

## Kapitel 14

### Den interpersonelle dimension: *Conversation Structure og Appraisal* - Dinas *SPIF*

#### 14.1 Indledning

I analysen vil jeg demonstrere, hvorledes alle systemkategorierne er involveret i Dinas *SPIF*. Dog er tre kategorier af særlig interesse, og disse vil derfor blive uddybet nærmere. Den systemkategori, som især er involveret i Dinas *SPIF* er systemet **ENGAGEMENT**.

I beskrivelsen af *tenor* fremgik det, at *kontakten* mellem lærer og elever i Dinas *SPIF* er venlig uden at være familiær eller solidarisk, ligesom *status*, *magtbalancen* er præget af, at den på den ene side ligger fast (hierarkisk forhold lærer – elever; læreren planlægger suverænt, hvad der skal foregå i timen), men den er dog fleksibel og kan forhandles (tid til fødselsdag og kage, tid til snak, tid til praktiske spørgsmål). Hvis der kan tales om metafunktionel konsistens, vil *tenor*værdierne stemme overens med de værdier for felt og udviklingsmetode, der på tværs af det pædagogiske forløb blev beskrevet i de foregående kapitler.

I Dinas *SPIF* er lærerens valg fra systemet **APPRAISAL** på tværs af elementer og faser foretaget i systemet **ENGAGEMENT** ved i meget *åben intravokaliseret* form for interaktion at skabe et indtryk af klasserummet som et trygt, venligt og åbent rum for udveksling af synspunkter og informationer. Herunder er hyppig brug af *spørgemærkninger* karakteristisk.

Generelt betragtet giver valg fra systemet **APPRECIATION** sig især udtryk i lærerens ros, når eleverne har gjort gode iagttagelser efter hendes mening. Som det vil blive vist har denne ros dog en større *regulativ* funktion, end den har en *instruktionel* funktion.

Brug af resursen **GRADUATION** er også et gennemgående træk ved Dinas udtryksform, oftest i modaliseringsform som afdæmper, udglatter eller neddæmper et synspunkts skarphed, klarhed eller entydighed. Dette kan selvfølgelig være et alment træk ved lærerens udtryksform, men det kan også være en erfaren lærers pædagogiske strategi, som her åbner op for andre mulige synspunkter end det/de fremsatte. Strategien kunne have til hensigt at få flere 'på banen', skabe en fælles 'kontrakt' for deltagelse i aktiviteterne og i informations- og holdningsudvekslingen. Ikke mindst i starten af en 1G må dette være et meget vigtigt delmål.

Effekten af de karakteristiske valg af *Graduation* er, at alle synspunkter adderes og ligestilles. Det kunne som sagt være et pædagogisk regulativt princip i en indledende

fase, men det kan få som konsekvens at det instruktionelle felt ikke klassificeres eller udvikles.

Brug af resurser fra systemet JUDGEMENT finder sted dels *regulativt* i vurderingen af elevernes opførsel og indsats og i forhold til danskfaget, dels instruksionsmæssigt i den litterære tekstanalyse i sidste del af klassesamtalen. I denne fase stilladserer Dina eleverne færdigheder i *litterær karakteristik* og dermed i, på baggrund af deres kulturelle forforståelse, at bedømme de fiktive personers *Social Esteem*.

## 14.2 APPRAISAL og CONVERSATION STRUCTURE: Faglig metode

### 14.2.1 Orienteringsfasen

*Conversation structure*-analysen af denne åbningsfase viser i overensstemmelse med de foregående analyser, at det regulative register fremhæves i *orienteringsfaserne*. Her dirigeres eleverne af læreren i rollen som *Primary Knower (K1)* og *Secondary Actor (K2)* til at indstille sig – praktisk, fagligt og følelsesmæssigt – på det, der skal foregå. Ligeledes styres og reguleres elevernes adfærd i disse faser med henblik på at nå det, som læreren kalder 'en demokratisk taktik' som grundlag for arbejdet. I det følgende demonstreres dette med to karakteristiske eksempler, det første fra Time 1 og det andet fra Time 3. Orienteringsfaserne er i deres begyndelse hovedsagelig monologiske. Første sekvens består udelukkende af en række K1 taletrækskomplekser, hvor Dina bruger sin status som K1 til at informere eleverne om timens program. Taletrækkene relateres til hinanden gennem ekspansionslogikken, hvor taletrækkene skiftevis bearbejder, adderer eller kontekstualiserer hinandens betydning. Det regulative register er fremhævet i disse åbningsfaser, hvor Dina i sin rolle som K1 er den, der har ordet (jfr. også Time 3 (8)) og autoritet til at tale uden afbrydelser, og som dermed understreger statusforskellen mellem hende selv og eleverne. I disse faser høres elevernes stemmer kun i form af spørgsmål om praktiske forhold, og lærerens stemme differentieres alt efter om autoriteten bag hendes ord er hende selv eller måske en højere instans (bekendtgørelse, f.eks. med hensyn til hvor mange opgaver eleverne skal nå at skrive). I time 1 orienteringsafsnittet *bedømmes* såvel elevernes opførsel som deres flid mht. den opgave, de netop har skrevet<sup>671</sup>.

