

**ATEL
WORKING
PAPER**

**KRISTINE KABEL, ULF DALVAD BERTHELTSEN,
JESPER BREMHOLM & JEPPE BUNDSGAARD**

**TEORETISK ARBEJDSRAPPORT:
ANALYSEMODEL TIL
SCORING AF ELEVTEKSTER**



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Kristine Kabel, Ulf Dalvad Berthelsen,
Jesper Bremholm og Jeppe Bundsgaard

Teoretisk arbejdspapir

Analysemodel til scoring

af elevtekster

Udarbejdet marts 2019

Titel:

Teoretisk arbejdsrapport: Analysemodel til scoring af elevtekster

Serietitel og -nummer:

Working paper i ATEL. WP2. Udarbejdet marts 2019

Forfattere:

Kristine Kabel, Ulf Dalvad Berthelsen, Jesper Bremholm & Jeppe Bundsgaard

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2020

© 2020, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.com

ISBN: 87-7684-518-4

DOI: 10.7146/aul.399

Indhold

INDLEDNING	5
ELEVERS SKRIFTSPROGBRUG	7
TEKST OG BETYDNING	9
DE OVERORDNEDE ANALYSENIVEAUER	11
TEKSTNIVEAU	11
SÆTNINGS- OG TEKSTNIVEAU	15
STAVNING	17
HYPOTESER OG OVERSIGT	18
LITTERATUR	19
BILAG: OVERSIGT	22

Indledning

I ATEL undersøger vi børns tidlige skriveudvikling (0.klasse - efterår 2. klasse) sådan som denne kan identificeres i elevtekster skrevet i programmet WriteReader. Som redskab til kunne undersøge denne udvikling har vi udviklet en analysemodel, som beskrives teoretisk i dette arbejdspapir. Mange forhold spiller en rolle for skriveudvikling set i et livsperspektiv, men vi identificerer særligt hvordan den kan foregå sprogligt set i de tidlige skoleår. Vi undersøger derved børns første skriftsprogsudvikling som den muliggøres og udfolder sig inden for skolens domæne, og mere præcist inden for fagrækken i indskoling, og samtidig betinget af mulighederne i programmet WriteReader. Der deltager mere end 60 klasser i studiet, som har forpligtet sig til at sikre skrivetid for eleverne hver uge i perioden 2019-2021.

Grundlæggende forstår vi den tidlige skriveudvikling som en udvikling der foregår i faser, og som en udvikling, der foregår i et komplekst samspil mellem de sproglige niveauer, vi undersøger: tekst, sætning og stavning (ortografi). Det vil sige, at vi ikke forudsætter for eksempel begyndende stavefærdigheder som en *forudsætning* for et specialiseret eller kreativt ordvalg eller for at kunne kommunikere gennem komplekse sætninger i en sammenhængende tekst. Vi undersøger derfor flere forskellige og samtidige dimensioner ved elevteksterne for at afdække tidlig skriveudvikling på dansk. Tidligere internationale undersøgelser af engelsksprogede elevtekster fremhæver en bevægelse mod større kompleksitet i blandt andet ordforråd, sætningsopbygning og -sammenhæng samt brug af passiv og modalitet (Christie, 2012; Perera, 1984). Trods disse empiriske studier er skriveudviklingen i særligt grundskolens år relativt underbelyst internationalt (Bazerman et al., 2017). Vi adresserer derved i ATEL et behov for at belyse de veje, som elevers skriveudvikling kan tage i et semi-longitudinalt perspektiv.

Ved at udvikle viden om tidlig skriveudvikling og en model for en kompleks progression for elevtekster skrevet i WriteReader forventes også dette program gennem nyeste forskning inden for maskinlæring leveret af DTU at blive udviklet til at kunne støtte læreren i at forstå, identificere og støtte elevers skriftsproglige udvikling bedst muligt, herunder tilrettelægge særlig og tidlig støtte til børn med dysleksi. Det er et konkret forventet outcome med væsentlig samfundsrelevans, men derudover bidrager vi med viden til et internationalt underbelyst forskningsområde, ligesom den viden der udvikles har et mere generelt didaktisk formål ved at kunne bidrage til at støtte elever i deres tidlige skriveudvikling i skolens fag med et blik for de mange dimensioner, der er i spil.

I udviklingen af en analysemodel til at score elevteksterne i ATEL trækker vi dels på en dansk funktionel lingvistisk tradition og dels på en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition. De forskellige teoridannelser danner baggrund for, hvordan vi forstår elevers skriftsprogbrug i projektet, og hvordan vi forstår de valgte sproglige analyseniveauer (tekst, sætning og stavning). Særligt i forhold til sætningsniveauet undersøges gennemgående formaspekter og semantiske aspekter, hvor de valgte analysekategorier har resonans i begge traditioner.

