

## Kapitel 13

# Den eksperimentielle dimension Analyse af *Transitivity*: Dinas *SPIF*

### 13.1 Indledning

Analysen af de eksperimentielle betydninger i Dinas *SPIF* vil blive analyseret på tværs af elementer og faser. Hver sætning (bundne og frie) og hver fase er analyseret for transitivitet. Men ligesom de australske *SPIF* vil karakteristiske *Transitivity*-mønstre for hver fase blive præsenteret i opsummerende tabeller.

Derudover vil de faser, som i analysen af *Theme* og *Information Structure* blev fremhævet som kardinalpunkterne i det skrivepædagogiske forløb blive analyseret nærmere. Det drejer sig om tre faser, dels fasen *intertekstuel læsning*, dels *faglig procedure* og endelig vil et karakteristisk analyseeksempel af fasen *karaktæristik* blive præsenteret i analyseafsnittet. Afsnit i disse faser er valgt med afsæt i *Theme*-analysens resultat, idet det er i disse faser de observerede stilladseringsmønstre i forløbet er mest synlige.

De opsummerende analyseafsnit har til formål at skabe yderligere lingvistisk grundlag for at hævde, at der er metafunktionel konsistens i forløbets analyserede skematiske struktur; desuden er formålet med begge sider af *Transitivity*-analysen at iagttage og vurdere, hvordan og i hvilken udstrækning elementer og faser ud fra en eksperimentiel vinkel bidrager til Dinas arbejde med at nå sine pædagogiske mål.

Som beskrevet i analysen af *Transitivity* i de australske *SPIF* følger analysen Christies argument, at det *regulative* felt er orienteret mod institutionelt værdsatte måder at indføre elever i læringspraksisser, holdninger, færdigheder og viden forbundet med institutionen, og at det *instruktionelle* felts pædagogiske værdisætning er forbundet med socio-kulturelle værdier i bredere forstand. For Dinas *SPIFs* vedkommende er dette to-sidede felt regulativt forbundet dels med den *kontrakt* om taletid og adfærd i arbejdsprocessen, som hun i orienteringsfaserne forsøger at indgå med eleverne, dels med de strategier omkring skrivning og læsning, som eleverne præsenteres for i form af lærermonologer, og øves i i form af analyse- og fortolkningsøvelser. Det *instruktionelle* felt er det 'emne', der skal 'læres' via de regulative praksisser og indsigter. I Stellas *SPIF* kan det f.eks. iagttages, hvorledes eleverne løbende bliver orienteret om stadierne i det genrepædagogiske forløb, som er den pædagogiske ramme, genreskrivningen og elevernes sproglige udvikling formodes at udvikle sig bedst og mest synligt i. Det *instruktionelle* felt i Stellas *SPIF* er genren essay i sin basisform, dvs. forløbet introducerer eleverne til en kulturspecifik kontekst, samt det register og den leksikogrammatik, der er forbundet med denne kontekst.

I følgende analyse af *Transitivity* vil forholdet mellem regulativt og instruksionsfelt blive belyst gennem forløbets elementer og faser.

## 13.2 Faser i elementet: Faglig metode

Som beskrevet i figur 37 er elementet *faglig metode* opbygget således:

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

Opsummerende kan de enkelte faser beskrives således:

### Orientering

<b>Transitivity</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material</i> og <i>behavioral</i>	handle- og adfærdsprocesser vælges af læreren til at beskrive aktiviteterne (tidligere/fremtidige) i klassen. Læreren realiserer klassesdeltagerne (inklusive sig selv) som aktører af den efterfølgende aktivitet
	<i>Attributive</i>	vælges af læreren til at vurdere elevernes tidligere indsats og til at henlede deres opmærksomhed på det, der skal ske.
	<i>Identifying</i>	anvendes enkelte gange af læreren til at rammesætte den følgende aktivitet
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Time</i>	vælges af læreren til at afstandslukke feltet i forhold til foregående /forestående aktiviteter

**Tabel 32.1** *Transitivity*-mønstre: Orientering

### Agenda

<b>Transitivitetstræk</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material</i> og <i>behavioral</i>	læreren realiserer elever og sig selv i den inklusive rolle som <i>Actori</i> den efterfølgende aktivitet
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Time</i>	vælges af læreren til at orientere eleverne mod aktivitetens forløb i tid.

**Tabel 32.2** *Transitivity*-mønstre: Agenda

### Afstandslukning (rapportering)

<b>Transitivitetstræk</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material</i> og <i>Behavioral</i>	Læreren realiserer eleverne i rollerne som aktører til at beskrive deres tidligere adfærd
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location</i> <i>Time</i>	repræsenterer lokaliteter og situationer hvor tidligere aktiviteter har fundet sted

**Tabel 32.3** *Transitivity*-mønstre: Afstandslukning

### Intertekstuel læsning: Identifikation

<b>Transitivitetstræk</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material</i> og <i>behavioral</i>	behavioral processes vælges af lærer og især af elever til at realisere kassetekstens hovedperson som <i>Behaver</i> .
	<i>Attributive</i>	vælges af eleverne til at tilskrive kassetekstens ( <i>Cr</i> ) egenskaber ( <i>At</i> ); vælges af læreren til at vurdere elevernes

		forslag.
	<i>Identifying og extential</i>	vælges af alle klassens deltagere til at identificere klasseteksten, dens formål og udtryksform
	<i>Mental</i>	vælges af lærer og elever der i rollen som Sanser forestiller sig klassetekstens funktion
	<i>Verbal</i>	vælges af læreren til at spore eleverne ind på klassetekstens sprog; Siger realiseres af klassetekstens fortæller/forfatter, og klassetekstens begivenheder og replikker er Verbalisering ( <i>Vb</i> )
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location</i>	realiserer et eksperimentielt felt i henvisningen til klasseteksten.

**Tabel 32.4** *Transitivity*-mønstre: Intertekstuel læsning: Identifikation

## Intertekstuel læsning: Refleksion

<b>Transitivity</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperimentiel rolle</b>
<i>Processes og tilknyttede participants</i>	<i>Material og behavioral</i>	vælges af læreren til at opfordre eleverne (som Aktører) til selv at skrive børnesprog; vælges af eleverne (som <i>A</i> ) til at beskrive forestillede sproglige valg ( <i>G</i> )
	<i>Attributive og identifying</i>	vælges af eleverne til at tilskrive sproget ( <i>Cr</i> ) egenskaber ( <i>At</i> ) og til at identificere en fremstillingsform
	<i>Mental og verbal</i>	realiserer elevernes (som Sansere og Sigere) tale og forestillinger om sproget i klasseteksten ( <i>Ph og Vb</i> )
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Manner</i>	Få <i>circumstances</i> , da samtalen handler om forestillinger om en fremstillingsmåde

**Tabel 32.5** *Transitivity*-mønstre: Intertekstuel læsning: Refleksion

## Faglig procedure

<b>Transitivity</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperimentiel rolle</b>
<i>Processes og tilknyttede participants</i>	<i>Material og behavioral</i>	vælges af læreren til at realisere eleverne eller et generaliseret subjekt som aktører i udførelsen af proceduren
	<i>Attributive</i>	vælges af læreren til at understrege og rette elevernes opmærksomhed på vigtige sider af proceduren.
	<i>Identifying og extential</i>	vælges af læreren til at identificere procedurens trin og elementer ( <i>T og X</i> )
	<i>Possessive</i>	vælges af læreren til at realisere eleverne ( <i>Pr</i> ) og de handlemuligheder ( <i>Pd</i> ) de er i besiddelse af
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location Manner</i>	realiserer et eksperimentielt felt som repræsenterer eksterne klassetekster og eleverfaringer

**Tabel 32.6** *Transitivity*-mønstre: Faglig procedure

## 13.2.1 Intertekstuel læsning

Den centrale og også længste del af elementet *Faglig metode* er faserne *intertekstuel læsning*. I forlængelse af analysen af *Theme* og *Information Structure* vil centrale sider af dette faseforløb blive analyseret uddybende her, idet det især er her de karakteristiske problemstillinger i Dinas SPIF kommer til udtryk, og hvor det regulative hhv. det instruktionelle registers funktion i forløbet demonstreres klart.





