

Kapitel 10

→ "Is it getting attached to the brain now?" Multifunktionel analyse af Shirleys *SPIF*

10.1 Indledning

Som perspektiv på den multifunktionelle analyse af Stellas *SPIF* skal endnu et australsk genrepædagogisk forløb kort præsenteres, dog kun med henblik på de faser i dette *SPIF*, som er i stand til at sætte Stellas forløb i relief.

Shirleys *SPIF* er et genreskrivningsforløb, men det adskiller sig fra Stellas med hensyn til elevgruppe ('mainstream' klasse; engelsk) og niveau (Y 10). Desuden er det valgte felt i højere grad et fagligt område: Det drejer sig om skrivning af genren *kunstanmeldelse*, en genre, som eleverne arbejdede med året før i form af en anmeldelse af litteratur. Eleverne har desuden anvendt genreformen i faget billedkunst, hvor der også arbejdes med skriftlige opgaver på 'junior secondary' niveau.

I denne præsentation er det dog ikke disse kontekstuelle forskelle, der vil blive fokuseret mest på, men den praktiserede genrepædagogik, der kan iagttages i dette forløb. Det er naturligvis konteksten der betinger Shirleys konkrete valg af felt, ligesom den betinger den måde hvorpå hun vælger at vægte bestemte sider af genreskrivningen. Disse betingelser er meget vigtige, og de vil også blive omtalt her. Men hvad der er endnu mere væsentligt for beskrivelsen og vurderingen af det australske *SPIF* som *macrogenre* og dermed stilladseringsgenre, er den måde som genrens elementer og faser udfolder sig logogenetisk i udviklingen af sproglige færdigheder og sproglig bevidsthed hos eleverne.

I det følgende vil jeg først kort redegøre for situationskonteksten og overordnet for elementer og faser i Shirleys *SPIF*. Dernæst vil jeg nøjere analysere udvalgte sekvenser fra centrale faser i forløbet med henblik på en perspektivering til Stellas *SPIF*.

10.2 Shirleys *SPIF*: Konteksten

Shirleys skole er en drengeskole, som omfatter både junior- og seniorelever, dvs. den har klasser fra 8. til 12. år. Skolen var i mange år central i form af aktive lærere og lærergrupperes arbejde og udvikling af kurser, undervisning og undervisningsmateriale

på basis af den genrepædagogiske model.⁶²⁰ Et politisk valg og et regeringsskift betød for få år siden en brat slutning på dette arbejde. Den pædagogiske model var kommet i miskredit i dele af den pågældende stats uddannelsesadministration. Konsekvensen kan forekomme en udenforstående lidt absurd: Udtryk som 'grammatik' og 'genre' må ikke længere anvendes, hvorfor lærerne i stedet anvender udtryk som 'den funktionelle fremgangsmåde', ligesom de arbejder med 'teksttyper' i stedet for med genrer. Eleverne er mainstream-elever, dvs. der er repræsentanter for mange forskellige etniske grupper blandt dem, men der tages ikke specielt sprogligt hensyn til gruppen. Skolen ligger i et forstadskvarter til Sydney præget af lave indkomster og arbejdsløshed, og selv om skolen gennem mange år har været et meget attraktivt valg for elevgrupper fra alle sociale lag, er tendensen i de senere år, at elevgruppens forudsætninger (og motivation for uddannelse) bliver stadigt svagere. Det er indtrykket at lærergruppen skiftevis maner sig op og mister modet i deres kamp for at fastholde en sproglig-lingvistisk vinkel på modersmålsundervisningen.⁶²¹

Tenor i Shirleys klasse bærer præg af disse forudsætninger: Shirley er en glad og meget energisk lærer, som med høj, klar stemme og hurtige bevægelser rundt i lokalet ad den vej – og i en munter tone – holder eleverne opmærksomme så lang tid ad gangen det er muligt. Skønt en stor del af forløbet ca 60 minutter i høj grad er interaktive, når en stor del af eleverne aldrig frem til at få hentet en kuglepen frem. Alligevel formår Shirley i visse øjeblikke at få engageret drengene voldsomt, også uden kuglepen. Der er to drenge, som er Shirleys 'støtter,' men dette på meget forskellig måde. Den ene er den 'flinke' type, der påtager sig at svare på de spørgsmål der stilles, når nu ikke andre vil – af sig selv i hvert fald. Den anden er klassens kvikke og 'morsomme dreng', som ganske vist ustandselig skal disciplineres, men som også kommer med humoristiske bemærkninger på rette tid og sted, hvilket måske er med til at bære kedsomheden igennem for de fleste og dermed sikrer gennemførelsen af forløbet. *Kontakten* mellem deltagerne i klassen er derfor præget af tryghed, men også af lærerens opfattelse af sin nødvendige rolle, som den, der skal styre og fastholde elevernes opmærksomhed. Observatøren får dog intet indtryk af, at læreren kender eleverne særlig godt eller har viden om elevernes personlige baggrund eller forudsætninger.

Statusforholdene er som hos Stella præget af en gensidig respekt for hinandens forudsætninger (dvs. hierarkisk), men også af lærerens klare opfattelse af, at genreskrivning er et vanskeligt felt for eleverne, og at de – uden undtagelse – skal have skåret processens dele ud i pap i adskillige gennemløb.

Feltet er muligvis valgt som en demonstration for observatøren, idet genren ('teksttyper' *kunstanmeldelse*) ikke er ny for eleverne. En stor del af forløbet former sig derfor som en række *dekonstruktionsfaser*, som på forskellig måde repeterer anmeldelsens struktur. Men ligesom tilfældet er hos Stella, er valg af felt til den dialogiske konstruktionskrivning helt central: Eleverne vælger at skrive om en amerikansk film,

⁶²⁰ En række lærere indgik aktivt i DSP (Disadvantaged Schools Program) på en tværfaglig basis. Jeg overværede således både engelsk, historie og fysikforløb på skolen.

