derfor også en forudsætning for enhver undervisningssituation at man har det formelt-logiske for øje. Piaget taler altså om refleksionen som generel betingelse for læring. Vygotskys fokus er et andet. Hans tilgang er i højere grad metodisk orienteret og funderes i individets sociokulturelle ballast og den konkrete læringsituation. Vygotsky foreslår, som længere nede uddybet, at undervisning blandt andet skal tage udgangspunkt i elevens sociale og faglige udgangspunkt. Der opstår for mig at se ingen modsætning mellem inddragelsen af det sociokulturelle element og en fortsat forståelse af logisk tænkning som forudsætning for den konkrete undervisning og læring. De er hver især væsentlige sider af læringsprocessen.

6.3.2 Vygotskys stilladseringsbegreb

Stilladsering (fra engelsk: *scaffolding*) tager sit udgangspunkt i vidensforskellen mellem underviser og elev, og bruger denne forskel aktivt. Stilladsmetaforen refererer til den støtte stilladser udgør for en given konstruktion. Stilladset er en midlertidig størrelse som eventuelt fjernes når konstruktionen bliver selv bærende. På samme måde er hensigten med stilladsering at støtte elevens videns tilegnelse med henblik på at hun på et tidspunkt, gennem forståelse og brug af den formidlede viden, selv mestrer det formidlede. Teorien tilskrives psykologen Lev Vygotsky. Dens centrale

begreb er elevens *zone for nærmeste udvikling* (Tønnes Hansen og Nielsen, 1999: 10). Jan Tønnes Hansen og Klaus Nielsen forklarer det således:

”[...] afstanden mellem barnets aktuelle udviklingstrin for problemløsning og dets potentielt mulige udviklingstrin for problemløsning med støtte fra voksne eller mere vidende jævnaldrende.”

(sm.st.: 20)

De udbygger definitionen senere i teksten med følgende:

”[...] en vejleder, der tager sig af og kontrollerer de elementer af en opgave, som falder udenfor den lærendes formåen, gør det muligt for den lærende at koncentrere sig om og fuldføre de elementer, som netop er indenfor rækkevidde af hans eller hendes kompetence. Konsekvensen er ikke blot, at opgaven så vil kunne løses succesfuld[at, red]. Pointen er også, at den lærende selv bliver i stand til [at, red.] løse opgaven i fremtidige situationer.”

(sm.st.: 22)

Ved at sørge for at eleven hverken arbejder med en opgave hun til fulde kan løse, eller omvendt med en opgave der ligger alt for langt over hendes faglige niveau, bestræber man sig gennem stilladsering på at støtte elevens udvikling på en effektiv og realistisk måde.

6.3.2.1 Forståelse går forud for problemløsning

Der er imidlertid forskellige forudsætninger for en brugbar anvendelse af stilladsering i undervisningen. Tønnes Hansen og Nielsen påpeger, med reference til Wood med flere, væsentligheden af at eleven fra starten:

”[...] har forståelse for, hvad målet med opgaveløsningen er, så han eller hun har et fikspunkt for (under assistance) at arbejde sig frem mod sin egen løsning [...] Hvis den lærende har fornemmelse for, hvad der i en opgaveløsningsammenhæng kunne være den rigtige vej at gå, så vil han/ hun være i stand til at vurdere, hvornår han/hun får den rette feedback. [...] det hører med til stilladsprocessen at vise den lærende, hvordan en opgave løses, så han/hun får et indtryk af at og hvordan dette kan gøres.”

(sm.st.)

Dette hedder ifølge Tønnes Hansen og Nielsen *modellering*. Det skal dog anføres at denne metode ikke oprindeligt er tænkt som en del af stilladseringstilgangen. Det er en metodisk tilgang som tilhørte den ældre undervisningstradition som stilladsering gjorde op med. Tønnes Hansen og Nielsen påpeger derfor at Wood med flere ser modellering som forenelig, for ikke at sige nødvendig, for stilladseringen.

6.3.2.2 Elevens forudsætninger

En anden forudsætning er at underviseren skal gøre sig sine elevers faglige forudsætninger klart. Det er altafgørende idet det giver underviseren en idé om hvor zonen for nærmeste udvikling forefindes og dermed gøre underviseren bedre i stand til at bestemme hvor undervisningens faglige udgangspunkt skal være. Derudover påpeger Tønnes Hansen og Nielsen at læring ikke er løsrevet fra en samfundsmæssig kontekst og elevens personlige udvikling når de skriver at:

”[...] læring aldrig bare er læring, men er en læren-noget i en verden af forhåndsgivne samfundsskabte betydninger. [...]

man [...] må søge at skabe forståelse for, hvilke tanker og forestillinger, sanser og personlige motiver (herunder behov og følelser) barnet er involveret i en given læresammenhæng. Hvilke tanker og forestillinger gør barnet sig fx om læresituationen og lære stoffet? Hvilke sanser er det involveret med? Hvis motiv er det, der understøttes af læreprojektet: er det barnets, lærerens eller forældrenes?"

(sm.st.: 34)

Her tager Tønnes Hansen og Nielsen udgangspunkt i det enkelte barns generelle læring. De påpeger derfor også hvordan stilladsering i forbindelse med klasseundervisning stiller særlige udfordringer:

"Ikke blot stiller det [stilladsering, red.] store krav til læreres faglige kunnen. De skal yderligere kunne sætte sig i den enkelte elevs sted i en sammenhæng, hvor der er stor forskel på, hvor eleverne er henne, såvel hvad angår deres evner, færdigheder og kunnen som deres motiver for at være i skolen og for at lære noget."

(sm.st.: 30)

Her foreslår de at man breder stilladstanken ud, og lærer eleverne at opstille stilladser for hinanden (sm.st.). Det er dog i forhold til nærværende afhandling problematisk særligt med hensyn til et forhold – begrundelsen for at advokere for et højnet brug af nærsproglige værktøjer i tekstanalyse i gymnasiet har et generelt udgangspunkt. I 1 og 2 gør jeg rede for relevansen af det nærsproglige ud fra generelle betragtninger om hvad jeg ser som relevant og brugbart når man går til tekstanalysen. Argumentationen er generel og indeholder et normativt element. Der er således ingen kobling mellem min pointe og en bestemt klasses faglige udgangspunkter og igangværende forløb. Det er en udfordring der selvfølgelig skal tænkes

med ind i både tilrettelæggelsen af undervisningen og den efterfølgende evaluering.

6.3.3 Ekspliciteringens vilkår

I forbindelse med nærsproglig tekstanalyse bliver sondringen mellem implicit og eksplicit læring²⁹ interessant. Det gør den i den forstand at vi her netop har at gøre med en eksplicitering af sproglige funktioner som ellers er implicit indlærte. Når vi som kompetente sprogbrugere eksempelvis bruger ordet *men* i en sammenhæng, er vi ikke nødvendigvis bevidst om ordets funktion. Vi har ikke desto mindre et intuitivt forhold til sproget som vi hele tiden bruger til at kode og afkode ytringer. Undervisning i nærsproglig tekstanalyse søger netop en bevidstgørelse af de ellers intuitivt afkodede funktioner indlejret i sproget. I *Gymnasiepædagogik En grundbog* anføres det at:

”Paradoksalt nok er formålet med megen eksplicit læring at gøre den eksplicite læring implicit. Ved gentagne øvelser får man den eksplicite viden automatiseret, så den kan bruges ’uden at tænke sig om’.”

(Damberg m.fl., 2006: 141)

Senere i teksten beskriver de den automatiserede eksplicite viden som *indforstået* viden. Det er her vigtigt at påpege at den nærsproglige tilgang altid vil have karakter af at være i et dialogisk forhold mellem det implicite og det eksplicite. Den umiddelbare læsning af en tekst skal netop relateres til en ekspliciteret forståelse af de grammatiske funktioner der muliggør tekstens mening, og som også må forstås i lyset af den tekstuelle kontekst de optræder i. Forudsætningen for denne bevægelse er en strukturel og

²⁹ Se 6.3.1.

kontekstuel forståelse af teksten som jeg ikke vil mene man kan anskue som implicit. En pointe som man må sige ligger meget godt op ad Piagets læringsforståelse.

6.4 Observation

Min observationsproces kom primært til at have fokus på to elementer. Det første var underviseren. Her ville jeg i første observation rette mit fokus på hvordan Maren udnytter stilladsbygning i sin undervisning, og altså på hvordan hun introducerede ny viden og efterfølgende inddrog eleverne i læringsprocessen. Det andet element var eleverne. Her var min hensigt at få en så god forståelse som muligt for deres forudsætninger, det vil sige deres individuelle og generelle faglige niveau i forhold til sproglig bevidsthed og tekstanalyse. Derudover ville jeg i observationssituationen forsøge at være åben for uventede observationer. Det vil sige observationer jeg ikke i forvejen havde forventet, men som eventuelt ville kunne vise sig relevante.

I den konkrete observationsproces sad jeg og tog noter i undervisningen for efterfølgende så hurtigt som muligt at skrive en længere redegørelse af, og refleksion over, undervisningen. Jeg besluttede mig for at sidde forskellige steder under de to observationsgange. Under første observation sad jeg bag eleverne da fokus her var på læreren. Derimod sad jeg under anden observation så jeg kunne se eleverne. Eleverne kunne her også se mig. Det tydeliggjorde formodentligt min tilstedeværelse i deres bevidsthed og påvirkede dermed måske deres opførsel. Jeg vægtede dog at kunne se deres ansigter og reaktioner, og så ikke andre muligheder end at udføre observationen på den måde. Det skal anføres at pågældende 1.g-klasse, som gældende praksis i gymnasiet foreskriver, lige havde gennemgået et halvt års forløb i faget almen sprogforståelse som blandt andet beskæftiger sig med grundlæggende grammatik.

6.4.1 Diskussion af observationerne

I forbindelse med møderne med Maren Aarup op til observationerne og ud fra selve observationerne af hendes undervisning står det klart for mig at planlægningen af timen er altafgørende. Det er selvfølgelig klart at enhver arbejdsopgave kræver planlægning. Men et undervisningsforløb på to gange 50 minutter, som den første observation er foretaget i forbindelse med, kræver planlægning på forskellige fronter. Det første der skal planlægges, er det faglige. Det skal stå klart hvad timen skal handle om, og altså hvad eleverne skal lære. Det kræver at man har en fornemmelse for hvor lang tid de forskellige elementer i undervisningen tager. Med undervisningserfaring får man sandsynligvis en fornemmelse for det. Da min erfaring i den sammenhæng er begrænset, besluttede jeg at udforme undervisningsmanuskripter for de to moduler jeg skulle komme til at undervise i. De er vedlagt som bilag i 11.2 . En ting som Maren gjorde mig opmærksom på, er at man kan planlægge nok så meget, men man skal altid være forberedt på at der kan forekomme hændelser der får tidsplanen til at skride. Det er meget almindeligt, og det kræver man i undervisningen er omstillingsparat og kan løsrive sig fra det planlagte forløb. Planlægning er vigtig også i forbindelse med dynamikken i undervisningen. Det ses tydeligt i Marens undervisning i forhold til de skift i de anvendte læringsstrategier. Undervisningen under begge observationer bar præg af en vekslen mellem tavleundervisning, gruppearbejde, klassediskussion, test og en enkelt quiz. Denne vekslen var med til at holde eleverne aktive og engagerede. Når man planlægger undervisningen, er det desuden vigtigt at være bevidst om de materialer og værktøjer man skal bruge så man i undervisningssituationen ikke spilder tiden unødigt. Det kan nemlig gå ud over elevernes koncentration og opmærksomhed. Det giver derudover en rigtig god start på timen at fremlægge planen for timens eller modulets

forløb i store træk. Det giver både eleverne en idé om hvad der skal ske, og i den forbindelse læreren anledning til at formidle oplysninger om formålet med undervisningen for dermed at støtte elevernes erkendelse af dens relevans.

En anden væsentlig dimension i undervisningen er fastholdelsen af elevernes opmærksomhed. Der er i den forbindelse en række faktorer man som underviser skal være opmærksom på. Der kan notorisk opstå uro i en hvilken som helst klasse. Det skal man som underviser kunne håndtere. Det gælder for eksempel i starten af en given time hvor underviseren har brug for ro til at sætte eleverne ind i hvad der skal ske. I løbet af timen kan der også opstå uro, og det skal man kunne takle. Det gjorde Maren i tilfælde af begge slags situationer blot ved at bede eleverne om at falde til ro. Det er her vigtigt som underviser at kende sig selv og den måde man udøver sin autoritet på. Ligeegyldigt hvad man gør må der være en grundlæggende opfattelse hos eleverne om at det er underviseren der har tømmerne. En udfordring er eksempelvis at samtlige elever i klassen sad under begge observationsgangene med computere eller tablets foran sig. Problemet er her at man ikke som underviser kan se hvad eleverne foretager sig på deres skærme. Jeg oplevede derudover at skærmene i sig selv skabte en fysisk barriere mellem Maren og eleverne. Eleverne har derudover gennem computerne adgang til internettet og kunne dermed være på sociale medier lige så vel som skrive noter i et tekstbehandlingsprogram. Jeg hæftede mig også ved at nogle af eleverne til tider åbnede computerne igen selv om de tidligere havde fået at vide at de skulle være lukkede.