En *Transitivity*-analyse af et karakteristisk afsnit i fasen *faglig procedure* vil demonstrere dette yderligere.

### 13.2.2 Faglig procedure

Dina indfører i flere omgange denne fase for selv – i en monolog – at dreje den aktuelle diskussion over mod en generel diskussion om skrivning. Den iagttagede uklarhed omkring karakteren af den *inkorporation (Range)* som er skrivearbejdets 'scope', dvs. vi skriver "noget", måtte formodes at blive udviklet klarere med henblik på inkorporationens eksperimentielle indhold.

Nedenstående eksempel som indskydes af Dina imellem to faser af *intertekstuel læsning* bringes her i sin fulde længde. Der følger endnu en lignende fase efter afslutningen af den intertekstuelle læsning, ligesom både anden og tredje time indeholder lange faglige procedurefaser. Men henblik på den eksperimentielle metafunktion er det instruksionsfelt fremtrædende i selve fasen, mens det regulative felt fungerer som baggrund for, at læreren suverænt afbryder den pågående aktivitet og giver sig selv den taletid, hun har brug for. Denne afbrydelse skærper vigtigheden af indholdet over for eleverne, og faserne gennemføres stort set uden afbrydelser fra eleverne.

I det foregående nævntes det, at den nævnte inkorporation/*Range* i skriveprocessen endnu – eksperimentielt betragtet – er upræciseret. I den faglige procedure viser det sig at denne eksperimentielle tomhed fortsætter:

Dina realiserer først eleverne som *Actor* i den materielle *process* ("Skriver"), senere udfylder en *indefinitiv participant* ("man") rollen som *Actor* og *Sensor*. De valgte *circumstances* ligger på grænsen mellem interpersonelle *adjuncts* og egentlige *circumstances*: "normalt", "i mange retninger." I hvert fald er det eksperimentielle indhold spinkelt eller i hvert fald meget lidt konkret. Denne spinkelhed udtrykkes i de *circumstances*, der her er noteret som *Manner/Cm*, men som faktisk er interpersonelle *adjuncts*, idet et udtryk som 'objektivt' eller 'sandfærdigt' ikke har nogen eksperimentiel referencemulighed. Dina vælger *Range* igen til at udfylde rollen som det, den faglige procedure drejer sig om (195) "mange ting," (198) "noget", (202) "et materiale," (203) "det," (210) "noget". Desuden vælger Dina en række *attributive* og *possessive processes* for at kunne karakterisere "det" (*Carrier*) nærmere. Eleverne realiseres som (*Possessor*) og "det", dvs. skrivearbejdets genstand som *Carrier - Attribute* og *Possessed* udtrykker opgavens indhold: "et bundet emne, en bunden opgave, et brev, en beskrivelse. I en *Token-Value*-struktur opsummeres emnerne i en ligeså eksperimentielt tom form. *Value* er her "nogle af de ting, I skal have på bevidstheden", hvilket bagefter identificeres med udtrykket "genre", der ellers ikke nævnes hverken før eller senere i dette *SPIF*, og som derfor må have den eksperimentielle reference, som eleverne på forhånd vil kunne tillægge det. (Dinas *SPIF, Transitivity, Time 1, 194-211*)

194	Når I sidder og skriver	normalt
	A	Pm Cm

195	I kommer jo ud for at skulle skrive	
	A	Pm
	mange ting	i mange retninger
	R	Cm

196	Som regel så vil de have et bundet emne	<i>Pro- Pr cessPp Pd</i>
197	engang imellem sker der også det i hvert fald uden for skolen	<i>Clt Pe X Clp</i>
198	når man skal skrive noget	<i>A Pm R</i>
199	og hvor man ikke har fået sig et bundet emne	<i>Pr Pp Pd</i>
200	eller man selv har fundet på at skrive	<i>S/A Pcog/Pm</i>
201	hvad enten det er en bunden opgave eller en opgave	<i>Cr Pi At</i>
	[[man selv har villet skrive noget om]]	
		<i>A Pm</i>
202	så må man prøve at få brugt et materiale sandfærdigt	<i>Pro- A Pm R Cm</i>
203	så man kan få gengivet det rigtigt, objektivt f.eks.	<i>A Pm R Cm</i>
204	eller hvis det er pointen [[at gøre det morsomt ]]	<i>Va- Pi T -lue</i>
		<i>Pcc At</i>
	på en eller anden måde	
		<i>Cm</i>
205	så må man prøve at finde ud af	<i>pro- S cessPcog</i>
206	hvilken genre bevæger man sig så inden for?	<i>Clp- Pm A -Clp</i>
207	Er det et brev[[ til en man kender rigtig godt]]	<i>Pi Cr At Rv</i>
		<i>S Pcog Cm</i>
208	eller er det en beskrivelse af et eller andet til en person	<i>Pi Cr At Ct Rv</i>
	[[ der skal have nogle facts]]	
		<i>Pr Pp Pd</i>
209	Så det er nogle af de ting	

	<i>T</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>	
	[[I altid skal ligesom have på bevidstheden]]			
	<i>S</i>	<i>Pro-</i>		<i>cessPcog</i>

210	når	I	sidder og arbejder med noget	
	<i>A</i>	<i>Pm</i>		<i>R</i>

211	hvad	er det for en genre	[[man arbejder med]],	simpelthen
	<i>V-</i>	<i>Pi</i>	<i>T</i>	<i>-V</i>
			<i>A</i>	<i>Pm</i>

I den pågående aktivitet i faserne *intertekstuel læsning* må det da – efter at dette overordnede refleksionsemne er bragt på banen, dvs. bevidstheden om genrevalg – være noget, som skal konkretiseres her. Men her sker der det igen, at de to instruktionelle spor som læreren selv har ladet stå i form af egne spørgsmål, og elevernes svar, gør udvekslingen af klarhed omkring, hvad det er for en genre, der tales om, diffus. Det skyldes, som det demonstreres i de følgende udsnit af fasen, at eleverne taler om den *sproglige adfærd* som teksten er udtryk for, mens læreren taler om teksten som en æstetisk helhed eller en *sproglig handling*. Og alligevel åbner hun op for elevernes synsvinkel.

### 13.2.3 Identifikation

Det diffuse genreperspektiv kan demonstreres lingvistisk, idet elever og lærere i samtalen om klasseteksten vælger henholdsvis *behavioral* og *verbal processes* til at realisere det, som læreren som udgangspunkt kalder 'sproget.' Klassetekstens overskrift er "en lille dreng fortæller," hvilket realiserer drengen som *Sayer* og processen som en *verbal process*. Men Dina har selv som udgangspunkt stillet en række spørgsmål om sproglige valg, målgruppe, genrevalg, som eleverne nu pakker ud i deres diskussion af 'det sprog som det fortælles i'. Dina realiserer eleverne i rollerne som *Senser* og opfordrer dem til at betragte sproget (*Phenomenon/Ph*), som 'historien,' 'det' (*Verbiage*) 'fortælles i' (*Verbal Process*) og desuden (i en *Token-Value*-struktur) *identificere sproget* som en lille drengs sprog.

