

DEL III

→ Multifunktionel analyse af Dinas *SPIF*

Kapitel 11

Dinas *SPIF*: Konteksten

11.1 Indledning

I de følgende fire kapitler skal en multifunktionel lingvistisk analyse af det observerede danske forløb, kaldet Dinas *SPIF*, præsenteres. Ligesom det australske forløb, Stellas *SPIF*, består analyse materialet af en klasesamtale og en bunke skriftlige opgaver. Og ligesom for de australske forløbs vedkommende har det været læreren, der har afgjort start og slut på det observerede forløb. Øvrige vilkår omkring udvælgelse af forløb er beskrevet i kapitel 2.

Opgaven i de følgende introducerende afsnit er først at redegøre for konteksten for Dinas *SPIF*. Dernæst følger en redegørelse for forløbets elementer og faser. Disse elementer og faser er analyseret fra hvert sit metafunktionelle perspektiv, dvs. hver sætning i forløbet er analyseret for *Theme* og *Information Structure*, for *Transitivity* og for *Conversation Structure* og *Appraisal*. Som det var tilfældet med hensyn til de australske *SPIF*, vil disse analysedata være placeret i Appendiks (IIIA og B) og karakteristiske og repræsentative afsnit af forløbet vil blive præsenteret uddybende i disse analysekapitler.

11.1.1 Lingvistisk analyse af kontaktzonen: Dinas *SPIF*

Målet med analyserne – og dermed også denne præsentation af dem – er at undersøge Dinas *SPIF* ud fra det genrepædagogiske perspektiv: Det vil sige i en lingvistisk analyse af *kontaktzonen* at demonstrere, hvordan de *curriculum genrer*, der indgår i dette *SPIF* udfolder sig;

På den ene side - fra lærerens makroperspektiv - at iagttage, hvordan forløbets elementer og faser er forbundne, og hvilke *stilladseringsformater*, som – reflekterede eller ureflekterede – kan iagttages med henblik på udvikling af elevernes skriftsproglige færdigheder.

På den anden side - fra elevernes mikroperspektiv - at iagttage, hvorledes udvekslingen og forhandlingen af de diskursive betingelser, som dette *SPIF* definerer for deltagerne, forløber.

Elementer og faser analyseres endelig med henblik på at kunne begrunde, hvorvidt forløbet udfolder sig *logogenetisk* og dermed, hvorvidt det vil kunne karakteriseres som en *curriculum makrogenre*, således som denne tekstform er blevet defineret i

denne afhandling (kapitel 5) med en læringsteoretisk tilføjelse til Frances Christies arbejde.⁶²⁹

11.2 Kontekst

Dinas *SPIF* er i forhold til de australske *SPIF* et overvejende svagt klassificeret og svagt rammesat forløb,⁶³⁰ og pædagogikken kan karakteriseres som implicit/usynlig. Forløbet er 'åbent' i begge ender, noget er påbegyndt, som er ved at blive afsluttet, opgaver er i proces, nogle på vej til at blive leveret tilbage, en anden arbejder eleverne hjemme med, og én ny opgave er allerede givet for; klassen har arbejdet med andre tekster, såvel i uddrag på redskabsplan som hele (litterære) tekster, som lærer og elever ved min entre fortsætter og afslutter arbejdet med, mens andet stof påbegyndes. Og da jeg forlader stedet, er en ny opgave givet for og den litterære tekst mangler endnu sin afsluttende behandling. Disse forskellige i hinanden indlejrede arbejdsprocesser og procedurer, der er karakteristisk for klassens arbejde i dansk, repræsenterer forskellige aspekter af danskfaget, som i denne introduktionsfase altså igangsættes i parallelle og/eller afløsende processer. Eleverne skal i gang med det skriftlige samtidig med tekstlæsningen, dvs. læsning af skønlitteratur.

I min genreanalyse af Dinas *SPIF* bliver jeg derfor nødt til at tage udgangspunkt i disse faglige discipliner, karakterisere deres struktur og formål samt den måde disse discipliner er indbyrdes forbundet på i det observerede forløb. Som *skrivepædagogisk introducerende forløb* er det danske specifikt, idet arbejdet med den litterære disciplin, også fra centralt hold,⁶³¹ betragtes som kærnefeltet i arbejdet med sproglig udvikling generelt i danskfaget. Som det vil blive påvist er dette også lærerens holdning og opfattelse i Dinas *SPIF*. Derfor inddrages også denne litterære del i min analyse, som indgik i det observerede forløb.