I forhold til brugen af stilladsering i timerne synes jeg den var at se i flere sammenhænge. Under første observation blev klassen, på baggrund af et bidrag fra en elev, opfordret til at huske tilbage på en tidligere undervisningsgang hvor de havde haft om begrebet *idiolekt*. Her udnyttede

Maren situationen for det første til at huske hele klassen på hvad begrebet betyder, for det andet som stillads til den følgende undervisning om sprogstammer og sprogforandring. Da Maren senere gennemgik klip fra filmene *Far til fire* og *Zappa* gjorde hun brug af en anden side af stilladserings-teorien. Her opfordrede hun eleverne til at hæfte sig ved forskellige måder at tale på som virkede underlige eller gammeldags. Efter eleverne havde set klippene blev de bedt om at overveje hvordan de i dag ville udtrykke sig tilsvarende. På den måde gjorde hun begreberne nærværende og relevante for eleverne som fik anledning til både at reflektere over deres eget sprogbrug og lægge mærke til den diakrone udvikling ungdomssproget (jævnfør scenen fra *Zappa*) har gennemgået. Dette førte Maren videre til den næste del af timen hvor hun netop kom ind på diakron over for synkron sprogforståelse. Det var mit indtryk at eleverne her ikke havde besvær med at forstå begreberne. Det tror jeg ikke mindst skyldes den refleksion hun tidligere havde sat i gang i forbindelse med filmklippene. Stilladseringsarbejdet blev derefter ført videre idet eleverne skulle gå i tomandsgrupper, finde eksempler på ældre sprogbrug og efterfølgende lægge dem op på en hjemmeside der hedder *Today's Meet* – en tjeneste hvormed man kan oprette midlertidige, virtuelle chatrum. Her fik eleverne mulighed for at bruge de begreber der lige var blevet gennemgået og gennem pararbejdet stilladsere hinanden. Den efterfølgende gennemgang af de eksempler eleverne havde fundet, gav anledning til at diskutere eksemplerne i klassen. Det gav Maren mulighed for med udgangspunkt i diskussionen at bekræfte og anerkende de elevens pointer som var korrekte og omvendt rette på eventuelle fejlopfattelser for på den måde at raffinere elevernes forståelse af stoffet.

6.5 Undervisningsplanlægning

Der var flere mål med min undervisning af 1.y på Ordrup Gymnasium. Helt grundlæggende for denne afhandling, og for mig personligt, var det at for-

søge at formidle nogle af de forskellige nærsproglige værktøjer som er beskrevet foroven, for at få en fornemmelse af i hvilken udstrækning dette var muligt. Gennem undervisningen var mit overordnede mål altså at få en fornemmelse for hvordan teorierne ville blive modtaget af eleverne, og i hvor høj grad stoffet skulle forsimples. Da minipraktikken var et kort forløb på to moduler, var det i udgangspunktet klart for mig at jeg hverken kunne forvente eleverne skulle komme til at forstå stoffet helt i dybden, eller at jeg kunne nå at undervise dem i samtlige værktøjer. Det konkrete mål med undervisningen blev derfor gennem en udlægning af udvalgte værktøjer at vise eleverne hvordan sproglig bevidsthed i tekstanalysen kan være til gavn for hvad man kan få ud af at læse en tekst. At skabe en større sproglig bevidsthed hos eleverne, som de kan anvende, forudsatte at de skulle indføres i værktøjerne i forbindelse med en gennemgang af teorierne bag.

Da jeg ikke kunne nå at undervise i samtlige værktøjer tidligere udlagt i afhandlingen³⁰, blev jeg nødt til at udvælge nogle. Det var, jævnfør 2.1 vigtigt for mig at formidle værktøjernes brugbarhed til eleverne. Det betød at jeg i udgangspunktet ville have dem til at bruge dem på en tekst. Samtidigt var det vigtigt for mig at bruge en hel tekst, og ikke bare et uddrag, da jeg mener der er en pædagogisk og didaktisk pointe i at formidle hvordan værktøjerne både kan sige noget om tekstens dele og helhed og om det dialogiske forhold del og helhed indgår i. Det skulle derudover være en skønlitterær tekst - mest for at skabe sammenhæng mellem praktikken og nærværende afhandling.

Samtlige værktøjer er imidlertid ikke lige relevante at bruge på alle tekster. Jeg kunne dog af gode grunde ikke gennemgå en roman. Ej heller var det

³⁰ Se 5.

oplagt, på grund af tidsmæssig begrænsning, at bruge en alt for lang novelle. Valget faldt derfor på novellen *Barbering* af Pia Juul. Jeg har i et tidligere projekt beskæftiget mig med en anden af hendes tekster, *Indianer*, og mit indtryk er at der ofte rent sprogligt er meget gods at hente i hendes tekster. I novellesamlingen *Mit forfærdelige ansigt* var *Barbering* med dens fire sider den korteste. Derudover fandt jeg tekstens sværhedsgrad passende og at den havde passager der var egnede til at illustrere nogle af de nærsproglige værktøjer. På baggrund af adskillige læsninger af novellen udvalgte jeg således en række nærsproglige værktøjer undervisningen skulle komme til at tage udgangspunkt i. Jeg valgte kohæsiionsanalysen og subjektivitet og modalitet i tekster. Som før nævnt havde jeg to moduler at gøre godt med – to gange 100 minutter med en uge imellem. Jeg valgte derfor at dele dem op på en sådan måde at det første modul skulle handle om det teoretiske, så vi i det andet ville kunne koncentrere os om novellen. Planen blev derfor også at eleverne i ugen mellem de to undervisningsgange skulle læse novellen derhjemme med de nye værktøjer in mente.

I følgende to afsnit vil jeg redegøre for undervisningsgangenes forløb og de overvejelser og refleksioner jeg har gjort mig i forhold til undervisningens indhold. Undervisningsmanuskripter for begge undervisningsgange er vedlagt som bilag i 11.2.

6.5.1 Undervisningsgang 1, d. 10.01.2014

Den første undervisningsgang skulle altså bruges på teori. Jeg forestillede mig dog ikke at jeg skulle stå op ved tavlen i samtlige 100 minutter. Maren bekræftede mig også i at det ville være alt for tungt for eleverne. Det ville heller ikke være i tråd med stilladseringsteorien. Jeg besluttede mig derfor for at veksle mellem teoriudlægning ved tavlen og pararbejde hvor eleverne kunne få lov til selv at forsøge sig med analyser af korte tekstuddrag. Som

diskuteret i 6.4.1 syntes jeg elevernes computere til tider udgjorde en unødvendig distraktion. Det er klart at computere i dag er blevet fast inventar i gymnasier, og det har sine fordele. Jeg mener dog godt at man som underviser kan forholde sig selektivt til brugen af computere og aktivt til hvornår de i løbet af timen skal være fremme. Jeg besluttede derfor at de skulle væk under første teorigennemgang. Til at tage noter ville jeg sørge for at der var papir. Maren tilbød at meddele eleverne at de selv skulle have skriveredskaber med hjemmefra.

Efter præsentationen af mig selv og navneopråbet syntes jeg det var vigtigt, ligesom Maren gjorde i sin undervisning, at vise eleverne i store træk hvad der skulle ske den dag for at give eleverne en idé om undervisningens mål og relevans. Derefter skulle den egentlige undervisning begynde. Jeg forberedte to PowerPoint-præsentationer til henholdsvis første og anden teoretiske gennemgang. De er vedlagt som bilag 11.3. Stilladseringen af eleverne skulle således tage sit udgangspunkt i tavleundervisning. Meningen var altså at foretage en modellering der både skulle forklare begreberne og vise dem i brug.

For at spore eleverne ind på det felt undervisningen skulle handle om, besluttede jeg som det første at tale om tekstbegrebet i generel forstand. Det skulle så følges op af en gennemgang af hvad sætninger og sætningsdele er. Meningen med dette var at få eleverne til at kigge på tekster med funktionalistiske briller. Det vil sige få dem til at kunne identificere de forskellige sætningsled, så de senere i højere grad kunne forholde sig til leddenes respektive funktioner. Herefter skulle en redegørelse af kohæ-sionsanalysen følge. Her skulle de bruge deres forståelse af sætningens dele til at forstå hvordan delene kan referere til hinanden i teksten og dermed skabe sammenhæng. Til sidst besluttede jeg at gennemgå konjunktionerne

og, så og men. Valget faldt på disse da de både bruges hyppigt, men også fordi *og og men* bliver i *Barbering* brugt på interessant vis.

Efter 25 minutters teoretisk gennemgang ville jeg gerne have dem til selv at arbejde med begreberne. Jeg udformede en øvelse der indeholdt tre tekst-uddrag og nogle spørgsmål eleverne skulle besvare i par ud fra den formidlede teori. Øvelsen er vedlagt i bilag 11.4 under navnet *Øvelsesark 1*. Gennem pararbejdet skulle de stilladsere hinandens læring, og mit håb var at de ville komme til at diskutere med hinanden om hvordan begreberne skulle forstås og bruges. Afslutningsvis skulle vi have en klasse-diskussion hvor de forskellige pars analyser kunne blive vendt. Jeg ville dermed, ligesom Maren gjorde i sin undervisning, kunne bekræfte eleverne i de tilfælde hvor de havde brugt redskaberne korrekt, og bruge eventuelle misforståelser som udgangspunkt for at forbedre elevernes forståelse.

Anden del af timen skulle starte med *PowerPoint-præsentation 2*³¹. Her var målet at gøre eleverne opmærksomme på de markeringer af subjektivitet, altså afsenders kommentarer, der kan ligge i tekster. Da de senere skulle lave en øvelse der krævede adgang til internettet, valgte jeg at eleverne i denne del af timen skulle tage computerne frem til at skrive noter på. Igen var min mening at tavleundervisningen med udgangspunkt i *PowerPoint-præsentation 2* skulle fungere som modellering. Jeg ville her tage udgangspunkt i sætningsadverbialer og dialogiske partikler. Derefter skulle eleverne deles op i to store grupper. Den ene gruppe skulle gå på internettet og finde tekster hvori de kunne påpege subjektivitet, den anden skulle finde eksempler på det modsatte – altså eksempler på tekster uden subjektivitet. Inspireret af Marens brug af Today'sMeet valgte jeg de skulle lægge de fundne eksempler op i to 'rum' som jeg i forvejen ville oprette. I den af-

³¹ Se bilag 11.3.

sluttende del af dagens undervisning skulle vi på baggrund af deres eksempler have en klasses Diskussion hvor eleverne med min støtte kunne forklare de forskellige teksteksempler.

I forbindelse med lektien til næste modul, novellen *Barbering*, skulle det gøres klart for dem at de skulle læse novellen flere gange med begreberne in mente. De skulle derudover opfordres til at skrive spørgsmål ned i forhold til steder i teksten de undrede sig over.

6.5.2 Undervisningsgang 2, d. 17.01.2014

Som tidligere nævnt skulle anden undervisningsgang udelukkende handle om novellen *Barbering*. Målet var at anvende værktøjerne der var blevet udlagt ugen før, til at foretage en analyse af novellen. Jeg valgte også at starte denne time med at give eleverne et overblik over dagens program. Efterfølgende syntes jeg de skulle have mulighed for at få genopfrisket eventuelle begreber de havde glemt. Dette skulle også tjene til at give mig indblik i hvad de kunne huske fra sidst og rette eventuelle misforståelser. Jeg ville derefter også give eleverne mulighed for at fremlægge nogle af de spørgsmål de havde udarbejdet derhjemme i forbindelse med læsningen af novellen. Her var pointen ikke at jeg skulle besvare spørgsmålene. Meningen var at de skulle have mulighed for at høre hinandens overvejelser. Det skulle tjene to formål: at give mig en fornemmelse af hvordan, og om, de havde læst novellen derhjemme, og at eleverne, ved at høre hvor de andre var stødt på mærkelige passager, kunne få mulighed for at reflektere over dels egne overvejelser, dels over novellen i det hele taget. Således var det meningen at der allerede var nogle overvejelser i gang når de derefter skulle ud i det efterfølgende gruppearbejde.

Eleverne ville jeg dele op i firemandsgrupper. Opdelingen skulle ske tilfældigt. Helst ville jeg inddele dem efter kompetencer. Sådan at grupperne kunne bestå af både fagligt svage og stærke elever. Jeg synes generelt man i begrænset omfang skal lade eleverne vælge grupper selv da jeg mener der er større læringspotentiale i at skulle samarbejde i forskellige gruppekonstellationer. Men da mit kendskab til de enkelte elever var begrænset, så jeg mig nødsaget til at vælge den tilfældige opdeling. Til grupperne udformede jeg en række spørgsmål de skulle tage udgangspunkt i. De er vedlagt som bilag 11.4 under navnet *Øvelsesark 2*. Jeg valgte at lægge pausen efter gruppearbejdet.

Efter pausen skulle vi i klassen gennemgå de spørgsmål eleverne skulle have besvaret i grupperne. Her var det meningen at vi sammen ud fra deres besvarelser skulle kortlægge novellen så godt som muligt. Det skulle så lede hen til den afsluttende opsamling hvor vi kunne gøre os tanker om novellen som helhed. Til slut ville jeg give dem et link til et kort spørgeskema hvor de ville kunne give mig respons på min undervisning. Besvarelserne kan ses i bilag 11.5.

7 Evaluering af praktikken

Efter begge moduler mødtes jeg med Maren for at evaluere undervisningen. Følgende evaluering er derfor resultatet af egne overvejelser på basis af samtaler med Maren. 7.7 kommer undtagelsesvis udelukkende til at omhandle elevernes evaluering af undervisningen på baggrund af deres besvarelser af det spørgeskema de fik udleveret sidst i anden undervisningsgang.

