

Kapitel 12

Den tekstuelle dimension: *Theme og Information Structure:* Dinas *SPIF*

12.1 Indledning

Analysen af *Theme og Information Structure* vil bidrage til skabe lingvistisk belæg for forløbets opbygning i elementer og faser, hvis fremstillingsmåde er en face-to-face klasesamtale som foregår i realtid og -rum. *Theme*-mønstre bidrager desuden til at belyse hvordan det regulative og instruksionsregister realiserer forløbets pædagogiske struktur.

Hver sætning i Dinas *SPIF* er analyseret for *Theme* og *Information Structure*, men på grund af den omfattende mængde kodede data, præsenteres hver sætning og fase ikke i selve analysekapitlet her. Alle faser er angivet i hver analyse, og de afsnit, som udgør kardinalpunkter i udviklingen af forløbet vil blive præsenteret og diskuteret uddybende i analysekapitlet. Når en fase er udvalgt som repræsentativ, er dette sket, fordi fasens lingvistiske mønster er typisk for lignende klassificerede faser.

12.2 Faser i elementet Faglig metode

Som beskrevet i figur 36 er fasestrukturen i elementet *Faglig metode* i Dinas *SPIF* som optager en stor del af de to første timer i forløbet således:

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

Elementet *Faglig metode* består 2 centrale rekursive faser foruden en orienteringsfase: Dels fasen *Intertekstuel læsning*, der igen består af fire synoptisk opbyggede sekundære faser; dels den rekursive fase *Faglig procedure* der i kort eller langt forløb hovedsagelig består af lærermonologer.

12.2.1 Orientering

Orienteringsfasen er den første fase som indleder første og tredje time i Dinas *SPIF*, men ikke den anden. Dette skyldes at den anden time indledes med tilbagelevering af en skriftlig opgave, og denne handling afføder det indledende spørgsmål fra eleverne som får læreren til omgående at starte med at redegøre for vurderingskriterier af skriftligt arbejde. Time 1 indledes med en orienteringsfase, der består af et løfte om snarligt at give opgaver tilbage, dels en agendafase, som gør rede for planen med timen. Time 3 indledes med en lang og besværlig orienteringsfase, idet en af eleverne har fødselsdag, og læreren har flere ting på tapetet. Med henblik på en analyse af *Theme* og *Information Structure* har de to timers orienteringsfase dog en række lingvistiske fællestræk, ligesom de begge klart adskiller sig fra de aktiviteter, der følger efter. I nedenstående eksempler fra orienteringsfaserne i Dinas *SPIF* kan disse træk iagttages. Visse registertræk karakteriserer fasen. Fremstillingsmåden er overvejende monologisk og sproget talesprog. Læreren indtager i en stærk rammesætning rollen som instruktør i fuld autoritet, som den, der afgrænser stof, tempo, fremgangsmåder og betydningen af aktiviteterne. Med hensyn til den tekstuelle tidsdimension ses sproget som en del af handlingen, hvor Dina sprogligt dirigerer nutidige og fremtidige handlinger.

Theme-mønstre i disse åbningsfaser har en række regulative funktioner. En af de klarreste leksikogrammatiskke indicier på lærerens autoritative rolle i strukturen af undervisningsforløbet er valg af tekstuelle *Themes* (især *continuatives*), som f.eks. 'Ok'. 'Nu'. Disse *continuatives* signalerer lærerens rolle som den der organiserer og bestemmer farten i timerne.

THEMA			RHEMA/NYT	
	Tekstuel	Interpersonel	Ekspierientiel	
FAGLIG METODE				
Orientering				
1	OK, sådan OK <i>cont</i>		Vi	tæller lige HØJT
2			Råb	HØJT "JA", Oliver
3				Ja højt
De øvrige elever bliver råbt op				
4	Nu <i>cont</i>		skal I	HØRE,
5	og <i>struc</i>		I	skal være så ROLIGE [[at I kan høre [[hvad jeg siger]]]].
6			Jeg	vil godt sige en ting eller to om JERES STILE [[som I sidder der i spændt forventning om [[at jeg havde med i dag med kommentarer til]]]],
7	men <i>struc</i>		det	har jeg SIMPELTHEN IKKE kunnet NÅ at få gjort.
8			Nogle af dem	er MEGET LANGE
9	og <i>struc</i>		nogle	er FORHOLDSVIST KORTE,
10	men		alle	har i hvert fald BESTRÆBT

	<i>struc</i>			sig på [[at gøre[[hvad de er blevet bedt om]], nemlig at gøre nogle sanseindtryk og få dem skrevet ned]]].
11	og <i>struc</i>		nogle af dem	er endda FANTASTISK GODE simpelthen.
12			I	har gjort jer MEGET UMAGE mange af jer,
13		det synes jeg <i>mood adj/Top</i>		er SPÆNDENDE at se det.
14		Får <i>fin</i>	vi	KARAKTERER for dem?
15	Jah <i>cont</i>	måske <i>mood adj</i>	(får I)	en karakter eller I HVERT FALD KOMMENTARER.
16				BEGGE DELE
17	OK så <i>cont struc</i>		får I	DET!
Agenda				
18			Vi	vil fortsætte her i dag med at se på nogle af de VERSI-ONER [[vi har liggende her]],
19	og <i>struc</i>		ideen	er så [[at de her Radiseversioner [[som vi allerede er fortsat på [[som vi har omsat dem til en form for fiktion [[at der skulle vi så gerne komme til [[hvad vi gør SELV // når vi SELV skal skrive]]]]]]],
20	så <i>struc</i>		det	skulle MEGET NØDIGT tage LIGESÅ LANG TID I DAG [[som det gjorde SIDSTE gang]].
21			Vi	skulle gerne være MERE KONTANTE i den måde]] vi får afklaret versionen på, [[end vi var sidst]]],
22	så <i>struc</i>		vi	behøver ikke klare LIGESÅ MEGET OP [[som vi gjorde sidste gang]].
23		Ja <i>pol adj</i>	det	er DEN.
24			Vi	starter med 6'EREN
25			Vi	starter med...
26			6eren	HAR VI HAFT
27			7eren	har vi IKKE haft
28	så <i>struc</i>		vi	skal i gang med 7EREN
29	og <i>struc</i>		vi	skal prøve at tage fat på nogle af de PROBLEMSTIL-LINGER[[der altså er]].