⁶²¹ Den politiske kamp mellem 'progressivister' og 'funktionalister' kan være spændt i de australske stater. At forskellen mellem de to grupper måske ikke blot er politisk-ideologisk men også kan begrundes erkendelsesteoretisk vil kort blive berørt i denne afhandlings konklusion. Dette vil dog ikke ske på grundlag af en læsning af det uddannelsespolitiske klima i Australien som på baggrund af analyserne af de observerede *SPIF*.

produceret i Sydney, som de (næsten) alle har set, og som fascinerer dem. Det drejer sig om Wachowskibrødrenes film *The Matrix*.

Shirley vælger – i sit valg af fremstillingsform – at skifte mellem monolog, samtale og en række individuelle korte øvelser (eller pararbejde), hvor hun stadig taler og instruerer eleverne kollektivt undervejs. Disse hurtige skift er uden tvivl også valgt med det formål hele tiden at holde elevgruppen aktiverede og forhindre dem i at synke hen i private diskussioner (Der er dog nogle som ordner matematikopgaverne samtidig).

10.3 Elementer og faser

I modsætning til Stellas SPIF består dette af én lang 'opgaveorientering', idet forløbet ikke peger i retning af en specifik skriftlig opgave der skal udarbejdes om det valgte felt. Forløbets formål er først og fremmest sammen med eleverne at de- og rekonstruere genren *kunstanmeldelse*, og den dialogiske konstruktion, som indgår i forløbet, er derfor ikke en opgavespecifikation, men *en del af den generelle orientering*. Eleverne skal som opgave skrive en anmeldelse, men de må frit vælge hvilket felt, de ønsker at skrive om. Dette betyder også at elementet *feltopbygning*, som det udfoldede sig i Stellas SPIF, ikke er et selvstændigt element i Shirleys SPIF. Kontekstualiseringen drejer sig om selve genren, dens formål, skematiske struktur og forskellige fremtrædelsesformer i kulturen i almindelighed og i skolen i særdeleshed. Shirley formål med forløbet er derfor primært rettet mod elevernes kommende eksamenssituation, hvor der skal skrives en responsopgave, og hun ønsker at sikre sig, at denne teksttypes formål, skematiske struktur og grammatiske karakteristik står som skrevet i sten for eleverne. Tekstualiseringselementet, der altså her betragtes som et kontekstuel orienterende og ikke i så udpræget grad et tekstuel stilladserende element, adskiller sig derfor også markant fra Stellas tekstualiseringselement, idet den dialogiske konstruktion hos Shirley flettes sammen med aspekter af en feltopbygning og aspekter af en metasproglig elaborering.

Selve den dialogiske konstruktion af teksten er underordnet elevernes forståelse af *genrens registertræk*. Det er derfor ikke muligt – og altså heller ikke målet med forløbet – at se lærerens modellering af elevernes sprog. Hun indhenter udtryk og vendinger fra eleverne, som *rammer* det relevante valg af *tenor*, som instruerer dem i det relevante *metasprog* og som (re)orienterer dem om hvorledes dette sprog og denne tenor overordnet finder sit funktionelle udtryk i de enkelte dele af genren *kunstanmeldelse*.

Forløbet er således konstrueret som ét langt (re)orienteringselement, hvori der indgår forskellige processer undervejs, som på forskellig vis kontekstualiserer tekstarbejdet. Dette får nogle konsekvenser for forløbet, og det er disse konsekvenser præsenteringen af denne *macrogenre* især vil hæfte sig ved.

<p>OPGAVEORIENTERING</p> <p>Elementer <u>Kontekstualisering A • Tekstualisering • Kontekstualisering B</u></p> <p>Faser</p> <p><i>Dekonstruktion</i></p> <p>Definition \wedge [Eksempler • Metasproglig elaborering]</p> <p><i>Dialogisk konstruktion</i></p> <p>[Agenda • tekstkonstruktion • feltopbygning • metasproglig elaborering]</p> <p><i>Dekonstruktion</i></p> <p>[Agenda • rekonstruktion • metasproglig elaborering]</p> <p>OPGAVE</p>

Figur 36 Stilladseringsgenre: Elementer og faser i Shirleys *SPIF*

I de følgende afsnit er udvalgt fire eksempler, som karakteriserer Shirleys *SPIF* og samtidig demonstrerer, hvorledes og med hvilke konsekvenser forløbet 'standser' på registerniveauet. Eksemplerne er udvalgt som karakteristiske og repræsentative som rekursive faser i Shirleys *SPIF*. De fire eksempler er

1. En agendafase (den indledende), som demonstrerer *tenor* og andre aspekter af det regulative register i funktion, 2. en de- eller rekonstruktionsfase⁶²², 3. en dialogisk konstruktionsfase og 4. en feltopbygningsfase, der i dette *SPIF* er en sekundær fase i den dialogiske konstruktion. Alle fire korte eksempler er analyseret multifunktionelt.

10.4 Den tekstuelle dimension

10.4.1 Agendafasen

Denne fase indleder forløbet, og er karakteristisk som *macroTheme*, idet funktionen af denne fase ikke blot er at meddele den kommende aktivitets punkter, men også at fastholde elevernes opmærksomhed på aktiviteterne og – afstandslukkende – at forsikre dem om deres viden og forudsætninger for det, der skal foregå.