7.1 Planlægning af undervisningen

I bilag 11.2 kan man se hvordan jeg tidsmæssigt havde til hensigt at timen skulle forløbe. I det store og hele lykkedes det at holde tiden. Maren havde da også godkendt undervisningsmanuskripterne inden undervisningen. Det er også mit indtryk at man i forbindelse med planlægningen af undervisningen altid må medtænke muligheden for at noget ikke går som planlagt. Det er dog ikke nødvendigvis dårligt da der kan dukke noget op, for eksempel et elevspørgsmål, som man i undervisningssituationen vurderer man bliver nødt til at bruge tid på. Det vigtigste er at man i situationen kan omstille sig og gentænke det aktuelle undervisningsforløb. Der var især et tidspunkt i min undervisning hvor dette blev nødvendigt. I første modul havde jeg planlagt at bruge ti minutter i slutningen af modulet til spørgsmål fra eleverne. Det blev dog nedprioriteret til fordel for den klassesdiskussion der var i gang i forhold til de eksempler eleverne havde lagt op på TodaysMeet. På dette tidspunkt var min fornemmelse at en del af eleverne var trætte. Derudover var der nogle af dem der ikke havde forstået opgaven. Det gjorde at en del af eksemplerne skabte forvirring. Her blev jeg nødt til at rette op på nogle misforståelser, og jeg blev derfor nødt til at springe spørgsmålsdelen over. Jeg vender tilbage til TodaysMeet længere nede i 7.5.

7.2 Spørgsmålet som didaktisk værktøj

Gennemgående i undervisningen, det vil sige også under PowerPoint-præsentationerne, forsøgte jeg at inddrage eleverne så meget som muligt. Det gjorde jeg ved ofte at stille spørgsmål ud i klassen for at understrege en pointe eller forsøge at sætte en refleksion i gang hos eleverne. Maren bemærkede efterfølgende at mine spørgsmål var til tider åbne, til tider lukkede. Det var ikke noget jeg gjorde bevidst. Dog kan jeg i retrospekt se at jeg overvejende brugte åbne spørgsmål når jeg gerne ville engagere eleverne i forhold til en generel problemstilling, og lukkede spørgsmål når jeg ville tjekke om de havde forstået en given pointe. Et eksempel på det fremgår af *PowerPoint-præsentation 1* i bilag 11.3 der på andet dias netop stiller spørgsmålet: Hvad er tekst? Min oplevelse af denne strategi var overvejende positiv. Det fik eleverne til at engagere sig mere, og det gav mig en fornemmelse af hvorvidt de forstod det jeg fremlagde for dem. Nogle gange fornemmede jeg at nogle af eleverne følte sig lidt pressede når jeg stillede spørgsmålene. Selv om jeg i undervisningens modelleringsfaser afholdt mig fra at udpege tilfældige elever til at besvare mine spørgsmål, bemærkede jeg en vis usikkerhed. I de tilfælde hvor ingen rakte hånden op, svarede jeg selv eller omformulerede spørgsmålet. Oftest resulterede sidstnævnte i at nogle elever forsøgte sig med at svare. Det er klart at det under en modelleringsfase er vigtigt selv at vide hvilke svar man går efter. Svarene skal nemlig helst lede videre til nye spørgsmål som gerne skulle passe på den fortsatte modellering. Dog kan man altid håbe på at nogle elever er så meget med at de kan regne ud hvor man vil hen med spørgsmålene, og måske komme med pointer som ellers først skulle udlægges senere. Selv om det muligvis afsporer undervisningen lidt, synes jeg det er meget vigtigt at tage fat i sådanne bidrag og anerkende eleverne når det sker. Det er netop i sådanne situationer at de viser de kan reflektere

over det de er i gang med at lære. Det er ligeledes også i disse situationer man som underviser kan gribe muligheden for at støtte elevernes engagement og følelse af medejerskab af undervisningssituationen.

Jeg opdagede i første undervisningsmodul at der var en gruppe elever der særligt tog del i undervisningen og næsten altid havde noget at bidrage med. Da jeg gerne ville have så mange elever på banen som muligt, valgte jeg et par gange i andet modul selv at udpege hvem der skulle besvare det spørgsmål jeg havde stillet. Udover at det fik flere elever til at deltage i undervisningen, er mit indtryk også at det højner den generelle opmærksomhed hos eleverne da de antageligvis føler at de kan blive spurgt uden varsel.

7.3 Computerbrug og noteteknik

Som nævnt i 6.5.1 var min plan i første halvdel af første undervisningsmodul at eleverne ikke skulle have deres computere fremme. Målet var at skabe større opmærksomhed omkring teoriudlægningen. Hvorvidt det havde den effekt er svært at sige med sikkerhed. En konsekvens af at de ikke havde computere, var at de skulle skrive noter i hånden. Jeg har også her svært ved at vurdere hvor gode noter de fik taget. Mit indtryk var dog at de ikke skrev særligt meget ned. Det ser jeg som et problem som kan skyldes flere forhold. Det ene kunne være at elever i dag ikke længere er så vant til at skrive i hånden. Det andet kunne være at eleverne, idet de under min undervisning kun havde gået i gymnasiet et halvt år, ikke endnu havde lært god noteteknik. I resten af undervisningen, hvor de godt måtte have computerne fremme, synes jeg ikke det skabte gene. Måske der havde placeret sig bagerst i lokalet, bemærkede dog efterfølgende at nogle elever var på sociale medier.

I forhold til noter generelt drøftede Maren og jeg endvidere om man eventuelt kunne forberede noter til eleverne så de helt kunne være fri for selv at gøre det. Jeg har selv oplevet det indimellem til forelæsninger på universitetet. Jeg mener det i gymnasieundervisningen er noget man skal gøre i begrænset grad. Universitetsstuderende må formodes selv at kunne vurdere hvad de har brug for at notere ned. Men det er noget de sandsynligvis har lært på ungdomsuddannelserne. At sortere i den formidlede viden, og dermed vurdere hvad der er relevant at hæfte sig ved, er ikke noget man bare kan. Det skal trænes. Jeg mener derfor at man skal gøre noget ud af at opfordre og støtte gymnasieelever i at tage gode noter.

7.4 Brug af tavle

En forudsætning for at tage gode noter er dog at der er noget at notere ned. Her spiller tavlen, e-tavlen såvel som den traditionelle, en vigtig rolle. Jeg kunne i den grad mærke at jeg ikke er vant til at bruge en tavle. Maren bemærkede det også efter både første og anden undervisningsgang. Jeg kunne have gjort mere ud af at skrive planen for dagens undervisning tydeligt på tavlen så eleverne timen igennem kunne se det, og dermed få en idé om hvor langt i forløbet vi var kommet. Derudover skrev jeg, især i første modul, meget lidt på tavlen under klasses Diskussionerne. Jeg var her optaget af at få diskussionen til at køre, og burde i retrospekt have skrevet de vigtigste pointer på tavlen. En måde at imødegå dette problem kunne være hjemmefra nøje at planlægge hvad der skal stå på tavlen – og hvordan det skal stå. Maren foreslog også at man i slutningen af timen eventuelt kan opsummere på tavlen under overskriften: Hvad lærte vi i dag? En velplanlagt brug af tavlen er i øvrigt også væsentlig i forhold til repetition af gennemgået stof.

7.5 Klassediskussionerne

Fire gange under undervisningsforløbet sørgede jeg for der var tid afsat til at vi kunne have diskussioner i klassen med udgangspunkt i de øvelser jeg havde givet dem og analysen af *Barbering*. Det var vigtigt for mig dels at få eleverne til at formulere argumenter og betragtninger ud fra de gennemgåede begreber og de spørgsmål de skulle besvare, dels at få eleverne til at indgå i en diskussion med hinanden. I første del af første modul tog diskussionen udgangspunkt i en øvelse de havde fået udleveret af mig³². I anden del af første modul talte vi om de eksempler på subjektivitet i tekster de selv havde fundet på internettet. I første del af andet modul havde vi en kort diskussion over de spørgsmål til *Barbering* de havde udarbejdet hjemme. I anden del af andet modul diskuterede vi de forskellige bud på hvordan man ud fra sprogligt forankrede argumenter kunne sige noget om novellen på sætningsniveau og i dens helhed. Det var ikke et problem at få eleverne til at komme med indspark til diskussionerne. Til gengæld var det svært at få dem til at diskutere med hinanden. Dialogen kom i stedet til foregå mellem mig selv og de elever der på skift rakte hånden op. Det betød at diskussionen i stedet blev til at eleverne svarede på spørgsmål jeg stillede. Jeg prøvede at få diskussionen i gang ved at tage fat i deres svar og spørge ud i klassen om nogen var uenige eller havde tilføjelser. Men det var der ikke så ofte som jeg havde håbet. Grunden til dette kunne man forestille sig er at stoffet var så nyt for dem og at de derfor ikke følte sig sikre nok i det til at tage diskussionen med andre elever.

I forbindelse med brugen af TodaysMeet lykkedes det ikke helt at få diskussionen godt i gang. Maren og jeg blev efterfølgende enige om at det dels kunne skyldes de ovennævnte misforståelser³³, dels at indlæggene lægges op anonymt. Det betød nemlig at nogle elever bidrog med for-

³² Se 11.4.

³³ Se 7.1.

skellige humoristiske indlæg. Nogle af dem kunne slet ikke bruges. Men da alle indlæg var små tekster, udnyttede jeg også nogle af de humoristiske til at forklare sproglige funktioner.

7.6 Det faglige

En af de større udfordringer i forbindelse med minipraktikken var at finde niveauet undervisningen skulle foregå på. Som beskrevet foroven i afsnittet om Vygotskys stilladseringsbegreb i 6.3.2, er det vigtigt som underviser at finde elevernes nærmeste zone for udvikling. Jeg skulle således på den ene side formidle ny viden til eleverne, og på den anden side formidle den på en sådan måde at de kunne se en mening med denne viden, erkende dens relevans og optimalt komme til at kunne anvende den på egen hånd.

Det første forsøgte jeg at løse ved så at sige at starte fra bunden. I tråd med planen for første undervisningsgang beskrevet i 6.5.1 lagde jeg ud med at tage fat på spørgsmålet: hvad er tekst? Mit ræsonnement var her at tage udgangspunkt i et grundlæggende og tilsyneladende banalt begreb, og på baggrund af en dialog med eleverne og deres forståelse af begrebet åbne op for overvejelser om hvilke karakteristika der definerer en tekst. Målet var således at komme frem til at tekst for det meste er opbygget af sætninger, og særligt at sætninger kan opdeles i led som har forskellige meningsgivende funktioner. Denne del af stilladseringsprocessen gik efter min mening fint. Dog skal det siges at en forudsætning for at det kan lykkes er at eleverne enten i forvejen har kendskab til grundlæggende grammatiske begreber der vedrører syntaks, eller at man sideløbende gør noget ud af at formidle dem.

Med hensyn til værktøjernes relevans forsøgte jeg i de følgende udlægninger af de nærsproglige værktøjer at opfordre eleverne til også at

tænke værktøjerne i forbindelse med deres egen sproglige intuition. Ud fra forskellige teksteksempler forsøgte jeg, gennem PowerPoint-præsentationerne især og i klassediskussionerne, at stille spørgsmål der gav eleverne anledning til at genkende de sproglige funktioner gennem deres almene sproglige intuition. Det er mit indtryk at denne tilgang var meget givtig og havde måske en afmystificerende effekt i forhold til elevernes møde med disse nye begrebstunge vidensområder.

Undervisningen indeholdt også et gruppearbejdselement hvor eleverne gennem øvelser selv kunne prøve kræfter med de nye værktøjer. Ud fra de overvejelser jeg kunne overheøre under gruppearbejdet og de efterfølgende opsamlinger, er mit indtryk at der er meget forskel på de forskellige elevers forståelse af stoffet. Det viste sig især gældende meget sent i forløbet da vi sammen skulle gennemgå *Barbering*. Her fremgik det tydeligt at der var meget forskel på elevernes forståelse af værktøjerne og af novellen. Selv om en del af eleverne formåede at bruge den ny viden fornuftigt, var der andre der enten helt havde misforstået faglige pointer, eller fuldstændigt glemt at bruge det de havde lært til at besvare de udleverede spørgsmål. En grund til dette var tydeligvis at de ikke endnu havde oparbejdet tekstnære læsevaner som for eksempel at begrunde pointer i tekstudpluk. Selv når nogle af eleverne svarede fornuftigt på spørgsmålene, var der en tendens til ikke at bruge teksten som belæg, men udelukkende støtte sig til sin hukommelse. Jeg påtalte dette mange gange, men forgæves. Maren og jeg diskuterede dette efterfølgende og blev enige om at man skal huske at det var en 1.g-klasse, og at det derudover var deres første novelleanalyse i gymnasialt regi. I den sammenhæng påpegede Maren at jeg ikke skulle være så tilbageholdende med at komme med min egen analyse af novellen. I retrospekt kan jeg godt se at jeg helt automatisk holdt mig tilbage ud fra et ønske om at eleverne selv skulle bidrage så meget som muligt. Maren understregede at vi netop har at gøre med en 1.g-klasse, og at de derfor

også har brug for at få vist hvordan underviseren analyserer. Vi blev også enige om at det nok ville have været noget andet i en 3.g-klasse. Jeg endte da også med kort og modvilligt at udlægge min egen analyse af novellen.

7.7 Elevernes evaluering

I følgende afsnit vil jeg diskutere undervisningsforløbet med udgangspunkt i elevernes besvarelse af spørgeskemaet de fik udleveret sidst i andet modul. Det kommer til at være på baggrund af udvalgte besvarelser som jeg har vurderet har en særlig relevans i forbindelse med de didaktiske overvejelser der har ligget til grund for undervisningen. Meningen er derfor ikke at de udvalgte besvarelser i nogen grad skal validere min undervisning. I bilag 11.5 er samtlige besvarelserne gengivet. Sidste spørgsmål i spørgeskemaet var der ingen elever der svarede nævneværdigt på, og er derfor i det følgende udeladt .