K11	5	L	Jeg vil godt sige <i>en ting eller to ting</i> om jeres stile som <i>I sidder der i spændt forventning</i> om, at <i>jeg</i> havde med i dag med kommentarer til,
K1+2	5	L	men det har <i>jeg simpelthen ikke kunnet</i> nå at få gjort.
K11	6	L	Nogen af dem er <i>meget</i> lange,
K1+2	6	L	og nogle er <i>forholdsvist</i> korte,
K1+3	6	L	men <i>alle</i> har <i>i hvert fald</i> bestræbt sig på at gøre, hvad de er blevet bedt om, nemlig at gøre nogle sanseindtryk og få skrevet dem ned,
K1+4	6	L	og nogle af dem er <i>endda fantastisk gode simpelthen</i> .
K1=5	6	L	<i>I</i> har gjort <i>jer meget umage mange af jer</i> .
K1x6	6	L	Det <i>synes jeg</i> er <i>spændende</i> at se det.

<sup>671</sup> Den omtalte opgave vil ikke blive analyseret i denne afhandling. Derimod den næste opgave, som eleverne allerede har fået for, og som i løbet af dette *SPIF* bliver skrevet, afleveret og kommenteret (time 2).

Rollen som K1 (og A2) omfatter ikke blot den, som har autoritet og som i kraft af sin status kan tildele sig selv og eleverne taletid. Rollen omfatter i denne sammenhæng også rollen som den, der regulerer elevernes adfærd, ikke blot deres 'opførsel' med henblik på arbejdsro, men adfærd med henblik på kulturelle og sociale omgangsformer. Til disse omgangsformer hører også *faglig* adfærd som vi skal se.

Dina skaber et trygt intersubjektivt rum med baggrund i tillid (lærer til elever) og selvtillid (elever til sig selv). Dina henvender sig til hele klassen og det thematiserede 'I' får næsten ikke nogen mærkbar forringet effekt af det efterfølgende 'mange af jer.' valget af *Judgement* ('umage'), som også graderes ('meget') understreger sammen med *Affect*-ytringen ('det synes jeg er spændende at se det') Dinas følelsesmæssige imødekommenhed og skaber det sociale forventningsgrundlag for arbejdet på klassen. Det regulative register fungerer i retledningen af den samtaleform, som læreren forlanger som udgangspunkt.

Forstyrrende afbrydelser i monologen regulerer Dina ved at antage A2 rollen. Det regulative register udtrykkes også i Dinas øvrige A2 funktioner til ved hjælp af interpersonelle metaforer at regulere arbejdsgangen i uddraget af denne orienteringsfase.

K11	1	L	Vi har <i>mange</i> ting [[vi skal nå i dag]], <i>det har vi</i> .
Kx2	1	L	Nu starter <i>vi</i> med <i>noget af det fornøjelige</i> .
K=3	1	L	<i>Vi</i> siger tillykke til Anne Louise, fordi hun har fødselsdag.
K2	2	L	Hvad siger du? Er det synd for hende?
A2nv	3	L	<i>Schhh!</i>
fg	4	L	Nej og det næste er...
A2	5	L	<i>Nu skal I høre...altså</i>
K11	6	L	<i>Det er muligt at det er sådan tegn på alderdom</i> [[at mine ører ikke kan klare det pres [[det er[[når så mange stemmer råber på én gang]]]]],
K1+2	6	L	men <i>jeg kan faktisk ikke høre, når I råber for meget i munden på hinanden,</i>
K1x3/A21	6	L	<i>så det er en god idé at prøve at styre samtalen</i>
K1x4/A2x2	6	L	<i>sådan at ikke alle råber i munden på hinanden på én gang,</i>
K1+5/A2+3	6	L	men <i>at man markerer</i> [[hvad man vil sige]].
K1=5/A2=4	6	L	Det er <i>en god demokratisk taktik</i> .
A11	7	L	<i>Jeg skal prøve</i> på at gøre det <i>selv engang imellem,</i>
A1+2	7	L	<i>undtagen</i> når <i>jeg</i> har ordet.