Continuatives som tekstuelle *Themes* anvendes også i de sætninger, hvor læreren regulerer elevernes adfærd, og de signalerer et brud i timens struktur. Således i ovenstående uddrag (4-5), og tilsvarende i uddrag fra 3. times orienteringsfase (8), består af sådanne brud i timen. Tekstuel signalerer Dina desuden i en regulerende form for "metakommunikation"⁶⁴⁸ proceduren for dagens arbejde (18-22). Denne procedure retter sig både mod elevernes opførsel som mod deres arbejdstempo, som i det andet eksempel også efterfølges af en begrundelse (9-13). Begge agendafaser er tekstuel ganske anderledes organiseret end de øvrige ytringer i orienteringsfasen, idet de i form af en række strukturelle *Themes* i første eksempel elaborerer reglen for dagens tempo, i andet eksempel reglen for samtaleformen. Ved at organisere sætningerne sådan skærper Dina elevernes opmærksomhed på hendes forventninger til en adfærd, som gælder for begge parter, men samtidig synliggør hun sin rolle som den, der er ansvarlig for forløbets struktur og tempo. Bortset fra de regulerende ytringer, hvor Dina thematiserer sig selv ('jeg') over for eleverne ('I') for at markere deltagerne i en fremtidig kontraktform, som hun definerer, vælger Dina temmelig konsekvent første person pluralis ('vi') til at udtrykke alt det, der foregår er et fælles projekt, idet hun inkluderer sig selv som gruppedeltager.

Det er ifølge Christie (1989) en meget almindelig strategi i åbningen af en *curriculum genre*.

Her i de introducerende faseudsnit thematiseres stort set kun de menneskelige *participants*, mens timens faglige indhold optræder i *Rheme* som *New*. Eksemplerne er alle meget generelle og abstrakte udtryk for det stof, der skal arbejdes med: 'versionen', '6eren/7eren', 'nogle af de problemstillinger,' og ligeledes i det andet uddrag: 'mange ting'.

Analysen af *Theme* viser det regulative registers komplekse funktioner i en orienteringsfase. Det instruksionsregister realiseres i de aspekter af grammatikken som refererer til det valgte materiale, dvs. de nævnte nominalgrupper i *Rheme*. Udviklingsmetoden i orienteringsfaserne er derfor baseret på eksperimentielle *Themes* der repræsenterer klassesamtalens deltagere, og på tekstuelle *Themes*, der strukturerer reglerne for klassesamtalen. Som fasernes *Point* findes timens felt formuleret i en foreløbig meget generel og ukonkretiseret form. (Dinas *SPIF, Theme, Time 3*. 1-13)

	<i>Theme</i>			<i>Rheme/New</i>
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
Orientering				
Agenda				
1			Vi	HAR MANGE TING [[vi skal nå i dag]].
2			Det	har vi
3	Nu <i>cont</i>		starter vi	med NOGET AF DET FORNØJELIGE.
4			Vi	siger TILLYKKE til Anne Louise,
	fordi		hun	har FØDSELSDAG
5		Hvad <i>wh/top</i>		siger du?
6		Er <i>fin</i>	det	SYND for hende? Schhh!
7	Nej og		det næste	er...

⁶⁴⁸ Sinclair og Coulthard 1975.

	<i>cont</i> <i>struc</i>			
	{X} ^ {=}			
8	Nu <i>cont</i>		skal I	HØRE ...altså
9		Det er muligt at <i>mood adj</i>	det er sådan tegn på alderdom	[[at mine ører ikke kan klare DET PRES,[[DET ER //NÅR SÅ MANGE STEMME RÅBER PÅ ÉN GANG]]],
10	men <i>struc</i>		jeg	kan FAKTISK IKKE HØRE //når I råber for meget i munden på hinanden
11	så <i>struc</i>		det er en god idé	[[at PRØVE AT STYRE SAMTA- LEN]],
	sådan at		ikke alle	RÅBER I MUNDEN PÅ HINANDEN PÅ ÉN GANG
	men at		man	MARKERER[[hvad man vil sige]].
12			Det	er EN GOD DEMOKRATISK TAK- TIK.
13			Jeg	skal PRØVE PÅ AT GØRE DET SELV engang imellem // undta- gen når jeg har ordet.

Theme og *Information Structure* i orienteringsfaserne er distinktive i forhold til de efterfølgende faser, hvilket understreger orienteringsfasernes særlige formål som de der regulerer elevernes adfærd ikke blot på kort sigt. Dina signalerer i fasens *Point*, således også, eksplicit regulerende, de forventede måder at tænke og udtrykke sig på, som gælder i en bredere institutionel kontekst ('det er en god demokratisk taktik'). Dina rammesætter på denne måde adfærden hos eleverne som 'pædagogiske subjekter.'⁶⁴⁹

I de efterfølgende faser kan det iagttages hvordan det instruktionelle register projekteres af det regulative register.