Analysemodellen er udviklet kollektivt i forskergruppen på DPU i løbende udveksling mellem de lingvistiske traditioner og de redskaber til tekstanalyse som de tilbyder, og konkrete elevtekster skrevet i WriteReader. Analysemodellen er også udviklet med blik for at kunne være relevant for tekster skrevet i indskoling og med erfaringer fra andre studier, herunder studier der peger på skriveudviklingens sammensathed og på flere samtidige, men ikke nødvendigvis indbyrdes forudsættende dimensioner ved en elevtekst (Bundsgaard, 2016; Hillocks, 2008). Mens elevers tidlige staveudvikling er relativt velafdækket på de skandinaviske sprog (Hagtved, 2004; Veber, 2016), er de sværere identificerbare dimensioner og sammenhænge mellem aspekter af tekst, sætning og stavning ikke undersøgt. Selvom analysemodellen er udviklet i ATEL og i forhold til elevteksterne i dette studie, er det også et beskrivelsesredskab der kan bruges i andre kontekster.

Det teoretiske papir fungerer i projektet sammen med den udviklede scoringsguide, som konkret eksemplificerer de analytiske valg vi har taget, og som vejleder brugen af analysemodellen.

Elevers skriftsprogbrug

De elevtekster, vi undersøger i ATEL, er som nævnt skrevet i WriteReader. De er små børnebøger, der består af skrift og billede, det vil sige af verbalsproglige og visuelle ressourcer. Hver elevtekst udgør en hel bog, men den enkelte bog kan godt alene bestå af en enkelt sætning eller dele af en sætning, for eksempel et enkelt ord, særligt i den allerførste skrivning i 0. klasse. Derudover af et eller flere billeder. Billederne kan være elevens egne billeder (private fotos, billeder fundet på internettet eller lignende) eller billeder valgt fra WriteReaders billedbank. Der indgår et billede per side.

Den skriftsprogbrug, vi undersøger, er altså samlet som en bog. Sådanne elevtekster kan anskues som ytringer, og i en dansk funktionel lingvistisk tradition kan hver bog anskues som den mindste bærer af *kommunikativ* betydning (Togeby, 2003), hvor betydningen kan undersøges på flere niveauer, herunder både på ytringsniveau som en sproghandling og på sætningsniveau som betydning, der kan beskrives lineært og simultant. Grundlæggende kan elevtekster som dem, vi undersøger i ATEL, altså tillægges en kommunikativ betydning med afsæt i denne tradition - underforstået, at de indgår i en interaktion, er skrevet med en meningsintention af eleven og vil være forbundet med bestemte sociale konsekvenser eller forhold.

I en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition er der en udvidet og til dels anden refleksion over forholdet mellem skriftsprogbrug og social kontekst, og disse refleksioner og de implicerede forståelser af elevers skriftsprogsbrug ligger til inspiration for ATEL. Vi forstår grundlæggende eleverne som fortolkere, når de skriver deres bøger, fortolkere af egen erfaring og fortolkere af, hvad der forventes i skrivesituationen (Halliday, 1993). Deres tekster fremviser derved en omverdensforståelse (Kress, 1997, 2010). Vi forudsætter, at eleverne skriver deres tekster ud fra et ønske om at kommunikere om noget til andre på socialt genkendelige måder, og derudover at de skriver bøgerne med afsæt i det skriftsproglige repertoire, de har på det pågældende tidspunkt.

I den forstand er elevernes tekster forbundet med sociale kontekster, både med den bagage, eleverne har med, og med skrivesituationen, ligesom deres tekster også medfører sociale kontekster, i dette studie specifikt de kontekster, der udspiller sig inden for skolens domæne. Med forskningsdesignet i ATEL udgøres data af elevtekster, og vi har derfor ikke adgang til de empiriske sociale kontekster, herunder viden om, hvad eleverne har med i bagagen, konkret er blevet bedt om at skrive, og hvordan forløbet omkring skrivesituationen har været. Vi kan til en vis grad aflæse de kontekstuelle forhold i teksterne, men det vi kan aflæse er

filtreret gennem elevernes fortolkninger af, hvad der forventes i skrivesituationen og betinget af deres skriftsproglige repertoire. Ligesådan kan vi aflæse elevernes interesse: Hvad vælger de at skrive om og hvordan? Hvis de skriver om legetøj, hvilket legetøj skriver de så om? Hvis de skriver et eventyr hvor en prinsesse indgår, hvordan beskrives hun så?

Tekst og betydning

De teoridannelser, vi trækker på, er især optaget af udvikle beskrivelser af sprogets opbygning. Det gælder en dansk funktionel lingvistisk tradition, repræsenteret af såvel Togeby (2003) som Diderichsen (1946) og den videreudvikling af feltanalysen som foretages af Hansen og Heltoft (2011), og det gælder en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition. Vi bruger sidstnævnte betegnelse om den tradition, der bygger på Hallidays socialsemiotik og udvikling af en systemisk funktionel lingvistik (fx Halliday, 1987; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). Sidstnævnte har også ført til grammatikker over det danske sprog (Andersen & Holsting, 2015; Andersen & Smedegaard, 2005). I udviklingen af en analysemodel trækker vi på forståelser af skriftsprogsbrug og på kategorier fra grammatikker i de to traditioner for at kunne score elevtekster og derigennem kunne undersøge elevs skriveudvikling i indskoling, sådan som denne udvikling kan indfanges af de valgte kategorier i analysemodellen. Vi trækker således på flere funktionelle lingvistiske traditioner for at kunne foretage elevtekstanalyse i skolen. Vi sigter ikke mod de lingvistiske traditioners "universelt orienterede beskrivelsesniveauet" (Berge, 2012, p. 314), men vi har i modellen sammenført forståelser og sammenflettet kategorier. Derved udgør analysemodellen i sig selv et nyt teoretisk og empirisk funderet bud på, hvordan elevtekster skrevet på dansk kan beskrives med en integreret eller holistisk model, der tager højde for skriveudviklingens lingvistiske kompleksitet.