Valg af *Theme* i sætningerne har især en regulativ funktion. En af de tydeligste leksikogrammatiskke indicier på lærerens autoritative rolle i struktureringen af genren er hendes valg af tekstuelle temaer (især Kontinuativer) som f.eks. 'OK, Alright, So', som åbner fasen og introducerer vedholdende sætningerne. Kontinuativer signalerer, langt mere markant end hos Stella, den måde timen skal gennemføres på og lærerens

⁶²² Rose 1999; Gray 1999.

rolle i iscenesættelsen af den faglige genre. Kontinuativer anvendes også inde i faserne af læreren for at regulere arbejdsgangen og at synliggøre sin egen rolle som ansvarlig for både rammer, forløb og tempo for den følgende pædagogiske aktivitet.⁶²³

	Theme				Rheme/New	
	tekst.	interp.	eksperient.	semiotisk	(process)	
1			Let's		(REVIEW	THE SHEETS in front of you
2		<<Do>>	you		(KNOW)	[[WHAT WE ARE DOING TODAY]]?
3			Today [we]		('re REVISITING)	THE TEXT TYPE 'TO RESPOND.'
4	OK and cont struc		THE MATERIAL		('s)	in front of you,
5			SOME QUESTIONS		(are)	in front of you,
6	and struc		I		(WANT)	
7			you		(to READ)	that material,
8	then struc		I		('ll call)	the role,
9	and then struc		we		('ll get STARTED)	
10			I		(WANT)	
11			you		(to THINK)	ABOUT [[what kind of USES that text type 'to respond have]]
Afstandslukning						
12	Now cont				(REMEMBER)	
13			you		(DID)	THIS LAST YEAR
14	and struc		you		(did)	a VERY GOOD JOB of it
						(til elever som nu ankommer til klassen):
15			COME			
16	and struc		SIT			HERE
17			you		(did)	an EXCELLENT job of it
18			you		(did)	a RESPONSE TO A POEM
19	so struc		you		(were COMBINING)	a few uses
20		Just mood adj	READ			the material.
21			I		(have to RELY on)	
22			you		(NOT to be	

⁶²³ Bernstein 1996.

					TALKING)	
23	be- cause <i>struc</i>		we		(‘re being RE- CORDED)	
24	and <i>struc</i>	you know <i>mood</i> <i>adj</i>	we		(DON’T WANT to be YELLING)	on it
25	Now <i>cont</i>		READ			that material
26	and <i>struc</i>		I		(‘ll call)	the role
27	and then <i>struc</i>		we		(‘ll get started)	
28			DON’T		(let)	yourself DOWN

Kontinuativer som tekstuelle *Themes* anvendes også i faser hvor læreren regulerer elevernes handlinger og opførsel. Her signalerer de et brud i Shirleys gennemgang af timens forløb, (f.eks. 12; 29; 37; 38; 56; 63; 71) og genoptagelsen af denne planlægning fortsætter bagefter. Hendes valg af et kontinuativ realiserer dermed også endnu et aspekt af det regulative register, nemlig betydningen af det der skal foregå. På denne måde minder Shirley eleverne om, hvad de skal leve op til, samtidig med at hun fremhæver sin egen rolle som den der bestemmer farten og sætter rammerne for det kommende pædagogiske forløb.⁶²⁴ Shirley gør rede for proceduren, idet hun, ligesom Stella, vælger første person pluralis "Let's (1) og "We" (3) for at opbygge solidaritet med eleverne ved at inkludere sig selv i den gruppe, der nu skal i gang med aktiviteten.⁶²⁵ Men der er også andre steder, hvor Shirley skiller sig ud fra klassen, dvs. når hun tematiserer sig selv som "I" (6; 8; 10;) som den der er ansvarlig for materialet og for at designe de aktiviteter, der skal foregå i timen, og eleverne som "you" (2; 7; 11), som de der skal arbejde. Denne styring understreges af imperativerne i *Theme* ("Let's" (1), Come and sit" (15-16), "Read" (20), som dirigerer eleverne på plads og i gang med første del af aktiviteten. En pudsig mellemting finder vi i udtrykket: "And you know, we don't want to be yelling..." (24), hvor både den interpersonelle modaladjunkt "you know" tematiseres sammen med 1. person flertal "we", med henblik på at regulere elevernes støjende adfærd.

Der er to ikke-menneskelige *participants* i *Theme*. Disse er pædagogiske abstraktioner "the material" og "some questions" (4; 5), som realiserer det regulative register og synliggør lærerens rolle som leder. Det instruktionelle register er trængt i baggrunden og nævnes "the text type to respond") som *New* i denne fase i starten, men begge gange umarkeret i *Rheme* (3), dog tilstrækkeligt til at signalere hvad der skal foregå. Den korte afstandslukkende fase har akkurat den funktion at lukke for enhver usikkerhed omkring formål og forudsætninger med det, der skal ske. Eleverne tematiseres her, det er dem og deres erindring, der tages udgangspunkt i. Sidste del af denne indledende orientering afsluttes med en konkret agenda, hvor de eksperimentielle *Themes* nu består af en række imperativer, og *New* er det endnu

⁶²⁴ Jfr. Bernstein 1996 om *rammesætning, forløb og tempo*.

⁶²⁵ Christie 1989.

ukonkretiserede 'that material'. Dette materiale er et såkaldt 'scaffold' ark, dvs. en lærerbogsbeskrivelse af genren, dels en kort tekst som eksempel for en dekonstruktionsopgave.

At feltet her er genren og dens skematiske struktur, og ikke det, teksten drejer sig om, understreges af agendafasens *Point*, som bliver dette ukonkretiserede materiale, som eksempel på responsgenren. I eksemplet på en re- eller dekonstruktionsfase vil denne iagttagelse blive bekræftet.