12.2.2 Intertekstuel læsning

Disse faser udgør den centrale del af den første time i Dinas SPIF. Det er en rekursiv fase, der gennemløbes tre gange i forlængelse af de tre tekststykker, klassesamtalen drejer sig om. De tre sekundære faser, som indgår i denne primære fase har i alle tre omgange samme synoptiske struktur. Agendafaserne er ganske korte introducerende faser, hvor Dina standser det foregående forløb for at starte på dette, og en ny oplæser vælges. Agendafasen har regulerende funktion, idet den udelukkende er et lærerredskab til regulering af tempo og brud/skift i forløbet. Thematiseret er nu det instruktionelle felt og en klassesdeltager, som læreren udpeger til oplæsningen.

12.2.3 Oplæsning

⁶⁴⁹ Christie 1989, Bernstein 1996.

I Dinas *SPIF* læses tre tekststykker op. Denne oplæsning giver alle elever en chance for at forholde sig umiddelbart til teksten. De oplæste tekster vil ikke blive analyseret for *Theme*, *Transitivity* og *Appraisal* her, da det er klassesamtalen om teksterne og de betydninger der udveksles her, der er i fokus og ikke teksterne selv.⁶⁵⁰ Den centrale sekundære fase i den primære fase *intertekstuel læsning* er identifikationsfasen.

12.2.4 Identifikation

Såvel faserne *identifikation* som *refleksion* er intertekstuelle i den anvendte læseform, idet der ikke er tale om en læsning af teksten 'på linjerne' med dels om en identifikation af, hvad formålet kan være med teksten, dels med en refleksion over alternative måder at nå dette mål. I identifikationsfasen (f.eks. 205-242) er det derfor teksten og dens deltagere der thematiseres. Desuden optræder en række interpersonelle temaer i form af lærerens Hv-spørgsmål som sporer eleverne ind på iagttagelsesmåden. Eleverne omtaler herefter teksten som 'det' og den, der har synspunkterne thematiseres som 'man'. Tekstens udviklingsmetode er derfor en adderende beskrivelse, hvor alt det, eleverne siger om teksten optræder uudviklet som umarkeret *New* i *Rheme*. Fasen udvikles i *expansion*, først hvor læreren forsøger at fastholde diskussionen til *det ene* af synspunkterne (*extension*), dernæst, hvor en af eleverne stiller skarpt på *det andet* punkt i diskussionen (*elaboration*). Herunder opstilles lidt tydeligere, hvorledes fasens udviklingsmetode stadigvæk, trods de to vinkler på diskussionen ikke rigtigt får profileret nogen af synsvinklerne, således at et *macroNew* og udfoldelsen af et *Point* kunne iagttages:

Theme	Rheme/New
vi	historien
man	det sprog
På hvilken måde	det
det	fantasifuldt
det	fantasifuld forklaring
man	korte sætninger
der	ikke lange...sætninger
der	noget med sætningsstrukturen
ordvalget	ligner IKKE en drengs
det	FOR NUANCERET
små drenge	GODT være nuanceret
prøv	EKSEMPLER
der står	EN LILLE DRENG
jeg	de MENER
det	SPØRGSMÅLET
i hvert fald	en lille dreng ville IKKE SIGE
det kan godt være	POSITION
de	bestræbt sig på
en lille dreng	ville SIGE
I	NOGET RIGTIGT
fortælleren	et SPROG

⁶⁵⁰ Dette er et fravalg af hensyn til denne afhandlings fokus. Det er naturligvis en mulighed også at inddrage klasseteksterne i analysen med henblik på dette intertekstuelle felt.

der er nogle BRUD det sproget selvom det er enkelt	LIGE overdrevne nok FOR nuanceret MANGE FORSKELLIGE ORD mange forskellige ord end NORMALT
--	--

Eleverne forsøger faktisk (som de eneste, der bidrager med konkrete eksempler fra klasseteksten) at argumentere for deres synspunkt på tekstens sprog. I *Rheme* optræder alle de karakteristika der hæftes på de sproglige iagttagelser. Eleven hæfter sig ved hvad en lille dreng – ifølge hans erfaring – 'ville sige' eller 'ikke ville sige', men hvad den egentlige forskel er på de to fremstillingsmåder fremgår ikke af elevens argumentation bortset fra i ordet 'nuanceret'. Læreren følger heller ikke op på dette. I stedet bevarer det instruksionsindhold i *New* i *Rheme* sin generelle, ukonkretiserede form: Den sproglige karakteristik følges op af udtrykkene 'noget med sætningsstrukturen' 'noget rigtigt', 'et sprog', 'nogle brud', 'FOR nuanceret', 'mange forskellige ord', 'mange forskellige ord end normalt'. Hvad det er for nuancer, hvilke brud, eller i et stilladseringsperspektiv, hvilken 'forskell' sprogbrugen betyder i karakteristikken af børnesprog, hverken konkretiseres eller begrebsliggøres i samtalen.

I forhold til det grundlæggende stilladseringsformat er der i fasen i høj grad tale om en dialog, mens såvel tydeliggørelsen af eleverne (eller blot elevens) nærmeste udviklingszone, dvs. klargørelsen af hvad det er, eleven forsøger at finde ud af og udtrykke på baggrund af sin hverdagserfaring om børnesprog, og hvor læreren i kraft af sin funktion som mere kyndig skulle træde til at trække eleven i retning af det, han/hun endnu ikke kan udtrykke, finder ikke sted, men udviskes tekstuel betragtet, idet den *difference* der påvises i elevens eksempler ikke udvikles (dvs. de thematiseres kun én gang som 'der er nogle brud') men følges op af en række adderende generaliserede udtryk i *New*.