7.7.1 Spørgsmål 1

Hvad synes du om undervisningen generelt?

Besvarelserne af dette spørgsmål er overvejende positive, men bærer præg af at spørgsmålet er stillet så åbent som det er. Nogle af respondenterne kommenterer dog allerede i forbindelse med dette spørgsmål på balancen mellem tavleundervisning og arbejdet ud i grupperne. Respondent #2 og #11 skriver:

#2: Lidt kedelig og meget tavleundervisning. Da vi lavede gruppearbejde var det meget mere interessant.

#11: Jeg synes godt om den. Dog kan det godt være langtrukkenende ind i mellem

Jeg går ud fra at det som #11 synes har været langtrukket også må være tavleundervisningen. De to længste sekvenser med mig ved tavlen i de to moduler varede cirka 35 minutter hver. Den første var første PowerPoint-præsentation om kohæsiionsanalyse og konjunktioner³⁴, den anden var i forbindelse med analysen af novellen i slutningen af andet modul. Hvis man ser observationsredegørelserne³⁵, kan man også hæfte sig ved at Maren ikke på noget tidspunkt kommer i nærheden af en halv times tavleundervisning. Det kan altså være man en anden gang skulle forsøge at få minuttallet ned. For så at kunne nå at gennemgå stoffet i samme omfang, kunne man i stedet give eleverne noget teori at læse for som lektie. I det scenarie kunne man dog forestille sig at nogle af eleverne ikke fik læst lektien derhjemme. De ville så i meget mindre grad kunne følge med i den kortere tavleundervisning.

Andre elever fokuserede mere på det nye i undervisningen:

#13: Undervisningen har været god, og der har været fokus på noget vi ikke har lært så meget om før. Og det vi havde lært, er blevet udvidet.

Især det sidste respondent #13 skriver, synes jeg er værd at hæfte sig ved. Her ser vedkommende nemlig en sammenhæng mellem forløbet om nærsproglig analyse og tidligere undervisning. To af de andre elever kommenterer på undervisningens relevans:

#14: Den har været spændende og givet mig et nyt niveau at analysere tekster på.

³⁴ Se 11.3.

³⁵ Se 11.1.

#23: Det har været interessant at arbejde med hvordan sproget har betydning for forståelsen af skriftlige tekster

Respondent #14 forholder sig direkte til den nye videns videre brugbarhed. Hans eller hendes opfattelse af at kunne analysere på 'et nyt niveau' viser en bevidsthed om en erhvervelse af nye kompetencer. Respondent #23's svar viser derimod at eleven føler han eller hun har opnået en ny eller en større erkendelse af at sproglig bevidsthed har betydning for ens tilgang til tekster.

7.7.2 Spørgsmål 2

Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Med hensyn til det faglige niveau var der også meget blandede svar:

#12: Altså det var jo en masse nye ting som vi ikke havde lavet før, så det var højt.

#16: Jeg synes det var højt, men passende.

#22: Det var præcis det niveau klassen kunne bruge

#26: Det var en god udfordring. Novellen (Barbering) var en smule kompliceret at forstå og syntes det var lidt svært at følge med, men det var ikke kedeligt

#10: Det var fint, måske lidt lavt, men fint

Som man kan se i de ovenstående besvarelser er der både nogle der vurderede undervisningens niveau som højt, nogle der vurderede det som lavt og nogle som passende. Dette passer meget godt med mit eget indtryk af undervisningsforløbet. Der var klart nogle elever der blev mere udfordret

end andre. Respondent #26 udtrykker meget klart hvordan især analysen af novellen var udfordrende. Det giver anledning til at overveje hvorvidt man en anden gang skulle vælge en nemmere tekst.

7.7.3 Spørgsmål 3

Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Der er to besvarelser af dette spørgsmål jeg finder særligt interessante. Den første er respondent #8's:

#8: Det var godt med noget gruppearbejde, så man kunne høre alles meninger og høre om hvordan andre har forstået teksten

Denne elevs besvarelse viser meget fint elevens forståelse af gruppearbejdets potentiale som læringsmetode. Den viser også en interesse i at høre andre elevers analyser af de forskellige udleverede tekster.

Respondent #10 kommer ind på noget helt andet i sin besvarelse:

#10: Det var ærgeligt at der var så langt mellem timerne fordi vi ikke kunne huske noget fra de foregående timer.

Her peger eleven på et forhold der på den ene side godt kan ses som problematisk, men som på den anden side er svær at gøre noget ved. Jeg er enig i at intervallet mellem timerne godt kunne have været mindre, men timernes fordeling på elevernes skema er som bekendt påvirket af andre forhold end den enkelte lærers ønsker. I øvrigt var det vigtigt for mig at de havde noget tid mellem de to undervisningsgange til at læse novellen ordentligt igennem. En måde jeg prøvede at komme dette problem i forkøbet var at afsætte lidt tid i starten af anden undervisningsgang til repetition af det vi havde gennemgået i det første modul. Min oplevelse var dog at det ikke fungerede optimalt. Dels fordi man nøje skal vurdere hvor meget tid man vil afsætte til det, dels fordi selve det at repetere stoffet skal

planlægges. I forhold til det første kræver det en fornemmelse for eleverne og modulernes forløb som man kun kan få gennem erfaring. I forhold til det andet må jeg erkende at jeg undervurderede vigtigheden af at forberede repetitionen grundigt jævnfør 7.4 om brug af tavlen.

7.7.4 Spørgsmål 4

Hvor klart står de nye begreber for dig?

Også besvarelsen af dette spørgsmål har en meget stor spredning. Nogle mener de har meget godt fat i begreberne, andre erkender at de ikke har.

#6: De står ret klart. Det er få der kniber og som jeg ikke helt har forstået endnu.

#17: Mange af begreberne står mindre skarpt for mig, så en fremtidig repetition er nødvendig.

De ovenstående besvarelser, især respondent #17's, peger på en nødvendighed for en videre opfølgning på forløbet. Mit indtryk var da heller ikke at eleverne i slutningen af forløbet kunne stoffet til perfektion – det var heller ikke målet. Respondent #25 tilføjer:

#25: Jeg skal nok lige kigge dem igennem nogle gange, før de sidder fuldstændigt, da det var helt nye begreber.

Undervisningen introducerede nemlig nyt stof og fungerede efter min mening især som en introduktion til en bestemt måde at gå til tekster på. Respondent #18 kritiserer konkret fravalget af brug af computere i første time:

#18: Sådan okay, men ville godt have min computer fremme i første time så jeg kunne skrive det ned

Eleven italesætter en problemstilling jeg sagtens kan genkende fra forløbet og som jeg diskuterer i 7.3.

7.7.5 Spørgsmål 5

Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Besvarelsene af dette spørgsmål er overvejende positive. Eleverne fokuserer på forskellige grunde til den nye videns brugbarhed:

#7: Ja helt klart! Vidste fx ikke før, at der var forskel på konjunktioner

#8: Ja, man kan bruge det til andre tekster, den måde vi analyserede på.

#16: Ja, jeg vil se på tekstens sammenhæng meget mere i fremtiden, og det kan hjælpe med at få forklaringer frem.

#10: Ja, når jeg skal op i dansk.

Respondent #7 fokuserer på erhvervelsen af helt ny viden, #8 og #16 hæfter sig ved det analytiske potentiale den nye viden åbner for dem og #10 kan se en helt konkret fidus i den nye viden i forhold til at bestå eksamen i dansk. Men den mest interessante besvarelse i mine øjne er følgende:

26: Ja, det der noget man bruger ubevist i sin hverdag. Men nu kan jeg begrunde nogen af de begreber jeg selv bruger.

Her viser eleven at han eller hun har opnået ny erkendelse i forhold til sin egen sproglighed jævnfør diskussionen af eksplicit over for implicit viden i 6.3.3.

7.7.6 Spørgsmål 6

Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Tre besvarelser af dette spørgsmål bærer en meget rammende kritik af konkrete sider af undervisningen:

#14: Vi kunne have fået en liste med begreberne, så havde været nemmere at huske.

#17: En form for oversigt over alt vi har lært, ville være dejligt. Det har været svært at holde styr på det hele.

Respondent #14 og #17 hæfter sig begge ved manglen af en eller anden form for opslagsmateriale. Det synes jeg er en rigtig god pointe. Jeg kunne for eksempel have udformet noget materiale inden undervisningen som de kunne have fået elektronisk. Det kunne i øvrigt også koordineres med en bedre planlægning af tavlebrugen. Optimalt kunne man forestille sig, hvis man havde klassen over en længere periode, at man kunne finde grundbøger om feltet de hver især kunne have liggende.

#18: Jeg syntes ikke alle spørgsmålene var lige vigtige mht. Novellen.

Respondent #18 kommenterer på rækken af spørgsmål i novellen. Det er også rigtigt set. Da vi gennemgik spørgsmålene i klassen, blev jeg da også nødt til at springe nogle spørgsmål over for at kunne nå de vigtigste. Man kan i den forbindelse overveje hvorvidt det nødvendigvis er en dårlig ting. På den ene side kan eleverne måske føle at de spilder deres tid, eller føle sig pressede i forhold til at nå alle spørgsmål – som jeg havde oplevelsen af at nogle elever gjorde. På den anden side kan det indirekte få eleverne til

selv at tage stilling til hvilke spørgsmål de synes er vigtigst at besvare – forudsat at man italesætter muligheden for fravalg for dem.

7.8 Opsamling

Målet med den nærsproglige tilgang til tekstanalyse i gymnasiet er som omtalt i 2.1 og 6.1 at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og dermed styrke deres udgangspunkt når de skal analysere tekster. En af de større udfordringer i forbindelse med minipraktikken var at planlægge undervisningens indhold og udformning i forhold til at ramme elevernes individuelle og klassens generelle faglige niveau. På baggrund af praktikforløbet er min erfaring at der især er to måder man kan imødegå denne problemstilling. Den ene er ved i høj grad at engagere eleverne i undervisningen ved kontinuerligt at lytte til deres forståelse af stoffet. På den måde har underviseren hele tiden mulighed for at opfange hvor eleverne er med, og hvor deres forståelse måske halter. Den anden måde at takle problemet på er ikke så overraskende at strukturere undervisningen nøje – navnlig at forberede de hovedpointer man gerne vil have eleverne til at huske og på en overskuelig måde skrive dem op på tavlen så eleverne selv kan skrive dem ned, eller løbende i undervisningen kan skæve til dem når de har brug for det. Alternativt eller sideløbende kan man forberede dokumenter hjemmefra som de kan bruge når de er i tvivl om noget, og derudover når de skal genopfriske stoffet i forbindelse med eksamen.

I forbindelse med elevernes arbejde med tekster var en anden udfordring at eleverne ikke var så gode til aktivt at bruge teksterne de skulle analysere. Det vil sige de meget sjældent på eget initiativ brugte citater fra teksten til at begrunde pointer. Her skal man selvfølgelig huske at klassen var halvvejs i deres første år i gymnasiet. Ikke desto mindre mener jeg man skal gøre en indsats for at styrke elevens tekstnære læsevaner. Man burde

altså træne eleverne i at dokumentere deres påstande. Dette kan man som nævnt gøre ved konsekvent at opfordre til at begrunde pointer i konkrete tekstudpluk. Man kan derudover efter min mening også opfordre dem til at skrive i teksterne. Det kan man selvfølgelig kun gøre hvis deres eksemplarer er kopier. Men det kan efter min mening vise sig givtigt at forsøge at opbygge en vane hos eleverne om at understrege vigtige steder i teksten og kan gøre det nemmere for dem at huske begrundelserne for deres pointer når man senere diskuterer en given tekst med resten af klassen. Jeg tror også, i forbindelse med netop det nærsproglige, at selve det at skulle udvælge ord, sætninger, passager og andet i en tekst må resultere i en i højere grad detaljeorienteret omgang med teksten.

Gentagelsen er desuden meget vigtig. Udover konsekvent at træne elevernes evne til at dokumentere deres pointer i teksten, er det altafgørende at der, i den efterfølgende, fortsatte undervisning, udnyttes de muligheder der måtte opstå til at repetere de begreber man i forvejen har gennemgået. Faren ved ikke at gøre dette er at de analytiske værktøjer eleverne i forbindelse med et forløb som den jeg tilrettelagde, glemmes. De skal efter min mening kontinuerligt reaktualiseres for eleverne dels så det bliver en naturlig del af deres tilgang til tekstanalyse, dels så man løbende kan finpudse, og eventuelt udvide, elevernes forståelse af begreberne. Man kan om man vil, kalde det en kontinuerlig stilladsering af deres nærsproglige kompetencer. Jeg vil derfor mene at korte koncentrerede forløb om nærsproglig analyse ikke er nok. Den nærsproglige tilgang er i høj grad en praksis der kræver øvelse, og skal efter min mening konstant italesættes i forbindelse med tekstanalyse hvis en internalisering hos eleverne reelt skal finde sted. Det er derudover vigtigt med et fortsat fokus på elevernes noteteknik. Dette forudsætter dog at underviseren planlægger sin tavlebrug således at eleverne har så overskueligt et udgangspunkt som muligt for at tage noter.