10.4.2 Dekonstruktion

Dekonstruktion						
279	Good <i>cont</i>		LET'S		just (DO)	THE JUDGEMENT, guys
280			you		('ve DECON- STRUCTED)	it
281	and <i>struc</i>		you		(KNOW)	the PARTS, just building on the information that you've recalled
282		Do <i>fin</i>	you		(REMEMBER)	it, guys, from last year?
283			I		('m just going to give)	you a VERY SIMPLE BOOK REVIEW, guys
284		I think <i>mood adj</i>	you		('ve) ALL (got)	that
285		Have <i>fin</i>	you?			
286		<<Do>> <i>fin</i>	<<you>>		(REMEMBER)	[[the one we had LAST YEAR]]?
287		Just <i>mood adj</i>	MARK			[[what you think is the CONTEXT]],
288			MARK			[[what you think is the DESCRIPTION]],
289			MARK			[[what you think is the JUDGEMENT]]
290		is <i>fin</i>	it		(getting AT-TACHED)	TO THE BRAIN now? Those three parts?
291		What <i>wh/top</i>			(are) they (CALLED)?	
292						Context, Description, Judgment
293	Now <i>cont</i>	it	it		(SEEMS to be)	the text type [[that students have most difficulty with]]
294			I		('m not)	SURE WHY
295		Have <i>fin</i>	you			any idea?

Dekonstruktionsfaserne er sammenlignet med agendafaserne overvejende dialogiske faser, hvilket især giver sig udtryk i de interpersonelle *Themes*, finitformerne (281; 284; 289; 294), og Wh- temaer, hvor Shirley forsøger at aktivere eleverne ved at bede dem rekonstruere tidligere lært stof, og i den omfattende "you" tematisering.

Elevsvarene forekommer dog kun som sætningsfragmenter i *Rheme* eller som få non-verbale nik eller ingenting. I *Rheme* findes eksemplerne på *New* i form af repetition. Det er ikke egentligt nyt stof, der meddeles, men læreren forsøger i dialogform at sikre sig, at eleverne er med. Karakteristisk for tematiseringen i en afstandslukning er også brug af interpersonelle modaladjunkter som *Theme*. Det er elevernes område at huske, hvad de har lært, og læreren forsøger i blid form at understøtte deres hukommelsesprocesser med "I think (283), "just" (286), "it seems" (292). Endelig vælger Shirley i afstandslukningen eksperientielle *Themes* i form af imperativer for at aktivere eleverne: "mark" (286-288). Næste fase i dekonstruktionsprocessen er derfor en check-fase, hvor elevernes arbejde checkes og hvor der sker en opsummering af dekonstruktionsarbejdet. Atter er der *Information focus* på kendt eller genkendt stof.

305	Okay <i>cont</i>	has <i>fin</i>	every body		(DONE)	THIS?
306		What <i>wh/top</i>			(did) you (END)	UP WITH, guys?
307		Where <i>wh/top</i>			(did) you (put)	the context, Wiliam?
308						1st PARAGRAPH
309			That		(`s)	THE CONTEXT
310			you		(`ve got)	THE TITLE,
311			you		(`ve got)	THE WRITER,
312			you		(have)	THE COMPOSER
313			you		(have)	THE SETTING and A SUMMARY
314			That		(`is)	IT!

Thematiseringen (eleverne) demonstrerer, at det ikke er *tekstens* karakteristiske eller specifikke træk, der er i forgrunden, men indøvelsen af *elevernes genkendelse* af disse helt generelle genretræk og det metasprog, der anvendes til at beskrive dem.

10.4.3 Dialogisk konstruktion med feltopbygning

I den dialogiske konstruktion understøttes denne antagelse, at det er genren som kulturel kontekst og dennes registerværdier, lærer og elever repeterer. At eleverne blot ved at genkende disse overordnede træk selv er i stand til at formulere sig tilsvarende tages for givet. Som det kan ses i følgende eksempel, er det da også eleven her, der ekspanderer ytringen i form af en cirkumstantiel udvidelse, som læreren så igen udvider ved at lade elevens input indgå som *Postmodifier*⁶²⁶ i en nominalgruppe, hvor kerne leksikalsk signalerer, at der er tale om science fiction her.

Dialogisk konstruktion						
415				<i>This in- triguing movie</i>	<i>explores</i>	<i>reality... deals with or explores...</i>
416		Georgie <i>voc</i>	I		need	you help

⁶²⁶ Halliday 1994:192.

417				<i>This in- triguing movie</i>	<i>explores</i>	<i>reality...</i>
418						through the computer
419		Thank you very much				<i>reality through the intelligence of a computer</i>
Feltopbygning						
420		Isn't <i>fin</i>	it			interesting?
421			I		don't know	
422			it		's	CONFUSING
423	Ah <i>cont</i>		you		don't know?	
424			it		's NOT	confusing
425			it		's	just CHALLENGING
426	Oh yeah cont					
Dialogisk konstruktion						
427	Okay <i>cont</i>			<i>This in- triguing movie</i>	<i>explores</i>	<i>reality through the intelligence of computers confused as men.</i>
428				<i>It</i>	<i>was made</i>	<i>in Sydney</i>
429	<i>and struc</i>				<i>released</i>	<i>in 1999</i>
430						1998
431						1998?

Det lille feltopbygningsafsnit udbygger det skrevne med en elevs kommentar til den ekstraordinære sekvens. Filmen (it) thematiseres og læreren skaber sit eget *hypernew* i denne udveksling i en *Token-Value*-struktur, der ikke – som i Stellas *Information Structure*, hvor det er bearbejdelsen elevmaterialet, der udgør de hyppige afslutninger på den dialogiske forhandling: Dette *hyperNew* (it's just challenging') er lærerens personlige *Point*, men dette bliver afgørende for muligheden for at gennemføre den dialogiske konstruktion længere end til en registrering af overfladiske registersignaler. Som det næste afsnit viser fanger bordet nemlig – ligesom enhver anden tekstualiseringsproces.