Dette replikskifte afslutter efter et par ekskurser identifikationsfasen, og den afløses nu af en refleksionsfase. Hvor identifikationsfasen består af en rekontekstualisering, idet elevernes forforståelse og forhåndsviden om tekster inddrages til at underbygge tekstiagttagelser, tager refleksionsfasen udgangspunkt i elevernes forforståelse i en – imaginær – tekstualisering: Eller med andre ord: Eleverne bliver bedt om at forestille sig/overveje, hvordan de ville skrive som en lille dreng. I denne fase tages tråden således op fra børnesprogsdiskussionen, og eleverne får i et stykke tid mulighed for at udveksle de erfaringer de har om børnesprog, og hvordan de selv ville have udtrykt sig i en tekst som den diskuterede. Tematisk giver dette faseskift sig udtryk ved at de eksperimentelle temaer ændres fra at være overvejende tekst-*participants* til at eleverne thematiserer sig selv. Deres forslag til og eksempler på børnesprog placeres i *Rheme* som umarkeret *New*. Fasen deles (i form af *extension*) op på grundlag af de forskellige elevindslag. Disse følger adderende efter hinanden og udvikles ikke på noget tidspunkt af hinanden. Elevernes forslag står således som individuelt valgte forslag.⁶⁵¹

12.2.5 Refleksion

⁶⁵¹ Jfr. Painter 1987:86-87.

Opstiller vi en tilsvarende oversigt over *Theme* og *Information Structure* for refleksionsfasen (289-303) får vi overvejende klassens deltagere i *Theme*. I *Rheme* findes forslagene i *New*, der ikke udvikles, men adderes som ligestillede forslag:

<i>Theme</i>	<i>Rheme/New:</i>
jeg	lidt enklere
forfatteren	bedre
jeg	spændende
en lille dreng	lidt andre ting
det	nogle pointer
jeg	noget
jeg	et par sgu'er
jeg	et par skure

Faseudsnittet eksemplificerer ikke blot elevernes forslagstyper, men især på udviklingsmetoden: Læreren træder ikke ind og klassificerer, elaborerer eller begrebsliggør elevforslagene. Disse udvikles ikke, profileres ikke, evalueres heller ikke, men får lov til sideordnet at stå som de er. Eleverne positionerer sig således her, ikke så meget i forhold til hinanden som i forhold til læreren, der evaluerer hvert forslag. Selv om der reflekteres frit og fasen må siges at tage udgangspunkt i elevernes forslag uden nogen begrænsninger, er det alligevel kun læreren, og måske også en forventet superadressant, som eleverne henvender sig til. De positionerer ikke sig selv som *hero* i mulige tekster. De forholder sig udelukkende til den regulative stemme, og overvejer derfor i højere grad hvad der kunne være det 'korrekte' acceptale svar end det, som originalteksten faktisk er udtryk for (efter lærerens mening): En sproglig kreativitet i et fantastisk univers. Derfor er den sidste joke omkring ordspillet sgu'er – skure – et indslag, der hænger i luften uden nogen evaluering! Og derfor er det spørgsmål, som var udgangspunkt for hele denne lange intertekstuelle læsningsfase (208: 'På hvilken måde kan I se at det her det faktisk er en lille dreng der fortæller?') måske besvaret på en anden måde, end det var forventet af læreren?

12.2.6 Sprogdiskussionens mål: Fiktiv eller faktisk læseform?

Grunden til at der kan sættes spørgsmålstejn ved dette er følgende: Timen indledes med en afstandslukningslignende fase, hvor eleverne sammen med læreren repeterer forskellige fortælle tekniske udtryk. Men disse udtryk har ikke haft nogen funktion i den intertekstuelle læsning, skønt det *måske* egentlig var det, der var formålet: Måske har eleverne derfor misforstået lærerens indledende spørgsmål. De har troet læreren spurgte om hvordan en dreng *taler* og ikke, som der faktisk spørges om, hvordan en dreng *fortæller*. Dina vælger alligevel at gå linen ud med eleverne i deres fortolkning af spørgsmålet, men forsøger dog ind imellem at dreje diskussionen over på fortælleform i stedet for på sprogdiskussionen. I nedenstående eksempel ses lærerens første forsøg:

216			Hvis vi	nu holder fast ved [[hvordan vi kan se [[at det er et barns FANTASI]]], ikke også...
			Det	er ET PUNKT!

217			Man	kan sige det er MEGET KORTE SÆTNINGER hele tiden,
218			der	er ikke nogen LANGE KRINGLEDE SÆTNINGER

Her taler læreren (thematiseret i det inklusive 'vi) 'om' et instruktionelt felt: et barns FANTASI. Men eleverne svarer på opfordringen ved at beskrive sproget: MEGET KORTE SÆTNINGER. Læreren korrigerer ikke eleven, selv om meget korte sætninger ikke kan siges at uddybe problemstillingen 'et barns fantasi'.

Dette må være begrundelsen for den adderende udviklingsmetode. Læreren forsøger igen senere at få fantasien på banen i en direkte thematisering:

276			Fantasi	kan bruges til NOGET ANDET i en anden sammenhæng i hvert fald
277		det ved jeg ikke om <i>mood adj</i>	der er nogen	der vil IND PÅ NU?
278			Det	er ALLEREDE blevet sagt
279	men altså <i>cont</i>		der	er siden der med noget med de der sekskantede blyanter som er SLAN-GER, ikke?
280			De	spiser MUS, ikke? Sådan noget UHYGGE og sådan
281	og <i>struc</i>		sådan den måde [[det beskrives på]]	SVARER TIL på en måde...
282				et MARERIDT
283				et mareridt.
284				også SAMTIDIG EN BEHAGELIG DRØM
285	for <i>struc</i>		han	slipper jo AF MED TRINE.
286		Jeg tror <i>mood adj</i>	det er en fortæller	der PRØVER PÅ at skrive som en lille dreng
287	men <i>struc</i>	jeg synes IKKE <i>mood adj</i>	han	gør det.
288	Ja <i>struc</i>		du	er lidt UTILFREDS med den fortæller [[der prøver på at skrive som en lille dreng]].