ENGAGEMENT-kategorier af mange variationer fungerer her i dette faseuddrag, som kunne være et udvidet metaforisk erstatning for imperativet 'hold kæft'. Med et lidt ironisk udgangspunkt (i betragtning af situationen) flytter læreren støjspørgsmålet fra *Affect* til *Judgement* til *Appreciation*. Dels er det et 'pres', som hun 'ikke kan klare', men den 'gode idé' er ikke at holde kæft for lærerens ørers skyld, men fordi det er 'en god demokratisk taktik'. Skiftet sker samtidig fra 'jeg' og 'I' til 'man' (dvs. alle der er demokratiske). Hierarkiet i klassen taler i sig selv ikke så meget for demokratiet, og derfor får eleverne den sidste tilføjelse. Taktikken gælder for alle, men læreren har ordet, når hun vil have det! Og ligesom 'trial and error' princippet gælder for hele dette SPIF, således også her, også for læreren ('jeg skal prøve på...').

I den forstand udtrykker K1/A2 dvs. dobbeltrollen ikke blot lærerrollen men en *intertekstuel positionering*. Dobbeltrollen antyder her at taletrækket er dialogistisk: Dels opfordrer Dina metaforisk (i en meget modaliseret opfordring) eleverne til at tie stille, dels refererer hun til en ekstern autoritet, der er ansvarlig for bedømmelsen: Begrun-

delse er funderet kulturelt. Det er således ikke et lokalt eller subjektivt behov, der skal regulere adfærden, men denne defineres som samfundsmæssig adfærd, og dermed også som hensigtsmæssig adfærd i klassen. Dinas *bedømmelse (Judgement)* af klassens adfærd og forventede adfærd er i første omgang en personlig, følelsesmæssig reaktion (*Affect*) ('mine ører (kan) ikke klare det pres'(6)), men bliver umiddelbart herefter til en understregning af nogle sociale værdier, der har langt bredere betydning. "Det er en god demokratisk taktik," (6)

Klassesamtalen fungerer interpersonelt derefter på initiativ af Dinas karakteristiske åbne, intravokaliserede og yderst inkongruente (metaforiske) ytringsform. En ytringsform som smitter af på eleverne. Den bærer præg af stor forsigtighed. Der anvendes i hele dette *SPIF* kun et par gange et imperativ, og dette er endda også afdæmpet ('Prøv at bemærk'). Ellers anvendes stort set alle tænkelige metaforiske varianter af opfordringer.

Her i Orienteringsfasen demonstreres Dinas valg af *Engagement* og *Graduation*, som er karakteristisk for hele dette *SPIF*. Her siges det f.eks. i stedet for opfordringerne: 'gå hurtigt til værks', vær kontant', f.eks. i Time 1, 11.

K1x3	11	L	Så det <b>skulle meget nødig</b> tage <b>ligeså lang tid</b> i dag, som det gjorde sidste gang. <b>Vi skulle gerne</b> være <b>mere kontante</b> i den måde, <b>vi</b> får afklaret versionen på, <b>end vi var sidst.</b>
K1=4	11	L	

Taletrækkene udvides ekspansivt, så der først tilføjes en cirkumstantiel begrundelse, og denne begrundelse elaboreres og præciseres yderligere, ligesom udtrykket 'kontant' dirigerer eleverne i retning af den forventede adfærd i arbejdet med teksterne.