Det er klart at det foroven beskrevne praktikforløbs resultater ikke kan sige noget om den nærsproglige tilgangs brugbarhed i generel forstand. Man kan derfor kun gætte sig frem til hvordan praktikken havde forløbet på et andet gymnasium, med en anden klasse, med elever med en anden socioøkonomisk baggrund eller andet. Derudover er det også for mig svært at sige noget konkret om hvordan den nærsproglige tilgang ville blive taget imod i en 2.g- eller en 3.g-klasse. Det er dog gældende for dette som med alle mulige andre fagområder at man som underviser altid må tage bestik af den specifikke klassesammensætning og de individuelle kompetencer og begrænsninger der er til stede. Optimalt set havde denne minipraktik forløbet over flere år, så man også kunne have afprøvet hvilken effekt en konsekvent brug af den nærsproglige tilgang havde haft. Det kunne den af gode grunde ikke.

8 Skitse til en didaktisk model

I dette afsnit søger jeg på baggrund af mit arbejde med den nærsproglige tilgang at komme med et bud på hvordan de udvalgte nærsproglige virkemidler kan formidles didaktisk som en samlet analytisk ramme. På grund af blandt andet praktikforløbets korte længde og afhandlingens formelle begrænsninger, kan følgende kun udgøre en skitse som jeg håber kan inspirere andre til at undersøge feltet nærmere.

8.1 Stilladset som forudsætning

Som beskrevet i 6 og 7 har jeg i praktikforløbet blandt andet taget udgangspunkt i læringsteorien stilladsering. Selv om man antageligvis kunne have brugt andre læringsteorier som udgangspunkt for forløbet, er min oplevelse at stilladseringen er særdeles egnet i forbindelse med undervisning i den nærsproglige tilgang til tekstanalyse. Den beskæftiger sig i udpræget grad med videnstilegnelse som en løbende proces der i udgangspunktet anerkender kompetenceforskellen mellem underviser og elev, og samtidigt lægger op til at man medtænker elevernes aktuelle faglige niveau i undervisningen. At bygge bro mellem elevernes forløb i faget almen sprogforståelse og den nærsproglige tilgang er derfor oplagt, og i overensstemmelse med stilladseringsteorien.

Formidlingen af den nærsproglige tilgang i forbindelse med undervisning i gymnasieskolen møder dog en udfordring i kraft af tilgangens komplekse karakter. Som man kan se i ovenstående har jeg i høj grad været nødsaget til at afgrænse de anvendte teoretiske felter dels på grund af pladsmangel, men dels også på grund af et behov for at forsimple værktøjerne, så de kunne passe ind i undervisningen. Det er svært at fastsætte et helt konkret formidlingsniveau egnet til gymnasieundervisningen da enhver elevs, og

dermed enhver klasses, kompetencer må formodes at være forskellige. En erkendelse stilladseringen i øvrigt vægter højt. Ud over at understrege vigtigheden af at man tilrettelægger niveauet for undervisningen i overensstemmelse med det faglige niveau i klassen, bliver det endvidere væsentligt at overveje nøje hvorledes man skal gå til en eventuel forsimplingsproces af de nærsproglige værktøjer. I den forbindelse ser jeg det som grundlæggende at man fokuserer på kernen af det der skal formidles, og sikrer sig at den medtages i en given forsimplet version af et givent nærsprogligt værktøj.

Med udgangspunkt i mine erfaringer fra praktikforløbet er jeg desuden af den opfattelse at stilladsering ikke kun er relevant i forhold til det enkelte undervisningsforløb. Den nærsproglige tilgang er en praksis som forudsætter fortrolighed med de nærsproglige værktøjer. Det betyder at man også må forstå stilladseringen af elevernes nærsproglige kompetencer som noget der skal foregå løbende, og må derfor må reaktualiseres kontinuerligt i omgangen med tekster for at konsolidere elevernes nærsproglige kompetencer.

8.2 Overskuelighed og elevinddragelse

Da det nærsproglige felt er begrebstung og omfattende, er det væsentligt at forholde sig til hvordan man præsenterer det for en given klasse. Her ser jeg det som uundgåeligt at man i en eller anden grad gør brug af modellering. Man bliver altså som underviser nødt til at vise eleverne hvordan et givent nærsprogligt værktøj bruges konkret – for eksempel gennem tavleundervisning. To i mine øjne vigtige aspekter i den forbindelse er dels indledningsvis at bruge simple eksempler, dels at forankre undervisningens pointer i funktionalitet. Det vi sige at bruge eksempler som tydeliggør forbindelsen mellem struktur og mening. Gør

man det, vil jeg mene der skabes en højere sandsynlighed for at eleverne kan se det relevante og brugbare i den nærsproglige tilgang. Her er det oplagt at udnytte elevernes egen sproglige intuition ved at ekspliciterer elevernes intuitive sprogforståelse. En beskrivelse af sprogets funktioner må nødvendigvis afspejle den sproglige praksis. Det er derfor oplagt at få eleverne til at reflektere over deres eget sprogbrug for dermed at skabe en genkendelse, og en erkendelse, af sprogets funktioner, og dermed fremkalde en hos eleverne øget sproglig bevidsthed, og forhåbentligt en forståelse for nærsproglige tilgangs relevans. Det er desuden i henhold til stilladseringen vigtigt at give eleverne lejlighed til selv at prøve sig af med den nærsproglige analyse. Det kræver dog et fokus på at styrke elevernes tekstnære læsevaner. Med det menes forskellige teknikker der støtter elevernes evne til at dokumentere pointer afledte af deres analyse af en given tekst. Det vigtigste er i den sammenhæng konsekvent at opfordre dem til at dokumentere deres pointer med tekstudpluk.

8.3 Næste skridt

Det er klart at brugen af den nærsproglige tilgang i danskfaget i gymnasiet kræver at underviseren har en indsigt i nærsproglige fagområder. Denne afhandlings udlægning af teorierne har baseret sig på specialiserede fagbøger som i kraft af deres detaljeniveau ikke kan anses at være målrettede gymnasieundervisere – endsige gymnasieelever. Jeg er ikke klar over hvorvidt fagbøger er forfattet som beskriver feltet på gymnasieniveau. Hvis det ikke er tilfældet er det for mig oplagt at det bliver gjort. At udarbejde en fagbog om nærsproglig tekstanalyse målrettet til gymnasieundervisningen ville efter min mening udgøre et væsentligt bidrag til undervisernes faglige repertoire og som konsekvens udbrede kendskab til et felt jeg anser for særdeles væsentlig og frugtbar. I et sådant værk ville man desuden dels kunne inkludere nærsproglige værktøjer jeg i nærværende afhandling

beklageligvis ikke har kunnet redegøre for, dels udlægge de værktøjer som jeg har udvalgt, mere indgående.

9 Konklusion

Det er vanskeligt at komme med et bud på én bestemt, afgrænset måde at formidle nærsproglige værktøjer i faget dansk i gymnasiet. Det forudsætter nemlig et kendskab til en given klasses faglige niveau, og afhænger af den pågældende undervisers egen viden om området. Man kan imidlertid udpege en række forhold der kan medtænkes hvis man i højere grad vil inkludere nærsproglige værktøjer i sin undervisning.

Overordnet er læringsteorien stilladsring velegnet i forbindelse med formidlingen af de nærsproglige værktøjer – navnlig til at danne bro mellem det obligatoriske gymnasiefag almen sprogforståelse og introduktionen af de nærsproglige værktøjer i danskundervisningen. Stilladsringen er dog relevant i mere end en forstand. Dels kan den bruges når man formidler de konkrete nærsproglige værktøjer, dels kan den tjene som overordnet ramme for en kontinuerlig reaktualisering af værktøjerne der går ud over det enkelte forløb. Sidstnævnte er en forudsætning for at sikre internaliseringen af elevernes nærsproglige kompetencer.

I gymnasiedidaktisk regi kræver formidlingen af nærsproglige værktøjer en forsimpning på grund af de respektive teoretiske felters kompleksitet og omfang. Forsimplingsprocessen er afhængig af underviserens indsigt i de nærsproglige værktøjer, og må afstemmes med den enkelte klasses faglige niveau. På grund af den nærsproglige tilgangs begrebstunge karakter kan man med fordel aktivt inddrage elevernes egen sproglige intuition i undervisningen for dermed at tydeliggøre deres intuitive brug af sprogets funktioner. Denne eksplicitering af elevernes intuitive sprogforståelse formoder jeg kan styrke elevernes syn på den nærsproglige tilgangs relevans. Det er endvidere vigtigt at underviseren tydeligt illustrerer hvordan de forskellige værktøjer anvendes, og har en klar idé om hvilket mulig

meningspotentiale analysen af en given tekst afstedkommer og bruger sin indsigt aktivt – især i forbindelse med introduktionen af nye værktøjer. Anvender man tavlen, er det vigtigt at planlægge nøje hvad der skal stå for dermed at skabe overskuelighed og give eleverne mulighed for at nedfælde gode og præcise noter. Jeg ser det endvidere som en forudsætning at man sideløbende lægger vægt på at optimere elevernes noteteknik og tekstnære læsevaner. Sidstnævnte er altafgørende for elevernes evne til at dokumentere deres eventuelle analytiske pointer.

Sidst, men absolut ikke mindst, er det en faglig og didaktisk pointe at fokusere på det funktionelle forhold mellem en given teksts struktur og mening. I formidlingen af den nærsproglige tekstanalytiske disciplin er det altså helt grundlæggende at tage udgangspunkt i hvordan en bevidsthed om tekstens sproglige struktur og kontekstuelle forhold er en forudsætning for udledning af mening.

10 Litteraturliste

SKØNLITTERATUR:

Andersen, H.C. (1844): *Grantræet*. I: Eventyr Bd. 2.

Fra adl.dk:

http://adl.dk/adl_pub/pg/cv/ShowPgText.aspx?p_udg_id=95&p_sidenr=41&hist=G&nnoc=adl_pub

d. 19.02.2014, klokken 15.53

Hansen, Martin A. (1945): *Lykelige Kristoffer*. 3. Oplag. Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag. København.

Jacobsen, J.P. (1876): *Fru Marie Grubbe Interiører fra det syttende Aarhundrede*. Samlede Værker Bd. 1.

Fra adl.dk:

http://adl.dk/adl_pub/pg/cv/ShowPgText.aspx?nnoc=adl_pub&p_udg_id=42&p_sidenr=1

d. 19.02.2014, klokken 16.04

Juul, Pia (2001): *Barbering*. I: *Mit forfærdelige ansigt*. 2. oplag. Tiderne Skifter.

Kirk, Hans (1928): *Fiskerne*. 3. oplag. Gyldendalske Boghandel - Nordisk Forlag . København. 1934.

Pontoppidan, Henrik (1894): *Nattevagt*. P. G. Philipsens Forlag. Thieles Bogtrykkeri. København.

Fra kb.dk:

<http://www.kb.dk/e-mat/dod/130001665406.pdf>

d. 19.02.2014, klokken 16.28

Sonnergaard, Jan (1997): *Historie om en ung mand, der tvinges ind i et klædeskab, fordi et ubehageligt væsen bryder ind i hans kærlighedsliv på de mest umulige og*

ubelejlige tidspunkter. I: Radiator. 1. pocketudgave, 1. oplag. Superpocket efter overenskomst med Gyldendalske Boghandel. 2001.

FAGLITTERATUR:

Borchmann, Simon Uffe (2010): *Tekster og sproghandlinger: introduktion til et tema og en problematik*. I Skandinaviske Sprogstudier, Vol.1(1).

Damberg, Erik; Dolin, Jens og Holten, Gitte (2006): *Gymnasiepædagogik En grundbog*. 1. udgave, 4. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. København.

Edelsgaard Andersen, John og Heltoft, Lars (red.) (1979): *Sprogteori og tekstanalyse*. Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori. Akademisk Forlag. København S.

Gregersen, Frans (2003): *Strukturalisme*. I: Collin, Finn og Køppe, Simon (red.): *Humanistisk videnskabsteori*. 2. Udgave, 6. oplag, 2010. DR Multimedie.

Hall, Stuart (1973): *Encoding/Decoding*. I: Hall, Stuart; Hobson, Dorothy; Lowe, Andrew og Willis, Paul (1980): *Culture, Media, Language*. Routledge. Reprinted 1992, 1996.

Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic*. Edward Arnold. London.

Hansen, Erik og Heltoft, Lars (2011): *Grammatik over det Danske Sprog*. 1. udgave, 2. oplag. Syddansk Universitetsforlag.

Harder, Peter (2005): *Dansk Funktionel Lingvistik: En introduktion*. I: Engberg-Pedersen, Elisabeth; Fortescue, Michael; Harder, Peter; Heltoft Lars; Herslund Michael og Falster Jakobsen, Lisbeth: *Dansk Funktionel Lingvistik – en helhedsforståelse af forholdet mellem sprogstruktur, sprogbrug og kognition*. 2. oplag. Kopiservice Humaniora, Københavns Universitet.

Larsen, Finn Stein (2008): *Nykritik*. I: Fibiger, Johannes; von Buchwald Lütken, Gerd og Mølgaard, Niels (red.): *Litteraturens tilgange*. 2. udgave, 1. oplag. Academica. Århus.

Rommetveit, Ragnar (2003): *On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind*. I: *Mind, Culture, and Activity*, 10:3, 205-218, DOI: 10.1207/s15327884mca1003_3
http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca1003_3
d. 25.02.2014, klokken 18.55

Saussure, Ferdinand de (1) (1972): *Course de linguistique générale*. Payot, Paris.

Saussure, Ferdinand de (2) (1972): *Course in General Linguistics*. Oversat og anoteret af Harris, Roy i 1983. 4. oplag, 1995. Gerald Duckworth & Co. Ltd.