Det følgende lidt længere eksempel vil således demonstrere, hvorledes denne stilladseringsproces begrænser sig til at være en demonstration af karakteristiske registersignaler og ikke en dialogisk tekstkonstruktion. Hvis det sidste var tilfældet, kunne man nemlig spørge sig selv om, hvorfor eleverne ikke selv ville kunne producere en tekst som denne, f.eks. med læreren på sidelinjen i en klassekonstruktion eller i et gruppearbejde. Eller: Hvis eleverne ikke var i stand til at skrive i et sprog som dette overvejende lærerkonstruerede, hvordan kunne læreren så i stedet lade sin dialogiske konstruktion forløbe? Dette spørgsmål vil stå åbent i denne sammenhæng.

Dialogisk konstruktion						
485				<i>The special effects</i>	<i>include</i>	<i>an amazing...</i>
486		No, <i>pol adj</i>	we		(`re not going to use)	THAT again
487		Just <i>mood adj</i>	GIVE			me ANOTHER WORD
488						UNUSUAL
489						unusual sequence
490						EXTRAORDINARY
491						Extraordinary sequence, GOOD!
492						(skriver og dikterer sig selv): <i>the extraordinary, the extraordinary effects of digital movie characters.</i>
Feltopbygning						
493		What <i>wh/top</i>			(happens)?	
494		What <i>wh/top</i>			(are)	the extraordinary sequence of...
495			That		(`s)	why they`re(skriver og dikterer sig selv): <i>using physical agility and computer graphics</i>
496	`cause <i>struc</i>		they		(USE)	it there
497	and then <i>struc</i>		they		(DODGE)	BULLETS
498		What sort of bullets <i>wh/top</i>			(were)	they?
499	Ah <i>cont</i>					MIDDLE ones!
500		How <i>wh/top</i>			(do) you (DE-SCRIBE)	those bullets?
501		How <i>wh/top</i>			(do) you (describe)	them?
502						SILVERY kind!
503			They		(were)	REALLY FAST, weren't they?
Dialogisk konstruktion						
504	So	what else <i>wh/top</i>			(can) we (SAY)	about it? the colour, the composition, the sound track, very unusual angles, creative, unusually stunning, George?
505						stimulating
506		Gorgeous!				<i>unusually stimulating text</i>

Det er atter George, der træder til her med det forløsende ord. Ordet skal optræde i tekstens fase 'the Judgement', dvs. i den fase, hvor filmen skal anbefales til læseren, og hvor der gerne må anvendes appellerende ord om den, rettet mod læseren. Lære-

ren indhenter elevernes forslag til variationer af mulige påskønnende ord og elevens svar er her (490 og 505) den form for vurderingsord som signalerer, at vi befinder os i 'the Judgement.'

Det er i de to første faser ('Context' og 'Description') eleverne, der nogenlunde bestemmer indholdet, men i disse forløb sker der det – som her i 'The Judgement,' at deltagerne først nu skal til at opbygge feltet. Hvad de finder interessant ved den valgte film bliver derfor helt tilfældigt, det diskuteres ikke eller diskussionen ender – måske af samme grund – i fnis og morsomheder. Det er en udmærket og velkommen afsporing, for den kommer også som en konsekvens af det foregående konstruktionsforløb. I 422-26 erstattede Shirley 'confusing' med sit eget 'challenging'. Men nu skal der mere kød på den beskrivelse. I feltopbygning 493-503 er en lang række Wh-spørgsmålsindledere tematiserede som interpersonelle *Themes*. Men bordet fanger! Har man skrevet at filmsekvensen er 'extraordinary' i stedet for 'confusing', er det det synspunkt, der skal uddybes. Konstruktionen reddes efter afsporingen af den gode elev, som følger lærerens spor i et tilsvarende *hyperNew*: "stimulating".

Det er ikke eleverne der på baggrund af en egentlig feltopbygning får lov til at skrive anbefalingsafsnittet i filmanmeldelsen; ikke fordi deres kommentarer bevidst holdes nede eller overhøres, men fordi det ikke er selve feltet (filmen *The Matrix*) og de enkelte elevs synspunkter og holdninger til denne film, der for lærerens mål er så vigtige, som deres forståelse af, hvad man som kender af teksttypen *kunne* skrive i denne del af en filmanmeldelse. Dette valg fra Shirleys side er muligvis årsag til at elevernes engagement og motivation langsomt ebber ud i dette forløb. Denne konklusion kan begrundes yderligere i de to næste analyser af de samme faseudsnit:

10.5 Den eksperientielle dimension

Analysen af fasernes eksperientielle dimension understøtter den foregående analyse af *Theme*. I Agendafasen (der som orienteringsfase er sprunget over i Stellas SPIF) realiserer Shirley i rollen som *Senser* (I want you to read') og *Actor* sig selv som den, der er ansvarlig og styrende for den efterfølgende aktivitet og eleverne (*Behaver, Senser*) som de, der skal i gang med at læse og tænke! Valg af *circumstances* markerer ligeledes at læreren styrer tid og sted for aktiviteterne ('in front of you'. 'today')

10.5.1 Agenda

1	Let	's review	the sheets in front of you			
	<i>Pro-</i>	<i>S</i>	<i>-cess</i>	<i>Pcog</i>	<i>Ph</i>	<i>Clp</i>
2	you	know	[[what we're doing today]]?			
	<i>S</i>	<i>Pcog</i>	<i>Ph</i>			
				<i>R</i>	<i>A</i>	<i>Pm Clt</i>
3	Today	we are revisiting	the text type to respond,			
	<i>Clt</i>	<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>R</i>		

4 OK, and the material 's in front of you,
<i>Cr Pi AtClp</i>

5 some questions are in front of you
<i>Cr Pi AtClp</i>

6 and I want
<i>S Paff</i>

7 you to read that material
<i>Be Pb Ph</i>

8 then I 'll call the role,
<i>A Pm</i>

9 and then we'll get started.
<i>A Pm</i>

10 I want
<i>S Paff</i>

11 you to think about [[what kind of uses that text type to respond have]].
<i>S Pcog Ph</i>
<i>Pd Pr Pp</i>

10.5.2 Dekonstruktion – afstandslukning

Dekonstruktionsfasen er her en afstandslukningsfase, en repetition for eleverne, hvilket de mentale processer og valg af *circumstances* demonstrerer ('recalled', 'remember,' 'think', 'last year').