A2nv	27	L	SSSCH.
K2	28	L	Er I ved at være parat?
A21	29	L	Kom her om og sidde..
A2+2	29	L	Nu skal I høre-
A2=3	29	L	I må gerne...
<b>DA1</b>	<b>30</b>	<b>Louise</b>	<b>Må vi ikke spise kage?</b>
A21	31	L	Jojo men I skal tie stille
A2=2	31	L	I må ikke snakke så meget indbyrdes.
A2+3nv	31	L	Schhh.
A2+4	31	L	Nu skal I høre
K11	32	L	Vi har to timer om ugen.
K1+2	32	L	De to timer ligger sådan, den ene er en ydertime[[hvor I er trætte]],
K1+3	32	L	den anden er en fredag [[hvor I er forlystelsessyge]],
K1+4/A21	32	L	og vi er nødt til så at sige både at styre trætheden og forlystelsessygen, sådan at I ikke bare tror, I kan snakke sammen ...
K1x5/A2x2	32	L	Det at der bliver delt kage ud betyder ikke, at I kan fortsætte med at snakke,
K1x6/A2x3	32	L	jeg fortsætter faktisk med at dele materiale ud til jer,
K1+7/A2+4	32	L	og jeg skal fortælle jer noget om dem
K1x8/A2x5	32	L	så I skal ikke fortsætte med at snakke.

I A2 rollen opfordrer læreren eleverne til en passende adfærd. Dette kan hun gøre i kraft af den status, hun har, men rollen er ikke tilstrækkelig til også at regulere adfærden med et bredere perspektiv for øje. Her må der begrundelser og viden på bordet, og Dina demonstrerer dermed – og modellerer via en hensigtsmæssig taleadfærd – i stedet for en magtdemonstration f.eks. (Hold kæft, jeg taler!) – hvorfor ele-

vernes adfærd ikke er hensigtsmæssig. Elevernes adfærd har en følelsesmæssig baggrund, påstår læreren og engagerer sig dermed atter dialogisk afstandslukkende: Adfærden er forståelig, men ikke acceptabel. T- 31 udtrykker opfordringen meget implicit med skiftet fra 'vi' til 'I', dvs. 'vi' inklusiv læreren må 'styre' adfærden 'sådan at I ikke bare tror, I kan fortsætte med at snakke', hvor værdien tilmed er lav ("kan") i modsætning til det modaliserede imperativ i T-32 "I skal ikke fortsætte med at snakke" med middelværdien "skal". Brug af grammatisk metafor er i disse talekomplekser også dominerende, om end komplekst udtrykt:

Vi er nødt til at styre trætheden (...) (Tag jer sammen)  
 så I ikke bare tror I kan (...) snakke (Ti stille og: anden mulig adfærd er forkert/forkert opfattet).

Dobbeltorienteringen i den rolle Dina antager er på den måde en del af bestræbelsen på, både at skabe rammer for den aktivitet, der skal foregå, men også samtidig en demonstration af en forventet adfærd (provokeret *Judgement*). Der stilladseres såvel fagligt indhold som sociokulturel adfærd i samme ytringsform. Når disse rammer er skabt, er klassen klar til næste fase.

#### 14.2.2 Intertekstuel læsning

Faserne intertekstuel læsning har foruden en kort agendafase to sekundære faser, identifikation og refleksion. I *Theme*-analysen blev det vist hvordan de to faser adskilte sig fra hinanden med hensyn til valg af eksperientielle *Themes*. I identifikationsfasen er tekst og tekstaspekter overvejende tematiseret, i refleksionsafsnittet er det klassens deltagere, der overvejende er tematiseret.

De intertekstuelle læsefaser er overvejende dialogiske, og de rummer foruden de sekundære faser *identifikation* og *refleksion*, desuden et par sekundære faser, agenda og oplæsning, som ikke vil blive inddraget i analysen. Som det blev vist i de to foregående analyseafsnit udtrykker faserne *identifikation* og *refleksion*, forskellige bevægelser i forhold til de betydninger der konstrueres i klassesamtalen. I *den intertekstuelle læsning* er en række tekstuddrag – som oplæses i fulde længde – det, som samtalen kredser om, men på forskellig måde. Identifikationsfasen består af en re-kontekstualisering, idet elevernes forforståelse og forhåndsviden om tekster inddrages til at underbygge tekstiagttagelser. Refleksionsfasen har i modsætning til identifikationsfasen elevernes forforståelse som udgangspunkt for en –imaginær – tekstualisering: Eller med andre ord: Eleverne bliver bedt om at forestille sig/overveje, hvordan de ville skrive hvis...osv. Der indgår ikke skriftlige aktiviteter i Dinas *SPIF*.<sup>672</sup> For begge sekundære faser – og dermed for de primære faser *intertekstuel læsning* som helhed gælder det, at rummet for diskussionen ikke er teksten, men konteksten, dvs. elevernes og lærerens fælles kulturelle viden om tekster og genrer. Det er forestillingerne om, hvad teksters formål er, ikke så meget det aktuelle tekststykke, som blot er et springbræt for kontekstualiserings- processen. De to sekundære faser vil blive karakteriseret sammen med henblik på CONVERSATION STRUCTURE og APPRAISAL.

