

Den dobbelte genreforventning

Genreforhold og sproglige valg i elevtekster

Ole Togeby

Skoleskrivning har særlige og ganske komplicerede kommunikationsforhold som hænger sammen med at skolen er et øverum hvor kommunikationsformer afprøves i ritualiserede former, og hvor elever skal lære at håndtere dobbelte og paradoksale genreforventninger (Krogh og Hobel 2012). I artiklen undersøges disse genreforhold og der fremlægges en række sproglige værktøjer til at belyse det. Hovedvægten ligger på den analytiske metode. Kan man ved en analyse af elevtekster kaste lys over hvorledes opgaveskriverne lærer at skrive, og hvorledes de skriver for at lære? Den tager udgangspunkt i at skribenten altid ved sit valg af form positionerer sig både fagligt og socialt på en bestemt måde (Ongstad 2004, Togeby 2014). Denne positionering skabes i teksten især ved en valg af fremstillingsformer og stil og udgør derved også skribentens identifikation med en af de former for selvhed som situationen stiller til rådighed (Ivanic 1998). Skriveprocessen kan således sociologisk anskuet i situationen være bestemt dels af elevens biografiske baggrund og hensigt, dels af hvilke fremstillingsformer der forventes i skoleskrivekulturen, og dels af de emner og skrivepraktikker som er fremherskende i de enkelte fag jf. triademodellen over skrivehændelsen (Krogh i denne bog).

Rolleforholdene i skolen ligger temmelig fast, men de mennesker der udfylder rollerne i en given skole og klasse, kan variere hvorledes de ved udformningen af deres tekster positionerer sig inden for de rammer som sættes af den aktuelle skolekultur. Generelt for genren opgavebesvarelse gælder det dog at skribenten står som den uvidende i en situation med asymmetrisk viden, men på mange måder skal skrive som om de var de vidende i et belæringsforhold. Det sker først og fremmest ved de fremstillingsformer som de forventes at udføre i opgavebesvarelsene. Handlingen er at de udfører en praktisk skriveordre, men de skal skrive som om de giver læserne teoretisk erkendelse. Handlingen er således rituel og udføres efter de normer som ligger i fagets og skolens skrivekulturer. Denne paradoksale dobbeltbundede genreforventning stiller faktisk højere krav til elevens skrivefærdighed end en almindelige enkeltbundet oplysende artikel om emnet ville gøre.

Statusroller i skolen

De udvalgte tekster hører hjemme i kommunikationssituationer med afsendere og modtagere, der dels har institutionsbestemte statusroller i forhold til hinanden, dels inden for rollerne grænser vælger talepositioner i forhold til hinanden. Eksemplerne er ikke valgt for at de skal dokumentere generelle tendenser hos de elever der indgår i undersøgelsen, men for at illustrere teorien og metoden i undersøgelsen.

De situationer som de undersøgte opgavebesvarelser indgår i, er, som præsten og menigheden, bestemt ved to formelt definerede statusroller, nemlig de idealtypiske roller som lærer og elev. De er reguleret af love, bekendtgørelser, og andre styretjekster, og af overenskomster, arbejdsmarkedsforhold og lokale kommuners og skolars retningslinjer. Læreren er bestemt som den der ved og kan noget, som har dokumenterede kompetencer på et fagligt område, og som mod betaling skal undervise eleverne i denne viden og kunnen på skemalagte tidspunkter og under overenskomstregulerede vilkår. Elevernes roller er at de direkte eller, som oftest, indirekte gennem skatten betaler for at modtage undervisning; de har pligt til at deltage i undervisningen og har mulighed for at indstille sig til eksaminer der giver beviser på erhvervede kompetencer. Rollerrelationerne i skolen ligger meget fast og har ikke ændret sig væsentligt i mange år, mens udfyldningen af rollerne, talepositionerne og stilen i interaktionens tekster, er i stadig forandring.

Rollerne gennemspilles i forskellige situationer: i lærebogen, som er skriftlig massekommunikation til alle elever i faget; i tavleundervisningen og skriveordrer, som er hhv. mundtlig og skriftlig, en-til-mange-kommunikation til eleverne i klassen; i opgavebesvarelser, som er omvendt massekommunikation, dvs. mange-til-en-kommunikation til læreren, og lærercommentarer, som er skriftlige en-til-en-kommunikation mellem elev og lærer. Mens lærebog og tavleundervisning er genbrugstekster, er skriveordrer, opgavebesvarelser og lærercommentarer forbrugstekster der ikke kan genbruges. Nogle sprivepædagoger prøver at komme ud over de rigide rollerrelationer ved at lade eleverne skrive tekster der indgår i virkelige skrivesituationer, fx virkelige læserbreve, virkelige referater, breve til kommunen.

I opgavebesvarelsene kommer rolleforholdene især til udtryk i besvarelsens teksttærskler hvor der som regel er angivet afsenderens navn og klasse, således at adressaten, dvs. læreren, kan kontrollere om afsenderen, dvs. eleven, har afleveret de pålagte opgaver, fx *Martin 8 a Fysikrapport*. Oplysningerne er netop tilstrækkelige til at den adresserede lærer kan identificere afsenderen (hvis der fx ikke er andre der hedder Martin i den pågældende klasse). Læreren, kan være nævnt i opgavebesvarelsene, men er altid entydigt udpeget ved

distributionskanalen, som enten er at besvarelsen afleveres på papir i hånden, eller uploades til en læringsplatform.

I dette rolleforhold indgår elevernes skriftlige opgavebesvarelser normalt i en skriftkonstellation, en interaktionskæde der består af: 1. lærerens skriveordre, 2. elevens opgavebesvarelse og 3. lærerens eventuelle rettelser, kommentarer, evaluering og karaktergivning af opgavebesvarelsen. Her kommer et eksempel på første led i en interaktionskæde med skriveordre, elevbesvarelse og lærerkommentarer.

Skriftlig opgave rel. B.

Konversion:

Formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspektiverende), som kan belyse emnet konversion.

Besvar problemstillingerne ved hjælp af:

Teori om det senmoderne samfund, konversionsteori eller andet af den teori vi har arbejdet med indtil nu

Empiri som vi indsamler ved at interviewe Kennett Petersen

Omfang: max tre sider.

Lærerens skriveordre i religion i 3. G. Fra Peter Hobel og Ellen Krogh 2011: "Skriveidentifikationer i religionsfaget. Et studie i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed" i *Skriv! Les!* nr. 1, Trondheim: Akademika forlag.

Skrivekulturen i den pågældende klasse er at læreren i imperativ pålægger eleverne i klassen (*vi*) at besvare opgaven, men også i ordren stilladserer besvarelsen ved at angive 1. hvor lang besvarelsen skal være, 2. hvilke fremstillingsformer besvarelsen skal omfatte: redegørelse, analyse og diskussion med perspektivering, og 3. hvilke teorier og materialer der skal inddrages.

Her kommer så indledningen og slutningen af Marias besvarelse med lærerens kommentarer og evaluering i kursiv. Det er tydeligt at disse tre tekster indgår uløseligt i en konstellation af skrivehændelser som hver især kun har mening som led i denne kæde af praktiske tekster, idet de implicit eller eksplicit henviser til hinanden.

Konversion

Religion

Problemformulering:

- Hvad går Lofland-Starks' omvendelsesmodel, Lofland & Skovmods omvendelsesmotiver samt Meredith McGuires konversionsteori ud på?
- Hvordan kan Kennett Petersens konversion forklares ud fra de forskellige teorier?
- Hvorfor ligner Abdul Wahid Pedersens "Den lange vej hjem" og Kennett Petersens konversionshistorie hinanden?

Dine Spørgsmål er tydeligt på de tre taksonomiske niveauer og inddrager mulighed for at inddrage teori på alle tre niveauer, samt at kombinere teori og empiri i det analyserende og det perspektiverende spørgsmål. Meget flot.