259 Good, let's just do the Judgement, guys
<i>A Pm G</i>

260 you 've deconstructed it
<i>A Pm G</i>

261 and you know the parts just
<i>S Pcog Ph</i>
[[building on the information[[that you've recalled]]]]
<i>Cmm</i>
<i>S Pcog</i>

262 Do you remember it, guys, from last year?
<i>Pro- S Pcog Ph Clt</i>

263	I'm just going to give you a very simple book review, guys,
	<i>A pro- Pm B G</i>
264	I think you 've all got that, have you?
	<i>Pr Pro- cessPp Pd</i>
265	Remember the one[[we had last year]]?
	<i>Pcog Ph</i>
	<i>Pr Pp Clt</i>
266	Just mark [[what you think is the Context]].
	<i>Pm G</i>
	<i>S Pcog</i>
	<i>V Pi T</i>
267	Mark [[what you think is the Description]].
	<i>Pm G</i>
	<i>S Pcog</i>
	<i>V Pi T</i>
268	Mark [[what you think is the Judgement]].
	<i>Pm G</i>
	<i>S Pcog</i>
	<i>V Pi T</i>
269	Is it getting attached to the brain now?
	<i>Pro- A Pm Clp Clt</i>
270	Those three parts now what are they called?
	<i>To- V Pro- -ken cessPi</i>
271	Context, Description, Judgement
	<i>V</i>

Det er vigtigt for Shirley at sikre sig at forudsætningerne for den øvrige dekonstruktion af filmanmeldelser og for den dalogiske konstruktion er til stede. Hun forventer ikke at klassen er i stand til at arbejde med feltet uden at de grundlæggende begreber er klart forstået. *Token-Value*-strukturen (266-271) fastslår, at alle er i stand til at identificere grundstrukturen i teksten.

10.5.3 Dialogisk konstruktion og feltopbygning

I det følgende eksempel på kombinationen dialogisk konstruktion og feltopbygning i Shirleys SPIF er valgt et lidt andet udsnit end det som blev bragt i analysen af *Theme*. Dette dels for at vise eksperimentielt at det valgte eksempel ikke er enestående i forlø-

bet. I det korte feltopbygningsafsnit er *relational processes* centrale i identifikationen og karakteristikken af filmen (*Cr*). Såvel lærer som elev realiserer filmen (*Cr*) som bærer af *Attributes* (positiv vs negativ), men det er lærerens, der får lov til at gå videre i den dialogiske konstruktion. Det skyldes at læreren vælger en *identifying process* som identificerer indholdet i stedet for blot at karakterisere det. *Token-Value*-strukturen er her en stærkere end elevens valg. Selv om der er tale om et afsnit i genren, hvor anmelderen har lov til at komme med sine personlige synspunkter på filmen, er det – således som det ser ud i denne interaktion – lærerens styrke i selv at have en teoretisk viden om feltet, som ikke er opbygget i fællesskab med eleverne, at være den viden, som gør det enkelt blot at gå udenom elevens påstand, som jo gentages lidt senere (se analysen af *Theme*). Det er da også ene og alene lærerens sætning, der kommer til at stå på tavlen. Den er ikke blevet til på grundlag af et elevforslag. At læreren måske er klar over dette, viser sig i, at hun som *Senser* og i valg af en *mental process* kun realiserer én enkelt elev (George) og ikke hele gruppen i rollen som *Phenomenon/Medium*⁶²⁷ ("your help"), der skal hjælpe hende videre med teksten. Lidt senere får vi – som vist i analysen af *Theme* - elevernes afsporing af skriveprocessen. Denne afsporing sker igen lidt senere i det afsnit (475ff), hvor anmeldelsens sidste sætning skal formuleres. Det er atter flinke Terry, der redder lærerens tekst.

Feltopbygning

372 All right, what's it about?

At P- Cr -cc

373 it 's confusing

Cr pi At

374 No it 's not confusing

Cr Pi At

it's just...

375 it 's reality and superreality

T Pi V

376 it 's [[whether he is really in the computer or outside]]

T Pi V

Cr Pi AtClp

Yeah

Dialogisk konstruktion

(skriver og dikterer sig selv)

377 This intriguing movie explores reality ...

A Pm G

deals with or explores,

378 Georgie I need your help

S Paff Ph
Medium

(læser)

⁶²⁷ Medium er led i den ergative analyse, se Transitivity-analysen af Stellas *SPIF*, kapitel 7.

This intriguing movie explores reality---

George:

379 **---through the computer**

Cm

Thank you very much

380 *---reality through the intelligence of a computer*

Cm

Dialogisk konstruktion

This state of the arts film text

475 This is a phrase

Cr Pi At

explore

476 No we don't want that

S Paff Ph

What Wiliam?

477 I want it from you

*Ass Paff Ph Aktor
Medium*

478 *this state of the arts film text was a pleasure..*

Cr Pi At

was a.. high quality...stimulating...