<sup>672</sup> Hermed menes i de analyserede timer. Undervejs indgik en kreativ øvelse om synsvinkel-skift i en novelle af Boccaccio, som eleverne formulerede i grupper. Teksterne blev læst ukommenteret op og fasen analyseres ikke som en del af dette *SPIF*.

## 14.2.3 Identifikation og refleksion

Med henblik på CONVERSATION STRUCTURE adskiller disse to sekundære faser under den intertekstuelle læsning sig på karakteristisk vis fra hinanden som det vil blive demonstreret i de to følgende eksempler, det første fra en identifikationsfase, det andet en refleksionsfase.

1.

K11	120	L	Ja, OK, nu kunne vi sige nogle ting om historien her bagefter, man kunne jo også se på det vi får vist først, på det sprog som det nu her fortælles i først.
K1=2	120	L	
K1"3	120	L	"Den lille dreng Søren Bruun fortæller".
DK1	121	L	På hvilken måde kan I se at det her det faktisk er en lille dreng der fortæller?
<b>K21</b>	<b>122</b>	<b>Marie</b>	<b>Det er meget fantasifuldt at skolen lige præcis vokser og at Trine som han ikke kan lide bliver spist af slanger og bare forsvinder</b>
K1f	123	L	Ja
<b>K=2</b>	<b>122</b>	<b>Marie</b>	<b>Det er fantasifuldt.. forklaring,</b>
<b>(cont)</b>			
<b>K2x3</b>	<b>122</b>	<b>Marie</b>	<b>en teenager kan nok ikke give sådan noget fantasifuldt i starten</b> Nej ikke i den her sammenhæng i hvert fald, nej,
K1f	124	L	Charlotte?
nom	125	L	<b>Det er jo hans følelser han lader blive til virkelighed i hans historie, ikke?</b>
<b>K2x4</b>	<b>122</b>	<b>Marie</b>	<b>Jo, det er klart.</b>
<b>(cont)</b>			
K1f	125	L	

2.

K2	164	L	Hvis I nu skulle få som opgave at skrive det her som en lille dreng, hvad ville I så have gjort i stedet for?
K1	165	L	Gavin var inde på at det der med at vælge ord der var lidt enklere, ikke også, ikke så stor variation.
clue			
K2	166	L	Hvad ville I have taget fat på hvis I skulle have gjort det bedre
rph		L	end I synes fortælleren her har klaret det?
<b>K11</b>	<b>167</b>	<b>Søren</b>	<b>Jeg vil bare sige at selv om forfatteren vil lyde som en lille dreng, så skal det altså også være spændende at læse.</b>
<b>ch</b>			
<b>K1x2</b>	<b>167</b>	<b>Søren</b>	<b>Hvis man nu skrev noget der var fuldkommen som en lille dreng, så ville det nok ikke være til at læse.</b>
<b>K1x3</b>	<b>167</b>	<b>Søren</b>	<b>Forfatteren har alligevel nok tænkt at hvis jeg skal lyde som en lille dreng, så må han finde på lidt andre ting for at gøre det mere...</b>
K2	168	L	For at skabe nogle pointer på en eller anden måde måske?
<b>K1x5</b>	<b>167</b>	<b>Søren</b>	<b>Hvis det nu kun er en journalistisk reportage eller et eller andet hvor man, en lille dreng talte</b>
<b>(cont)</b>			
K11	169	L	Men så ville man have nogle kommentarer til den,
ch			
K1+2	169	L	de udnytter dem på en eller anden måde,
K1x3	169	L	det er nok noget ingen lille dreng ville have gjort ved det
just			

Identifikationsfasen indledes med at læreren i rollen som K1 taler sig 'frem til' hvordan der skal arbejdes med teksten. Dernæst antager hun rollen som DK1 og indsamler herefter i en ekstensiv række forskellige elevforslag. I rollen som DK1 påtager læ-

rerer sig her også ansvaret for at det korrekte svar på spørgsmålet bliver givet. Trods denne rolle- og dermed ansvarsfordeling giver hendes modtagelse af elevernes svar indtryk af, at diskussionsfeltet er temmelig åbent. Faseudsnittet afsluttes karakteristisk med en enkelt followup fra læreren. Eleverne bidrager efter tur og der er meget få eksempler på 'indgreb' fra læreren i form af dynamiske taletræk. Den ekspansive udvikling af talekomplekserne udgøres i overvejende grad af cirkumstantielle ytringer, hvilket jo skyldes at hver elev forsøger at betragte teksten i sin egen 'valgte' sammenhæng og begrunde sit forslag til identifikation heri.