Da danskfagets mange discipliner skal fungere integreret, må målet være for mig som forsker at se de forskellige aktiviteter *i interaktion* og belyse arbejdet med 'det skriftlige' i den danskfaglige kontekst, som tilbydes mig.

Det er ikke muligt at iagttage f.eks. en fokuseret, struktureret arbejdsproces omkring den skriftlige opgave, der under hele det observerede *SPIF* bliver skrevet (hjemme af eleverne), afleveret og leveret tilbage. Der er ikke som i de australske *SPIF* tale om et 'helt' forløb (orientering • (specifikation) \wedge opgave), dvs. et forløb, hvor klassens aktiviteter er målrettet mod en specifik opgave eller opgaveform, men et forløb, hvor en faglig disciplin afbryder en anden i et åbent felt af aktiviteter, (hvor der naturligvis også skal fejres fødselsdag, spises kage osv.). I logisk forstand er nogle af aktiviteterne dog forudsætninger for andre. Og i den sidste ende er det den danske stil og den litterære tekstanalyse, der i eksamenssituationen skal samle brikkerne til en helhed. Dette er baggrunden for den elementopdeling af forløbet, som skal beskrives i det følgende afsnit.

⁶²⁹ f.eks. Christie 1994 og kapitel 4.

⁶³⁰ Bernstein 1975; jfr. kapitel 2.

⁶³¹ jfr. bekendtgørelse for dansk.

11.3 Elementer i Dinas SPIF

I den mundtlige del af forløbet indgik følgende aktiviteter. Time 1+2 blev afviklet før det observerede forløb ligesom time 9-10 blev afviklet efter det observerede forløb. De understregede timer indgår i nærværende analyse. Observationen begyndte i time 3, som derfor er denne analyses time 1. De to efterfølgende timer er ekskursioner, idet klassen i perioder arbejdede sammen med parallelklassen, her omkring to Boccaccio-noveller og en filmatisering af den ene. Forløbet var et gruppeprojekt, hvis formål var at introducere til fortælle teknik, synsvinkel og generelle aspekter af litterær analyse. Der indgik en skriftlig gruppeopgave i forløbet, som blev læst ukommenteret op af grupperne på klassen og senere trykt til alle. Forløbet indgår ikke i nærværende analyse, da der stort set ikke refereres (hverken eksplicit eller implicit) til det i de observerede timer. Enkelte 'rester' af forløbet blev dog observeret, idet en halv time brugtes til den ukommenterede oplæsning af gruppeopgaverne. Men dette indslag blev ikke på nogen måde inddraget i det efterfølgende – eller det foregående, hvorfor det i denne sammenhæng helt udelades og betragtes som en 'ekskurs'.

1. To postkort – samtale om beskrivelsesformer (*Skrivehåndbogen*)
2. Radiseversioner⁶³² (fortælle teknik)
- 3. Radiseversioner**
+ indslag om skriftligt arbejde
4. Boccaccio: *Falken* + film
5. Boccaccio: *Basilikumkrukken* (gruppearbejde om synsvinkelskift)
6. Gruppearbejde om Cecil Bødkeruddrag: *Døvens Dør* (fortælle teknik)
- 7. Skriftlig opgave gives tilbage**
+ oplæsning af gruppeopgaver om synsvinkelskift.
- 8. Ny skriftlig opgave (referat og resumé) gives for**
+ Hemingway: *Doktorens og doktorens kone*
9. Mads Brenøe: *Møtrikken*
10. Blomster i forskellige tekstformer – gruppeøvelse

Som skriftlige opgaver indgik følgende aktiviteter:

1. Vandring rundt om gymnasiet
- 2. Det menneske glemmer jeg aldrig**
3. Gruppeopgave: synsvinkelskift: Omskrivning af Boccaccio: *Basilikumkrukken*
4. Referat af avisartikel

⁶³² I Brask og Gradenwitz *Moderne europæiske noveller* 1976:142-56.

I løbet af det observerede forløb indgik de tre første opgaver og den tredje blev givet for. Opgave 1 blev leveret tilbage uden kommentarer eller karakter, mens den anden opgave blev givet eleverne tilbage med såvel en karakter som en kommentar. Denne opgave indgår i nærværende analysemateriale som forløbets *Selvstændige konstruktion*, fordi det var den opgave, som lå og 'bagte' under det observerede mundtlige forløb.