På sin vis er det meget overraskende at netop disse to har valgt at konvertere til islam, en religion med et meget stramt regelsæt. Begge herrer har ej været dydsmønstre; tværtimod! Der er et fantastisk ordsprog som beskriver netop dette: "Når fanden bliver gammel, går han i kloster"...

Din perspektivering er fin - du ser på lighedspunkter imellem de to beretninger og bruger religionsfaglige begreber som monoteisme, men du svarer ikke tydeligt på det spørgsmål du selv stiller. Hvorfor ligner beretninger hinanden? Her kunne du bruge din viden om religionens rolle i det senmoderne samfund som en vej for "det situide menneske".

Karakter 12

Op. sit

Elevens afsnit om *Problemformulering* er udformet så det forudsætter skriveordren og må opfattes som en disposition for teksten der viser at den opfylder de stillede krav.

Lærerkommentarerne er tydeligvis både summative og formative, og således et led i en kæde af skriftlige arbejder. Man kan undre sig over at karakteren er 12, når der trods alt er den mangel at eleven ikke svarer på en

tredjedel af problemformuleringen.

Kommunikationssituationens talepositioner

Foruden de makrosociale stausroller lærer og elev, findes der også de mikrosociale talepositioner skribent og læser som er deltagernes udfyldning af rollerne (Wentzel 1981, Habermas 2001, Togeby 2014). Relationerne mellem dem er enten symmetriske eller komplementære, enten med hensyn til viden eller med hensyn til magt, således at der fremkommer fire talepositioner: 1. SYMMETRISK VIDEN: Parterne ved i store træk lige meget om sagen og debatterer hvis opfattelse af sagen der er den rigtigste og gyldige; det kan kaldes et debatforhold og findes i partsindlæg og i videnskab. 2. SYMMETRISK MAGT: Parterne har lige meget magt og forhandler om vilkår og betingelser for deres fortsatte interaktion; det kan kaldes et forhandlingsforhold, fx i salgsaftaler og kontrakter. 3. KOMPLEMENTÆR VIDEN: Den ene har en viden som den anden mangler, teksten udligner denne asymmetri; det kan kaldes et oplysningsforhold og findes i journalistik og undervisning. 4. KOMPLEMENTÆR MAGT: Den ene har magt til at regulere den andens pligter og rettigheder; det kan kaldes et styringsforhold som findes i reglementer og direktiver. 5. Ud over disse fire typer af forhold kan der også forekomme en relation som hverken er symmetrisk eller komplementær, og som hverken har med viden eller magt at gøre; det er de forhold der er mellem parterne som udveksler æstetiske tekster, som ikke har noget specifikt formål (at den anden skal vide eller gøre noget bestemt), men er et mål i sig selv; det kan kaldes et PUBLIKUMSFORHOLD og findes i skønlitteratur (Wentzel 1991).

Skolens rolleforhold mellem lærer og elever hviler på asymmetrisk viden og magt, så de prototypiske positioneringer er oplysningsforhold med asymmetrisk viden, en situation hvor lærerne og lærebogsforfatterne belærer og oplyser eleverne i undervisning hovedsageligt ved hjælp af tekstarterne lærerforedrag, lærebøger og oplysningsmateriale. Og der er også altid et styringsforhold på spil i den almindelige undervisning. Det er selv i mere moderne undervisningsformer lærerne der styrer elevernes adfærd i timerne; lærernes spørgsmål kræver svar der demonstrerer indlært viden og færdigheder. Lærernes talepositioner i forhold til eleverne er således i klasseundervisningen de prototypisk asymmetriske positioner oplysning og styring svarende til skolens statusbestemte rolleforhold (Fuglestad 1997).

Udøvernes talepositioner

POSITIONER	VIDEN EPISTEMISKE UDSIGELSE	KUNNEN KUNST	MAGT DEONTISKE UDSIGELSE
SYMMETRISKE POSITIONER: MODPARTER	DEBATFORHOLD: parts- indlæg, videnskab, ar- gumentation; persuasive fremstillingsformer.		FORHANDLINGSFORHOLD: salgstilbud, aftaler; evaluative og normative fremstillingsformer.
INTERESSELØST		PUBLIKUMSFORHOLD: æstetik: epik, drama, lyrik; narrative og ekspositoriske fremstillingsformer.	
KOMPLEMEN- TÆRE POSITI- ONER: OVER- OG UNDERORDNET	OPLYSNINGSFORHOLD: lærebog, journalistik; ekspositoriske og eks- planative fremstillingsformer.		STYRINGSFORHOLD: lov, be- kendtgørelse, direktiv, reglement; normative fremstillingsformer.

Elevernes opgavebesvarelser indgår i en anden kommunikationssituation end tavleundervisningen. I de skriftlige opgavebesvarelser er talepositionerne meget komplekse og varierer med fremstillingsformerne fra afsnit til afsnit. Den overfor citerede besvarelse indledes med en problemformulering som dels er svar på skriveordren, og som sådan en regulering af relationen til læreren, dels en disposition for teksten, og som sådan et løfte i forhold til læserne –altså under begge synsvinkler et stykke praktisk handling og ikke teoretisk erkendelse.

Elevens problemformulering ser ud som en række spørgsmål hun selv skal svare på, og den er ment som svar på skriveordren: *Formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspektiverende), som kan belyse emnet konversion.* Læreren kommentar viser at det er en fuldt legitim praktisk fremstillingsform.

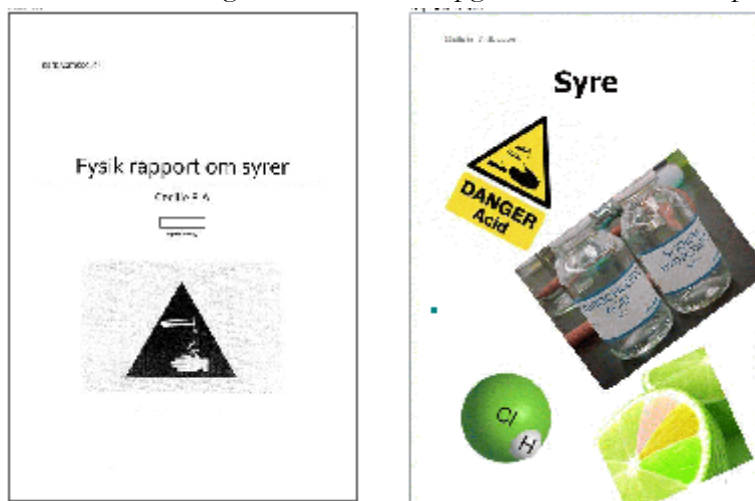
Kernen i besvarelsesteksten består af konstaterende sætninger og skal især bedømmes på om den er sand eller falsk. Der er ingen ekspresive tilkendegivelser af holdninger, ingen evalueringer og ingen reguleringer af adfærd.

1) John Lofland & Rodney Starks omvendelsesmodel består af 7 trin og blev introduceret i artiklen "Becoming a World-Saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective" fra American Sociological Review, 1965. Modellen over omvendelsesprocessen illustrerer de syv stadier enhver konvertit gennemgår. De to herrer anser konversion som værende en social og psykisk tilpasning til en ny gruppe. Modellen tager således udgangspunkt i, at konversion for konvertitten er løsningen på en række problemer. Modellens syv trin er afbildet nedenfor:

Op. sit.

Teksten er således efter indledningen rensat for de ekspresive og regulative typer af sætninger som dem der var i opgaveformuleringen. Først i de allersidste linjer tager skribenten selv stilling til den sag hun beskriver, nemlig med understregede ord: *På sin vis er det meget overraskende at netop disse to har valgt at konvertere til islam, en religion med et meget stramt regelsæt. Begge herrer har ej været dydsmonstre; tværtimod! Det er et fantastisk ordsprog som beskriver netop dette* Ellers består teksten af objektive ekspositoriske fremstillingsformer: referat, redegørelse og fremlæggelse. Formen på teksten angiver således et asymmetrisk vidensforhold af samme art som det man finder i lærebøger og encyklopædier, men vel at mærke denne gang med eleven som den vidende skribent og læreren som den uvidende læser.