Dina thematiserer altså nu direkte det felt, som hun gentagne gange har forsøgt at få eleverne med på. Det lykkes i to ytringer her, men derefter er eleverne atter i gang med at drøfte børnesprog. Men læreren vil ikke drøfte sprog, hun vil drøfte tekstens fikcionalisering via en drengs forestillingsverden: Teksten tematiserer (uden 'h!') et mareridt fortalt gennem et barns fantasi. I en sådan fikcionalisering er det realistiske eller autentiske aspekt af tekstens sproglige udformning ikke væsentlig. Dette ses tydeligt i Dinas opfyldning på en mere kvalificeret version af en beskrivelse af hvordan børnesprog i virkeligheden er, eller hvordan et barns sproglige adfærd er. Eleven taler om adfærd ('det er meget godt', 'det' gør børn også), læreren taler om tekstens fantastiske univers: Referencen – fra 'KÆMPEBLYANTER' (New) til 'en lang fantastisk

historie' er der tilsyneladende, men elevens *Point*, nemlig hvordan små børn skriver, undlader læreren at arbejde videre på i sin elaborering: Hun rekontekstualiserer teksten som fiktion, eleverne rekontekstualiserer teksten ud fra et mimesisperspektiv. Tematisk konstruerer elev og lærer således (i hver sin token-value-struktur) hver sin superadressant:

321			Det er meget godt	[[at forfatteren har brugt METAFORER OG BILLEDSPROG]] eller sådan noget
322	for <i>struc</i>		det	GØR SMÅ BØRN MEGET eller sådan noget,
			mus, slanger	er KÆMPEBLYANTER eller sådan noget.
	{ = }			
323			Det er EN LANG FANTASTISK HISTORIE	[[der ligger deri]] // som samtidig illustrerer noget om Søren Bruns bevidsthed, Søren Bruns skjulte ønsker om [[hvad der skal ske Trine]]
324	og <i>struc</i>	pludselig <i>mood adj</i>	er han	PÅ MAGTENS TOP SELV.
325		Ja <i>pol adj</i>		

Eleven er tålmodig og svarer pænt ja. Men der er ikke længere tale om en samtale. Lærerens *elaboration* er ikke af elevens ytring, men snarere en fortsættelse af hendes egne tanker ovenfor (284-85)

Man kan sige, at den modsætning der her gentagne gange opstår i dialogen mellem lærer og elever i Dinas *SPIF*, er en modsætning mellem lærerens umiddelbare, vante tankeproces, hvor en fiktiv læseform (Steffensen 1999) støder sammen med det, Vibeke Hetmar har kaldt elevernes 'bondefornuft'.⁶⁵² Pædagogisk betragtet og i lyset af det opstillede stilladseringsformat er det tankevækkende, at elever og lærer tilsyneladende taler sammen, men om forskellige ting og uden i fællesskab at kende samtalels mål. I hvert fald er det en svær opgave genremæssigt at formulere fasen *intertekstuel læsnings* mål, såvel som dens skematiske struktur på baggrund af en iagttagelse af fasens *Theme* og *Information Structure*. Vanskeligheden består i den adænde udviklingsmetode, hvor det er muligt at se nogle faseskift, men hvor informationsudviklingen i *Rheme* ikke udmunder i et *Point* eller *macroNew*, som følger op på det *Point* der blev udviklet i de indledende faser. At dette analyseresultat er karakteristisk for disse faser, men ikke for tekstlæsningsfasen til sidst er – som det vil blive demonstreret – at der i tekstlæsningsfasen eksisterer en anden fælles konsensus (superadressat) om aktivitetens og dermed samtalels formål, som eleverne (de, der deltager) har folkeskoletræning i.

⁶⁵² Hetmar 1995:355-57. Ifølge Hetmar er begrebet Holberginspireret: "Bondefornuften har en tendens til at være småtskåren, fastholdende at verden ser ud som den altid har set ud; men samtidig indeholder den en kerne af jordbunden fornuft der ikke lader sig dupere af hvad som helst.(...) Bondefornuften er en trussel mod faglige samtaler."

Men først skal den efterfølgende fase analyseres for *Theme* og *Information Structure*. Det drejer sig om lærermonologen *faglig procedure*:

12.2.7 Faglig procedure

I analysen af *Theme* og *Information Structure* af *faglig procedure* er her valgt et karakteristisk eksempel. Fasen er monologisk i størstedelen af forløbet. Læreren refererer nogle af de måder man kan komme i gang med at skrive en opgave på. Alternativerne er opregnet i et ekstensivt (adderende) forløb, og eleverne aktiveres ikke på klassen i nogle af aktiviteterne. Karakteristisk for lærermonologen her er, at alle informationer om skrivestrategier står umarkerede som *New* i *Rheme*. I fasens afsnit 450 – 460 thematiseres først strategien (450, 453, 456: 'Tænkeskrivningen', 'det'); vekslende med dette *Theme* optræder det indefinitte pronomen (452, 454, 455) 'man', som det eksperientielle *Theme*. Klassedeltagerne thematiseres ikke. Informationerne opstilles i en liste i *Rheme* (Dinas SPIF, *Theme*, Time 1, 450-460)