Vi skelner i analysemodellen mellem tekst- og sætningsniveauet. Med 'tekst' forstår vi det, der angår sammenhænge mellem helsætninger, og med sætning det, der angår sammenhænge inden for den enkelte helsætning (Andersen & Holsting, 2015). Det betyder, at vi i vores analyse af hver enkelt helsætning i samme bog både får viden om hver sætnings opbygning og om den pågældende elevteksts opbygning, for eksempel vil variation i forfattet gennem en hel elevtekst kunne bidrage til en karakteristik på teksthiveau. Studier af ældre elevtekster (13-15 år) har blandt andet undersøgt netop dette træk på teksthiveau og peger på, at det at kunne åbne sætninger på forskellige måder er et skriftsprogligt udviklingstræk (Myhill, 2008).

I en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition forstås teksten altid som både en formenhed og som en semantisk enhed. Der opereres med tre betydningsstrukturer i enhver tekst, strukturer der træder frem gennem sætningen: den ideationelle (eksperientelle og logiske), interpersonelle og tekstuelle.

Vi har ikke kun sætningen som valgt sprogligt analyseniveau, men også hele elevteksten. Selvom vi får viden om en elevteksts opbygning gennem sætningernes opbygning (såfremt

en elevtekst består af mere end en helsætning), så har vi også kategorier særskilt på tekstniveau: herunder semantisk univers, genre, fremstillingsform, tekstbånd og forbindere, hvor der er etableret et metasprog for blandt andet tekstbånd og forbindere inden for såvel tekstlingvistikken som inden for angelsaksisk funktionel lingvistisk (tekstuel struktur).

På tekstniveau undersøger vi også aspekter af den interpersonelle betydningsdannelse og trækker på kategorier fra appraisal-systemet, der er udviklet med afsæt i Martins videreudvikling af Hallidays sprogmodel (Martin, 1992). Det er et semantisk orienteret system, og vi bruger kategorier derfra, uden at overtage hele sprogmodellen, der ligger til grund. Vi undersøger 'engagement', forstået som en undersøgelse af, om der er flere konkrete eller potentielle stemmer til stedet i teksten, og så undersøger vi attitude og bruger kategorierne 'følelse', 'bedømmelse' og 'vurdering' (Macken-Horarik & Isaac, 2014; Martin & White, 2005). Graduering er også et analysefokus inden for appraisal, men dette inddrager vi kun indirekte ved på sætningsniveau at markere 'grad' som underkategori til 'beskriver'.

Med en semantisk orientering kan dette betydningslag ses om noget, der er spredt ned gennem teksten (Hood, 2010) eller hører til 'beyond sentence' (Christie & Derewianka, 2008). Men samtidig er betydningslaget forbundet til form eller realiseret i sætningen, og styrende for vores valg af kategorier og konkrete måde at score på vælger vi netop en kobling til form (Thompson, 2014). Appraisal er udviklet ikke i første omgang som del af en grammatik, men som et system, hvor analysekategorierne udspringer af analyser af elevtekster fra grundskolen. Analysekategoriernes har vist sig stærke til at indfange blandt andet karakteristika ved elevers skriftsprog i skolen (Rothery & Stenglin, 2000), ved deres skriveudvikling (Christie & Derewianka, 2008) samt ved en række tekstanalyser inden for andre domæner end skolen, herunder social medier (Bednarek, 2008; Martin & White, 2005; White, 2003).

De overordnede analyseniveauer

De overordnede analyseniveauer er tekst, sætning og stavning (ortografi). De valgte analysekategorier for hvert niveau berører således forskellige sproglige niveauer: *over*, *på*, og *under* sætningsniveau, en genkendelig skelnen mellem sproglige niveauer i elevtekst (The English Review, 2004). Desuden berører de forholdet mellem billede og skrift, et forhold vi ser som en del af tekstniveauet.

I analysemodellen foretager vi først en analyse af hele bogen. Vi analyserer den på tekstniveau, herunder opmærker vi også genre. Genre er en datadrevet kategori, som uddybes nedenfor. Ligesådan anmærker vi hver hele bog efter stoveudviklingsfase, og inddrager altså en analyse under sætningsniveau, på ortografisk niveau, men for hele bogen. Herefter udgør sætningen den centrale analyseenhed, et valg der som beskrevet ovenfor er særlig markant inden for en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition, hvor sætningen som hos Halliday ses som: "the central processing unit in the lexicogrammar – in the specific sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure." (Halliday & Matthiessen, 2004).

I de næste afsnit uddybes hvert af de sproglige niveauer og de valg vi har foretaget i udarbejdelsen af analysemodellen til scoring af elevtekster, særligt hvor der er grænseflader mellem de teoridannelser, som vi trækker på.