Der er i opgavebesvarelser også et publikumsforhold, altså det at eleven prøver at give teksten æstetiske kvaliteter således at både læreren og eleven kan værdsætte den. Se fx følgende to forsider til Amalies og Martins fysikrapporter om "Syre" i 8. klasse. De er udsmykket med billeder som ikke har nogen obligatorisk kommunikativ eller regulativ funktion. Der har næppe været nogen instruktion fra lærerens side om at der skal billeder på forsiden, men antagelig nok tilladelse til det. Dette er tegn på at eleven også positionerer sig i et publikumsforhold til læreren. De vil gerne have deres opgave til at fremtræde professionel og færdig.



Forsider til fysikrapporter afleveret af Amalie og Martin i 8. klasse. Data fra projekt Faglighed og skriftlighed.

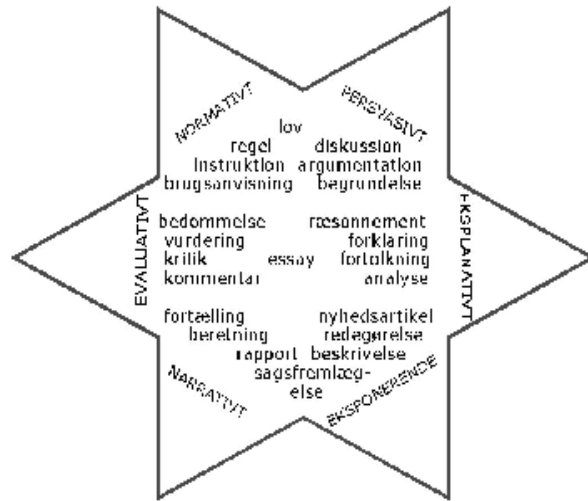
Opgavebesvarelser skrives som om forholdene er på én måde (eleven oplyser læreren om noget fagligt), mens alle parter i kommunikationssituationen ved at den er på en anden; eleven skriver for at reagere på en skriveordre, og primært for at demonstrere hvad de har lært. Eleverne skal udføre ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer, mens deres egentlige hensigt må tilgodeses i måden de overholder Grice's informativtetsmaksime på (herom senere). Elevens tekst er således resultatet af fordoblede genrenormer, af fagets skrivekultur, af skolens lokale skrivepraktikker og især af elevens autoritet i valget af egen skribentidentitet. De undersøgte opgavebesvarelser har ikke til hensigt at give læserne teoretisk erkendelse, men er i grunden en social svarhandling på skriveordren og rituel adfærd der også skal have værdi i sig selv. Sådanne tekster bliver meget afhængige af traditionerne for skolegenrer.

Elevernes fremstillingsformer

Eleverne stilles over for en række valg med hensyn til skriveidentitet: Hvilke sprogformer skal de vælge for at positionere sig i de krævede talepositioner, hvilke fremstillingsformer, hvilken stil?

Ved at vælge sproglig stil og typen af fremstillingsformer kan eleven positionere sig, dvs. implicit forhandle om

talepositionerne. Der findes mange betegnelser for forskellige fremstillingsformer, som er valget af sprog og stil i et stykke tekst af længde som et afsnit. De synes at falde i 6 forskellige grupper eller typer, nemlig i de NARRATIVE: beretning, fortælling, rapport, de EKSPOSITORISKE: beskrivelse, redegørelse, sagsfremlæggelse, de EKSPLANATIVE: analyse, fortolkning, forklaring, de PERSUASIVE: begrundelse, argumentation og diskussion, de NORMATIVE: instruks, instruktion, regel, og de EVALUATIVE: bedømmelse, vurdering, kritik (Togeby 2014).

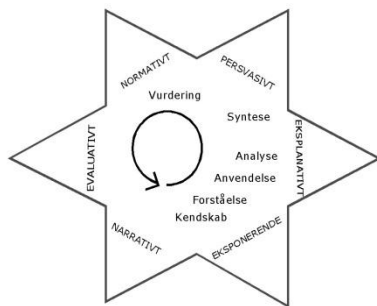


Figur 1. Fremstillingsformernes dimensioner

I de gymnasiale uddannelser går man ud fra at der er et taksonomisk forhold mellem typerne af fremstillingsformerne svarende til den der beskrives i Blooms taksonomi (som ganske vist er rent kognitiv, men som forudsættes kendt i teksten om konversion) eller i Biggs Solo-taksonomi (Bloom 1974, Hobel 2009), således at der kan laves progression i skriveundervisningen ved at man starter med de simple ekspositoriske fremstillingsformer som beskrivelse og redegørelse, går over til de mere avancerede og eksplanative: analyse, fortolkning og forklaring, for at ende med de evaluative perspektivering, bedømmelse og vurdering (men ikke kritik). Disse progressionsforestillinger realiseres i den ovenfor citerede skriveordre.

De narrative fremstillingsformer indgår hverken i Blooms taksonomi eller i gymnasiets progressionsmodeller. Narrative fortælleformer er på mange måder den simpleste fremstillingsform og beherskes af de fleste børn før de kommer i skole, nemlig i deres beretninger om hvad de har oplevet. På den anden side kan den narrative fremstillingsform også være en af de mest sofistikerede fremstillingsformer som bruges i moderne litteratur. Så narrative fremstillingsformer er både begyndelsen og slutningen på en progression fra det lettere til det sværere. Dette kan illustreres i heksagrammodellen over fremstillingsformer hvor progressionen vises som den indre pil der begynder og ender i de narrative fremstillingsformer.

Figur 2. Fremstillingsformer og taksonomisk progression



Sproglig stil

Valget af fremstillingsformer hænger uløseligt sammen med tekstens stil. Her kan der skelnes mellem upersonlig og objektiv stil på den ene side, og personlig og subjektiv stil på den anden. De er karakteriserede ved en række sproglige træk: Hvilken type omsagn (prædikater) er der i sætningen, objektive eller subjektive? Hvilke udsigelsesformer findes i teksten: bogstavelighed, metonymi eller metaforer og ironi? På hvilke måder kan indholdet af andre tekster angives: citater og referater eller farvet referat med dækket direkte tale? Hvilke henvisningsformer bruges der: historiske og generiske eller deiktiske og fiktive? Hvilke typer af informationer bruges: parentetiske, nævnte, meddelte, forudsatte eller underforståede? Disse begreber uddybes ikke her, men nævnes blot for at demonstrere den række af sproglige analysebegreber som er til rådighed for denne type analyse. Begreberne udfoldes og defineres nærmere i Tøgeby 2014.

Narrativer og personlig stil er fuldt legitime og dyrkes i folkeskolens skriveundervisning, men er udelukket i de fleste fag i den gymnasiale skriveundervisning. Se først et eksempel på en 9. klasses opgave i dansk som lægger op til narrative skrive handlinger:

I denne klumme beretter Lars Daneskov om at blive "frarøvet sine fedeste fordomme". Skriv en klumme, hvori du reflekterer over det samme tema. Giv din klumme en rubrik.

Hobel, P., & Krogh, B. (2012). "Årets bedste opgave": En analyse af en elevtekst i dens kontekst" In 5. M., Sjøhelle, D. K., & Solheim, R. (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis*, pp. 137-150. Oslo: Universitets forlaget.

Sofia besvarede opgaven således:

"Sårn" gør man det

A\ De ligner ikke helt os, "sjællændere". Deres irriterende, underlige accent afslører, at de altså desværre ikke bor på den *rigtige* side af Fyn. De arbejder alle sammen som landmænd eller griseavlere, bor alle sammen på landet, gifter sig tidligt, følger aldrig nogle moderne tendenser, og er konsekvent lidt dummere end os. De lever deres stille og ret ensformige liv uden synderlige problemer. Mange af dem ligner hinanden, med leverpostejsfarvet hår, firkantede ansigtsformer og medium kropsbygning. De kommer fra store børnefamilier, og har alle sammen drømmen om at få ti små rollinger selv. De ejer ikke ting som en ipod, en computer eller noget så simpelt som en mobiltelefon. De elsker tarteletter (der er ingen undtagelser). De snakker ikke helt ligesom os andre (i min verden normale mennesker) på Sjælland, men siger mystiske ting som "*sårn*" og "*trals*" i mindst hver anden sætning. Beskrivelsen af en ægte jyd. Eller i hvert fald ifølge mange fordomme.