Theme				Rheme/New
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel	
	{ + }			
450			Tænke skrivningen	er måske noget der er MIN- DRE BRUGT
451				den med at man sætter sig ned og prøver på at TÆNKE PÅ ET EMNE
452	og <i>struc</i>	måske <i>mood adj</i>	finder man	senere ud af at man måske kunne UDDYBE NOGEN AF PUNKTERNE
453	og <i>struc</i>		det	er også en FORHOLDSVIS USTRUKTURERET...
454			man	kan lade sig INSPIRERE AF ANDRE TEKSTSTYKKER
455	sådan så <i>struc</i>		man	kan KOMME VIDERE MED ET ELLER ANDET.
456	men <i>struc</i>		det	er IKKE BUNDET OP sådan som dispositionen er // hvor man hele tiden prøver på at lave en LOGISK SAMMEN- HÆNG fra det ene punkt til det næste punkt.
	{ + }			
457	Og så <i>struc</i>		er der	den der hedder AT ORDNE EN KLADDE OG LAVE ET UDKAST
458			Alle de punkter	er noget [[som I SIKKERT ALLEREDE HAR ARBEJDET MED // og som I kan have glæde af at tænke over i det øjeblik [[man sidder med en eller anden form for op- gave]]]].
459			Hvis I nu ser på...	...

460		Skal <i>fin</i>	jeg	trække den lidt ned. Sådan. Så
-----	--	--------------------	-----	-----------------------------------

Den næste ekstensive fase som følger umiddelbart herefter udskiller sig ved nogle markante tematiske ændringer. Selv om det instruktionelle felt 'fortælle teknik' melder sig på listen af gennemgangen af igangsætningsstrategier, er der tilsyneladende andet på færde her. Foregrebet i den lille overgangsfase forinden, hvor lærerens OH-transparent bliver trukket ned, foregribes temaændringen. Hvor den foregående del af fasen udelukkende havde en række generelle eksperientielle tematiseringer af instruktionelle begreber eller indefinitive agenter (Tænkeskrivning/man), tematiseres nu klassesdeltagerne igen (I/jeg) og i starten af den ekstensive fase (461) dels det tekstuelle *Continuative* ('Se') dels klassen inklusivt i det personlige pronomen 'vi'. Den tekstuelle udviklingsmetode i resten af faseafsnittet består af en vekslen mellem tematiserede klassesdeltagere og en række interpersonelle *Themes* i form af retoriske HV-spørgsmålsindledere. Læreren forsøger på den måde i sin monolog at modellere de spørgsmål, som eleverne bør stille sig, når de skal skrive en skriftlig opgave. *New* befinder sig nu i markeret form i *Theme* i en vekslen med umarkeret *New* i *Rheme*. (Dinas *SPIF, Theme, Time 1 461-482*).

	{ + }			
461	Se <i>cont</i>		vi	har kikket lidt på NOGET OM FORTÆLLETEKNIK
462	men <i>struc</i>		vi	har ikke været inde på [[at det er OGSÅ noget I kan have BRUG FOR // når I skriver mange gange og foretager en lang række valg]].
463			Vi	har kikket på
464		HVILKEN FORTÆLLEFORM <i>Wh/Top</i>		er der?
465	og <i>struc</i>	HVILKEN VIRKNING ELLER EFFEKT <i>Wh/Top</i>		ønsker man at få ud af det, som vi skal se på valget af FORTÆLLER?
466	og <i>struc</i>	i en hvis forstand så <i>comm adj</i>	er I	jo SELV FORTÆLLERE, ikke også?
467		Hvad <i>Wh/Top</i>		skal I have MED i det [[I vil fortælle]], titlen og indledningen...
468		HVORDAN <i>Wh/Top</i>		skal den VÆRE, ikke også?
469			I Folkeskolen	skulle vi somme tider skrive EN OVERSKRIFT
470	Men <i>struc</i>		det	er DEN BUNDNE OVERSKRIFT [[du har der]]
471			I	skal først og fremmest have fundet ud af [[HVAD I vil have MED]] I HISTORIEN

472	og <i>struc</i>		I	skal også have fundet ud af hvor meget I vil gøre ud af DEN ENKELTE DEL, ikke også?
473		Skal <i>fin</i>	I	have ET LANGSOMT FORLØB ELLER FORTÆLLETEMPO,
474	og <i>struc</i>	Hvordan <i>Wh/Top</i>		vil i BYGGE DET OP?
475		Er <i>fin</i>	det	en KRONOLOGISK HISTORIE eller en A-KRONOLOGISK HISTORIE f.eks. og mange af de andre ting [[som vi har fat i her]]...noget ...
476			der	er måske nok nogen der falder lidt væk hvis det er en ANALYSE AF EN TEKST
477	men <i>struc</i>		<u>i andre sammenhænge</u>	vil I KUNNE FÅ BRUG FOR DET OGSÅ.
478				Så både VALG AF DEN MÅDE FORTÆLLEREN SKAL TRÆDE FREM PÅ ...
479			<u>Om I selv blander jer i det eller prøver at aflevere en mere eller mindre objektiv beskrivelse af et eller andet</u>	DET ER OGSÅ VIGTIGT HER.
{ + }				
480	og før <i>struc</i>		talte vi	lidt om HVILKET SPROG [[der kunne have været // hvis vi nu skulle illustrere både Søren Bruuns sprog]]
481	og tilsvarende <i>struc</i>		er det sprog [[I vælger at skrive en opgave i]]	ALTID OGSÅ VIGTIGT
482		HVILKEN SPROG-TYPE <i>Wh/Top</i>		skal det være