Tekstniveau

Semantisk univers, genre og fremstillingsform

Over sætningsniveau, på tekstniveau skelner vi først mellem semantisk univers, genre og fremstillingsform. *Semantisk univers* er datadrevet og består af kategorier, der adresserer det aspekt af verden, elevteksterne handler om, med vægt på genstande eller fænomener, eller beskrevet med begreber fra den angelsaksiske funktionelle lingvistik, med vægt på elevtekstens eksperimentelle betydning og særligt deltagerne. Det kan være for eksempel være 'Danske vilde dyr', 'Dinoer' eller 'Mig selv'. Opmærksomheden af 'genre' er herved også datadrevet. Vi forventer, at vi kan se nogle konfigurationer af mønstre ud fra de øvrige analysekategorier på særligt tekst- og sætningsniveau, som betyder, at vi både kan justere og præcisere de foreløbige genreoverskrifter, vi giver hver børnebog. Vi forventer ikke, at en elevs stoveudviklingsfase vil have prægnant betydning for tekst- og sætningsniveauet, jf. vores grundlæggende forståelse af skriftsprogsudviklingens sammensathed og flere samtidige, men ikke

nødvendigvis indbyrdes forudsættende dimensioner ved en elevtekst (Bundsgaard, 2016; Hillocks, 2008), og vi forventer derfor ikke at dette analyseniveau vil få indflydelse på de genrekategorier, der udvikles.

Vi forstår derved specifikt genre som *teksttype*. Mens der i princippet er uendeligt mange tekster tilsvarende uendeligt mange sociale kommunikationssituationer, har vi samtidig en forventning om, at mønstre vil kunne træde frem ud fra de aspekter af sproget, som vi undersøger. Med afsæt i angelsaksisk funktionel lingvistik kan en genre også beskrives som et bestemt register associeret med en bestemt situationstype (Halliday & Matthiessen, 2004). Vi placerer os herved inden for en anden forståelse af genre end i den udgave af genrepædagogikken, der bygger på Martins (1992) videreudvikling af en Hallidays sprogmodel, hvor særligt en konkret teksts kulturelt genkendelige *formål* samt *opbygning* definerer genren. Grundlæggende betyder det, at vi frem for at placere genrebegrebet i kulturkonteksten og som adresserende relativt veletablerede forståelser af grupper af teksters formål, opbygning og sproglige karakteristika, kan have mere fleksible genrekategorier, tættere på de konfigurationer af mønstre, vi forventer at se i elevernes bøger (Holmberg, 2012; Kabel, 2016). Vi forstår grundlæggende elevteksterne som båret af et ønske om at kommunikere om noget til andre på socialt genkendelige måder i relation til situation og skolens domæne, og at deres tekster derved er handlinger - men dette grundlæggende formål er et andet end de formål, der meddefinerer genre i genrepædagogikken. Foreløbige genrekategorier er for eksempel 'Fagbog', 'leksikon' 'fantasifortælling' og 'realistisk fortælling', og i disse kategorier kan det ses, at vi ikke tilstræber at navngive efter formål, men trods åbenhed bruger kategorier, som er tilstræbt genkendelige i og uden for skolen. I enkelte tilfælde kan kategorierne også være direkte forbundet med en bestemt opbygning ('fortælling').

Med *fremstillingsform* adresserer vi særligt elevteksternes opbygning, og selvom vi ikke bygger på den genrepædagogik, der bygger på Martins videreudvikling af Hallidays sprogmodel, så er de kategorier vi bruger til at beskrive valgte fremstillingsformer i hver elevtekst genkendelige betegnelser inden for den tradition: beskrivende, berettende, forklarende, instruerende, argumenterende (Mulvad, 2009). Vi har ikke udskilt en narrativ fremstillingsform fra en berettende, som ses i nogle udlægninger af genrepædagogikken (Johansson & Ring, 2010). I stedet skelnes mellem fiktion og ikke-fiktion i genrekategorierne. Vi har tilføjet kategorien 'reflekterende', en kategori lånt fra det norske Skrivehjulet (Berge et al., 2017). Vi bruger ikke fremstillingsform som angivelse af, hvad hele elevteksten overordnet gør, men som en kategori, hvor vi kan beskrive hvilke dele en bog er opbygget af, hvad hver del gør.

Kohæsion: tekstbånd og konneksion

På tekstniveau og som noget, vi opmærker for hele bogen, undersøger vi kohæsionsmarkører, specifikt tekstbånd og forbindere. Vi inddrager et blik for fire typer tekstbånd: leksikalske, semantiske, pronominale og deiktiske, hvor sidstnævnte specifikt og kun bruges, hvis

der indgår referencer direkte til billedet. I nogle beskrivelser af kohæsion vil leksikalske tekstbånd også have semantiske tekstbånd som underkategori (Halliday & Hasan, 1976). Vi har valgt, på baggrund af vores tekstkorpus fra indskoling, at lade leksikalske tekstbånd alene dække gentagelser af ord ('min far', 'min far'), mens semantiske dækker forbundne ord eller ordgrupper, herunder fx hypomoni og meronymi (Andersen & Holsting, 2015, p. 343). Pronominale tekstbånd inddrager vi for at opmærke tilbagevisende referencer, specifikt når et pronomen viser tilbage til et led i den foregående sætning.

I undersøgelsen af forbindere, eller det fænomen, der i de forskellige danske sprogbeskrivelser gennemgås betegnes *konneksion* (Andersen & Holsting, 2015; Andersen & Smedegaard, 2005; Togeby, 2003) med afsæt i en angelsaksisk funktionel lingvistisk tradition, undersøger vi dem specifikt semantisk og opmærker ikke, hvorvidt de er sideordnende eller underordnende. Vi opmærker også kun de forbindere, der er realiseret i teksten, dvs. ikke dem, der fremgår implicit.