B\ Selv efter alle disse ellers udmærkede fuldstændig ubegrundede fordomme er jeg gået hen og er i blevet venner med en jyd her tidligere på året. Det hele startede i vinterferien, da jeg var Island med min svømmeklub. Jeg ved ikke, om det var planlagt, men der var også en anden klub fra Danmark, en svømmeklub fra Esbjerg. Vi var på ekskursioner sammen, og svømmede i samme svømmehal. Vi fik egentlig ikke snakket så utrolig meget samme derovre. Men hvad er facebook ellers opfundet for? Jeg kender i hvert fald en del af dem bedre nu.

C\ Ham jeg kender bedst, skriver jeg stadig ret meget med. Jeg tror, vi har holdt kontakten, fordi vi har meget tilfælles. Vi har nogenlunde samme alder, vi går begge to til svømning på højt niveau, og har egentlig lidt samme "problemer". Til at starte med syntes jeg, at han snakkede virkelig underligt, at Esbjerg da helt sikkert var en skod by, og at de alle sammen sikkert ikke var værd at bruge tid på. Men efterhånden begyndte jeg at ændre mine personlige meninger om dem, baseret på realiteter i stedet for ideerne jeg er vokset op med. For i virkeligheden er han jo ikke så slem han – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by (den er faktisk ret stor), han har ganske almindelige forældre med almindelige jobs, han går til svømning ligesom mig, og hans yndlingsret er faktisk *ikke* tarteletter (jeg ved det - det er svært at tro på).

D\ Jeg har endda fundet ud af, at de synes, vi snakker præcis lige så underligt, som vi synes, de gør. Vi siger åbenbart hele tiden "*ikke*" og "*altså*", og det skulle endda være mindst ligeså irriterende at høre på i længden. Vi bor efter sigende på "*djævleøen*", og der skulle være så forurenede i København, at det ville være uansvarligt at opfostre børn der. Nogen af dem tror, at alle unge herovre bor i ungdomshuset, drikker hjernen ud hver weekend, og får dårlige karakterer. De tror på alle dårlige ting, men undlader mange af de gode – ligesom vi gør.

E\ Så faktisk tror jeg alt i alt, at vi er nogenlunde lige gode til at generalisere, og tror på de fordomme, som vi får smækket i hovedet hele tiden. Vi burde nok overveje tingene og holde lidt mere sammen og i stedet bekrige svenskerne – hvis det nu endelig skulle være.

Op.sit.

Her er afsnit A\ er en ironisk og evaluerende fremstillingsform, B\ en personlig og uironisk beretning, c\ en forklarende fremstillingsform hvor hun ærligt forklarer hvorfor hun skiftede opfattelse, og samtidig faktisk også argumenterer for at den nye opfattelse er den rigtige (*For i virkeligheden er han jo ikke så slem han – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by*). Afsnit D\ er en sobert redegørende fremstillingsform om jydernes fordomme og E\ er så en velunderbygget vurderende konklusion med morale og en fin ironisk pointe.

Denne folkeskoleopgave giver eleven mulighed for at komponere en tekst der indeholder afsnit med de fem forskellige typer af fremstillingsformer: en narrativ beretning, en ekspositorisk redegørelse, en eksplanativ forklaring, med en persuasiv argumentation og evaluative vurderinger. Det er også bemærkelsesværdigt at Sofia gerne må bruge uformel og personlig stil med henvisning til sig selv, med evalueringer på mange planer og med vellykket ironi.

Disse normer ændres i de gymnasiale uddannelser. Her er skrivekulturen at man ikke må lave narrative fremstillingsformer, og at stilen skal være upersonlig og objektiv – selv i dansk stil (se Piekut i denne bog). Med vægten lagt på sagprosaen som teksttype (og ikke praktisk tekst eller skønlitteratur) er det i de fleste fag de ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer der dominerer. Persuasive og evaluative fremstillingsformer findes sporadisk i dansk stil, og normative og narrative fremstillingsformer er stort set udelukket i opgavebesvarelser i de gymnasiale uddannelser.

Figur 3. Genrer og fremstillingsformer



Hvordan eleverne i deres besvarelser honorerer kravet om eksplanatoriske fremstillingsformer skal behandles senere. Men det er en forventning at der ikke kommer personlige narrative fremstillingsformer ind i den danske stil. I en stil i 3g. om *Computerspil og dannelse*, lød skriveordren således:

'Skriv et essay om computerspil og dannelse. Du skal i dit essay tage udgangspunkt i 'Computerspil er vor tids mediesorteper' og overveje spillenes betydning for børns og unges dannelse.' (Teksten der skal tages udgangspunkt i, er et uddrag af en kronik fra Berlingske Tidende fra 2006 om computerspil.)

Anke Piekut i denne bog

Eleven NN besvarer opgaven som man skal, med en upersonlig redegørelse og ordrette citater fra teksten i materialet.

For overhovedet at kunne komme med et kvalificeret bud på hvorvidt computerspil er skadelige eller gavnlige, må man altså først og fremmest, så vidt det er muligt for os mennesker, forholde sig objektivt, og man må tilsidesætte alle fordomme omkring emnet. Dette kan forekomme som en umulig opgave, men når det lykkes, viser det sig hurtigt, at computerverden er mere alsidig end som så. I sin kronik gengiver Bo Kampmann Walter følgende gængse holdninger.

"Computerspil er fladpandet lir for børn og unge, som ikke selv kan finde ud af at bruge deres fantasi. Computerspil hjælper nye generationer med at teamværke, tænke hurtigt, lære nye sprog og tilegne sig nye kulturer. Computerspil gør de unge fede, ugidelige og egoistiske. Computerspil skaber ny historisk bevidsthed og en nysgerrighed over for den globaliserede verden. Computerspil skærmer af for den viden, som fortæller os, hvem vi er." (side 13 linje 6)

Op.sit.

Eleven KK trækker i et senere afsnit på egne erfaringer med det samme emne. Selv om KK prøver at formulere sig generelt om hvilke vilkår "man" kommer ud for i opvæksten, afslører hun at det er hendes egen historie hun tænker på, når hun bruger deiktiske henvisninger og datid i verberne *Mit liv ... , jeg skulle bruge ...*, som dog snart efter afløses af det redaktionelle vi: *jeg og de fleste andre mennesker*, og nutid *han er ligeglad*. Der er enkelte temporale og kausale konneksioner der forbinder meningen med sætningerne: *Mens jeg brugte min tid på det, og syntes selv det var ret underholdende ... , valgte ham ...*, men de afløses hurtigt af forklarende konneksioner: *Hvis du i dag spørger ham* Alene disse ansatser til personligt stil og narative fremstillingsformer, må bedømmes som brud på de formulerede genrenormer i gymnasiet (se eksemplerne i Anke Piekuts artikel i denne bog).

Forklaringer

I Blooms taksonomi er eksplanative forklaringer på et højere niveau end ekspositoriske redegørelser og referater. Ved ekspositoriske fremstillingsformer positionerer afsenderen sig i et oplysningsforhold som den der ved noget og oplyser adressater som ikke ved det, men for hvem det er relevant. Ekspositoriske fremstillingsformer opfattes som mest neutrale, som blot videregivelse af oplysninger om kendsgerninger.

Med eksplanative fremstillingsformer positionerer afsenderen sig i oplysningsforhold, ikke som en der ved mere end adressaterne, men som en der har forstået sagen bedre og kan eksplicite årsagsforholdene. Den konkrete sag er forudsat kendt, og forklaringen består i at den ses som et eksempel på en generel lovmæssighed.