I danskfaglig tradition forstås de enkelte faglige discipliner som *integrerede*. I modsætning til den SFL-funderede skrivepædagogik arbejdes der her ud fra det danskfaglige kærneområde: Skønlitteraturen. Derfor indgår også genren 'litterær analyse og fortolkning' som del af min analyse. Det gør to gruppearbejdsfaser derimod ikke; det ene udelades, fordi det indledtes før jeg ankom, og jeg havde derfor kun gruppeop-læsningerne at forholde mig til. Det andet var et gruppearbejde om fortælle teknik i et Cecil Bødkerudrag. Jeg observerede, videofilmte og noterede omkring dette arbejde. Der blev ikke nogen opsamling på dette gruppearbejde, og dets formål var at afsætte tid til ekstra øvelse omkring iagttagelse af fortælle tekniske former i tekststykket. Bødkerteksten indgår ikke i øvrigt i det observerede forløb i form af referencer.

Tilbage som 'forløb' bliver da tre timer analyseret, som hermed udgør Dinas *SPIF*.

Der er i det danske *SPIF* som sagt ikke nogen pædagogisk, reflekterede overvejelser over strukturen i dette forløb, men nok omkring strukturen i elevernes arbejde med skriftlige opgaver. Der refereres her adskillige gange til *Skrivehåndbogen*,⁶³³ som eleverne har fået udleveret, ligesom bogen *Skriv kreativt*⁶³⁴ også udtalt indgår som inspirationskilde for læreren⁶³⁵. Med henblik på selve arbejdet med skriveprocessen forudsættes det, at eleverne har tilegnet sig en række procesorienterede skrivestrategier i folkeskolen (brainstorm, mindmap), og disse tages derfor kun sporadisk op på klassen. Det betyder, at fordelingen af de faglige aktiviteter er foretaget med en klar vægtning af skønlitteratur, både i metodedelen (øvelser i fortælle teknik med udgangspunkt i tekstuddrag) og i tekstlæsningsdelen (hvor en hel tekst behandles).

Da jeg ikke har en eksplicit formuleret pædagogisk eller læringsteoretisk baseret 'model' at støtte mig til i dette *SPIF*, som jeg havde i de australske *SPIF*, bliver øvelsen at forsøge gennem analysen at iagttage, stadigvæk med udgangspunkt i en genresynsvinkel, hvorledes Dinas *SPIF* som et kompleks af genrelementer kan siges at udfolde sig.

Med udgangspunkt i de danskfaglige discipliner (skriftlighed, mundtlighed, litteratur...) kan jeg i dette *SPIF* identificere en række genrer, dels i form af forskellige faser af 'redskabstræning', f.eks. øvelser i fortælle teknik, øvelser og diskussion omkring arbejdet med skriftlig fremstilling; to processer, der kan kaldes 'stil for - stil tilbage'; den faglige disciplin som fylder mest i faget, nemlig litterær tekstanalyse og fortolkning; og endelig selve elevernes produkter i form af skriftlige opgavebesvarelser. Ud af disse aktiviteter finder jeg tre centrale elementer, idet jeg vil kalde redskabsdelen

⁶³³ Eva Heltberg og Christian Kock 1997.

⁶³⁴ Christian Kock og Birthe Tandrup 1989.

⁶³⁵ Som det vil blive demonstreret i analysen, er der en uklarhed i Dinas *SPIF* med hensyn til om skriveprocessen angår skrivning af fiktion eller faktiske tekster. Uklarheden kan opstå hvis læsningen af *Skriv kreativt* overføres som generelle retningslinjer for skrivning.

(øvelsesdelen, hvad enten den drejer sig om sprog, medier eller litteratur) for *Faglig metode*, arbejdet med skønlitteratur, dvs. her den del, der består af analyse og fortolkning af *hele tekster* i klassesamtale for *Tekstlæsning*, og endelig er elevernes skriftlige opgavebesvarelser et selvstændigt element og vil her blive betegnet *Selvstændig konstruktion*. Der er ikke tale om nogen kronologi i denne første kategorisering af de tre elementer. Der kan f.eks. udmærket forekomme dele af *Faglig metode* i et tekstlæsningsforløb og omvendt.

Elementstrukturen i Dinas SPIF noteres således

Faglig metode • *Tekstlæsning* • *Selvstændig konstruktion*

hvor elementet *faglig metode* i logisk – men ikke i kronologisk forstand – står før de to andre elementer.