Interpersonel betydning

De tredje gruppe af kategorier på tekstniveau, som vi undersøger, angår elevteksternes interpersonelle betydningsstrukturer. Vi undersøger 'perspektiv' og forstår her alene muligheden af, at en fortæller kan være til stedet implicit eller træde eksplicit frem pronominent. Vi forudsætter med de to muligheder, at en tekst altid vil være fortalt fra et perspektiv.

Forbundet med denne kategori er 'stemmer' hvor vi er optaget af, om der er en eller flere konkrete eller potentielle stemmer i teksten. Kategorien er som beskrevet ovenfor inspireret af kategorien 'engagement' i appraisal-systemet, men for enklest muligt at fastholde en tilknytning til form, så har vi som udgangspunkt kun tre opmærknings-muligheder ved denne kategori:

'en stemme':

Autogenereret, svarende til monogloss sprogbrug i appraisal-systemet.

'flere potentielle stemmer':

Svarende til heterogloss sprogbrug i appraisal-systemet (*ekspanderende*), specifikt 'overvejelse', hvor modalitet signalerer flere andre mulige udsagn. Ud over modalitet indgår her også verber, der understreger et udsagns subjektive karakter, fx *synes* og *tror*. Vi medtager her ikke som udgangspunkt de mange muligheder for *kontraherende* udtryk, fx gennem faste adverbier som 'jo' med flere. Disse indfanges til gengæld til dels under netop kategorien 'faste adverbialer', hvor vi har underopdelinger, herunder: 'nok, jo, da, vist, dog, lige, godt' (de første fem ville bidrage til 'proklamering') samt 'også, gerne, ikke, altid, ofte, aldrig' (hvor særligt nægtelserne ville bidrage til 'afvisning').

'flere konkrete stemmer':

Svarende til heterogloss sprogbrug i appraisal-systemet (*ekspanderende*), specifikt 'attribu-tion'. Her forstår vi alene hvis andre fx citeres eller tillægges bestemte tanker (*Han tænkte, at...* og *Hun tænkte, at...*).

Som den sidste kategori i denne gruppe af kategorier, der berører interpersonel struktur i elevteksten, har vi 'attitude'. Som beskrevet oven for er appraisal et semantisk orienteret system, og det giver anledning til en række diskussioner om i hvor høj grad en analyse skal tage udgangspunkt i lexis eller i målet for holdningen (Bednarek, 2008; Thompson, 2014) og i hvor høj grad implicite holdninger skal inddrages (Macken-Horarik & Isaac, 2014).

Er udsagnet *det er en sød form bordet har* således et udtryk for bedømmelse af levende væsener (menneskeriget, dyreriget) eller vurdering af entiteter (ting, fænomener)? Følges lexis vil det være 'bedømmelse', følges målet for evalueringen vil det være 'vurdering'. I forhold til 'be-dømmelse' og 'vurdering' følger vi målet for evalueringen. Desuden opmærker vi, om valø-ren er positiv eller negativ.

Omvendt forholder det sig med 'følelse', hvor vi efter Bednarek (2008) lader lexis være afgø-rende. Her opmærker vi ikke valør, men om følelsesudsagnet er rettet mod 1. person eller 3. person.

Vi inddrager i vores elevtekstscoring direkte signaler om attitude, og ikke mere indirekte, der i nogle tilfælde alene kan fortolkes ud fra sociale normer. Igen er det for at fastholde en tilknytning til form. Er det for eksempel positivt eller negativt at skrive, at 'det er et firkantet bord'. Vi inddrager ikke dette som et attitudinelt udsagn, selvom det i nogle tilfælde kan bruges som en negativ vurdering, hvis det skrives i en sammenhæng og af et barn, for hvem runde borde er forbundet med noget positivt.

Vi undersøger de interpersonelle betydninger på tekstniveau, men foretager også en delvis opmærkning af såvel 'perspektiv', 'stemme' som 'attitude' på sætningsniveau. På sætnings-niveau angiver vi ved hver agent (se mere om roller i næste afsnit), hvilken person, det er (1., 2., 3. ental eller flertal). Er det 1. person ental eller flertal, så vil vi fx have en eksplicit fortæller, men det implicerer ikke, at fx 3. person ental udelukker en eksplicit fortæller: den eksplicite fortæller kan også træde frem gennem valg af possessive prominere i 1. person til at beskrive 'relation' – en semantisk kategori vi har med under 'beskriver' ved såvel agent, genstand, modtager som prædikat (men som også kan dække andre possessive pronominer eller proprier med ejefald).

Hvad 'stemme' angår opmærker vi også de konkrete former på sætningsniveau. Det gælder kategorien 'procestype', hvor de mentale processer som *synes* og *tror* signalerer flere poten-tielle stemmer. Det samme er tilfældet for kategorien 'frie adverbialer' og særskilt underka-tegorien 'modale udtryk'. De kan være såvel ekspanderende (fx 'muligvis') eller kontrahe-rende (fx 'egentlig'). De kontraherende udtryk kan som nævnt også indfanges under de 'fa-ste adverbialer'.