Maria har i den citerede opgave i religion i 3g, udtrykkeligt annonceret at hun ville svare på problemformuleringen: *Hvordan kan Kennett Petersens konversion forklares ud fra de forskellige teorier?* Det gør hun så på følgende måde:

1\Kennett Petersen er glad for sin nye plausibilitetsstruktur. 2\Efter en vild ungdom havde han brug for en vis form for kontrol og topstyring. 3\Feks. var det nemmere for ham at styre, at islam forbød ham i at drikke alkohol. 4\Havde han haft det frie valg ville tingene blot have eskaleret. 5\På denne måde fik han vha. islam styr på sit liv: 6\”religionen lægger hele fundamentet”. 7\Desuden virker han ekstremt *committed*, 8\han arbejder hårdt for menigheden og er i gang med at læse Koranen på arabisk, til trods for hans modersmål er dansk!

Op.sit.

Det ser ud som en forklaring når der bruges ord som *F.eks.*, *På den måde*, *Desuden*, men det er svært at se at det er en forklaring på Kennett Petersens konversion ud fra McGuires teori. Hvad er sætning 3\ et eksempel på? Antagelig at Kennett Petersen havde brug for kontrol og styring. Og det kan så tælle som en årsag til at han var glad for sin nye plausibilitetsstruktur. Men det er ikke en forklaring på konversionen, men snarere en beretning om hvordan den foregik, med skyldig brug af McGuires ord *plausibilitetsstruktur* og *committed*.

Den forklaringskraft der ligger i Berger og Luckmans begreb om plausibilitet (Berger & Luckman 1966, 1972) er at mennesker har en sammenhængende begrebsverden der omfatter alle livsforhold, så konversionen griber ind på alle livsområder på en gang. Teksten forklarer således ikke hvorledes plausibilitetsstrukturen medfører konversion, men hvordan forbud mod alkohol kan kaldes en plausibilitetsstruktur. Hvis plausibilitetsstrukturen skulle være forklaringen, kunne den lyde således:

1\Kenneth Petersens verden var efter en vild ungdom ved at gå i opløsning fordi han drak for meget; 2\og havde han haft frit valg, ville tingene blot have eskaleret. 3\Men konversionen betød at han fik en hel ny plausibilitetsstruktur med en vis form for topstyring og kontrol over alt. 4\Det blev lettere for ham at styre sit liv når islam forbød ham at drikke alkohol, når ”religionen lægger hele fundamentet”, som han selv siger det, og når han også blev reelt *committed*. 5\Han arbejder nu hårdt for menigheden og er i gang med at læse Koranen på arabisk, til trods for hans modersmål er dansk.

Hvordan tekststykket kunne have været formuleret som en forklaring.

Marias fremstillingsform kan derfor ikke betragtes som en egentlig forklaring, men snarere som en eksponering af at hun kender ordene *plausibilitetsstruktur* og *committed*. Hun forklarer ikke årsagen til konversionen eller HVORFOR konversionen kunne finde sted, men fortæller HVORDAN den fandt sted. Der er ikke nogen påvisning af at et konkret tilfælde er et eksempel på en generel lovmæssighed, hvad der ellers er nødvendigt for en forklaring. Det er antagelig det læreren kommenterer ved at skrive:

I projektopgaven er det vigtigt at du præsenterer din informant her savner man en indledende beskrivelse af ham og omstændighederne omkring interviewet. Din kobling af teori og empiri er meget flot du kan gøre det endnu bedre ved at inddrage flere konkrete citater fra din informant. I dit sidste afsnit, hvor du nævner det "frie valg" kunne du inddrage teori om det senmoderne samfund. Tænk så meget teori som muligt i din projektopgave.

Op.sit.

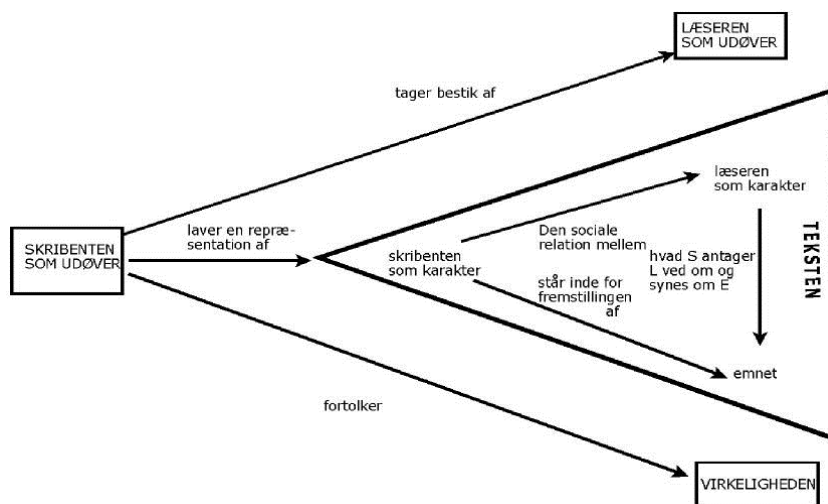
Skribenten og skribentkarakteren

I analysen af tekster kan man skelne mellem afsenderen og afsenderkarakteren. Skoleelever er som andre skribenter mennesker af kød og blod med en livshistorie som har formet dem, deres evner og deres sociale status. Det kan man kalde skribenten (som udøver). Men i enhver tekst er der også en fremstilling både af skribenten og af læserne som karakterer i tekstens fremstilling (Ivanic 1998), dvs. både som rollehavere i skolen og som positionsindehavere i kommunikationssituationen. Disse karakterer kan være kommunikeret både eksplicit og implicit ved de sproglige valg som den udøvende skribent foretager.

I teksten er der først og fremmest en fremstilling af emnet, og sandhed vil sige at der er overensstemmelse mellem den fremstilling af emnet der gives i teksten, og så den del af virkeligheden som der henvises til i teksten. Overensstemmelsen mellem skribenten og den skribentkarakter der fremstilles i teksten, er ensbetydende med skribentens ærlighed og autoritet i kommunikationssituationen, og overensstemmelsen mellem læserne og fremstillingen af læserkaraktererne er vigtige for tekstens relevans for modtagerne.

Det er skribenten der har ansvaret for teksten og dens fremstillinger af sagforhold og karakterer.

Uoverensstemmelser mellem de virkelige personer og fremstillingen af deres karakterer i teksten giver mindre vellykket kommunikation, og det er noget man skal lære at undgå når man lærer at skrive tekster. Skribenten må således før skrivningen så godt som muligt skaffe sig oplysninger om og fortolke sagforholdene, så fremstillingen af dem i teksten bliver sand, men tage bestik af relationen til de virkelige modtagere for at kunne signalere passende roller og talepositioner til dem i teksten og præsentere sig selv oprigtigt og autoritativt. Det kan fremstilles i en model således(Ivanic 1998:96):



Figur 4. Skribenten og skribentkarakteren

Ved opgavebesvarelserne er der per genrekonvention uoverensstemmelse mellem udøverne og karaktererne. Maria skal ikke forklare den virkelige læser årsagerne til eller forudsætningerne for Kennett Petersens konversion, for læseren er læreren som har stillet opgaven, og som har den rolle at skulle forstå sagen bedre end Maria.

Amalie og Martin skal i deres fysikrapport i 8. klasse (hvis forsider er citeret ovenfor) ikke oplyse læreren om hvad syre er, for læreren ved det godt, og de ved at læreren ved det. Men de skal skrive som om de forklarer og redegør for emnerne. De skal se ud som om de er den vidende part i et asymmetrisk vidensforhold ved at vælge ekspositoriske og eksplanative fremstillingsformer, og ved at vælge en upersonlig og objektiv stil. De elever der prøver at skabe mere overensstemmelse mellem rollerne og talepositionerne, bliver antagelig ikke belønnet specielt for det.