Hvis vi som i det foregående skal forsøge at beskrive fasens *informationsfokus* i udviklingen af *Theme* og *Information Structure*, kommer denne til at se sådan ud:

	vi	fortælle teknik
	vi	brug for
Hvilken fortælleform		
Hvilken virkning og effekt		fortæller
	I	fortællere
	Hvad	(skal)med
Hvordan		(skal det)være
	I	historien
	I	den enkelte del
	I	fortælle tempo
Hvordan		bygge (det) op

det	kronologisk
i andre sammenhænge	brug for
I	vigtigt
vi	hvilket sprog
det sprog I vælger	vigtigt
hvilken sprogtype	

Denne ekstensionsfase er selv opbygget ekstensivt i form af en række strukturelle tekstuelle *Themes* (og/men). Trods dette skift fra en mere generel, upersonligt refererende gennemgang af skrivestrategier til en personlig og direkte elevhenvendt form, er der alligevel ikke nogen ændring i udviklingen af information. Men det regulative register er fremhævet kraftigt her i forhold til foregående afsnit, idet der samtidig sker et skift fra det inklusive 'vi' til 'I', og informationsindholdet veksler mellem fokuspunkter og krav til eleverne ('brug for', 'vigtigt'). Udviklingsmetoden (*Method of Development*) består således i en fastholden af det eksperimentielle tema 'I', dvs. eleverne som 'pædagogiske subjekter', der *skiftevis* får en information og en understregning af vigtigheden af denne information. Denne udviklingsstruktur ses ikke andre steder i Dinas *SPIF*.

12.2.8 Fiktions- eller faktaskrivning?

Det, der kan undre iagttageren af dette forløbsafsnit er, at det faktisk på intet tidspunkt er på tale, at eleverne skal skrive fiktion. Men her ser det ud til at skriftlige opgaver for læreren er 'historier' med fortælle teknik, fortællere, fortælle tempo og sprogtype. Skønt der kort tid før har været en diskussion om en særlig sprogtype (børnesprog), som ikke blev defineret eller klassificeret i nogen forstand, er også udtrykket 'sprogtype' her formuleret som *Theme* uden nogen efterfølgende udvikling, konkretisering eller noget formuleret *Point* som resultat af de forskellige informationspunkter. Lægger den faglige procedure op til fiktionsskrivning? I sprogbrugen fremgår det i hvert fald som om skriftlig fremstilling er identisk med fiktionsskrivning. Er det meningen? Er det klart for eleverne?

12.3 Tekstlæsningselementet

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

Det sidste korte element der skal analyseres for *Theme* og *Information Structure* her er tekstlæsningselementet. Som tidligere nævnt er dette element ikke et direkte led i elevernes arbejde med skriftlig fremstilling, men det er et element, der overgås til i slutningen af det observerede forløbs tredje time, umiddelbart efter en faglig procedurefase. De enkelte faser og elementer veksler således mellem hinanden og ud af hinanden, og af nysgerrighed over på hvilken måde en tekstlæsningselementfase kunne indgå som led i bl.a. udviklingen af sproglig opmærksomhed og dermed også i udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed generelt, har jeg medtaget den del af tekstlæsningen, som afsluttede den 3. time i det observerede forløb. Arbejdet med den pågældende tekst fortsatte den efterfølgende uge men inkluderes ikke i analysen, da denne heller ikke tilføjer nye fasetyper til Dinas *SPIF*.

12.3.1 Tekstsynopsis

Tekssynopsisfasen indledes med en kort agenda som regulerer elevernes opmærksomhed på det, der nu skal karakteriseres nærmere.

I den efterfølgende sekundære rekonstruktionsfase er tekstuelle og interpersonelle valg af *Theme* vigtige med henblik på at vise eleverne hvilke intertekstuelle valg der anses for acceptable. Det regulative register er stærkt fremhævet her i form af lærerens interpersonelt tematiserede *polar adjuncts*.

Læreren sammenligner tekstens situation/hovedpersonens situation med elevernes erfaring. Typisk: Ville man normalt gøre sådan? Læreren inviterer eleverne til at måle tekstens problem med noget de kender til. Er det sandsynligt? (jfr. Fjord)

Valg af *Theme* i denne sekundære proces realiserer tekstens personer eller handlinger projekteret via elevernes identitet, som 'du'. Ved at vælge klassens deltagere (2. person) i eksperientiel *Theme*-position anmoder læreren eleverne om at sætte den relevante tekstinformation i relation til deres egne erfaringer for at kunne slutte noget om teksten. Interpersonelle *Themes* er valgt som *modal finites* som angiver at eleverne opfordres til at gætte med.

Logikken: Hvis adfærd A og adfærd B så tekstens adfærd C. I modsætning til elementet faglig metode, er dette element karakteriseret ved I højere grad at være opbygget logisk i form af *enhancement* og *elaboration*. Det drejer sig om at underbygge og belægge sine iagttagelser og dermed for eleverne at bevæge sig frem mod en tolkning. Tematisk kan denne bestræbelse fra lærerens side ses I valg af interpersonelle/eksperientielle *Themes* i form af Hv-spørgsmål og i valg af *polar adjuncts* - også som interpersonelle *Themes*.

12.3.2 Karakteristik

Karakteristik omfatter en mere kompliceret proces hvor de konkrete tekstiagttagelser skal syntetiseres; hvor årsag-virknings-relationer mellem iagttagelser skal spores; hvor tekststruktur og forfatterholdning skal sammenholdes og hvor hovedpersoners karakter, motiv og handling skal karakteriseres. Karakteristik er ikke blot en forståelsesproces, men også en *kulturel* forståelse og viden. At være i stand til at *karakteriserer* indebærer således en færdighed i at slutte fra forskellige påstande på den trykte side til en intertekstuel kontekst som betydningsskabende proces. (jfr. Fjord)

Analyse af karakteristikfaserne derfor også nøglen til en undersøgelse af hvorledes de regulative og instruktionelle registre arbejder for at opbygge en fælles forståelse af teksten og dens formål.