11.4 Faser i Dinas SPIF: Faglig metode

Elementet *Faglig metode* består 3 centrale rekursive faser foruden en orienteringsfase: En orienteringsfase – som vi også så den i Shirleys SPIF – har til formål at orientere eleverne om, hvad arbejdet i timen skal gå ud på. Fasen har desuden det formål at regulere elevernes adfærd, således at deres opmærksomhed henledes på det, der skal foregå.

De forskellige Radiseafsnit (3 i alt) oplæses og efterfølges i Dinas SPIF af en form for rekonstruktionsfase.⁶³⁶ Timen er struktureret omkring små tekststykker, som er forskellige omskrivninger af en situation i tegneserien Radiserne (hvad er det norske navn mon?). Disse omskrivninger er hentet i Brask og Gradenwitz: *Moderne europæiske noveller*,⁶³⁷ der som efterskrift har et afsnit "Om at undersøge noveller", hvor der bl.a. er et afsnit om fortælleteknik. Det er dette afsnit, der har 9 'versioner'/skriftlige omskrivninger af tegneserien. Som indledning skriver forfatterne.

For at få et indtryk af, hvor mange måder en historie kan fortælles på, vil vi foretage et forsøg. Vi ser på hændelser fra tegneserien Radiserne og prøver derefter på at fortælle den med ord, idet vi anvender forskellige fortælle-teknikker.⁶³⁸

Læreren opfordrer således eleverne til at "konstruere" deres forståelse af de elementære tekstuelle forhold for at opbygge en fælles forståelse af den information der kan læses "på linjerne" (ikke imellem dem). Rekonstruktionsfaserne er baseret på det, der er blevet klassificeret som basale kognitive perceptionsprocesser, beskrivelses- og erindringsprocesser.⁶³⁹ Men rekonstruktionsfaser er der ikke ganske tale om – og disse læseformer er meget fåtallige i Dinas genre i det hele taget!

⁶³⁶ Morris og Stewert-Dore 1984:98.

⁶³⁷ Gyldendal 1976.

⁶³⁸ Brask og Gradenwitz 1976:142.

⁶³⁹ Bloom 1956, Smith 1969.

Radisefaserne kaldes derfor for *intertekstuel læsning*,⁶⁴⁰ fordi der ikke læses 'på linjerne,' men der (re)kontekstualiseres ved at Dina opfordrer eleverne til – med udgangspunkt i deres erfaring, at forestille sig, hvad det er for en slags tekst, der er tale om. Eleverne læser dog i højere grad rekonstruktivt, men det er ikke det, læreren lægger op til i disse faser. Brask og Gradenwitz har selv konstrueret tekststykkerne med udgangspunkt i forskellige fortælle teknikker, men det er tilsyneladende heller ikke disse teknikker, der er i fokus i denne intertekstuelle læsning, hverken som udgangspunkt eller som mål.

Den *intertekstuelle læsning* består af tre synoptisk opbyggede sekundære faser, dels den rekursive fase *identifikation*, dels den rekursive fase *refleksion*.⁶⁴¹ Man kan i hvert fald vælge at læse refleksionsfasen som en udløber af den intertekstuelle læsning, men da dette kun er tilfældet i det første eksempel, mens det andet eksempel ikke er forbundet med den intertekstuelle læsning, antages fasen her at bestå af en aktivitet, der er optionel, og som kan opstå spontant i forlængelse af flere forskellige fagligt metodiske aktiviteter.

Den *faglige procedure* optræder i flere sammenhænge i Dinas *SPIF*. Denne betegnes *procedure*, fordi den som genre er en instruktionsfase, der har et fagligt mål (skrivestrategier, referatskrivning) og en række 'ingredienser' i form af listning af faglige strategisk mulige valg. På samme måde er *faglig procedure* i Dinas *SPIF* genremæssigt at ligne med en procedure, idet der f.eks. på baggrund af spørgsmålet 'Hvordan får man 11 for en dansk stil?' opregnes en række handlinger, som må udføres for at nå det ønskede resultat. Et andet eksempel på en procedure i Dinas *SPIF* udfolder sig som svar på spørgsmålet 'Hvordan kommer man i gang med at skrive en opgave?' hvor proceduren forløber i form af alternative muligheder for at nå det ønskede resultat.