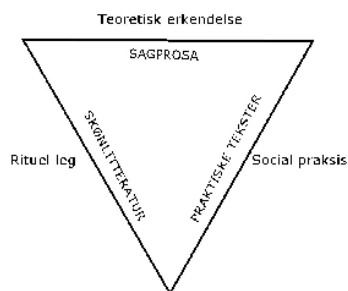
Genrer og kommunikationsfunktioner

Man kan bestemme relationerne mellem virkelighedens skribent, læsere og sagforhold ud fra den tredeling i tre hovedgenrer som mangfoldige forfattere og traditioner har bygget på. Hvilken type kommunikationshensigt der er den dominerende i netop denne tekst. Skal den først og fremmest have en rituel karakter, være et middel til teoretisk erkendelse eller være en handling i en social praksis (Berge 1988, Habermas 1981, Kant 2005)? Dominerer tekstens funktion af expressivitet, referentialitet eller adressivitet? (Roman Jakobson 1967, Bakhtin 1986, Ongstad 2004)? Skal teksten hovedtagelig behage, belære eller bevæge (Cicero *de Oratore*)? Er teksttypen snarest litteratur, sagprosa eller praktisk tekst (Togeby 2014)?

For at man kan karakterisere en tekst som rituel, skal formålet med teksten være at deltage i et kommunikationsfællesskab, og handlingen udføres efter traditionelle normer og konventioner. Leg, liturgi og skønlitteratur er typisk rituelle tekster. Formålet med teoretisk erkendelse er gensidig forståelse, og sagprosattekster udføres efter idealet om at sandhed er det vigtigste; eksempler er lærebøger og videnskabelige afhandlinger. Med praktiske handlingstekster søger den handlende at nå strategiske mål ofte i en konstellation af sproglige handlinger, og de skal udføres så de er så

hensigtsmæssige og effektive som muligt; eksempler er instruktioner, handelsbreve og politiske debatindlæg. Inddelingen i tre hovedtyper af tekster er ikke en enten-eller-inddeling, men et spørgsmål om hvilken funktion der er den dominerende. Alle tekster har alle tre sider i sig, men en af funktionerne dominerer.

Figur 5. Kommunikationstyper



Det skal også nævnes at leg som regel er en slags helle i den samfundets sociale strøm; vittigheder fortælles i pauserne, skønlitteratur kræver ikke særlige institutioner eller organisationer for at blive nydt, leg skaber sin egen som-om-verden uafhængigt af situationen i øvrigt. Leg er fornuftig adfærd ude af kontekst. Det er her værd at bemærke at opgavebesvarelse nok har visse lighedspunkter med leg, men for eleverne netop ikke er en ø i samfundslivets strøm, men netop den institutionelle strøm selv. Her må deltagerne bestandig stiltiende gennem deres valg af fremstillingsform og stil forhandle om deres positioner.

Hvilken relation der i den retoriske situation er mellem den udøvende skribent og de udøvende læsere, og som skribenten må tage bestik af, afhænger således af tre forskellige forhold. For det første af hvilke statusroller parterne har i skolen, og hvilke relationer af viden og magt der faktisk hersker i kommunikationssituationen. I skolen er lærernes undervisningsoplæg også efter institutionens logik den vidende part i et oplysningsforhold. Men lærerens skriveordre indgår i et styringsforhold hvor læreren styrer elevernes adfærd.

For det andet er relationen afhængig af hvilken funktion skribenten ved hjælp af teksttærsklerne signalerer som gældende for teksten. Hvis man på forhånd signalerer at det man fortæller, er en vittighed, så er det en rituel handling og en form for skønlitteratur. Når elever udsættes for sanktioner hvis de ikke følger skriveordren (dvs. ikke afleverer opgaven), er den dominerende funktion i teksten praktisk handling.

For det tredje kan parterne i løbet af den sproglige interaktion ved udformningen af deres tekster positionere sig selv og hinanden i symmetriske eller komplementære forhold om viden eller magt. Denne positionering sker ved sproglige valg, og i længere interaktionsforløb ender situationen i en form for balance mellem hvordan hver af de to parter positionerer sig selv og hinanden, især når positioneringerne ikke er reciprokke. Hvis en elev positionerer sig selv i et debatforhold som lige så vidende som læreren, kan man tænke sig at læreren reagerer ved at prøve at omdefinere situationen så positionerne ændres til en situation med læreren som den vidende og eleven som den der skal belæres. Og hvis eleven holder fast og faktisk ved noget læreren ikke ved, kan det ende med et symmetrisk debatforhold. Det kan beskrives som en forhandling uden ord.

Set i denne optik er opgavebesvarelser en afvejning af om teksten skal opfattes som rituel leg, teoretisk erkendelse og socialpraksis.

Kommunikationsfunktioner:

KOMMUNIKATION	RITUEL LEG	SOCIAL PRAKSIS	TEORETISK ERKENDELSE
INTENTION	deltagelse i et fællesskab	nå praktiske mål	fælles forståelse
IDEALER	traditionelle normer og skrivepraktikker	effektive midler til at nå målet	Sandhed
TEKSTTYPER	litteratur: digte, noveller, liturgi	praktiske tekster: politik, breve	sagprosa: lærebøger afhandlinger
OPGAVE-BESVARELSER	at se ud som en voksen	gode karakterer	at tage autoritet over sin identitet

Berge 1988: Terminologien er her ændret i forhold til Berge som kalder funktionerne hhv.: *rituel, strategisk og kommunikativ handling*.

Sandhed, informativitet, relevans og orden

En af de måder en skribent kan positionere sig på, er beskrevet af den engelsk-amerikanske filosof H.P. Grice (1975) med de såkaldte maksimer for udmøntning af samarbejdsprincippet for kommunikation. De kan under overskrifterne informativitet, sandhed, relevans og form beskrives således:

1. Informativitet: a. Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen! b. Lav ikke dit bidrag mere informativt end nødvendigt!
2. Sandhed: a. Sig ikke hvad du tror er usandt! b. Sig ikke noget som du mangler passende evidens for!
3. Relevans: Være relevant (dvs. sig kun noget som har relation til samtaleens aktuelle emne)!
4. Form: a. Undgå uklarerheder i udtrykket!
b. Undgå flertydigheder!
c. Vær kortfattet, undgå unødvendig ordrighed!
d. Hold orden i teksten!

I sagprosa lægges der mest vægt på maksime 2, at teksten er sand (fx i en videnskabelig afhandling), og i praktiske tekster lægges der mest vægt på maksime 3, at teksten er relevant for en af parternes eller begges senere adfærd (fx i en opskrift). Men for begge typer af tekster er formuleringerne i høj grad styret af det tveæggede krav om informativitet: ikke for meget og ikke for lidt, men lige præcis det der er nødvendigt og tilstrækkeligt til det aktuelle formål med teksten.

(Skøn)litteratur er i modsætning hertil karakteriseret ved at skribenten systematisk og bevidst overtræder, trods og negligerer samarbejdsprincippet, således at skønlitterære tekster hverken er eller skal være informative, sande, relevante eller i en passende form, men derimod være underholdende, bevægende og rørende og i al almindelighed udfordre læsernes forestillinger om det sande, det skønne og det gode. Informationerne i følgende digt kan koges ned til: *Ved selskaber er både mænd og kvinder ofte onde og dumme.* Så tekstens form med rim, versfødder, bibelcitater og fikse kiasmer er meget "mere informativ end nødvendig for sandhed og relevans" og dermed overtrædelse af normerne for kommunikativt samarbejde. De bliver derved formål i sig selv.

DUER OG SLANGER Udkast til begyndelse til
bordtale. (ikke holdt.)

Folk burde være som skriften forlanger:
blide som duer og kloge som slanger.
Ak, mange ærede herrer og fruere
er blide som slanger og kloge som duer.