Hvad 'attitude' angår foretager vi også en opmærkning på sætningsniveau: det sker i de semantiske kategorier for hver 'beskriver' (igen ved såvel agent, genstand, modtager som prædikat) hvor 'følelse', 'bedømmelse' og 'vurdering' tilsvarende 'følelse', 'bedømmelse' og 'fremtoning'. En forskel her er imidlertid, at 'fremtoning' ikke kun rummer attitudinale udsagn, men også neutrale adjektiver som 'firkantet', jf. ovenfor (og derfor har vi valgt en anden mere overordnet betegnelse). Desuden kan attitude realiseres adverbialt: vi kan markere det under kategorien 'frie adverbialer' som 'måde', men også denne kategori rummer udtryk, der ikke nødvendigvis formulerer en holdning.

Billede-skrift

Ved hvert nyt billede analyserer vi som nævnt oven for forholdet mellem billede og skrift, en analyse, der markeres ved den første sætning på en side. Vi forudsætter, at de to modaliteter aldrig vil kunne gengive præcis den samme betydning, men har hver deres affordans (Kress, 2010). Det er på den baggrund, vores analysekategorier skal forstås, herunder 'overensstemmelse' og de to kategorier, der adresserer at den ene modalitet uddyber den anden ('skrift uddyber billede', 'billede uddyber skrift') samt at de kan være 'gensidigt uddybende' eller i 'modstrid'. Den specifikke skelnen er uddybet i scoringsguiden. Grundlæggende bygger kategorierne på en socialemiotisk udviklet forståelse af forholdet mellem skrift og billede (Kress & Van Leeuwen, 2006), men den skelnen, som kategorierne medfører, ses også inden for strukturalistisk funderet børnelitteraturforskningen med begreber om ikonoteksten: fra symmetri over kontrapunktisk til modstridende relation (Nikolajeva & Scott, 2000).

Sætnings- og tekstniveau

På sætningsniveau analyserer vi helsætningen eller sætningskomplekset. I en dansk funktionel lingvistisk tradition med afsæt i strukturel lingvistik (Saussure, 1970), særligt hos Hansen og Heltoft (2011) med deres videreudvikling af Diderichsens feltanalysekema (1946), opereres med de overordnede sætningsled verbaler, nominaler og adverbialer. Gennemgående har analysen fokus på såvel form som semantik, og det bidrager til et nyt bud på, hvordan elevskriftsproget kan beskrives på en holistisk eller integreret måde, der kan tage højde for skriveudviklingens forventede kompleksitet.

For verbalernes vedkommende undersøger vi tid ('semantik'), tempus ('form') samt processtype (semantik), og trækker ved sidstnævnte kategori direkte på hovedkategorier fra den angelsaksiske funktionelle lingvistik: materielle, verbale, mentale og relationelle processer. Nogle opererer med processtypen *eksistentiel* som undertype til den relationelle (Andersen & Smedegaard, 2005). Andre opererer med seks processtyper, og ligestillede: ud over de fire, vi har, også *eksistentiel* og *behavioural* (Halliday & Matthiessen, 2004). I scoringsguiden uddyber vi valg i forhold til de fire hovedkategorier, vi har medtaget.

For nominalernes vedkommende har vi valgt at lade *rolle* være styrende for kategorierne, et valg der har resonans i såvel en dansk funktionel grammatik med afsæt i amerikansk lingvistik og sprogfilosofi (Fillmore, 1969; Togeby, 2003) som i en angelsaksisk. Det er et mere funktionelt orienteret valg end et strukturelt, men samtidig angiver vi rollens realisering i sætningens opbygning: ved hver potentielle rolle i sætningen, inklusive ved prædikat, har vi en overkategori, der hedder: 'realisering'. Agenten vil typisk realiseres nominelt, men er dette ikke tilfældet, så opmærker vi det særskilt: adverbialt.

Mens der i den angelsaksiske funktionelle lingvistik er en række grammatiske betegnelser for roller, et sæt til hver procestype (Andersen & Holsting, 2015; Andersen & Smedegaard, 2005; Halliday & Matthiessen, 2004), så opererer vi alene med fire betegnelser for det, der i systemisk funktionel lingvistik med et overbegreb kaldes *deltagere*: agent, genstand, modtager og prædikat. Hver af disse roller inklusive prædikat er opdelt i fire kategorier: 'realisering', 'kerne', 'opbygning', 'beskriver'. For agentens vedkommende er desuden tilføjet 'person' (jf. ovenfor). 'realisering' og 'opbygning' relaterer til form – 'realisering' som nævnt til leddet i feltskemaet for en helsætning, mens 'opbygning' relaterer sig til morfologien: hvilken ordklasse udgøres rolleleddet af. Desuden relaterer 'opbygning' til formmæssig kompleksitet: vi kan skelne mellem, om rolleleddet for eksempel alene udgøres af et ord, om der er en beskriver inden (i så fald vil 'beskriver' være udfyldt) eller om der kommer en uddybning umiddelbart efter (en postmodifikator). Ved det sidste tilfælde vil 'beskriver' også være udfyldt med en angivelse af den semantiske betydning, som kernen tillægges. Vi samler med andre ord de semantisk mulige præ- og postmodifikatorer i 'beskriver'-kategorien, og integrerer her det, der i en angelsaksisk funktionel tradition benævnes bestemmer, tæller, vurderer, beskriver, klassifikator og kvalifikator. Desuden kan vi markere, om beskrivelsen kommer i prædikat (i så fald vil denne kategori være udfyldt). Vi har en hypotese om, at det er mere komplekst at have beskrivelsen i en uddybning umiddelbart efter end som beskriver før kernen eller i prædikat. En uddybning efter vil give en mere kompleks helsætning, hvor der enten indgår en beskrivende underordnet sætning eller en prædikatforbindelse, som medvirker til at pakke betydningen. Vores hypotese bygger blandt andet på analyser af elevtekster i engelsk i Australien i det, der svarer til udskolingen i Danmark (Macken-Horarik, 2006; Macken-Horarik, Love, Sandiford, & Unsworth, 2018).