215	Ja Okay nu	kunne	vi	sige	nogle ting om historien her
		<i>Pro-</i>	<i>Sy</i>	<i>cessPv</i>	<i>Vb</i> <i>Ct</i>
	bagefter				
	<i>Cl</i>				

216	man	kunne	jo også se på	det[[ vi får vist]] først,
	<i>Be</i>	<i>Pro-</i>	<i>Pb</i>	<i>Ph-</i>
			<i>Rvq</i>	<i>Pv</i> <i>Cl</i>
	på det sprog	[[som det nu fortælles i]]]	først	
	<i>-Ph</i>		<i>Cl</i>	
		<i>Vb</i>	<i>Pv</i>	

217	Den lille dreng Søren Brun	fortæller
	<i>Sy</i>	<i>Pv</i>



218	På hvilken måde	kan I	se
	<i>Cm</i>	<i>Pro- S</i>	<i>cessPcog</i>

219	at det faktisk er en lille dreng [[der fortæller]]?		
	<i>T</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>
	<i>Sy Pv</i>		

Et par elever er på 'rette' spor, men afløses af en række andre elever, som svarer på det, der faktisk spørges om. Herefter stiller Dina et spørgsmål om den verbale handling i teksten, som af eleverne besvares med eksempler på tekstens verbale adfærd: Læreren realiserer (med en *Identifying Process*) *teksten* i rollen som *Token* og den verbale handling som tekstens *Value*. Men i elevens svar realiseres *sproget* (som *Carrier*) i en attributiv sætning der karakteriserer den sproglige *adfærd* (*Attribute*) "korte sætninger."

Men nu opstår der forvirring om den ansvarlige for teksten. For her optræder der endnu en *participant* i diskussionen ud over den lille dreng, nemlig den ansvarlige bag teksten.

226	Hvis vi nu	holder fast ved
	<i>S</i>	<i>Pcog</i>

227	hvordan	man	kan se
	<i>Cm</i>	<i>S</i>	<i>Pper</i>

228	at det	er et barns fantasi, ikke også?
	<i>T</i>	<i>Pi V</i>

229	Det	er ét punkt!
	<i>Cr</i>	<i>Pi At</i>

(Carsten)

230	<b>Man kan sige</b>
	<i>Sy Pv</i>

231	<b>det er meget korte sætninger hele tiden</b>
	<i>Cr Pi At</i>

232	<b>der er ikke nogen lange kringlede sætninger</b>
	<i>Pe X</i>

233	Det er rigtigt
	<i>Cr Pi At</i>

234	der er noget med sætningsstrukturen [[som det hedder]], ikke også?
	<i>Pe X</i>
	<i>V T Pi</i>

korte sætninger, ordvalget

235	er der nogen [[der vil sige noget om det]]?
	<i>Pe X Sy Pv Vb Ct</i>

(Søren)

236	<b>Ordvalget det vil jeg umiddelbart ikke sige ligner en lille drengs</b>
<i>T</i>	<i>Pro-cessPi V</i>

237	<b>altså det er lidt for nuanceret</b>
	<i>Cr Pi At</i>

”Ordvalget” (236) er en nominalisering af den sproglige valgproces som læreren har omtalt adskillige gange. Og eleverne er klare over, at det ikke er den lille drengs valg. der er en underforstået, strøget agentiv her, som uddybes i elevens elaborering af sit synspunkt. Klassetekstens ’fortæller’ realiseres som *Sayer* igen, og dennes mulige udsagn (*Verbiage*) vurderes. men nu griber læreren alligevel ind, idet hun nu eksplicit realiserer *årsagen* eller *agenten* bag klasseteksten som det ses i de to følgende udvekslinger:

1

244	<b>I hvert fald en lille dreng han ville ikke sige sekskantet</b>
	<i>Sy Pv Vb</i>

245	<b>han ville nok bare sige en blyant</b>
	<i>Sy Pro-cessPv Vb</i>

Det kan godt være

246	men ikke desto mindre har de bestræbt sig på
	<i>Pro- A cessPm</i>
	<i>Agent</i>
	[[at det er et barn [[der taler]]], ikke?
	<i>Cr Pi At</i>
	<i>Be Pb</i>
	<i>Medium</i>

2

344	Prøv at konstruere sådan en [[som man ville gøre
	<i>Pm R</i>
	<i>A Pm</i>
	<i>Agent</i>
	[[som man taler i hverdagen]]]
	<i>Be Pb Cm</i>
	<i>Medium</i>

#### 13.2.4 Ergativ analyse af klassesamtalens læseformer

I forbindelse med den eksperientielle metafunktion tilføjer Halliday et komplementært perspektiv på relationen mellem en sætnings kærne og dens tilknyttede *participants*. Han refererer til disse perspektiver som transitive og ergative. Transitive virkeligheds-konstruktioner har ’intransitive’ *Actor/process*-konfiguration som fundament. Tilknyttet denne konfiguration er *Goal (G)*, der berøres af den grundlæggende konfiguration. Ergative virkeligheds-konstruktioner har en såkaldt ’middel’ konfiguration i form af *pro-*

*cess/Medium* som fundament. Tilknyttet denne konfiguration er participanten *Agent*, som sætter dette fundament i værk. Det transitive perspektiv fokuserer på relationen mellem f.eks. 'han sejlede' og 'han sejlede båden', mens det ergative perspektiv fokuserer på forholdet mellem f.eks. 'båden sejlede' og 'han sejlede båden'. For Halliday er de to perspektiver komplementære måder at konstruere virkeligheden på.

I nærværende sammenhæng kan de to perspektiver anvendes til at belyse de læseformer, som læreren henholdsvis eleverne anvender i klassesamtalen. I første omgang vil jeg anvende begreber hentet hos Bo Steffensen (1999) som et stykke ad vejen i hvert fald kan være med til at belyse den problemstilling, som den lingvistiske analyse løber ind i, og som resulterer i en karakteristik af den logogenetiske udvikling af sproglig bevidsthed som *diffus*. I Steffensen (1999) hævdes det bl.a., at målet for danskundervisningen må være at øve eleverne i en fiktiv læseform, fordi selv store elever læser såkaldt "faktisk" og derfor må ledes på sporet af en anden læseform, hvis de skal blive gode læsere af skønlitteratur.

Hvis vi i begyndelsen af denne 1G skal karakterisere de eksisterende læseformer med udgangspunkt i beskrivelsen af *læringsdomæner*,<sup>2</sup> vil jeg hævde at eleverne behersker begge læseformer, dog bevæger nogle sig i hverdagsdomænet, mens andre nærmer sig et praktisk eller endog teoretisk domæne. Læreren behersker den fiktive læseform og bevæger sig i det reflektive domæne (dog i tekstlæsningen også i det teoretiske). Med hensyn til den faktiske læseform veksler hun fra den ene vinkel til den anden uden tilsyneladende selv at registrere det. Eleverne følger efter, men trækker – med deres bondefornuft – læreren godt rundt i manegen. Det betyder, at de ting, som eleverne ytrer om sproget og teksten, udtrykker deres forskellige læringspositioner. Ingen af disse flyttes eller udvikles imidlertid, men forbliver, hvor de er. Det diffuse forløb kan beskrives i et ergativt perspektiv i den centrale del af elementet *Faglig metode*, nemlig i den del af klassesamtalen, der drejer sig om at identificere sprog og genre i klasseteksten.

Da det er en litterær tekst, der er tale om, har vi i princippet to partcipanter involveret, dels fortælleren, dels forfatteren. I dette lingvistiske perspektiv betyder det, at diskussionen om teksten kan fokusere på teksten og dens fortæller, eller den kan fokusere på eksterne årsagsforhold i form af den biografiske bagmand: Forfatteren. Netop i diskussionen om disse to størrelser er det ergative perspektiv frugtbart. Dina ønsker i sit forløb at indføre eleverne i en fiktiv læseform og beder dem karakterisere fortælleren, men fortælleren er jo ikke ophavsmanden til teksten. Fortælleren er *Medium*:

(...)the Medium is the nodal participant throughout the system. It is not the doer, nor the causer, but the one that is critically involved, in some way or other according to the particular nature of the process.<sup>3</sup>

*Medium* kan således beskrives nominaliseret som *fortællingen*, og hos Dina vil det sige beskrivelsen af det fantastiske univers, der udtrykkes fra barnets synsvinkel. Med Bakhtins begreber kan man sige, at *medium* har affinitet til *hero*: Bakhtin vælger ordet 'hero' for 'objekt, i betydningen emne, indhold, karakter, viden'.