Kumpel 1958: *Gruk.* 15. Samling

Litterære tekster spiller forskellige roller i forskellige dele af skolesystemet. I folkeskolen er personlige beretninger og (halv)litterære fremstillinger ikke blot tilladte, men det der efterspørges, fx *Skriv en klumme om hvordan du mistede din fedeste fordom!* I de gymnasiale uddannelser kræves det i samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag at eleverne skrive sagprosa, fx *Formuler tre problemstillinger (et redegørende, et analyserende og et diskuterende/perspektiverende), som kan belyse emnet konversion!* I sprogfag på B-niveau kan eleverne skrive både digte og narrativer (se Karen Sonne Jakobsen i denne bog).

I dansk i gymnasiet bruges halvdelen af tiden på at eleverne læser, analyserer og forholder sig til litterære tekster, og man kan antage at især eksamensgenren essay, som eleverne kan vælge ved studentereksamen i dansk stil, netop er indført for at lade eleverne skrive en mere litterær teksttype, som supplement til den praktiske kronik, og den sagprosaiske litterære artikel (Hauer & Munk 2008-9).

I dansk stil er det ekspliciteret hvilke fremstillingsformer der skal bruges i de tre forskellige eksamensgenrer som eleverne kan vælge imellem:

Fremstillingsformer i dansk stil-opgaverne

	Litterær artikel	kronik	Essay
Fremstillingsformer	Analyse Fortolkning Perspektivering Dokumentation	Redegørelse Diskussion Argumentation	Afsøgning Undersøgelse Refleksion

“Stof”	En eller flere tekster	Problemstilling eller emne	Emne eller begreb
--------	------------------------	----------------------------	-------------------

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

Når elever i de gymnasiale uddannelser skriver ikke-litterære tekster (hvad de gør i de fleste tilfælde), gælder Grice's maksimer stadig, og især maksimet om informativitet: *Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen! Og lav ikke dit bidrag mere informativt end nødvendigt!* Men det at vælge den rette mængde information er næsten umuligt for eleverne når der er uoverensstemmelse mellem de reelle rolleforhold og de fremstillingsformer som de rituelst skal udføre. Som svar på skriveordrens delspørgsmål 2) *Hvor finder vi syrer i vores hverdag?*, finder Amalie i 8. klasse (hvis forside er citeret ovenfor) det bedst at svare således:

2) Hvor finder vi syrer i vores hverdag?

Mange ting i vores hverdag indeholder syre. Ting som fx citron, cola, planter og rengøringsmidler. Nogle af syre stofferne er også meget skadelige. Nogle er giftige, og nogle ætser din hud. Det er dog ikke de syrer der er i citron, cola og planter.

De syrer vi bruger oftest, er saltsyre, svovlsyre, citronsyre, oxalsyre og eddike syre.

Vi går rundt med saltsyre i kroppen, da den sammen med enzymer danner fordøjelsvæsken i vores mave, og det er det der gør at vi kan nedbryde proteinerne i vores mad.

Svovlsyre bruges mest til kemisk industrielle ting som fx behandling af malm (en bjergart med højt metal indhold), fremstilling af andre kemikalier (kunstgødning, sprængstoffer mm.), behandling af spildevand og olieraffinering. Svovlsyre dannes i atmosfæren, ved at svovdioxid, som dannes ved forbrænding af svovlholdig olie, kommer i kontakt med vand. Det kommer ned på jorden som syreregn, og forurener jordbunden og vandmiljøet.

Citronsyre findes naturligt i citrusfrugter, men bliver for det meste kunstigt dannet. Det bruges bl.a. som afkalkningsmiddel i badeværelset, køkkenet mm. Citronsyre har E-nummeret E330, og bruges i fødevarerindustrien som antioxidant (et middel der forhindrer eller svækker ødelæggende iltning) og sundhedsregulerende middel.

Oxalsyre findes naturligt i en række planter som fx te, spinat og rabarber. Fødevarer der indeholder store mængder af oxalsyre kan hæmme absorptionen af calcium fra tarmkanalen. For lidt calcium kan være problematisk for knogleopbygningen, muskelfunktionen og en lang række andre ting.

Fysikrapport afleveret af Amalie i 8. klasse. Data fra projekt Faglighed og skriftlighed

Martin besvarer spørgsmålet således:

2) Hvor finder vi syrer i vores hverdag?

I ting som citronsyre, eddikesyre finder vi selvfølgelig syre. Men faktisk er der også syre i ting som æbler og andre frugter. Det er helt normalt at spise/drikke syre i hverdagen. Det er sjældent man ikke gør.

Fysikrapport afleveret af Martin i 8. klasse. Data fra projekt Faglighed og skriftlighed

De har begge stået over for det tosidige krav om informativitet: *Lav dit bidrag så informativt som nødvendigt for det aktuelle formål med samtalen, og lav ikke dit bidrag mere informativt end nødvendigt.* Men hvad er 'nødvendigt' i opgavebesvarelser? Eleverne skal ikke skrive hvad de antager læseren ikke ved; for den eneste læser, læreren, ved alt hvad de selv ved. De skal derimod skrive hvad de antager at læreren antager at de ikke vidste før undervisningen, men nu har lært.

Martin har valgt en meget skrabet udgave der næppe tæller som eksponering af relevant viden (selv om han har vundet indsigt). Han indleder med at sige at eddikesyre og citronsyre som man kan købe i et supermarked, er

eksempler fra hverdagen. Dette er tautologisk og dermed information som af ham burde forudsættes og ikke meddeles. Han siger her mere end nødvendigt til det aktuelle formål med samtalen. Læreren ved godt at Martin ved at citronsyre er syre, så det behøver Martin ikke at skrive – og det ved Martin godt i og med han indfører et *selvfølgelig*. Det eneste andet eksempel han nævner er *æbler og andre frugter*. Sætningen *Det er helt normalt at spise/drikke syre i hverdagen. Det er sjældent man ikke gør*, er igen noget der ikke er nødvendigt da det er forudsat af skriveordren. Så alt i alt har Martin slet ikke været informativ nok og har antagelig brugt tre sætninger på noget som ikke fremmede hans formål om at demonstrere hvad han har lært.

Amalie finder mange flere informationer nødvendige end Martin. Hun nævner hen over en halv side følgende regulære svar på spørgsmålet: *citron, cola, planter og rengørings midler ... saltsyre ... i vores mave, syreregn ... citrusfrugter, afkalkningsmiddel i badeværelset, køkkenet mm. ... i fødevarerindustrien som antioxidant ... og sundhedsregulerende middel*. Det kan dog bemærkes at alle disse ellers relevante informationer er formuleret på en måde som ikke passende informative i forhold til spørgsmålet: Ordene *sundhedsregulerende middel* er nok en (af)skrivefejl for *surbhedsregulerende middel*; ordene *fødevarerindustrien* og *sundhedsregulerende middel* er valgt ud fra en irrelevant synsvinkel. Amalie burde i stedet have nævnt konkrete produkter med tilsatte syrer; citron og rengøringsmiddel nævnes to gange og burde have været udeladt den ene, så hun kunne undgå gentagelser. Men hun har antagelig skrevet af fra en eller flere kilder som havde andre formål med deres fremstillingsformer.

Hun finder også plads til at skrive at syrer kan være skadelige, giftige og ætsende, hvilke syrer der bruges oftest, at svovlsyre bruges til behandling af malm, fremstilling af andre kemikalier, og til behandling af spildevand og olieraffinering, og at den dannes i atmosfæren. Alle disse oplysninger er ikke nødvendige som svar på spørgsmålet 2) *Hvor finder vi syrer i vores hverdag?* De er altså strækning af Grice's informativtetsmaksime.

Både Amalies og Martins besvarelse er antageligt acceptable besvarelser af opgaven, men det er påfaldende at deres tekster i enhver anden kommunikationssituation ville være alvorlige brud på Grice's informativtetsmaksime. Disse brud forekommer antagelig fordi der ikke findes andre veje end lærerens rettekommenterer til at finde ud af hvad der er for meget og for lidt information for det aktuelle formål med samtalen. Så længe læreren ikke bemærker noget, kan begge elever opleve at de har ramt det rigtige niveau af information, og sproget bliver dermed mere rituelt end kommunikativt.