William:

479 **entertaining**

At

480 *highly entertaining and involving.*

At

481 *I recommend it to---*

Sy Pv

William:

482 **---Computer freaks**

Rv

George:

483 **---Computers**

Rv

Terry:

484 **---All ages**

Rv

Atter ses Shirley i rollen som *Senser*, der i en række mentale processer realiserer sig selv et inklusivt 'we' og dernæst sig selv som *Assigner* og en enkelt elev (William) som *Aktor/Medium* i skriveprocessen. Shirley pakker nominalgruppen både ekstensivt ('entertaining and involving') og graderende ('highly'), og modellerer således, som Stella, videre på elevens forslag. Men også denne elev leverer det nødvendige stil-

brud. Shirleys *Sayer* kan ikke være repræsenterende et fælles udsagn, men kun realisere hende selv. Derfor bliver den modtagende *participant* (*Rv*) valgt af William og George ikke blot morsomme i sig selv men også sprogligt udfordrende Shirleys sofistikerede ytring ('highly entertaining and involving'), som måske ikke er det sprog drenge i denne 10.klasse umiddelbart og ubesværet ville kunne anvende i en filmanmeldelse. Det er dog uden tvivl et sprog, de ville kunne genkende i de anmeldelser, de dekonstruerer, og som sådan har forløbet værdi i en læse- og receptionsproces. Derimod kan der rejses tvivl om forløbets funktion i en produktionsproces rettet mod elevernes selvstændige konstruktion. Dette er dog et aspekt, som det af pladsmæssige grunde ikke er muligt at uddybe her.

10.6 Den interpersonelle dimension

10.6.1 Agenda

Retter vi blikket mod den interpersonelle metafunktion i Shirleys *SPIF* fremgår det klart, at denne dimension underbygger de to foregående analyser. Shirley vælger fra begyndelsen en 'traditionel' temmelig lukket intravokaliseret interaktionsform. De synoptiske taleturstræk er ligeledes ganske traditionel. Shirley vælger traditionelle lærerroller som A2, K1 og DK1, sidstnævnte spørgsmål ender dog som et retorisk spørgsmål, som Shirley selv besvarer (*clue*). Tid og sted er interpersonelt klart orienterende for eleverne i denne fase. Som de fleste orienterings- og agendafaser i de observerede *SPIF* er den monologiske form her den, der dialogisk betragtet rummer færrest valg af *Engagement*. I modsætning til Stellas *SPIF* skabes der i dette genreskrivningsforløb ikke nogen åbning eller nogen platform for eleverne at arbejde ud fra, bortset fra den mulighed, at de kan huske processen fra tidligere (review, revisiting).

A2	1	T	Let's review the sheets in front of you
A1nv	2	E	(Eleverne begynder at læse det omdelte materiale)
DK1	3	T	you know [[what we 're doing today]]?
clue	4	T	Today we are re visiting the text type to respond
K11	5	T	OK , and the material 's in front of you
K1+2	5	T	Some questions are in front of you
A21	6	T	and I want you to read that material
A2+2	6	T	then I'll call the role
A2+3	6	T	and then we 'll get started
A2=4	6	T	I want you to think about [[what kind of uses that text type to respond have]].

10.6.2 Dekonstruktion

Også konversationsstrukturen i dekonstruktionsfasen har traditionel karakter i den synoptiske form DK1 – K2 – K1. I dette uddrag fremgår det dog, at baggrunden for den eksplicitte og kategoriske form skyldes en ekstern stemme, nemlig de handouts, som eleverne har fået udleveret, hvor de rigtige svar på spørgsmålene fremgår. Formålet med dekonstruktionsfasen er repetition af *benævnelsen* på de tre faser i anmeldelsen. Shirleys korrigerende, klargørende ytringer (25, 26 og 29) viser Engagemen-tet hendes interaktion med eleverne. Udtrykket 'complex' er valgt i solidaritet med

elevens forslag 'Details...,' og materialets forfattere ('they') undskyldes nærmest ('tend to') for til stadighed at komme op med den slags udtryk. Undskyldningen går på at forfatterne ikke ønsker at være 'complex', men blot 'a little more concise.' Disse ytringer erstatter en egentlig definition af fasen og dens funktion, hvilken Philips forslag (27) ellers kunne have indgået i. Elevernes ytringer i rollen som K2 er noteret som ekstensioner af hinanden, hvilket de er i den forstand, at de er opremsninger af den række af muligheder, læreren efterlyser.

DK1	22	T	So what do they look like?
K21	23	Mario	They have three parts
K1f	24	T	They have three parts
K2+2	23	Mario	Details about who's written it, etc.
clfy	25	T	It's called "The Context of artistic work"
DK1	26	T	which is a very complex way of saying what ?
(clue)			
K21	27	Philip	Opening...
K2+2	27	Steve	Like who made it
K1	28	T	The name of the piece, the text, the author
(clfy)			
K1+2	28	T	and what it is...
K2+3	27	Terry	The year it's done
K1	29	T	They tend to do this in the instruction to text types to make it a little more concise .
rpqrq	30	T	Pardon?
rpt	31	Steve	The year it's done.
K11	32	T	Yeah
(cf)			
K1+2	32	T	and...the publisher