---

<sup>2</sup> Jfr. kapitel 3.5

<sup>3</sup> Halliday 1994:165

The hero interacts with the speaker to shape the language and determine the form. <sup>4</sup>

(t)he form of a poetic work is determined (... ) by *how the author perceives his hero* – the hero who serves as the organizing center of the utterance. The form of *objective narration*, the form of *address or apostrophe* (...), are determined precisely by the *degree of proximity between author and hero*.<sup>5</sup>

'Hero' er et selvbevidst og uafhængigt ideologisk væsen. Det er 3. person i den betydningsskonstruktion som forfatteren indgår i et dynamisk forhold til.

The hero serves as an "arena", a milieu of previous utterances dialogically arranged.<sup>6</sup> In every utterance we enter into dialogic relations with our topic, with its hero, and the hero's "words" contribute to the tone, shape and meaning of what we say.<sup>7</sup>

Præmisserne er klare, fordi participanten som Halliday skriver er "kritisk involveret" i processen. Steffensen skriver, at fortælleren er den stemme der er "inde i teksten"<sup>8</sup>. Når eleverne dernæst afviser teksten som 'falsk' eller 'forkert' er de ude i et andet ærinde. De retter deres opmærksomhed mod *Agenten* og diskussionen forskydes dermed fra en "fiktiv" læseform til en "faktiv" diskussion.

Der er akkurat forskel på at sige et barn fortæller (*verbal process/Pv*) og et barn taler (*behavioral process/Pb*), hvilket Dina udtrykker ved at sige, at *Actor/Agent* her ("de") er den eksterne forfatter, mens barnet er "deres" *Medium* for den sproglige adfærd, som "de" har valgt. I de efterfølgende ytringer eksemplificerer eleverne at "de" ansvarlige har valgt "forkert". Dina bøjer sig i meget modaliserede vendinger, som en senere analyse skal vise. For den eksperimentielle vinkel er det nu vigtigt at se, at hun dermed i en nominalisering gør den tidligere nævnte *Agent* til en ny *Agent*, der nu benævnes "Fortælleren". Hvor det i begyndelsen drejede sig om en verbal handling med en lille dreng som *Medium* (*Sayer – verbal process*) drejer diskussionen sig om bagmandens *adfærd*, og han realiseres som *Agent* og *Senser* og genstanden for projektet er atter inkorporativt (*Range*). Dina realiserer derefter klassens deltagere atter kollektivt som *Senser* i solidarisk front mod bagmanden, og sproget (*Carrier*) karakteriseres nu ikke i form af iagttagelser, men i form af *modal adjuncts*.

Begrundelsen er ikke 'oplysende': I valget af *existentiel processes* realiseres de træk som Dina opsummerende siger 'findes' i sproget (*Existent*): "nogle brud", "mange forskellige ord". Tekstuelt må Dina hermed ville henviser *anaforisk* til elevernes eksempler, men opsummeringen er eksperimentielt tom, og der er i denne ytring, hvor det regulative register således er enerådende (dvs. der er ikke noget eksperimentielt, men kun et interpersonelt indhold i ytringerne) ikke nogen form for vidensakkumulation med hensyn til bevidstgørelse af elevernes valg af sprog og genre. Elevernes eksempler er valgt på baggrund er deres umiddelbare hverdagserfaringer, *Hverdagsdomænet*, og diskussionen udvikler sig ikke eller løfter sig ikke på noget tidspunkt op over dette *læringsdomæne*.

---

<sup>4</sup> Schuster 1985 citeret af Halasek 1999:90.

<sup>5</sup> Volosinov citeret af Halasek 1999:88. Kursiv i originalen.

<sup>6</sup> Halasek 1999:88.

<sup>7</sup> Morson & Emerson 1990:137 citeret af Chouliaraki 1999:13.

<sup>8</sup> Steffensen 1998:129.

250	Ja, jeg tror			
	<i>S</i>	<i>Pcog</i>		
251	I peger på	noget rigtigt	heri	
	<i>Sy</i>	<i>Pv</i>	<i>Vb</i>	<i>Clp</i>
252	Fortælleren har bestræbt sig på at lave	et sprog		
	<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>R</i>	
	<i>Agent</i>		<i>Medium</i>	
*	som han troede	lignede en lille drengs		
	<i>T</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>	
	<i>S</i>	<i>Pcog</i>		
253	men der er nogle brud i den			
	<i>Pe</i>	<i>X</i>		
254	som vi <<der er gode læsere>> alle sammen	kan se		
	<i>Cr</i>	<i>S</i>	<i>Pcog</i>	
	<< <i>Cr</i>	<i>Pi</i>	<i>At</i> >>	
255	i virkeligheden måske er lige overdrevne nok			
		<i>Pi</i>	<i>At</i>	
256	Det er næsten for nuanceret			
	<i>Cr</i>	<i>Pi</i>	<i>At</i>	
257	Sproget har	mange forskellige ord		
	<i>Pr</i>	<i>Pp</i>	<i>Pd</i>	
258	selvom det er enkelt			
	<i>Cr</i>	<i>Pi</i>	<i>At</i>	
259	så er der mange forskellige ord			
	<i>Pe</i>	<i>X</i>		
	[[end en lille dreng normalt ville gøre]]			
	<i>A</i>	<i>Pm</i>		
260	med mindre han sådan er veltrimmet			
	<i>Cr</i>	<i>Pi</i>	<i>At</i>	

Begrundelsen for at der på dette område ikke sker nogen logogenetisk udvikling af forløbet *kan* være, at det ikke er det pædagogiske mål at arbejde med f.eks. børnesprog. Det er svært at sige, fordi de to nævnte spor, arbejdet med klasseskærmene som fiktion og deraf følgende arbejde med elevernes egne tekster ved hjælp af disse redskaber på den ene side, og arbejdet med skrivestrategier i form af overvejelser om sprog og genrer 'køres' sammen i dette element af Dinas *SPIF*. Til gengæld gør bl.a. ergativanalysen det muligt at iagttage de to rekontekstualiseringsprocesser i denne del af kontaktzonen i Dinas *SPIF*. Ved at spore fasens partcipanter med udgangspunkt

i analysens 'stemmer', er det muligt at se, hvordan elevernes tekstualiseringsproces, foregår i form af deres læsning af kontekstuelle muligheder: Elevernes tekstualisering udvikler sig i form af forskellige forslag til, hvilke valg *agent*, dvs. tekstproducenten (de, han, forfatteren, fortælleren) skal foretage, hvis han med held skal producere en tekst i barnesprog. Eleverne vælger en lang række *relational* og *mental processes* og *participants* som viser hvorledes rekontekstualiseringsprocessen og dermed tekstualiseringen udfolder sig i form af en *sammenligning* med forhold i deres erfaringer med kulturkonteksten:

<i>processes:</i>	<i>participants</i>
lader blive til virkelighed (224)	en teenager (223)
ligner (ikke) (236)	de (242)
ville nok bare sige (245)	børn (282)
ville nok sige (272)	mange små drenge (283)
tænker sådan noget umiddelbart (283)	en ældre én (377)
svarer til (306)	fortæller (309)
prøver at skrive som (309)	forfatteren (324)
lyde som (325)	forfatteren (359)
finde på lidt andre ting end (326)	de fleste små drenge (333)
passer meget godt til (366)	en journalistisk reportage (328)
	tegneserie (367)
	små børn (360)

Det er *agent* de spørger efter, samtidig med at det er genren og registeret, dvs. deres kulturelle kontekstforståelse, som de lader indgå i dialogen med læreren. Dina derimod, som det ses i tabel 33 nedenfor, befinder sig stort set udelukkende i de inderste kolonner, idet hendes rekontekstualiseringsproces består i en læsning af teksten som fiktion. Lærerens sprogopfattelse viser sig her - i modsætning til elevernes - at være dekontekstualiseret (sprog, ord), hvilket er i overensstemmelse med den eksperimentielle 'tomhed' der karakteriserer hendes tekstualiseringsproces i øvrigt.