Rækken af strategier foregår hovedsageligt *adderende*, dvs. i form af en række ekspansionsfaser af ekstensiv karakter. Øvrige ekspanderende faser (elaboration og circumstansion) forekommer også i den *faglige procedure*, enten som elaborende, klassificerende, abstraherende i forhold til de nævnte strategier, eller i form af en konkretisering, hvor forskellige sammenhæng (tid, sted, måde osv.) belyser den aktuelle strategi (hvor, hvornår kan den især bruges).

Fasestrukturen i Dinas element *Faglig metode* som optager en stor del af de to første timer i forløbet således:

[Orientering [Agenda • Afstandslukning]] ^ [Intertekstuel læsning [Agenda ^ Oplæsning ^ Identifikation • (Refleksion)] • [Faglig procedure]]

⁶⁴⁰ Begrebet *intertekstuel læsning* er hentet fra BUILTmaterialet (Love 2001), jfr. kapitel 4.

⁶⁴¹ Benævnelsen refleksionsfase er min. Den svarer i en vis forstand til den sekundære fase, som Love (1998) kalder for *inferencing processing*, hvor eleverne i en litterær tekstanalyse reflekterer fra sig selv tilbage til teksten. Læsningen udvides således ved at fokus lægges på selve slutningsprocessen (inference). Denne bevægelse står i modsætning til rekontekstualiseringen, hvor eleven drager slutninger om en litterær persons handlinger ved at gå fra teksten til egne erfaringer og dernæst drage sin slutning.

11.5 Faser i Dinas SPIF: Tekstlæsning

Tekstlæsningselementet udgør kun sidste del af den tredje time og afsluttes ikke her. Alligevel er karakteristiske primære og sekundære faser i elementet observerbare:

[tekstsynopsis [agenda • rekonstruktion • karakteristik]] ^ (metakognition)

I det observerede elementet indgår der en primær tekstsynopsisfase, som er opbygget af to vekslende sekundære faser: *rekonstruktion* og *karakteristik*. Antydningvist bevæger enkelte af faserne *karakteristik* sig over imod en anden struktur, som kunne benævnes *fortolkning*, men en sådan fase når ikke i det observerede forløb at udfolde sig ret meget.⁶⁴² Desuden optræder der en kort fase, som benævnes *metakognition*. I dette element forventer læreren at eleverne kender fremgangsmåden.

Vi har også forladt enhver diskussion om 'hvordan vi' tekstligt forholder os til en tekst som Hemingways. Her er det tekstanalyse, der er på dagsordenen.

Hvor den kognitive færdighed i *rekonstruktionen* var at arbejde 'på linjen' og finde konkrete udsagn i teksten (personer, tid, sted osv) er *karakteristikken* en fase, hvor en anden kognitiv færdighed trænes. Benævnelsen 'karakteristik' baseres på Fjord Jensens⁶⁴³ definition af begrebet. Netop dette begreb og dets supplerende komponent *fortolkning* har været grundlæggende begreber i hvert fald i den jyske part af en stor lærergenerations uddannelse i løbet af 60'erne og 70'erne. Fjord Jensens begrebsdefinition skal derfor bringes her:

11.5.1 Karakteristik

'At karakterisere' definerer Fjord Jensen som 'den systematisk eksperimentelle udskiftning af tekstens enkelte dele med deres alternative muligheder', en metodisk fremgangsmåde som han med et sprogvidenskabeligt begreb kalder *kommutationsprøven* i en tekstanalyse. I det eksperimentelle spil mellem det, teksten *kunne* have været, og det den faktisk *er*, afslører den sin egenart.⁶⁴⁴

Ord for ord, linje for linje og afsnit for afsnit kan vi således – når vi skal være skematisk – ved kommutationer konfrontere teksten med dens alternative muligheder. Ved eksperimentelt at spille disse ud imod tekstens faktiske udtryk, standpunkter og dispositioner har vi indbygget en komparatisme i selve analysen og opnået den komparative forsknings uomtvistelige fordel: at kende fænomenets egenart i lyset af det, det ikke er. På et rent teknisk grundlag har vi således kunnet supplere vor fattige forestillingsevne med en række muligheder, givet i sproget og sprograditionen.⁶⁴⁵

(...) kommutationsgrundlaget *åbner altid ud over teksten*.