10.6.3 Dialogisk konstruktion og feltopbygning

I forholdet mellem den dialogiske konstruktion og feltopbygningen skulle man forvente også i en analyse af den interpersonelle metafunktion, at feltopbygningens materiale er det stof, som er elevernes, og som dernæst indgår i den fælles konstruktion af tekst. Dette var tilfældet i Stellas SPIF. Men som vist i de to foregående analyseeksempler er de to faser i Shirleys SPIF integreret. Alligevel kan forskellen mellem de to faser iagttages også med hensyn til konversationsstruktur: Hvor rollerne i den dialogiske konstruktion atter er en traditionel hierarkisk struktur mellem lærer og elever (A2 – A1), indleder den korte feltopbygningsfase med lærerens rolle i K2. Det bliver til et langt taletræskompleks, som ekspansivt tuner eleverne ind på hvordan de skal svare på det spørgsmål, som var helt åbent som udgangspunkt. Elevens svar (A1) bliver nu overhørt, og spørgsmålet omformuleres og gentages på ny. En elev leverer sit udfordrende svar, og læreren udfylder til sidst sin lærerrolle som K1 og leverer svaret på eget spørgsmål. Denne pseudointeraktion, som det må siges at være, bliver udgangspunkt for den efterfølgende skrivning. Så skønt Shirley nu udtrykker sig indledningsvist i en rimelig engageret dialogisk og åben form, er mulighederne for, hvad der kan siges blevet begrænset af den umiddelbart foregående interaktion. Der forlanges positive reaktioner (valg af *Appreciation: Reaction*) og det går George med på. Det klare valg af *Appreciation* for forslaget ('Gorgeous'), er da også en påskøn-

nelse, der udfolder sig i en A2-A1 struktur, hvor elevens kreative forslag bliver anvendt i lærerteksten og ikke i en fælles produktion.

A1v	304	T	<i>The special effects include an amazing</i>
A21	305	T	No we are not going to use that again,
A2x2	305	T	Just give me another word
A1	306	David	Unusual
A2f	307	T	unusual sequence
A1	307	Mario	Extraordinary
A2	308	T	Extraordinary sequence,
A2f	309	T	Good!
A1v	310	T	<i>the extraordinary effects of digital movie characters</i>
Feltopbygning			
K21	311	T	What happens?
K2=2	311	T	What are the extraordinary sequence of..
K2=3	311	T	What's that <i>using physical agility and computer graphics?</i>
K2x4	311	T	`cause they use it there,
K2+5	311	T	and then they dodge bullets,
clue	312	T	What sort of bullets were they?
ch	313	Georg T	Ah, middle ones!
K2	314	T	How do you describe those bullets?
rph			
rpt	315	T	How do you describe them?
ch	316	E	Silvery kind!
K1	317	T	They were really fast [loud discussion about the bullets in the film among the students]
Dialogisk konstruktion (+)			
A21	318	T	What else can we say about it?
A2=2	318	T	The colour, the composition, the sound track, very unusual angles, creative, unusually stunning , George?
A1	319	Georg	Stimulating
A2f	320	T	Gorgeous!
A1v	321	T	<i>unusually stimulating text</i>

10.7 Resumé af analysen af Shirleys SPIF

Shirleys SPIF er trods den karakteristisk af forløbet, der er resultatet af den multifunktionelle analyse – at betragte som et eksempel på en *macrogenre* i Christies beskrivelse og definition af en sådan. Målet med forløbet er at repetere/opdatere den skematiske struktur i genren kunstanmeldelse, og i meget generel forstand demonstrere denne struktur i forskellige former for aktiviteter og interaktion med eleverne hvilket udmøntes i Shirleys valg af den genrepædagogiske 'teaching-learning'-cirkel. Læsningen og analysen af forløbet viser da også, at eleverne bliver langt sikrere på at kunne aflæse denne struktur, end de var i starten af timen. Men som stilladseringsgenre kan man sige at Shirleys *macrogenre* er orienteret mod fortiden snarere end mod fremti-

den!⁶²⁸ I Shirleys tilfælde lå 'facit' parat på de uddelte handouts. Spørgsmålet er derfor set i et læringsperspektiv, om en repetition er andet end en afstandslukning. Hvis Shirleys *SPIF* skal vurderes i forhold til det stilladseringsformat, der blev opstillet som det grundlæggende design i Stellas *SPIF*, og som hævdes at være i overensstemmelse med f.eks. Brian Grays definition af en stilladseringsproces, må man sige at Shirleys *SPIF* i hvert fald ikke umiddelbart flytter så meget for de elever der deltager i aktiviteterne. Måske flytter det noget for dem, der ikke deltager. I modsætning til hvad tilfældet er for Stellas *SPIF*, er dette dog et område, der ikke kan uddybes her. I Stellas *SPIF* deltog alle eleverne, dels i feltopbygningen, dels i gruppearbejdet, der som fase i tekstualiseringsprocessen fungerede som overgangsfase mellem feltopbygning og tekstualisering, gav alle elever mulighed for at deltage på baggrund af deres umiddelbare forforståelse. I sammenligningen mellem de to *SPIF* ser det ud som om Shirley kun når at repetere genrestrukturen, mens Stella med sin sprogligt svagere ESL-klasse både når dette og med den tid hun afsætter til feltopbygningen opnår hun at det er elevernes tekst (og kontekst), der elaboreres og forhandles i den dialogiske konstruktion, mens det hos Shirley næsten udelukkende bliver lærerens forhandling med sig selv!

	Rammesætning	Klassifikation	(kommentarer)
Dekonstruktion - kontekst/field	+F	+C	start hvor eleverne befinder sig, men stærk klassifikation og stærk rammesætning
- modellering	+F	+C	autoritativ synliggørelse, herunder - senere - kritik og refleksion
Dialogisk konstruktion - kontekst/field	-F∧+F	-C∧+C	svagere i emne indsamlingen, dernæst stærkere i klassifikationen
- interaktion om tekst	+/-F	+C	Eleverne kontrollerer stoffet svagt, læreren kontrollerer både stof og sproget om stoffet

Tabel 31 Bevægelsesmønstre med hensyn til klassifikation og rammesætning i den pædagogiske cirkel. Shirleys *SPIF*

⁶²⁸ Jfr. Cole & Griffin 1984; Engestrøm 1998:141 som påpeger at stilladsbegrebet bør udvikles, således at læreprocessens selvoverskridende dimensioner bliver inkluderet, dvs. den bør overskride den voksnes *fortid* og rette sig mod barnets *fremtid*.