<i>agent</i>	'læser'	<i>fortælling</i>	<i>medium</i> →	<i>genre/register</i>
<b>de</b>	vi	den lille dreng	det sprog [som det nu her fortællers i]	<b>fantasifuld forklaring</b>
<b>en lille dreng</b>	man	Søren Brun der fortæller	en lille dreng der fortæller	<b>en teenager</b>
den position	I	historien	et barns fantasi	<b>en lille drengs ordvalg</b>
de	vi	historien	et barns fantasi	Morten Korch
<b>en lille dreng</b>	Jeg	"den lille dreng, Søren Brun, fortæller"	<b>korte sætninger ikke nogle lange kringlede sætninger</b>	<b>en journalistisk reportage</b>
<b>små børn</b>	jeg	historien	sætningsstrukturen	<b>En lille dreng som taler i hverdagen</b>
<b>en fortæller</b>	I	<b>hans følelser</b>	korte sætninger	<b>tegneserier med Søren Brun</b>
den fortæller	<b>jeg</b>	Fantasien	ordvalget	
fortælleren	<b>man</b>	Et mareridt		
<b>forfatteren</b>	vi,			

<b>forfatteren</b>	gode læsere	en behagelig drøm	sproget et barn der taler	<b>en ældre én der havde skrevet det</b>
<b>de fleste små drenge</b>	<b>jeg</b>	en lang, fantastisk rejse	sprog brud Sproget ord ord	
<b>forfatteren</b>	<b>folk</b>	Søren Bruns bevidsthed	<b>ordene</b> træk sprogbrug realisme ord	
<b>små børn</b>		Søren Bruns historie	ord ord	
<b>ikke en hvilken som helst lille dreng</b>		skjulte ønsker	ord	
<b>jeg man</b>		magtens top	det man taler i hverdagen	
<b>jeg</b>			variation	
<b>jeg</b>			talesprog	
<b>jeg</b>			gentagelsesmekanismer	
<b>man</b>			gentagelsesstruktur sammenknytning af faser	
...			<b>et par sgu'er</b> <b>højt sprog</b> <b>normalt sprog</b> <b>metaforer</b> <b>billedsprog</b> fortællelid bagudsyn	

**Tabel 33** Participant-rækker i Identificeringsfasen. Elevernes er noteret med **fed**.

Desuden vælger eleverne *relational processes* i deres vurdering af teksten (*Appraisal*) i forhold til deres intertekstualitet (forståelse af og erfaringer med kulturkonteksten):

*relational, attributive processes: Eleverne:*

det er lidt for nuanceret (237)  
noget der var fuldkommen som en lille dreng (322)  
Det skulle være normalt sprog (339)  
det er meget godt det her (352)  
Det er meget godt (359)  
Det er ikke bare noget helt vildt (355)  
Det er lidt for højt sprog (357)  
osv.

*Existential og intensive attributive processes: Læreren*

Det er en lille dreng der fortæller (219)  
det er et barns fantasi (228)

der <u>er</u> (...)	sætningsstrukturen (234)
(...) det <u>er</u>	et barn der taler (246)
der <u>er</u>	træk der peger på barnet heri (269)
det <u>er</u>	næsten Morten Korch (280)
der <u>er</u>	en grad af realisme (295)
den der	gentagelsesstruktur som <u>er</u> så primitiv (350)
Det <u>er</u>	en lang fantastisk historie (362)
(den) <u>illustrerer</u>	noget om Søren Bruns bevidsthed (363) ( <i>identifying: T - V</i> )
(han) <u>er</u>	på magtens top selv (364)

Et sidste eksempel på dette fra den intertekstuelle læsningsfase skal gives:

Eleverne har et stykke tid fulgt det ene spor, dvs. de realiserer henholdsvis klassetekstens *Agent* og *Medium* som i rollerne som *Actor* eller *Sayer* og vurderer begge ud fra deres umiddelbare erfaringer. En elev sammenholder den lille dreng (som *Actor*) med sig selv konkluderer atter i form af en *modal adjunct* på den ansvarlige *Agent's* sproglige adfærd. Men læreren taler ikke om adfærd men om sproglig handling: Atter i valg af eksistentielle processer karakteriserer hun teksten (X), dvs. det der 'findes' i den og ikke længere Agenten bag:

295	der	er	en grad af realisme			
		<i>Pe</i>		<i>X</i>		
296	og der	er	noget	[[der måske ikke er	så realistisk]]	
		<i>Pe</i>		<i>X</i>		
				<i>Cr</i>		<i>Pi At</i>
297	men så	er der også	noget	[[der peger på]]		
		<i>Pe</i>		<i>X</i>		
						<i>Sy Pv</i>
298	at det	kunne ses	som noget	[[der peger på]]		
		<i>Ph-</i>		<i>Pcog</i>		<i>-Ph</i>
						<i>Sy Pv</i>
299	at	det ikke blot	er en lille dreng.			
		<i>Cr</i>		<i>Pi</i>		<i>At</i>

*Existent* og *Carrier* repræsenterer som *participants* tekstens ytringer og begivenheder og altså ikke dens årsag. Læreren refererer til teksten og *Attribute* "realistisk" er en egenskab ved teksten, som ikke har henføres til en årsag. Hvor læreren karakteriserer teksten som æstetisk konstruktion, karakteriserer eleverne den som en sproglig adfærd, der ikke svarer til deres kulturelle viden og erfaringer. For (nogle af dem) er teksten derfor 'forkert' grebet an, dvs. af den ansvarlige, for læreren er det et stilistisk spørgsmål som udtrykkes ved *Existent*, dvs. noget der blot 'findes' i teksten ("en grad af realisme").



Det kunne derfor se ud som om Dina hermed fastholder at den fiktive læseform er den læseform, eleverne først og fremmest skal indføres i her i introduktionssemesterets første uger. Men så bliver man igen i tvivl lidt senere i samtalen:

512	<b>og det man tænkte på</b>	<i>Ph</i>	<i>S</i>	<i>Pcog</i>		
513	<b>da man var derude</b>	<i>Cr</i>	<i>Pi</i>	<i>AtClp</i>		
514	<b>det blev man nødt til at lave</b>	<i>R</i>	<i>Pro-</i>	<i>A</i>	<i>cessPm</i>	
515	<b>for det kunne man ikke lave bagefter</b>	<i>R</i>	<i>Pro-</i>	<i>A</i>	<i>Pm</i>	<i>Clt</i>
516	<b>for så var det jo noget</b> [[man digtede]]	<i>Pi</i>	<i>Cr</i>	<i>At</i>	<i>Be</i>	<i>Pb</i>
517	<b>og det skulle det jo ikke være</b>	<i>At</i>	<i>Pro-</i>	<i>Cr</i>	<i>Pi</i>	
Nej, netop						

Hvor læreren lægger op til at eleverne skal tage udgangspunkt i deres personlige valg og forestillinger om deres tekst, viser eleverne at denne proces også var en tekstualiseringsproces, hvor deres genreforventninger (superadressat) er selve udgangspunktet for deres refleksion. Sagt på en anden måde kan man med Painter<sup>9</sup> sige, at teksten af læreren her opfattes som den enkelte elevs individuelle ejendom (hvilket giver genreforløbet dets ekstensive, adderende karakter, mens eleverne i højere grad søger at orientere sig i kulturkonteksten. Elevernes rekontekstualisering er *imaginær*,<sup>10</sup> de er klar over, at der *forventes* nogle forslag til legitime genrer og endog forestillinger om disse genres registre (humoristisk, filosofisk, objektivt, personligt osv.), også selv om læreren faktisk ikke lægger op til det. 'Det skulle det jo ikke være', siger eleven, søgende superaddresatens regulerende rammesætning. Hvorfor læreren svarer 'netop' til eleven her er, ud fra de diskussioner der er gået forud, ikke ganske forståeligt! Skulle det ikke være digterisk? Men man siger jo så meget som lærer og dette skal ikke kommenteres yderligere.