Thomas, Jenny (1995): *Meaning in interaction*. Pearson Education Limited, England.

Tønnes Hansen, Jan og Nielsen, Klaus (1999): *Stilladser og læring: Et forsøg på afklaring*. I: *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. 1. Udgave. Forlaget Klim. Århus.

INTERNETKILDER:

Kilde 1:

<https://sites.google.com/site/danskfag/litteratur-1/tekstanalyse/ordvalg/dialekt-sociolekt-etnolekt-kronolekt-slang-og-fagsprog>
d. 25.02.2014, klokken 18.56

Kilde 2:

http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogfor_skeres_biografier/Nordiske_filologer/Paul_Diderichsen
d. 25.02.2014, klokken 19.01

Kilde 3:

http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Morfologi_og_syntaks/s%C3%A6tningsskema

d. 25.02.2014, klokken 19.03

Kilde 4

http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Morfologi_og_syntaks/modalverber

d. 25.02.2014, klokken 19.04

Kilde 5

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil15>

d. 25.02.2014, klokken 19.05

Kilde 6

Heltoft, Lars (2011): *Sprogiagttagelse og tekstlæsning*. EMU Danmarks undervisningsportal. Lars Heltoft (udg.).

http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=120087

d. 25.02.2014, klokken 19.06

Kilde 7

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=s%C3%A5,4&query=s%C3%A5>

d. 25.02.2014, klokken 19.08

Kilde 8

http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/kl-ko/kommutationspr%C3%B8ve

d. 25.02.2014, klokken 19.11

11 Bilag

11.1 Observationsredegørelser

Observationsredegørelse 1, d. 12.12.2013

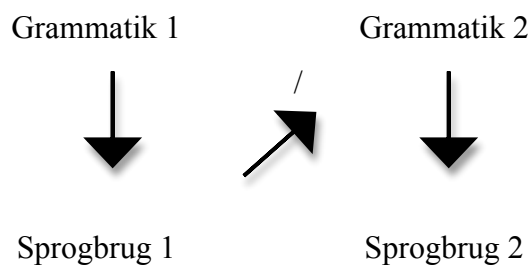
Klokken 10.00. Første observationstime starter med en opfordring fra læreren om ro i klassen. Da denne umiddelbart ikke bliver fulgt kommenterer læreren larmen på en rolig facon. Som klassen så småt falder til ro går læreren videre til kort at introducere mig for klassen og grunden til jeg er der. Efterfølgende foretager læreren et navneopråb. Navnelisten er synlig på den elektroniske tavle således at man kan følge med i afkrydsningen af eleverne. Alle elever sidder med en computer eller tablet foran sig.

Klokken 10.08. Timens faglige del går i gang. Læreren lægger her ud med at fortælle eleverne hvad der skal ske. Det skal handle om sproghistorie. Først med udgangspunkt i nogle klip fra internettet, derefter vil hun forklare en række begreber for til sidst at slutte af med en quiz.

Klokken 10.10 beder læreren eleverne om at klappe deres computere sammen. Læreren går herefter videre med at vise nogle videoklip på tavlen. Det første er et klip fra en *Far til fire*-film. Eleverne skal her lægge mærke til karakterernes sprogbrug. Efter klippet er slut spørger læreren klassen hvad de hæfter sig ved. Eleverne kommer med nogle bud på sproglige træk der var sjove, underlige eller gammeldags. En af eleverne hæfter sig ved en af karakterernes særlige måde at tale på. Læreren tager her afsæt i elevens observation og kommer ind på begrebet *idiolekt*. Hun minder dem om at de har stiftet bekendtskab med begrebet tidligere ved at spørge ind til om de kan huske hvad det betyder. Herefter følger en opfriskning af begrebet.

Klokken 10.16. Læreren viser et nyt klip fra filmen *Zappa*. Hun spørger klassen hvad de hæfter sig ved. Det giver anledning til at klassen sammen med læreren taler om begreber som: idiolekter, sprogforandring, ordvalg, udtale og sproglige normer.

Klokken 10.22. Læreren begynder nu at bruge tavlen. Hun tegner en figur der viser forbindelsen mellem grammatik og sprogbrug. Det forsøges herunder at replicere den lærerens figur



Læreren forklarer ved hjælp af figuren hvordan grammatisk struktur ligger til grund for sprogbrug som altid vil afvige fra udgangspunktet og på den måde skabe en ny grammatik der ligger til grund for ny sprogbrug. Hun tager udgangspunkt i denne bevægelse for at komme til at tale om diakron over for synkron sprogbeskrivelse. Her spørger hun eleverne hvad de tror de forskellige begreber dækker over. Hun minder dem om at de har haft et forløb om sociolingvistik hvor de netop kom ind på disse begreber. Læreren fører nu en samtale med klassen om den diakrone og synkrone sprogforståelse indtil begreberne står klart.

Klokken 10.27. Nu skal eleverne gå to og to og finde på gammeldags sproglige eksempler. De får at vide at de skal bruge hjemmesiden 'todaysmeet.com' som kan bruges til at skabe midlertidige chatfora. Her skal eleverne uploade deres eksempler så alle efterfølgende kan se dem mens de gennemgås. Mens eleverne arbejder i tomandsgrupper går læreren rundt i klassen og er til rådighed hvis nogen har spørgsmål.

Klokken 10.32. Læreren beder eleverne om at klappe deres computere sammen og gør dem opmærksomme på der nu skal være opsamling hvor de skal gennemgå nogle af de eksempler eleverne har fundet.

Klokken 10.34. Læreren irettesætter klassen som larmer og gentager opfordringen til at klappe computerne sammen. Hun minder dem om de snart er færdige.

Klokken 10.35. Læreren oplyser klassen om at de skal videre. Det skal handle om sproghistorie. Læreren lægger ud med at tale om de skandinaviske sprog dansk, svensk og norsk. Hun fortæller hvordan de på et tidspunkt var det samme sprog der udviklede sig til forskellige dialekter. Hun bruger eksemplet til at komme ind på hvordan mange europæiske sprog stammer fra indoeuropæisk. Læreren fokuserer her på de romanske og de germanske sprog og beder eleverne om at komme med eksempler på de to sprogområder. Hun kommer ind på hvordan man kan se forbindelserne mellem

sprogområderne ved at kigge på ligheder som eksempelvis ordet *mor* på de forskellige sprog.

Klokken 10.42. Læreren tager nu udgangspunkt i tegneserien *Asterix* og bruger den som anledning til at forklare hvordan sprog udvikler sig når lande erobrer andre. Når en invaderende hær blandes med lokalbefolkningen forekommer sprogforandring. Herefter kommer hun ind på hvordan forskellige andre instanser påvirker sproget: medierne, kulturelle påvirkninger og forandringer, religion og handel. Her trækker læreren på bidrag fra eleverne som kommer med forskellige eksempler på ovennævnte sprogforandrende påvirkninger.

Klokken 10.45. Pause på ti minutter.

Klokken 10.59. Læreren starter anden del af modulet med at forklare forskellen mellem *arveord* og *låneord*.

Klokken 11.04. Et kvarters gruppearbejde. Eleverne skal forklare en række ords oprindelse ud fra den tekst de har læst derhjemme og egne overvejelser. Læreren går rundt i klassen og er til rådighed.

Klokken 11.23. Opsamling af resultater fra gruppearbejdet. Der kommer mange mere eller mindre korrekte bud på de forskellige ords oprindelse. Læreren tager fat i de forskellige forklaringer enkeltvis ved at udbygge de rigtige forklaringer og rette de forklaringer som ikke passer.

Klokken 11.34. Læreren kommer ind på sproglig imperialisme og hvordan forskellige nationers identitet også er sprogligt forankret.

Klokken 11.39. Der skal nu være en quiz. Læreren deler eleverne op i to hold – pigerne mod drengene. I quizzen repeteres en række centrale begreber som timen har handlet om.

Klokken 11.44. Tak for i dag.

Observationsredegørelse 2, d. 16.12.2013

Klokken 08.04. Eleverne har fundet deres plads. Jeg minder dem kort om hvorfor jeg er der. Efterfølgende foretager læreren navneopråbet.

Klokken 08.06. Læreren spørger eleverne hvorvidt de husker det de lærte i sidste time om sprogætter. Der er blandet respons men de fleste nikker bekræftende.

Klokken 08.08. Eleverne bliver nu bedt om at gå sammen i par. De skal besvare en opgave. Eleverne har allerede computerne fremme selv om de endnu ikke skal bruge dem. Pararbejdet forløber uden gnidninger.

Klokken 08.18. Læreren laver en opsamling ud fra øvelsen de har arbejdet på, som blandt andet indeholder spørgsmål der skal besvares ud fra et kort som viser de forskellige sprogætter på et verdenskort. En af eleverne bemærker hvordan det er underligt at man i Asien har lande hvis sprog er knyttet til det han kalder 'vores sprogæt'.

Klokken 08.34. Eleverne skal hver især lave en øvelse på nettet på hjemmesiden quizlet.com. Her skal de blandt andet parre forskellige begreber og definitioner og generelt prøve deres nye viden af. En af eleverne påpeger efter øvelsen at hun havde været hurtigere til at løse en af opgaverne end en af de andre elever. Jeg hæfter mig ved at der på quizlets hjemmeside er diverse reklamebannere.

Klokken 08.42. Eleverne tager nu noget der hedder A+-testen i Quizlet. En særlig svær opgave der også bliver kaldet nørdehjørnet. Svarene er samtidigt på tavlen. Læreren bemærker at eleverne ikke behøver at kunne det til prøven.

Klokken 08.43. Eleverne får fremvist en huskeliste (som de også har adgang til) hvori de begreber de skal kunne fra deres AP-kursus står.

11.2 Undervisningsmanuskripter

Undervisningsmanuskript 1. modul, d. 10.01.14

| Tid | Aktivitet | Mål | Materialer | Teori |
|---------|--|---|---|--|
| 4 min. | <p>1 Velkomst og præsentation af mig selv og hvorfor jeg er der.</p> <p>2 Navneopråb. Det gøres klart at jeg ikke kommer til at kunne huske alle elevernes navne.</p> <p>3 Væk med computerne.</p> | <p>2 At få ansigter koblet til deres navne så der er en chance for jeg kan huske nogle af elevernes navne i undervisningen.</p> <p>3 At skabe fokus omkring undervisningen.</p> | E-tavle til navneopråb | |
| 6 min. | <p>1 Gennemgang af timen og udlægning af målet med undervisningen.</p> <p>2 Reference til tidligere undervisning.</p> | <p>1 At give eleverne overblik over timens forløb og skabe en forståelse for relevansen af den kommende undervisning</p> <p>2 At huske dem på emner de i forvejen har været igennem så der skabes forbindelse mellem den tidligere læring og den nye.</p> | | <p>1 Stilladsering: Eleverne gøres bevidste om undervisningens mål og relevans.</p> <p>2 Stilladsering: Der forsøges etableret en bevidsthed hos eleverne og mig selv om deres <i>zone for nærmeste udvikling</i>.</p> |
| 25 min. | <p>1 Uddeling af papir og blyant til noter.</p> <p>2 Udlægning af teori: - Kohæsiionsanalyse med fokus på referenter ved brug af eksempler på PowerPoint-</p> | <p>1 At give eleverne mulighed for at skrive noter</p> <p>2 At give dem redskaber til at se hvordan tekster hænger sammen sprogligt.</p> | <p>1 Et ark papir og et skriveredskab til hver.</p> <p>2 Almindelig tavle og e-tavle til PowerPoint-præsentation.</p> | <p>2 Modellering: Jeg viser eleverne hvordan man kan vise kohæsionen i en tekst så de har en idé om hvordan man kan gøre det når de selv skal i gang.</p> |
| 25 min. | <p>1 Uddeling af papir og blyant til noter.</p> | <p>1 At give eleverne mulighed for at skrive noter</p> | <p>1 Et ark papir og et skriveredskab til hver.</p> | |

| | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| 10 min. | 1 Gruppearbejde med sidemanden hvor eleverne selv forsøger sig med kortlægning af referencer ud fra korte tekster de får uddelt. De bliver samtidigt bedt om at skrive spørgsmål ned. | 1 At eleverne prøver den nye viden af og diskuteret teoriens anvendelse med hinanden Skaber en bevidsthed og refleksion over de eventuelle problemer de støder ind i. | 1 Et ark pr. elev med tre teksteksemplerner | 1 Stilladsering: Eleverne bygger stilladser for hinanden og dermed støtter hinandens læring. Logisk tænkning: Udformning af spørgsmål forudsætter refleksion over problematikker. |
| 7,5 min. | 1 Opsamling: Hvad har eleverne fundet frem til. | 1 At høre andre elevers undren og resultater. Afklaring af spørgsmål og tvivl. | 1 E-tavle og almindelig tavle | 1 Stilladsering: Jeg støtter eleverne, og de støtter hinanden, der hvor de er kommet til kort. Logisk tænkning: Forudsat der opstår uoverensstemmelser mellem eleverne i forhold til forståelse og anvendelse af teorien, vil en diskussion styrke deres forståelse af stoffet. |
| 5 min. | Pause | | | |
| 10 min. | 1 Computerne frem. 2 Udlægning af teori: Subjektivitet og modalitet ved brug af eksempler på powerpoint. | 1 At eleverne kan skrive noter. 2 At Give dem redskaber til at finde subjektivitet og modalitet i tekster | 2 E-tavle til PowerPoint-præsentation om subjektivitet og modalitet. | 2 Modellering: Jeg viser eleverne hvordan man kan finde subjektivitetsmarkører og modalitet i en tekst så de har en idé om hvordan man kan gøre det når de selv skal i gang. |
| 10 min. | 1 Øvelse: Den ene halvdel af klassen går på nettet i par og prøver at finde korte eksempler på tekster der bærer præg af | 1 At eleverne bruger den ny viden aktivt og tvinges til at reflektere over den når de selv skal finde eksempler | 1 TodaysMeet | Stilladsering: Eleverne bygger stilladser for hinanden og dermed støtter hinandens læring. De anvender den |

| | | | | |
|---------|--|---|------------------------|--|
| 10 min. | 1 Klasses Diskussion om subjektiviteten i de eksempler de har fundet | 1 At vise dem forskellen på sætninger der indeholder og sætninger der ikke indeholder subjektivitet og modalitet At høre andre elevers undren og resultater. Afklaring af spørgsmål og tvivl. | 1 Today'sMeet og tavle | Stilladsering: Jeg støtter eleverne, og de støtter hinanden, der hvor de er kommet til kort. Logisk tænkning: Forudsat der opstår uoverensstemmelser mellem eleverne i forhold til forståelse og anvendelse af teorien, vil en diskussion styrke deres forståelse af stoffet. |
| 10 min. | Spørgsmål til timen generelt | | | |
| 2 min. | 1 Uddeling af lektier: Novellen Barbering. 2 Eleverne bedes læse den flere gange med fokus på de begreber vi har snakket om. 3 Eleverne skriver hvad de undrer sig over ned. | 2 At Give eleverne overblik over og dybere forståelse af teksten. 3 At hjælpe eleverne med at huske hvad de undrer sig over og dermed skabe refleksion. | | 3 Refleksion og logisk tænkning: Nedfældningen forudsætter refleksion og det støtter eleverne i at forholde sig logisk til teksten. |
| 1 min. | Tak for i dag | | | |