I karakteristikfasen (306-362) er påstande om hovedpersonen eller om teksten fremkommet i en stilladseret dialogisk proces, hvor eleverne eksplicit læres hvad der gælder som accepteret 'belæg' for påstande om teksten. Det er intentionen her at sammenholde udvalgte påstande om teksten med relevante påstande, hentet fra såvel individuelle som kulturelle erfaringsområder, for at nå frem til en mere abstrakt, overordnet forståelse af et træk ved teksten.

Stilladseringsprocessen er især synlig i de rekursive sekundære fasers struktur. Men først vil jeg analysere de primære karakteriseringsfaser for *Theme*.

Som andre karakteristikfaser er denne fase karakteriseret ved sin fremhævelse af det regulative register i begyndelsen og i slutningen, realiseret ved Dinas valg af *Continuatives*.

Ved hjælp af disse grammatiske valg indrammes undervisningens indhold på dette trin og læreren regulerer forløb og tempo. Det regulative register fremhæves også i Dinas valg af Vokativer og i valg af finit eller Hv-elementer i interpersonel *Theme*-position. Dina regulerer ikke blot via sine valg af den/de del/e af teksten der skal arbejdes med, og via den 'argumentationslogik', tekstarbejdet baseres på, men hun regulerer også de elever som skal vise deres forståelse af teksten.

Eksperientielle *Themes* i karakteriseringsfaserne relaterer sig enten til tekstens 'personer' og danner særlige mønstre.

Dina har en plan og udviklingsmetoden er den tekstanalytiske genres: Fra det overordnede plan synopsis til karakteristik og fortolkning. Og hun styrer – stadig blidt, men sådan at eleverne er med, og stopper udsving og ekskurer: 309: Nu tager i KARAKTERISTIKKEN.

12.3.3 Metakognition

Theme-valg skifter endnu engang, denne gang fra karakteriseringsprocessens hypotetiske 'du' eller hypotetiske bundne sætninger som thema til 'vi' der refererer specifikt til hele klassens deltagere. TÆNK PÅ!!

Det regulative register er fremhævet her i den metakognitive sekundære fase

Så =derfor = lærerkonklusion

Metakognitive sekundære faser artikulerer hvad og hvorledes eleverne skal tænke. Læreren opstiller således nogle regler for vurderingen af elevens arbejds måde.

(...) regulate pedagogic practice at the classroom level, for they define the standards which must be reached. Inasmuch as they do this, the evaluative rules act selectively on contents, the form of transmission, and their distribution to different groups of pupils in different contexts.⁶⁵³

12.4 Resumé

Analysen af forløbets *Theme* og *Information Structure* giver et overblik over genrens funktionelle skift af udviklingsmetoder. Således markerer åbningsfaserne I Dinas *SPIF* tematisk disse fasers regulative funktion i forhold til de efterfølgende faser. Den primære fase, intertekstuel læsning, udvikler sig i to retninger, realiseret gennem de to sekundære faser, identifikation og refleksion. I de to faser thematiseres henholdsvis tekstparticipanter og eleverne selv. Dette forløber i begge faser i en adderende, *eks-tensiv* form, som lægger op til forestillingen om åbenhed og lighed i classesamtalen på den ene side og om elevernes tekster og forestillinger om tekster som deres individuelle ejendom. Dette sker på trods af at læreren thematiserer teksten som fiktion (fantasi, det fantastiske univers). I time 2 kan denne thematisering atter spores i lærerens skift fra 'man' til 'I,' og i denne direkte thematisering af eleverne, positionerer hun dem (i *New*) som 'fortællere'. I det efterfølgende element, tekstlæsning, ses

⁶⁵³ Bernstein 1996: 118

en mere fortættet stilladseringsstrategi fra lærerens side, idet de enkelte faser i mod-sætning til elementet faglig metode udvikler sig i form af *elaboration* og *enhancement*. Tematisk er det i tekstsynopsis dels de interpersonelle temaer (*Wh-top*), dels de eksperientielle *Themes*, som thematiserer novellens deltagere, som demonstrerer, at det er en bestemt faglig praksis, der her indøves. Det regulative register er i dette element lige så fremtrædende som det instruksionselle. Placeringen af en metakognitiv fase er da også karakteristisk for dette element.

Med hensyn til iagttagelse af den tekstuelle dimension på tekstniveau (fase- og elementniveau) kan man sige, at Dinas *SPIF* kun i tekstlæsningselementet udfolder sig i en hierarkisk periodicitet. (rekonstruktion \wedge karakteristik \wedge (fortolkning)). Det er med hensyn til de øvrige faser og elementer vanskeligt at iagttage at disse skulle forudsige hinanden, vise tilbage til hinanden, uddistillere information af hinanden og dermed akkumulere ny viden og forståelse hos deltagerne. Man kan sige at samtalens struktur har en vis seriel struktur⁶⁵⁴ i form af den ligestillede, adderende samtalestruktur, men heller ikke denne uddistilleres i noget afsluttende *macroNew* eller giver en forståelse af den enkelte fases *point*. De strukturelle overvejelser vil - for alle betydningsdimensioners vedkommende - blive uddybet i kapitel 17.

⁶⁵⁴ Martin & Rose 2002:180-181.