<sup>9</sup> Painter 1986:85-86.

<sup>10</sup> Jfr. Bernstein 1996:47.

### 13.3 Tekstlæsning: Tekstsynopsis

I summarisk form kan faserne i tekstsynopsis vise følgende *Transitivity*-mønstre:

#### Tekstlæsning: Tekstsynopsis (Rekonstruktion)

<b>Transitivity</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Materiel</i> og <i>behavioral</i>	Handleprocesser vælges af lærer og elever til at realisere begivenheder og hovedpersonernes ( <i>som Actor</i> ) handlinger i klasseteksten.
	<i>Attributtive</i> og <i>existentiel</i>	<i>Attributtive</i> og <i>existentiel processes</i> vælges af eleverne til at rekonstruere klassetekstens hovedpersonerne ( <i>som Carrer</i> eller <i>Existent</i> );
	<i>Possessive</i> og <i>Verbal</i>	<i>Possessive</i> og <i>verbal processes</i> vælges af læreren til at realisere klassens deltagere som de læsere ( <i>Receiver</i> og <i>Possessor</i> ) der erhverver sig viden om teksten ( <i>Verbiage</i> og <i>Possessed</i> ).
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location</i>	realiserer en eksperientiel lokalitet i form af steder og rum i klasseteksten.

**Tabel 32.7** *Transitivity*-mønstre: Tekstlæsning: Tekstsynopsis

#### Tekstlæsning: Tekstsynopsis (Karakteristik)

<b>Transitivity</b>	<b>Type</b>	<b>Eksperientiel rolle</b>
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material</i> og <i>Behavioral</i>	Handleprocesser vælges af lærer og elever til at realisere begivenheder og hovedpersonernes ( <i>som Actor</i> ) handlinger i klasseteksten.
	<i>Attributive</i> og <i>identifying</i>	Vælges af lærer og elever til at identificere, beskrive og vurdere tekstens udsagn samt hovedpersonernes handlinger, egenskaber og adfærd.
	<i>Mental</i> og <i>verbal</i>	Realiserer elevens og lærers ( <i>som Senses</i> og <i>Sayer</i> ) tale, synspunkter og forestillinger om hovedpersonernes egenskaber og adfærd.
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Manner</i> <i>Location</i>	Realiserer tekstens lokaliteter, samt relationerne mellem tekstens hovedpersoner.

**Tabel 32.8** *Transitivity*-mønstre: Tekstlæsning: Tekstsynopsis (Karakteristik)

Elementet tekstlæsning som er et ufuldstændigt element og i periferien af, hvad der blev observeret i relation til skriftlig fremstilling, vil i dette afsnit blive analyseret med henblik på i en analyse af *Transitivity* at kunne observere det spor i Dinas *SPIF*, som i egentlig forstand går ud på at træne eleverne i en såkaldt "fiktiv" læsning. Elementet adskiller sig metafunktionelt markant fra det foregående element, idet det instruksions- og regulative register her er helt sammenfaldende i Dinas stilladsering af litterær analyse og fortolkning.

Stilladseringen er implicit og i to enkeltstående situationer er det regulative register dominerende idet Dina i en kort monologisk fase som kan kaldes metakognitiv skærper elevernes opmærksomhed på den foregående tekstlæsningsstrategi. Der er i dette element ingen henvisninger eller referencer til det foregående element, og der indgår

heller ikke henvisninger til begreber eller metodiske strategier, som har været behandlet i de foregående timer. Elementet fungerer eksperimentielt således som et selvgyldigt, dekontekstualiseret felt. At feltet implicit er et aspekt af fagets kerneaktivitet er tilsyneladende begrundelse nok. Det instruksionsfelt og det regulative felt er sammenfaldende, fordi det ikke er Hemingway eller en litterær periode, aktiviteten drejer sig om, der skrives ikke, læses ikke højt. Den lærerstyrede klassesamtale som udvikler sig i en dialektik mellem rekonstruktion og karakteristik hen imod en fortolkning er den institutionelle praksis, som her også er det instruksionsfelt. Hvilken værdi denne praksis/viden har i en videre sammenhæng, er det dog ikke umiddelbart muligt at få øje på, med mindre man tilføjer endnu et instruksionsfelt til aktiviteten: Ud over færdigheden i at kunne udvælge centrale detaljer i klasseteksten og på den baggrund foretage slutninger om begivenheder og personer i teksten trænes færdigheder i at forbinde egen erfaring og kulturel viden med tekstens udsagn for at nå til forventede og påskønnede slutninger om hovedpersonerne i klasseteksten. Disse såkaldt 'almendannende' færdigheder vil vi forsøge at indkredse også i analysen af *Transitivity*. For tilsyneladende er denne praksis ikke noget eleverne skal introduceres til. De behersker stort set strategierne på forhånd (eller de, der deltager). Spørgsmålet er da, hvad der bliver udviklet yderligere her i starten af 1.G.

Vi vil analysere to centrale afsnit af de to fasetyper hver for sig. Rekonstruktionsfasen indgår især i elementets start og bliver efterhånden helt afløst af karakteriseringsfasen. Et karakteristisk eksempel er følgende:

296	Ja, lad os se på de personer[[som vi har heri]]
	<i>Pro- Be ccess Pb Ph</i>
	<i>Pr Pp Clp</i>

297	Hvilke personer omhandler den her?
	<i>At Pc Cr Clp</i>

298	<b>Den omhandler Nick og hans far</b>
	<i>Cr Pc At</i>

Ja

**Boulton, og doktorens kone**

Ja

**og Nick**

Carsten?

**Eddy...og Billy Tabeshaw**

299	Ja så har vi sammenhæng mellem disse her..
	<i>Pp Pr Pd</i>

300	Hvilke oplysninger får vi om dem?
	<i>Go- Pm Rv -al</i>

Mie?

(ryster på hovedet)

Adam?

301	<b>Ham der Dick han er indianer og halv hvid</b>
	<i>Cr Pi At</i>

302	<b>og de bor i den der landsby</b>
-----	------------------------------------

A	Pm	Clp
303 Hvad så med Tabeshaw?		
304 <b>Han er indianer</b>		
Cr	Pi	At

*Material* og *behavioral processes* rekonstruerer novellen og deltagerne i klasseteksten som *Actors*; desuden realiseres klassens *participants* kollektivt ("vi") som *Receiver* (*Rv*) og *Possessor* (*Pr*) af tekstens informationer 'på linjen'.

*Relational processes* (*attributive* og *cirkumstantial*) identificerer ligeledes informationer 'på linjen' i form af teksten og hovedpersonerne i rollen som *Carrier* og de attributive træk der skal være grundlaget for den senere karakteristik. De nævnte *circumstances* realiserer et eksperientielt felt som er lokaliseret specifikt i klassetekstens tid og sted og følger i de efterfølgende rekonstruktionsfaseres tids- og stedsmæssige skift i klassetekstens forløb.