⁶⁴² Den afsluttende del af novelleanalysen blev observeret, men er ikke analyseret her. Denne fase fortsætter i det foregående spor, og der arbejdes ikke med fortolkning eller fortolkningsstrategi.

⁶⁴³ Fjord Jensen 1967:24

⁶⁴⁴ *ibid*:25.

⁶⁴⁵ *ibid*:25.

At kende tekstens skjulte alternativer, at lytte sig til, hvad der også *kunne* have stået, om der nu ikke havde stået det, der virkeligt stod, og ud fra bevidstheden om alternativer at indkredse og bestemme tekstens egenart forudsætter en psykisk mobilitet, en intellektuel fabuleringsevne, en dialektisk oplevelse af verden som på én gang det den er og det den kunne være.⁶⁴⁶

For pædagogen bliver derfor karakteriseringen et af kompasnålene. Kan hænde den intellektualiserende karakteristik ikke er litteraturundervisningens eneste formål, men den må dog ret beset være et af dens væsentligste. I karakteristikken træder eleven ud af spontaniteten og ind i den reflekterende verdensbeskuelse. Ved den bringes han ud af den naturgivne enhed med tingene; fra enheden på det lavere plan kastes han ind i konfrontationen med tingenes uselvfølghed, med udsigt til en nyvunden enhed på et højere plan.⁶⁴⁷

Intertekstuelt er der her en mulig og sandsynlig reference til Dinas forståelse af begrebet karakteristik. I denne definition siges der dog ikke noget om at de evner, der forudsættes (psykisk mobilitet og intellektuel fabuleringsevne) også forudsætter en anden form for intertekstualitet, nemlig i denne sammenhæng elevernes.

11.5.2 Fortolkning

Denne udspringer ifølge Fjord af den digteriske virkelighed, af *tekstens indre sammenhæng*, hvor karakteristikken udspringer af forholdet mellem tekst og kontekst. Karakterisering sker således med udgangspunkt i læserens erfaring og viden, dvs. *ekstra- og intertekstuelt*, mens fortolkningen foregår *intratekstuelt*.

11.6 De pædagogiske registre

Som det var tilfældet for de australske *SPIF* vil også udfoldelsen af henholdsvis det regulative og det instruktionelle register iagttages og karakteriseres på tværs af elementer og faser i forløbet.

For alle undersøgelsesniveauerne ligger også en interesse for at vurdere det aktuelle *læringsdomæne*, vekslen mellem domæner eller udvikling (i form af stilladsering) fra ét domæne til et fagligt 'højere' defineret domæne (fra common sense til teoretisk domæne f.eks.).

11.7 Dinas *SPIF*: Skriftligt element: Den selvstændige konstruktion

Med hensyn til det skriftlige element er følgende valg foretaget af hensyn til materialets omfang. Læreren har for hver enkelt elevs vedkommende givet en karakter og en kommentar. Jeg bad dernæst læreren om at fordele besvarelsene i tre bunker, en bunke A-besvarelser (de bedste), en bunke C-besvarelser (de middelhøje) og en bunke E-besvarelser (de dårligste). Dernæst fik jeg udleveret kopier af 6 opgaver fra hver bunke. Af de 18 opgaver har jeg udvalgt 6, dvs. 2 *typiske* besvarelser fra hver bunke (2 A-besvarelser, 2 C-besvarelser og 2 E-besvarelser), og analyseret disse multifunktionelt med henblik på at kunne indkredse elevernes genrebevidsthed.

⁶⁴⁶ Ibid:29, Fjords egen kursivering.

⁶⁴⁷ Ibid:30.

Lærerkommentarerne vil ligeledes blive analyseret, ligesom forholdet mellem de mundtlige og skriftlige elementer i Dinas SPIF afsluttende vil blive analyseret og vurderet.

<p><i>Elementer:</i> Faglig metode • Tekstlæsning • Selvstændig konstruktion</p> <p><i>Faser:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Faglig metode <ul style="list-style-type: none"> [Orientering [Agenda • Afstandslukning]] ^ [Intertekstuel læsning [Agenda ^ Oplæsning ^ Identifikation • (Refleksion)] • [Faglig procedure]] * Tekstlæsning: <ul style="list-style-type: none"> [tekstsynopsis [agenda • (rekonstruktion) • karakteristik]] ^ (metakognition) * Selvstændig konstruktion: Direktiv ^ Opgavebesvarelse ^ feedback

Figur 37 Elementer og faser i Dinas SPIF