Undervisningsmanuskript 2. modul, d. 17.01.14

| Tid | Aktivitet | Mål | Materialer | Teori |
|---------|--|---|--|--|
| 4 min. | 1 Velkomst og navneopråb. 2 Gennemgang af timen. | 2 At give eleverne overblik over timens forløb og skabe en forståelse for relevansen af den kommende undervisning. | 1 E-tavle til navneopråb 2 Tavle til gennemgang af timen. | 2 Stilladsering: Eleverne gøres bevidste om undervisningens mål og relevans. |
| 5 min | 1 Genopfriskning af begreber fra sidst ud fra hvad eleverne husker. | 1 At få eleverne til at blive bevidste om det de lærte i sidste time. At få et indtryk af hvad de kan huske og hvor der skal suppleres med eventuelle præciseringer. | 1 Almindelig tavle. | 1 Stilladsering: Der forsøges etableret en bevidsthed hos eleverne og mig selv om deres <i>zone for nærmeste udvikling</i> . |
| 10 min. | 1 Klassegennemgang af de spørgsmål eleverne har udformet hjemme. | 1 At give mig og eleverne selv indblik i hvordan de har læst novellen og hvilke observationer eller problemer de hæfter sig ved. | | |
| 30 min. | 1 Gruppearbejde: Eleverne skal tale sammen i firemandsgrupperr hvor de diskuterer novellen ud fra spørgsmål de får af mig. Jeg går rundt til de forskellige grupper og lytter til deres diskussioner og er til rådighed hvis de har spørgsmål. | 1 At få eleverne til at fokusere på forskellige emner i teksten ved at bruge de værktøjer de er blevet undervist i. | 1 Spørgsmålsark. | Stilladsering: Spørgsmålsarket retter fokus mod forskellige steder i teksten og giver eleverne mulighed for at bruge de nærsproglige værktøjer på en hel tekst. Mine spørgsmål stilladserer deres læring og de stilladserer hinanden ved sammen at reflektere over novellen. |

| | | | | |
|---------------|--|--|--------------------------------|--|
| 5 min. | Pause | | | |
| 25 min. | 1 Gennemgang af novellen ud fra elevernes besvarelser af arkets spørgsmål. | 1 At få gang i en klassediskussion hvor de forskellige grupperes analyser og betragtninger kommer i spil. | 1 E-tavle og almindelig tavle. | |
| 10 min. | 1 Afrunding i klassen: hvad handler teksten om? | 1 At kigge på teksten som helhed for at vise eleverne at det ikke bare handler om at kigge på ord og sætninger, men at målet er at få en bedre helhedsforståelse af teksten. | | |
| 10 min. | 1 Evalueringsskema udfyldes på internettet. | 1 At give mig elevernes feedback vedrørende min undervisning. | | |
| 3 min. | 1 Mundtlige spørgsmål og kommentarer til mig og min undervisning. | 1 At give eleverne mulighed for at give mig kritik direkte og måske få nogle indtryk og betragtninger frem som ikke kommer med i deres besvarelse af evalueringsskemaet . | | |
| 1 min. | 1 Jeg fortæller dem hvordan jeg har oplevet dem som klasse og siger: Tak for denne gang! | | | |

11.3 PowerPoint-præsentationer

PowerPoint-præsentation 1, brugt d. 10.01.2014

Kohæsiionsanalyse

Hvad er en tekst?

- Et ord
- En sætning
- En række sætninger i sammenhæng

Kan det være andet?

Hvad er en teksts funktion?

Kommer tja for jo hunden raskt på synligt

- En tekst er struktureret og
- En tekst bærer mening

5

Hvad er en sætning?

6

En sætning består af forskellige led
Hvad står kryds og bolle for?

7

Eleverne sidder og tager noter i
klassen

Opdel sætningen i de forskellige led
Hvad er den vigtigste information (fokus)?

8

A-klassen tog bussen til byen

Kun a-klassen tog bussen til byen

9

Kohærens = Indholdsmæssig sammenhæng

Kohæsion = sprogligt angivet sammenhæng

Kohæsion er med til at konstruere *kohærens*

10

Kohæsiionsanalyse er en:

- *Kortlægning af hvorledes referencerne indføres og videreføres i teksten*

og

- *Kortlægning af de anvendte teksters informationsopbygning, dvs. opdeling i hvad der er de emner det meddeles noget om, og inden for dette noget: hvad er det vigtigste informative led, sætningens fokusled.*

11

Referenter

- **Eleverne** sidder og tager noter i klassen. **De** har fået udleveret papir til selvsamme mål.

Er der andre referenter?

12

"Min Fader havde en Ven, den gamle Baron von Brackel, som i sin Ungdom havde været vidt omkring i Verden og lært mange Steder og Mænd at kende. Ellers lignede han slet ikke Odysseus den vidtbefare, i hvert fald ikke hvad Snildhed angaar [...]"

Kilde: Blixen, Karen (1942): Fra novellen Den gamle vandrende ridder i Syv fantastiske Fortællinger.

Referenter, pronomener, bestemthed

13

Bestemthed

Ubestemt form introducerer noget nyt

Bestemt form forudsætter modtagers kendskab

14

Op ad den stejle Gade Via Tritone i Rom kom en solklar Morgen i Begyndelsen af December en høj, kraftigt bygget Mand med begge Hænderne dybt begravede i Lommerne paa en blaa Pjækkert.

Kilde: Pontoppidan, Henrik (1899): Fra novellen Nattevagt i hjbjæn - Nattevagt (1972)

15

Konjunktioner

16

Hvad er en konjunktion?

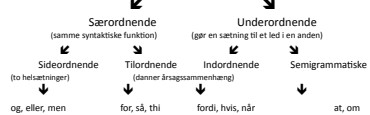
17

Konjunktioner er ord der forbinder ord, sætningsled og sætninger.

Giv eksempler på konjunktioner

18

Konjunktioner



Kilde: Hansen og Melholt (2013): Grammatik over det Danske Sprog.

19

OG, SÅ og MEN

20

OG

*"Min Fader havde en Ven, den gamle Baron von Brackel, som i sin Ungdom havde været vidt omkring i Verden **og** lært mange Steder **og** Mænd at kende."*

21

Og er en sideordnende konjunktion

*havde været vidt omkring i Verden **og** lært mange Steder **og** Mænd at kende*

22

SÅ

- Så, så, faren er drevet over
- Så, nu kan vi komme til
- I så fald må vi gøre noget
- Jeg kiggede udenfor så jeg blev hjemme
- Først så han dyret, så skød han det

23

Jeg blev hjemme så jeg kiggede udenfor

Så er en tilordnende konjunktion som ikke tillader at de to sætninger den forbinder kan byttes om.

24

MEN

Hvad er *mens* funktion?

25

Filmen solgte mange billetter, *men* den fik dårlige anmeldelser

Pigen var fattig, *men* hun klarede sig godt i skolen

26

Men markerer en modsætning som hænger sammen med det perspektiv afsenderen anlægger på meddelelsen.

27

Modalitet og subjektivitet

Subjektivitet og modalitet opbygger et forhold mellem den talendes verdensbillede og tekstens verdensbeskrivelse i øvrigt.

Subjektivitet

Subjektiviteten opstår når afsender indlejrer en kommentar i en ytring eller i en sætning.

- Vurdering
- Holdning
- Følelse

Eksempler:

Det var sandsynligvis butleren der gjorde det

Jeg skal desværre ikke med til festen

Det var så ærgerligt butikkerne var lukkede

Hvad skaber subjektivitet i ovenstående sætninger?

Sætningsadverbialer:

Givetvis, sandsynligvis, faktisk, desværre m.fl.

5

Partikler:

jo, da, vel, vist, nok m.fl.

6

Han kørte bilen

Han kørte **jo** bilen

Han kørte **da** bilen

Han kørte **vist** bilen

7

Han kørte bilen

Han kørte **jo** bilen
(fatisk: forudsætter modtagers enighed)

Han kørte **da** bilen
(argumentativ: understreger modsat synspunkt med forbehold)

8

Hvad er forskellen på følgende sætninger?

Han kørte **nok** bilen

Han kørte **vel** bilen

Han kørte **vist** bilen

9

"Ude i skoven stod der sådant et nydeligt grantræ; det havde en god plads, sol kunne det få, luft var der nok af, og rundt om voksede mange større kammerater, både gran og fyr; men det lille grantræ var så ilter med at vokse; det tænkte ikke på den varme sol og den friske luft, det brød sig ikke om bønderbørnene der gik og småsnakkede, når de var ude at samle jordbær eller hindbær; tit kom de med en hel krukke fuld eller havde jordbær trukket på strå, så satte de sig ved det lille træ og saade: "Nej! Hvor det er nydeligt lille!" Det ville træet slet ikke høre."

Kilde: Andersen, H.C. (1845): Grantræet - http://www.andersenstories.com/da/andersen_fortællinger/grantraeet - Downloadet d. 09.01.2014 d.

10

11.4 Øvelser

Øvelsesark 1, brugt d. 10.01.2014

Øvelse:

Vælg to tekstudpluk. I begge skal I:

- Finde eksempler på referencer i bestemt og ubestemt form
- Finde konjunktioner og overveje deres funktion
- Finde emne og fokus i en sætning.

Tekstudpluk 1:

Danmark er et land med mange forskellige mennesker. Vi er unge eller gamle eller et sted midt i mellem. Nogle bor på landet, andre i byerne. Nogle har boet her altid, andre er kommet til. Men vi er en del af det samme samfund, og derfor deler vi vilkår i stort og småt, på godt og ondt. Vi må skelne mellem store og små bekymringer. Nok er Danmark et lille land, men vi skal passe på, at vi ikke bliver et småligt land.

Kilde: Dronningens nytårstale: <http://kongehuset.dk/Menu/nyheder/las-nytarstalen-2013> - Downloadet d. 09.01.2014 kl. 13.24

Tekstudpluk 2:

Flere gymnasieelever klager over karakterer

Høje adgangskrav på de videregående uddannelser får flere og flere gymnasieelever til at klage over dårlige karakterer.

Ganske få dårlige karakterer på eksamensbeviset kan sende drømmestudiet uden for rækkevidde. Det faktum er eleverne på de gymnasiale uddannelser meget bevidste om, og derfor klager de i stigende grad over dårlige karakterer, hvis de føler sig uretfærdigt behandlet. Det fortæller både rektorer, lærere og eleverne selv.

Kilde: Politiken: <http://politiken.dk/indland/ECE2036412/flere-gymnasieelever-klager-over-karakterer/> - Downloadet d. 09.01.2014 kl. 13.40

Tekstudpluk 3:

Forhaven så helt umulig ud og lignede til forveksling en losseplads med rustne cykelstel og konservesdåser og affald. Der voksede ingen violer. Den inderste dør blev åbnet, men hun måtte tale med ham gennem en netdør; den havde han åbenbart ikke tænkt sig at lukke op. Er det dig

Kilde: Juul, Pia (2001): Fra novellen *Indianer* i *Mit forfærdelige ansigt*.

Øvelsesark 2 , brugt d. 17.01.2014

Besvar følgende spørgsmål i firemandsgrupper. Brug teksteksempler til at begrunde jeres svar.

1 Hvem er de primære og sekundære karakterer i teksten?

2 Beskriv situationen novellen udspiller sig i.

3 Redegør for fortælleren: Fortælles novellen gennem nogens synspunkt? Find sproglige eksempler på subjektivitet i teksten som belæg.

4 Find eksempler i teksten hvor *fokus* er tvetydig.

5 Se efter brugen af konjunktionerne *og*, *så* og *men* i tekstens første side: Giv eksempler på deres funktion i teksten.