I fasen *karakteristik* (335-356) sker der et skift i det eksperientielle perspektiv, idet referencerne nu ikke længere kan ses 'på linjen': Eleverne må nå frem til en slutning om personer, deres egenskaber og deres indbyrdes relationer på baggrund af bogstavelige oplysninger i teksten. I forhold til rekonstruktionens 'bogstavelige' betydnings rekonstruktion udgør karakteristiken en såkaldt 'fordobling':<sup>11</sup>

I faseudsnittet *karakteristik* vælger klassesdeltagerne næsten udelukkende *relational* og *mental processes* og enkelte *processes* som realiserer teksten som *Sayer* ("der står") og klassetekstens hovedpersoner og relationer i rollen som *Carrier* (*Cr*) eller *Senser* (*S*) i rekonstruktionen af specifikke handlinger, tanker og adfærdsformer. Desuden realiserer læreren eleverne i rollen som *Senser* i læse- og forståelsesprocessen, ligesom hun anvender *attributive processes* i evalueringen af elevernes forslag. I forhold til det foregående element er det regulative register fremtrædende her sammen med de interpersonelle – polære – markeringer af elevernes læsning.

I den korte, enestående, sekundære fase i *karakteristik* intervenserer Dina i en række opsummerende ytringer om den læsestrategi klassens *participants* er i gang med. Fasen er en form for metakognitiv modellering som eksperientielt dog nok er færdig inden den næsten er begyndt. Det følgende eksempel viser foruden den korte fase også analysen af den efterfølgende karakteristik (Dinas *SPIF*, *Transitivity*, Time 3, 482-509)

482 OK det her har træk
Pr Pp Pd
[[som egentlig bare fortæller en historie om
Sy Pv Vb
[[hvad der foregår]]]]
G Pm
483 Det bliver også brugt til noget andet
R Pm Ccp

<sup>11</sup> Steffensen ibid:138.

484 som I kan se
<i>S Pper</i>

485 det bliver også brugt til at...
<i>R Pm</i>

486 vi får et indtryk af doktorens karakter
<i>Rv Pm R</i>

487 De er i virkeligheden med til at karakterisere ham
<i>Cr Pi AtCm</i>

488 uden at sige noget direkte om ham
<i>Pv Ver- -biage</i>

489 og pege på
<i>Pcc</i>

490 hvad hans karakter er
<i>V T Pi</i>

491 Så skyder vi noget fra de her træk
<i>Pm A R Clp</i>
til noget om hvad han egentlig er...
<i>V T Pi</i>
for nogle karakteregenskaber han har.
<i>Pd Pr Pp</i>

### Tekstsynopsis: Karakteristik

492 <b>Han er meget bange for</b>
<i>S Paff</i>

493 <b>at andre skal høre</b>
<i>S Pper</i>

494 <b>at han gør det her</b>
<i>A Pm R</i>

<b>Sanne:</b>
495 <b>Jeg tror ikke</b>
<i>S Pcog</i>

496 <b>han er bange for</b>
<i>S Paff</i>

497 <b>at indianerne ved det</b>
----------------------------------

<i>S</i>	<i>Pcog</i>	<i>Ph</i>
----------	-------------	-----------

498 **men han er mere bange for**

<i>S</i>	<i>Paff</i>
----------	-------------

499 **at de siger det videre**

<i>Sy</i>	<i>Pv</i>	<i>Vb</i>
-----------	-----------	-----------

500 Ja, hvad får dig til at tro

<i>Atr</i>	<i>Pc</i>	<i>Cr</i>	<i>Paff</i>
------------	-----------	-----------	-------------

501 at han ikke er så bange for

<i>S</i>	<i>Paff</i>
----------	-------------

502 at de ved det og hvorfor?

<i>S</i>	<i>Pcog</i>	<i>Ph</i>
----------	-------------	-----------

503 **Det er nok det dér med den sociale rang.**

<i>T</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>
----------	-----------	----------

504 **altså at de har ikke halvt så høj status [[som han har]]**

<i>Pr</i>	<i>Pp</i>	<i>Pd</i>
-----------	-----------	-----------

<i>Pr Pp</i>
--------------

### Tekstsynopsis: Karakteristik (=)

505 Så her i den placering[[ vi har her]] ikke også?

<i>Clp-</i>
-------------

<i>Pr Pp</i>	<i>Clp</i>
--------------	------------

\*Der er der også et socialt hierarki,

<i>-Clp</i>	<i>Pe</i>	<i>X</i>
-------------	-----------	----------

<< siger du >>

<i>Pv</i>	<i>Sy</i>
-----------	-----------

506 som <<også vi kan se>> betyder noget

<i>T</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>
----------	-----------	----------

<i>S</i>	<i>Pper</i>
----------	-------------

(skriver på tavlen)

507 så at det er endda forbundet med noget med det sproglige

<i>Cr Pro-</i>	<i>cessPcc</i>	<i>At</i>
----------------	----------------	-----------

508 De taler ikke engelsk på en måde

<i>Be</i>	<i>Pb</i>	<i>Ph</i>
-----------	-----------	-----------

509 og det er at være uden for ikke at tale engelsk

<i>To-</i>	<i>Pi</i>	<i>V</i>	<i>-ken</i>
------------	-----------	----------	-------------

Ja.

Eksperientielt er den metakognitive fase også karakteriseret ved at en række *participants* i rollen som *Range* og *Value*, er generelle til tomme i deres reference. Dina viser ikke i teksten, eller med eksempler, hvilke forskydninger, hun tænker på, eller hvad hun mener med, at man kan konstruere tekstens betydning ved at iagttage 'forskydninger', men formulerer en generel metodisk strategi.<sup>12</sup> I den efterfølgende karakteristik realiserer eleverne sig selv som *Senser* i formuleringen af deres tanker og forestillinger om klassetekstens personer, deres handlinger og motiver. Dina realiserer i rollen som *Attributor (Atr)* og klasseteksten som det område i teksten, eleverne skal begrunde deres forestillinger i. I stilladseringen af karakteristikken som 'forskydning' bevæger Dina sig sammen med eleverne hen mod en større abstraktionsgrad i hvert fald i form af tematiske positioner ("socialt hierarki").

Analysen af disse faser, og tekstualiseringselementet som helhed, yder naturligvis ikke klassens arbejde retfærdighed, idet elementet ikke er et afsluttet element. Men da analysen af dette *SPIF* har som sit primære mål at iagttage en stilladseringsproces i en konkret face-to-face interaktion, hvor en stor del af tiden bruges til at øve eleverne i karakteristik, er det dog et vigtigt aspekt i et signalement af et tekstlæringsarbejdes centrale konstruktion.

## 13.4 Resumé:

### **'Når man bruger den fiktive læseform gøres afsenderen til fortæller'**<sup>13</sup>

Læreren taler om tekstreception – eleverne taler om hverdagserfaring. Dvs. samtaleparterne befinder sig her i to forskellige læringsdomæner. Og de får ikke opklaret, hvorfor de således ikke får uddybet nogen af 'punkterne'.

Der er to *participants* knyttet til denne *process*, dels forfatteren, dels hans fiktive figur, en lille dreng. Dina knytter sit spørgsmål til drengen som *Sayer/Medium*, eleverne knytter deres svar til forfatteren af den fiktive tekst (som *Agent*). Derved opstår en misforståelse som varer det meste af fasen. Eller sagt på en anden måde: Eleverne praktiserer en "faktiv læseform," mens læreren "læser fiktivt," som Steffensen (1999) definerer således:

Det grundlæggende udgangspunkt for den faktive læseform er (...) at modtageren vælger at tro på, at afsenderen forsøger direkte at sige noget om verden, hvordan den er, som kan være sand eller falsk.<sup>14</sup>

Hvis man sammenholder Steffensen beskrivelse med Macken-Horariks begreber om *læringsdomæner*, vil det sige, at eleverne (og læreren) ikke forholder sig til, at der er tale om forskellige spørgsmål til forskellige læseformer. For eleverne er der to former, for læreren er der her kun én form. Med hensyn til den fiktive læseform befinder ele-

<sup>12</sup> Se diskussionen af den form for manglende strategiformidling i Hedeboe *De skjulte beske-*der (1996) og Macken-Horarik *Construing the invisible* (1996), som begge på forskellig vis argumenterer for, at en stor gruppe elever mangler *identificeringsregler* (Bernstein 1996:31; Chouliaraki 2001:84) til på egen hånd at kunne konstruere tekstens 'usynlige' betydning, og tilsvarende *realiseringsregler* til selv at kunne producere vellykkede tekster.