Den dobbelte genreforventning

I denne artikel er der argumenteret for at de citerede opgavebesvarelser i skolen har dobbelte genrenormer, at de er tekster der er skrevet som om de indgår i en bestemt social situation, men i virkeligheden indgår i en situation af en helt anden type. De samfundsmæssige vilkår og talepositionerne i situationen på den ene side, og fremstillingsformerne og den sproglige stil på den anden skal i opgavebesvarelser faktisk ikke passe til hinanden som det ellers uden for skolen kræves for at en tekst skal være vellykket.

Samfundsmæssige vilkår: Skoleopgaver udveksles i en konstellation med de faste statusroller lærer og elev. Disse roller indebærer i mange fag at eleven skal aflevere skriftlige opgaver. Opgaver er engangstekster, og kan ikke genbruges. De er svar på en skriveordre og udløser en lærerreaktion i form af rettelser, bedømmelser og karakterer. De er en-til-en-tekster der er adresserede fra eleven til læreren, som er den der har beordret teksten udarbejdet, og som senere kommenterer den.

Situationen: Institutionen skole med lærer- og elevrollerne er grundlæggende defineret ved et asymmetrisk vidensforhold, og undervisning i skolen består i at de vidende belærer de mindre vidende om emnerne. Opgaveskrivningssituationen er ikke først og fremmest et vidensforhold, men også et styringsforhold. Læreren udsteder skriveordrer, og eleverne udfører ordrene i og med de afleverer deres opgave. Det er således den sociale praksisdimension der dominerer over både sagprosaens teoretiske erkendelse og skønlitteraturens rituelle leg, selv om der også er elementer af begge dele i elevopgaverne.

Handlingen: De fleste opgavebesvarelser er i skriveordren normeret til at være konstative handlinger (*beskriv, analysér, forklar!*), hvor fremstillingen af den omtalte situation skal tilpasses efter virkeligheden. Det styrende ideal skal i første omgang være sandheden. Men da den adresserede modtager, læreren, antages at vide alt hvad eleven måtte skrive, er elevens intention med skrivningen, ikke konstativ, men snarere ekspressiv; eleven udtrykker ikke nødvendigvis sin holdning eller hensigt, men eksponerer først og fremmest sin viden og sine evner. På denne måde låner elevopgaven elementer fra det rituelle publikumsforhold; eleven udtrykker sin kunnen for at blive anerkendt af læreren, og for læreren er relevansen alene knyttet til en sådan symptomallæsning af elevteksten: hvor meget har eleven forstået, og på hvilke punkter fejlet? Elevopgaver er dog i modsætning til kunstværker svarhandling og udsendes kun som svar på lærerens skriveordre; de er derfor grundlæggende reguleringer af det sociale forhold mellem parterne. Ved at besvare opgaven bevarer eleven sin legitimitet som elev. Tekstarten en elevopgave er således defineret som en præstation i et styringsforhold der skal se ud som om der er et fiktivt og omvendt belæringsforhold mellem parterne.

Fremstillingsformer: De fleste opgaver er først og fremmest ekspositoriske i formen, i mange tilfælde bør der

også komme eksplanatoriske afsnit, kun sjældent persuasive og evaluative passager, og aldrig normative former. I folkeskolens ældste klasser er narrative former tilladt og efterspurgt i de fleste fag, men narrativitet (*hvad jeg har oplevet*) er udelukket i de fleste fag i gymnasiet.

Der er også i de fleste fag en mere eller mindre eksplicit norm om objektiv og upersonlig stil som viser sig ved at henvisningsformerne skal være generiske og historiske, kun deiktiske i særlige faste udtryk (det redaktionelle *vi*), og ellers som regel på skrømt, dvs. fiktivt. Ekspositoriske citater og referater af lærerbøger udgør en stor del af elevopgaverne.

Informationerne skal være fremsatte hvad angår de emner som eleven burde have lært siden sidst, og forudsatte for så vidt angår de emner som eleven allerede burde have lært ved tidligere opgavebesvarelser. Der må aldrig være underforstået information. Da relevansen aldrig er bestemt af hvad afsenderen (eleven) antager at modtageren (læreren) ikke ved, men kun af hvad eleven tror at modtageren antager at eleven ikke tidligere vidste, er længden på en elevopgave aldrig resultatet af hvad der er nødvendigt for det aktuelle formål (som Grice's maksimer foreskriver), men af mere eller mindre eksplicite normer, konventioner og praktikker i det pågældende fag, den pågældende skole og hos den pågældende lærer.

Tekstens form passer således ikke til situationen som nøglen i en lås. Teksten skal se ud som ekspositorisk fremstilling, men er i grunden ekspresiv. Alligevel må den ikke være narrativ eller personlig, for det der skal udtrykkes, er ikke afsenderens oplevelser og erfaringer, men deres viden og kunnen. Der er således den dobbelte genrenorm ved opgavebesvarelser at den nødvendige information ikke - som i regulært oplysende tekster - er det som afsenderen antager at adressaterne ikke ved, men hvad afsenderen antager at adressaten antager at de ikke vidste førhen, men nu har lært.

Elevopgaver er udformet som om de var oplysning i en asymmetrisk videnssituation, skriveren positionerer sig som en der oplyser andre om sagforhold, mens den udøvende biografiske skribent i virkeligheden er en elev der ved at vise sin viden og sine evner i en asymmetrisk magtsituation udfører en social handling; afsenderens interesse er styret af ønsket om at blive anerkendt, og relevansen for den adresserede modtager er kun at have grundlag for bedømmelse.

Litteratur:

Bakhtin M.M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays* (ed. Emerson, C. & Holmquist, M.). Austin: The University of Texas Press.

Berge, K. L. (1988): *Skolestilen som genre*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelens Forlag.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1966, 1972). *Den sociale konstruktion af virkeligheden* (oversat af Morten Visby). København: Akademisk Forlag.

Bloom, B.S. (1956, 1974). *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Bühler, Karl (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: G. Fischer

Cicero (55 fvt., 2003). *de Oratore* (på dansk udgivet af M. Leisner-Jensen, T. Hastrup og J. Isager. i M. Tullius Cicero: *Retoriske Skrifter. Om taleren - Brutus - Om den bedste slags talere*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Grice H.P. (1957, 1975). "Logic and conversation" I Cole, Peter & Morgan, Jerry *Syntax and Semantics Vol 3, Speech Acts*. New York: Academic Press.

Fuglestad, L. O. (1997) "Klasserommet som teikn" I K. Klette (red.) *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Habermas, J. (1981). *Teorien om den kommunikative handlen* (oversættelse i uddrag (uden år) af Cederstrøm, J.). Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.

Habermas, J. (1971, 2001). "Forberedende bemærkninger til en teori om den kommunikative kompetens" i Henriksen, C. (red.) (2001): *Can you reach the salt?. Pragmatikkens klassiske tekster*, København: Roskilde Universitetsforlag.

Hauer, Annette & Birgitte Munk (2008-9). *Litterær artikel, kronik og essay. De skriftlige prøvegenrer i dansk*. Århus: Systeme.

Hobel, P. (2009). *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet. Syddansk Universitet.

Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jakobson, Roman (1967). ”Lingvistik og poetik” i *Vindrosen* 14. årg. Nr. 7, Oversat af N.E.Wille.

Kant, I. (1790, 2005). *Kritik af dømmekraften* (oversat af Claus Bratt Østergaard). København: DET lille FORLAG.

Krogh, E. og Hobel, P. 2012. ”Årets bedste opgave”: En analyse af en elevtekst i dens kontekst. Matre, S., Sjøhelle, D.K. og Solheim, R. (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksisser*. Oslo: Universitetsforlaget. 137-150.

Ongstad, S. (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisningen.

Togeby, O. (2014). *Bland blot genrerne - ikke tekstarterne. Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.

Wentzel, K. (1981). *Tekstens metode. Ét synspunkt på litterære og praktiske tekster*. Gyldendal: København.