I kategorien 'forfelt' angiver vi leddets funktion i sætningen (ikke rollen, som vil fremgå efterfølgende), og så har vi kategorier til adverbialerne: Vi skelner her mellem faste adverbialer, dem der vil fremgå af sætningsleddet 'a', samt adverbialerne eller *omstændighederne*. Vi opmærker her de fire adverbialer semantisk, både i forhold til hvordan de fungerer eksperimentelt, det vil sige, hvilken *omstændighed*, der er tale om: 'tid', 'sted' eller 'måde'. Eller, hvis de fungerer tekstuel, dvs. som enten kohæsiionsmarkører ('forbinder') eller som kohærensmarkører ('konnekter'). Ligeledes angiver vi, hvis der optræder modale udtryk, som kan formulere 'attitude' eller 'holdning'.

Stavning

Hvad *ortografi* angår, så skelner vi mellem fem staveudviklingsfaser efter Hagtved (2004). Der opereres nationalt og internationalt med flere faser, men der er generelt enighed om tre identificérbare faser, fx beskrevet som præalfabetisk, alfabetisk og ortografisk (Veber, 2016). Staveudvikling på dansk kan ses som en kontinuerlig sammensmeltning af fonologisk, morfologisk og ortografisk viden, fordi: "Dansk er et af flere skriftsprog, hvor der i staveretningen ses mange afvigelser fra simple en-til-en forbindelser mellem fonemer og grafemer. Det betyder, at danske børn skal lære at beherske mange komplekse stavemåder." (ibid, 2016, p. 14). Med kategorien 'overgangsskrivning' kan vi indfange denne fase, fra fonologisk stavning (alfabetisk) overvejende (fonem-grafem forbindelser lydret) til fasen, hvor der er flere eksempler på morfologisk og ortografisk viden, men endnu ikke overvejende konventionel stavning (ortografisk).

Hypoteser og oversigt

Den analysemodel, vi har udviklet og beskrevet grundlaget for i det ovenstående, retter sig mod flere dimensioner ved en skriftsproglig tekst og danner grundlag for at identificere og udvikle en model for det vi forudsætter er kompleks skriftsproglig progression i elevers tidlige skoletekster.

Vi har hypoteser om at udviklingen vil forløbe inden for seks dimensioner, som vi med analysemodellen samlet kan identificere:

- Tekstsammenhæng
- Interpersonel betydning
- Sætningskompleksitet
- Rolleopbygning inkl. prædikat
- Indholdsdomæner
- Stavning

På bilaget efter litteraturlisten er en samlet oversigt over de aktuelle (marts 2019) kategorier i analysemodellen.

Litteratur

- Andersen, T. H., & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, T. H., & Smedegaard, F. (2005). *Hvad er meningen?* (1 ed.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., . . . Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85014571100&part-nerID=40&md5=0d0c7033ca0724eafc283fe64e1de019>.
- Bednarek, M. (2008). *Emotion Talk Across Corpora*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Berge, K. L. (2012). Hva er det systemisk-funksjonell lingvistikk ikke gj r? In T. H. k. Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: P dagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L., & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Bundsgaard, J. (2016). *Kompetencetest i Hitte p  projektet*. Retrieved from København:
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Diderichsen, P. (1946). *Element r dansk grammatik*. København: Gyldendal.
- Fillmore, C. (1969). Types of lexical information. In D. D. Steinberg & L. A. Jakobovits (Eds.), *Semantics. An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology* (pp. 370-392). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagtved, B. E. (2004). *Sprogstimulering, tale og skrift i f rskolealderen*. København: Alinea.
- Halliday, M. A. K. (1987). *Language as social semiotic : The social interpretation of language and meaning* (Reprint ed.). London: Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. doi:10.1016/0898-5898(93)90026-7
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London & New York: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3 ed.). London: Hodder Education.
- Hansen, E., & Heltoft, L. (2011). *Grammatik over det Danske Sprog*. København: Det Danske Sprog og Litteraturselskab & Syddansk Universitetsforlag.
- Hillocks, G. (2008). Writing in Secondary Schools. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 311-329). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register. In T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (Eds.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvitenskabelige landvindinger* (pp. 221-246). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in Academic Writing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johansson, B., & Ring, A. S. (2010). *Låt språket bära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskoling*. (Ph D), Aarhus Universitet, København. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandling/Ph.D_Kristine_Kabel.pdf (Dissertation/Thesis)
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Macken-Horarik, M. (2006). Hierarchies in diversities: What students' examined responses tell us about literacy practices in contemporary school English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 52-78.
- Macken-Horarik, M., & Isaac, A. (2014). Appraising Appraisal. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C., & Unsworth, L. (2018). *Functional grammatics*. London: Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins.

- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation : Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.
- Myhill, D. (2008). Becoming a designer: trajectories of linguistic development. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt. In A. Mørch-Hansen (Ed.), *Billedbøger og børns billeder*. København: Høst & Søn.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. . Oxford & New York: Blackwell.
- Rothery, J., & Stenglin, M. (2000). Interpreting literature: The role of appraisal. In L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities* (pp. 222-244). London: Cassell.
- Saussure, F. d. (1970). Lingvistikens objekt. In P. Madsen (Ed.), *Strukturalisme: En antologi* (pp. 21-49). København: Rhodos.
- The English Review, G. (2004) The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Vol. 6*. London: EPPI-Centre.
- Thompson, G. (2014). AFFECT and Emotion, Target-value Mismatches, and Russian Dolls: Refining the APPRAISAL model. In G. Thompson & L. Alba_Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Togebj, O. (2003). *Fungerer denne sætning? Funktionel dansk sproglære*. København: Gads Forlag.
- Veber, A.-M. (2016). *God, bædre, best: Om ortografisk viden og ortografisk indlæring hos danske børn på skolens begynder- og mellemtrin*. (PhD), Københavns Universitet, København.
- White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23, 259-284.

Bilag: Oversigt

Analysemodel kategorier		
	Ikke kodet	ulæselig
		sætningsemne
Tekst	Genre * datadrevet	frit felt – datadrevet
	Semantisk univers	frit felt – datadrevet
	Fremstillingsform	beskrivende
		berettende
		instruerende
		forklarende
		argumenterende
		reflekterende
		holdning
	Tekstbånd	leksikalsk
		semantisk
		henvisning til billede
		pronominel
	Forbindere	tid
		årsag
		modsætning
		tilføjelse
		alternativ
		betingelse
	Perspektiv	implicit fortæller (autogenereret)
		eksplicit fortæller
	Attitude	følelse førsteperson
		følelse tredjeperson
bedømmelse positivt		
bedømmelse negativt		

		vurdering positivt
		vurdering negativt
	Stemmer	en stemme (autogenereret)
		flere potentielle stemmer
		flere konkrete stemmer
	Interjektioner (og emojis)	attitude
		effekt
	Metaforbrug	frit felt
	Holistisk vurdering	0 - 5
	Tekst-billede relation	overensstemmelse
		skrift uddyber billede
		billede uddyber skrift
		skrift og billede gensidigt uddybende
		modstrid
	Sætning	Forfelt
objekt		
indirekte		
adverbial		
foreløbigt/formelt subjekt		
spørgende pronomen		
Verbaler tid		førdetid
		datid
		førnutid
		nutid
		generel nutid
		fremtid
Verbaler form (tempus) Ikke udfyldt hvis overensstemmelse tid		tom: det samme som Verbaler tid (autogenereret)
		Imperativ
		s-passiv
		blive-passiv
		blev-passiv
		modal + infinitiv
		aspekt (ligger og arbejder)

	Verbaler procestype	mental
		materiel/handleproces
		relationel
		verbal
	Rolle (agent, genstand & modtager) - realisering ikke udfyldt hvis realiseret typisk (P kan realiseres i Forfelt 'træt er han', men vi har ikke medtaget denne mulighed / P realiseres som P)	tom: så er A realisering=subjekt/G realisering = objekt og M realisering=indirekte objekt (auto-genereret)
		adverbial (ved alle)
		eller subjekt (ved g og m)
		adverbial (ved alle)
	Rolle (agent, genstand & modtager) - opbygning	subjekt (ved g og m)
		pronomen
		substantiv
		nominalisering
		udbygning efter
		infinitiv/sætning
		ellipse
		proprium
	sætningsemne (obs: kun ved genstandsrollen)	
	Rolle (agent, genstand & modtager) - kerne	menneskeriget
		dyreriget
		planteriget
		ting
		aktivitet
		begivenhed
		fænomen
	Rolle (agent, genstand & modtager) - beskriver	relation (possesive pronominer + proprier)
		mængde
		grad
		orden
farve		
størrelse		
materialitet (fysisk, taktilt)		
form		
bevægelse		

		titel/navn
		tid
		følelse
		bedømmelse
		vurdering
	Prædikat	kopi af rolle-kategorierne // på nær opbygning: ekstra: adjektiv og præpositionsforbindelse
	Faste adverbialer	modale
		sætningsadverbialer
	Frie adverbialer	tid
		sted (inkl. retning)
		måde
		årsag
		betingelse
		modale udtryk
		forbinder
		konnektor
	Frie adverbialer opbygning	et ord
		flere ord
		præpositionsforbindelse
		præpositionsforbindelse med beskriver
udbygning efter		
adverbiel ledsætning		
præpositionsforbindelse med infinitiv		
Specificering (på sætningsniveau)	almindelig (autogenereret)	
	specialiseret	
	kreativ	
Stavning	præfonetisk	
	semifonetisk	
	fonetisk	
	overgangsskrivning	
	konventionel skrivning	
	påfaldende modstrid	