<sup>13</sup> Steffensen (1999:129)

<sup>14</sup> *ibid.* 102.

verne befinder sig i hverdagsdomænet, læreren i det refleksive domæne (forudsætter også implicit teori) og de to parter mødes kun i den forstand, at to elever 'svarer' på det spørgsmål læreren stiller. 'Det skal også være spændende, til at læse' siger disse to elever. Andre elever betragter teksten som et strategisk (bevidst udformet) udsnit af verden, som er 'falsk', mens læreren hævder at det må være nok, at forfatteren har 'bestrebet sig på' at skabe en konstrueret virkelighed som sprogligt viser et barns fantasi i udfoldelse.

Grammatisk kan man beskrive den diffuse samtale ved at sige, at eleverne hæfter sig ved *Agent* for den pågældende *verbal process* (dvs. tekstens afsender, forfatteren, årsagen til teksten), mens læreren hæfter sig ved *Sayer* i tekstens titel som *Medium*: Det er igennem ham, teksten udtrykker sig, hans vinkel, det fantastiske univers udfolder sig igennem.

Vanskeligheder ved at konkretisere uklarheder i en tekst der læses "faktivt," bliver normalt løst ved, at læseren henfører usikkerheden til sin egen verden. Og det er akkurat det, eleverne gør – men faktisk også det, de bliver bedt om at gøre, både direkte i indledende spørgsmål som i oplægget i den faglige procedurefase. Begrundelsen for den af- eller flersporerede diskussion er, at lærer og elever ikke har et fælles, aftalt, genremæssigt udgangspunkt. På den ene side beder læreren eleverne altid overveje målgruppe, når de skal skrive; og på den anden side trænes der i fortællerteknik og fortællersynsvinkler, som om der var tale om fiktion. Når en tekst diskuteres, der opfattes som fiktion af læreren, beder læreren derefter eleverne om at hente begrundelserne for forståelsen af den i deres egen verden i form af en refleksiv fase. Man kan derfor ikke på dette grundlag påstå, at eleverne (og lærer) ikke er i stand til at anvende henholdsvis den "fiktive" og den "faktive" læseform, men begge havner i en diffus vekslen mellem læseformerne, ikke mindst på grund af den eksperientielt tomme og uklare forudsætning, der opstilles i lærermonologerne omkring arbejdet med teksternes genre.

Den lingvistiske analyse viser således, hvordan de to spor udvikles metodisk ved at se skift i *Point* mellem "faktiv læsning" og diskussion om sproglig adfærd.

Den viser desuden, hvordan de to spor realiseres eksperientielt, dels i forvirringen om det instruktionelle felt, dels i den eksperientielle tomhed i de begreber, som skulle opklare forvirringen.

Og endelig viser analysen, hvornår eleverne læser "faktivt" (Det gør de, når de realiserer årsagen til teksten og sammenholder den sproglige adfærd med deres egen virkelighed), og hvornår eleverne læser "faktivt" (Det gør de, når deres rekontekstualisering foregår i dialog med teksten som sproglig handling (og ikke som sproglig adfærd). De sammenholder f.eks. ikke hovedpersonernes udsagn med, hvad de selv ville sige i situationen, men vurderer i stedet udsagnet i dens intratekstuelle sammenhæng).

De to læseformer demonstreres også af to elevgrupper i tekstsynopsisfaserne. Desværre er det en kendsgerning, at meget få elever overhovedet deltager på den anden side af rekonstruktionsfaserne.

Lærerens læseform i faserne *faglig procedure* må karakteriseres som diffus, idet den i eksperientielt tomme kategorier instruerer i sproglig adfærd, samtidig med at de attributive partcipanter alle relateres til et fiktivt univers.



”Når man bruger den fiktive læseform gøres afsenderen til en fortæller,” skriver Bo Steffensen. ”I er jo selv fortællere” siger Dina i en faglig procedurefase som handler om generelle retningslinjer for at skrive skriftlige opgaver i gymnasiet.

I en faktisk læseform opfatter man afsenderen som forfatteren. Men en konsekvens af at suspendere den aktuelle verden bliver så også, at forfatteren ikke kan være den stemme der taler til os, når vi læser den skønlitterære tekst. Det er jo en stemme der er inden i teksten og som derfor ikke kan være identisk med den biografiske forfatters.<sup>15</sup>

Men i denne afhandlings begrebslighed er det et udtryk for *en diffus genreopfattelse* at sige, at forfattere til skriftlige opgaver er ”fortællere.” Ikke mindst set fra en produktionsvinkel: Fortælleren vælger ikke sprog og genre, det gør derimod forfatteren.

Steffensen skriver, at den litterære tekstforståelse og kompetence består i, at man ved hvilke læseformer der findes, at man ved, hvordan man på en rimelig måde vælger imellem dem, og at man kan drage konsekvensen af valg af læseform.

(...) forståelsen af tekster bliver (...) et spørgsmål om at opfatte deres forskellighed som forskellige konstruktioner. I en mere litterær tradition kan man kalde dette for valg af genre.<sup>16</sup>

Man kan vende Steffensens pointe om og sige, at denne kompetence jo ikke kun er en litterær kompetence men en genremæssig kompetence i denne afhandlings definition af genre, og dermed en viden ikke blot om litterære konventioner men om genremæssige valgmuligheder i det hele taget; med mindre man er af den opfattelse, at kendskabet til de mindre fine, prosaiske tekstformer er noget eleverne blot er født med, mens udviklingen af de litterære kompetencer er skolens overordnede mål.

Læseformen er altså styret af valg af genre eller af konstruktionstype, fordi de forskellige typer meningsfyldt tillader forskellige spørgsmål.

Hvor Stellas regulative og instruktionelle felt er indbyrdes stærkt forbundet, teoretisk underbygget i form af læringsteoretiske antagelser og eksplicit gennemført i klasse-samtalen, er dette ikke helt tilfældet med Dinas *SPIF*. Det instruktionelle felt er her – grundlæggende, men uudsagt eller implicit formuleret – analyse og fortolkning af skønlitteratur. Som implicit, udtalt faglig kerne får dette felt betydning som den særlige optik, som læreren iagttager og fortolker alle fagets aspekter på. At optikken er implicit i det observerede forløb kan især iagttages i forholdet mellem de pædagogiske registre: Der vælges tekster, der formuleres strategier og der trænes i tekstlæsning, men formålet med aktiviteterne forbliver udtalt ligesom også formålet med såvel de skriftlige som de litterære strategiske øvelsesforslag lukker sig omkring sig selv. Grunden til at dette overhovedet kan lade sig gøre er uden tvivl, at eleverne har ti års træning i at tilpasse sig et skoleliv. Nogle elever er i besiddelse af de genkendelses- og realiseringsstrategier, der kræves for at komme godt igennem, andre er ikke.

Nærværende analyser demonstrerer, at det ikke er muligt at forudsætte denne genreviden. Det gælder for eleverne og det gælder i endnu højere grad for læreren.

---

<sup>15</sup> *ibid*:129.

<sup>16</sup> *ibid*:101. Understregning BH.