6 Redegør for referenter på side 151: Hvad er der på spil?

7 Slutningen: Hvem forfører hvem?

8 Hvordan skal novellens titel forstås?

9 Hvad handler novellen om overordnet set?

11.5 Elevernes feedback

#1

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Rigtig god

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

godt

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteter tilrettelæggelse?

lidt langtrukket, lidt for lang gennemgang

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

sådan semi

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, men noveller er meget svære at fortolke

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

flere opgaver

Sp7: Har du andre kommentarer?

nej

#2

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Lidt kedelig og meget tavleundervisning. Da vi lavede gruppearbejde var det meget mere interessant.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Tilpas

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteter tilrettelæggelse?

For meget tavleundervisning og for lidt gruppearbejde

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Forholdsvis klart

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja jeg vil kunne udtrykke mig bedre og bruge korrekte begreber i nogle sammenhæng

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Mere gruppearbejde

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#3

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

God undervisning! Både tavle - og selvstændig undervisning (Her mener jeg, de opgaver vi fik stillet)

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Helt fint

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteter tilrettelæggelse?

Rigtig godt

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Rigtig klart - god gennemgang

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja. Fordi vi har lært at analysere lidt mere frit

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Ved ikke

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#4

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Den var rigtig interessant

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Som det skulle være

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Ordentligt og overskueligt

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Forholdsvis klart

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Mere eller mindre men det skyldes dog min hukommelse

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Ikke rigtig noget. Jeg var godt tilfreds

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#5

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes at vi gennemgik begreberne meget hurtigt, men jeg synes at Gabriel er en god underviser og forstår at give os opgaver så man forstår begreberne bedre.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Højt

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

God - gode opgaver og sjovt at skulle analysere en mere atypisk tekst

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Ikke 100% klart, da det gik lidt hurtigt

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, har taget en masse noter og føler at jeg har ok styr på nogle af tingene

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Længere gennemgang af begreber

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#6

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg kan godt mærke han ikke er færdig uddannet men, han er blevet bedre og bedre. Han er blevet mere selvsikker og klar i sit snyt.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Meget af det havde vi lært før men, det virker som det samme niveau som vi har i gym

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

De står ret klart. Det er få der kniber og som jeg ikke helt har forstået endnu.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Respondent sprang dette spørgsmål over.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#7

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Har lært en masse nyt, vi kom ind på nogle emner som vi normalt ikke har kommet ind på

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var tilpas, men også lidt udfordrende, hvilket er godt

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Det var fint

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Meget klart!

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja helt klart! Vidste fx ikke før, at der var forskel på konjunktioner

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Mere selvstændigt arbejde

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#8

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Super god og interessant

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var ok, der var noget man ikke forstod, men så fik man det forklaret så man var med igen

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Det var godt med noget gruppearbejde, så man kunne høre alles meninger og høre om hvordan andre har forstået teksten

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Det sidder der ikke helt endnu med begreberne, men det kommer. Teksten sidder i hovedet!

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, man kan bruge det til andre tekster, den måde vi analyserede på.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Det var faktisk en fin time

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nope, alles gute

#9

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Tjoo, den er ganske fin.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Ret høj, der er mange nye ting, og derfor kan det hurtigt blive tørt.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

uddyb?

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Ikke specielt klart. Det blev meget tørt til sidst, så jeg fulgte ikke helt med.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Nu er jeg ikke sikker på hvor meget jeg har lært, så det kan jeg ikke svarer dig på.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Det er jeg ikke sikker på.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#10

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Den var god, men der manglede noget spænding

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var fint, måske lidt lavt, men fint

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Det var ærgeligt at der var så langt mellem timerne fordi vi ikke kunne huske noget fra de foregående timer.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

ikke særlig klart.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, når jeg skal op i dansk.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

gør det mere spændende, fang eleverne.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#11

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes godt om den. Dog kan det godt være langtrukkenende ind i mellem

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Jeg synes det er godt. Udfordring er altid godt.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Synes jeg er fint. Men meget tavle undervisning, hvilket jeg ikke bryder mig specielt meget om.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Sådan rimelig klart.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja det kan jeg. Til de kommende stile, og dansk opgaver

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Mindre tavleundervisning

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#12

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Ganske udmærket undervisning, dog lidt tørt i den første time.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Altså det var jo en masse nye ting som vi ikke havde lavet før, så det var højt.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

det ved jeg ikke

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

altså nogle af dem gør ikke alle

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

jeg kan det bruge til at forstå tekster og noveller osv.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

jeg synes det var fint

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#13

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Undervisningen har været god, og der har været fokus på noget vi ikke har lært så meget om før. Og det vi havde lært, er blevet udvidet.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Niveauet har været godt. Jeg tror de fleste har deltaget i undervisningen.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Gode.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Relativt klart.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, jeg kan bruge det jeg har lært. Til bl.a. at analysere tekster.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Det ved jeg ikke.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#14

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Den har været spændende og givet mig et nyt niveau at analysere tekster på.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Jeg synes det var godt, det var ikke for svært, men det var stadig nyt og spændende.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Helt fint, godt planlagt.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Der var en del begreber, så de står lidt slørede.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, jeg kan helt klart bruge det næste gang vi skal analysere tekster. Det er spændende og giver noget nyt til teksten.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Vi kunne have fået en liste med begreberne, så havde været nemmere at huske.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej.

#15

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg kunne rigtig godt lide at du først gennemgik tingene og derefter udøvede man det i praksis og opsamlede fælles.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var udfordrende, da vi blev præsenteret for nogle nye begreber.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Helt i orden.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Nogenlunde klart. Tror dog godt jeg kan bruge en opfrisker om en uges tid.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Jeg kan bruge det til at gå i dybden med analyser.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Det blev lidt tørt i længden, når der var for lange forklaringer.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej

#16

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Godt. Man bliver fanget, fordi du hele tiden stiller spørgsmål.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Jeg synes det var højt, men passende.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Rigtig fint.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Nogle husker jeg bedre end andre. Mellem.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, jeg vil se på tekstens sammenhæng meget mere i fremtiden, og det kan hjælpe med at få forklaringer frem.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Flere øvelser med de forskellige begreber.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej. Godt arbejde.

#17

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes undervisningen har været god, og ikke mindst meget relevant.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Godt fagligt niveau til mig. Det var udfordrende, men det gav også nogle nye indsigter i tekstanalyse.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Mange af begreberne står mindre skarpt for mig, så en fremtidig repetation er nødvendig.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja bestemt. Jeg kan bruge det i tekstanalyser.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

En form for oversigt over alt vi har lært, ville være dejligt. Det har været svært at holde styr på det hele.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Nej.

#18

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Lidt anderledes end had vi har lavet ellers, men meget interessant

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Højere end normalt, meget godt med udfordringer

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Helt fint

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Sådan okay, men ville godt have min computer fremme i første time så jeg kunne skrive det ned

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, jeg syntes det er meget relevant for analyse at kunne bruge det sproglige som begrundelse f. Eks med referencer

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg syntes ikke alle spørgsmålene var lige vigtige mht. Novellen.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#19

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

synes den var rigtig god. lærte en masse nye ting

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Sværere end normalt men så lærte man jo noget nyt og blev klogere

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

synes det var fint men lidt for meget tale.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Vi har jo ikke haft det i så lang tid, men hvis vi havde det så kunne man dem jo uden ad.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

ja det synes jeg i sær hvis man skal analysere sætninger.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#20

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg syntes han var god til at undervise, men det var mere spændende i sidste uge.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var passende til vores niveau. (men lidt svære nye fagudtryk)

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Det var godt opbygget.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

De står nogen lunde klart.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, til at forstå tekster lidt bedre, og hvis jeg støder på de fagudtryk igen ved jeg hvad de betyder.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg kan ikke komme i tanke på noget lige nu.

Sp7: Har du andre kommentarer?

nej.

#21

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg syntes at denne undervisning har været god.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det faglige niveau for mig virker meget passende.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

Jeg syntes det var fint.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Efter lige at have gennemgået det nok gange, syntes jeg at de nye begreber står klart for mig

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, jeg mener jeg kan bruge det i fremtidige lektioner.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg syntes at undervisningen var meget passende, og jeg kan ikke komme i tanke om nogle forandringer som ville hjælpe.

Sp7: Har du andre kommentarer?

nej

#22

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes det har været godt, man kunne godt se at han havde styr på sine ting og lærte os det han havde styr på.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var præcis det niveau klassen kunne bruge

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

det var godt med gruppearbejde osv.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

okay klart, i hvert fald klarere end før

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

ja det kan jeg, når man skal skrive stile eller når man skal læse en tekst igennem

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

lidt mindre powerpoint og mere aktion mht. gruppeopgaver osv.

Sp7: Har du andre kommentarer?

nej

#23

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Det har været interessant at arbejde med hvordan sproget har betydning for forståelsen af skriftlige tekster.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det har været rigtig godt. Opgaverne var hverken for svære eller for lette.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Det var godt at vi først lærte om begreber og så kunne bruge dem i analysen af novellen

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

De står rimeligt klart for mig.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Når jeg igen skal lave analyser af tekster er det godt at kunne det vi har lært.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg synes bare at forløbet var rigtigt godt.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

#24

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Den har været god, interessant og spændende at lærer om noget helt nyt.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var lidt svært til at starte med, men til sidst blev jeg rimlig god til det, dog kunne jeg godt bruge en time eller to mere på det.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Det var helt, opgaverne passede meget godt til det vi havde lært.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Der er nogle der står meget klart og andre som ikke står så klart igen.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, tror det bliver meget vigtigt til når man skal til prøve i 3.G

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

At huske alle begreberne og ikke kun nogle af dem.

Sp7: Har du andre kommentarer?

nop

#25

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes undervisningen har været spændende og anderledes. Jeg har lært en masse.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Jeg synes det faglige niveau var lidt højere end normalt, men det var meget rart, at lære noget lidt sværere.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Det kunne godt blive lidt langtrukket kun at lytte og skrive noter og gruppearbejde.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

Jeg skal nok lige kigge dem igennem nogle gange, før de sidder fuldstændigt, da det var helt nye begreber.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Jeg kan sagtens bruge det. Jeg tror, jeg vil tænke lidt mere over det, når jeg f.eks. læser en novelle.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg synes godt, der kunne have været lidt mere forskelligt, som f.eks. en quiz. Men ellers var det rigtig godt.

Sp7: Har du andre kommentarer?

Super god undervisning!

#26

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg syntes den var god og interessant

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Det var en god udfordring. Novellen (Barbering) var en smule kompliceret at forstå og syntes det var lidt svært at følge med, men det var ikke kedeligt

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

Syntes det gik lidt hurtigt med de forskellige begreber men ellers var det godt

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

For en skala fra 1-10. En sikker 6'er

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja, det der noget man bruger ubevist i sin hverdag. Men nu kan jeg begrunde nogen af de begreber jeg selv bruger.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg syntes personligt ikke der var noget overordnet som kunne gøres bedre

Sp7: Har du andre kommentarer?

nope. Held og lykke :-)

#27

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

Jeg synes at undervisningen var god, man lærte noget nyt, og han underviste på en god måde.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

Jeg syntes det faglige niveau var fint, det var til at følge med i, og man havde mulighed for at svare på de spørgsmål han stillede

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteterets tilrettelæggelse?

det var fint tilrettelagt

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

altså meget af det vidste jeg godt, men jeg har lært noget nyt og det står klart nok i mit hovedet.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

Ja det kan jeg fordi at jeg har fået udvidet min horisont vedrørende tekstanalyse.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

Jeg synes godt at det kunne have gået en lille smule hurtigere begreb mæssigt, jeg synes man hang meget i det samme.

Sp7: Har du andre kommentarer?

nej

#28

Sp1: Hvad synes du om undervisningen generelt?

jeg synes den har været rigtig god.

Sp2: Hvad synes du om det faglige niveau i undervisningen?

det var et fint niveau som også kunne give lidt udfordring på en god måde.

Sp3: Hvad synes du om undervisningens aktiviteters tilrettelæggelse?

god, med meget variation.

Sp4: Hvor klart står de nye begreber for dig?

det er ikke sådan at jeg kan huske det hele i hovedet, men synes det er blevet godt gennemgået, så det ikke bare kom ind af det ene øre og ud af det andet.

Sp5: Kan du bruge det du har lært? Begrund dit svar.

ja, det har hjulpet mig til at være mere grundig i hvordan jeg analyserer og jeg har fået flere begreber at bruge.

Sp6: Hvad synes du kunne have været bedre? Hvad kunne der have været mere eller mindre af?

jeg har ikke rigtig så meget at ændre

Sp7: Har du andre kommentarer?

Respondent sprang dette spørgsmål over.

11.6 Studieforsl bsbeskrivelse

I forbindelse med afleveringen af dette speciale afslutter jeg min uddannelse som cand.mag. i dansk og medievidenskab fra Roskilde Universitet. Specialets indhold tager udgangspunkt i nogle af de fagområder jeg føler jeg har fået mest ud af gennem uddannelsen. Samtidigt omhandler den et område som er i direkte sammenhæng med mit ønske om en snarlig påbegyndt undervisningskarriere i fagene dansk og mediefag i gymnasieskolen eller andre lignende ungdomsuddannelser.

I mit uddannelsesforløb på Roskilde Universitet har jeg søgt at dele mit fokus særligt på tre faglige felter: sprog, litteratur og medier. Jeg har i den forbindelse på grund af bureaukratiske begrænsninger på Roskilde Universitet l st medievidenskab eksternt på Københavns Universitet.

Med hensyn til opnåede kompetencer og faglighed håber jeg at specialet afspejler disse tilstrækkeligt.