I refleksionsfasen derimod erstatter Dina sin rolle som DK1 med en K2 rolle, hvilket skaber et helt åbent og ligestillet rum for bidrag til diskussionen. Det betyder, at eleverne ikke længere optræder i rollen som K2, men som K1. De er de primære kyndige, naturligvis, med henblik på at vide, hvordan de, hver især, ville gribe sagen an, og selvom læreren giver dem Gavins 'clue' ændrer dette ikke på rollefordelingen. Rollefordelingen her understreges også af, at der indtil nu ikke er skabt et fælles metasprog, som eleverne f.eks. kunne besvare spørgsmålet ud fra. Og læreren tager i disse faser heller ikke initiativ til en klassifikation af de indkomne svar med henblik på en fælles karakteristik af børnesprog. De enkelte svar bliver den individuelle elevs eget ansvar, hvilket også kunne iagttages tekstuel i den adderende, ekstensive udviklingsstruktur af fasen. Netop rollerne og *ansvarsfordelingen* som den kan iagttages her får et interessant forløb, som vi skal se på om lidt.

I den *intertekstuelle læsefase* generelt kan vi se, hvordan Dina sjældent *direkte* opfordrer eleverne til at gøre tekstiagttagelser (Dina siger aldrig: 'Se i teksten!'). Selvom rollen stadig må siges at være DK1 kan åbenheden ses i den afdæmpede påskønnelse, *Appreciation*, elevernes indlæg bliver mødt. Der er ikke noget facit her, så foreløbig er diskussionen helt åben for andres bidrag. Også elevens indlæg er allerede 'smittet' af diskussionsformen:

DK1	59	L	og når vi ser på <b>selve</b> versionen deri så har vi en fremstillingsform der ikke ligner <b>nogen af de andre</b> , vi har haft indtil nu,
(nom)	60	L	<b>Maria?</b>
K2	61	<b>Maria</b>	<b>Det er en dialog, hvad kan man kalde det, mellem to læger på et hospital</b>
K1	62	L	<b>Ja, det kunne man tro i hvert fald.</b>
K2	63	<b>Maria</b>	<b>Sådan fremgår det i hvert fald.</b>

Den åbne spørgeteknik er karakteristisk og understreger ligeledes den *dialogisk engagerede* form. I stedet for i tekstidentifikationen at *opfordre* eleverne direkte ('vis i teksten, hvor I kan se hvilken type det er' eller 'fortæl, hvad I foretrækker') opfordrer hun eleverne metaforisk i form af en meddelelse, der fungerer som et spørgsmål. At der er tale om metaforik her begrundes naturligvis i, at læreren her ikke er interesseret i/mangler ikke den information, eleverne måtte ligge inde med. Hendes mål med 'spørgsmålene' er pædagogisk, nemlig at opfordre eleverne til at gøre tekstiagttagelser og give udtryk for dem, her i et refleksionsafsnit:

A2	66	L	<b>Hvis vi nu tager fat i</b> de to synspunkter Marie kontra Carstens:
K11	67	L	Den ene hævder at det var <b>noget der kunne være</b> en samtale mellem to og to, og Carsten siger at det er <b>nok snarere noget</b> fra en artikel.
K1+2	68	L	<b>Hvad ville I så pege på?</b>

K2 rph	69 70	L L	hvad taler for eller imod de to ting?
-----------	----------	--------	---------------------------------------

Dinas valg cirkumstansion og cirkumstancielle udtryksformer (ofte i konditionelle og koncessive bundne sætninger som indleder hendes ytringer) er igen et valg, som gør diskussionen åben og forhandlingsmulig, men som også gør det instruktionelle felt lige så afdæmpet. Det kan undertiden være svært at se, om der er tale om en 'vigtig'<sup>673</sup> iagttagelse, som eleverne skal fæste sig ved, eller om iagttagelserne til enhver tid kan diskuteres: Det konditionelle og hypotetiske i det første sætningskompleks (Den kongruente form er opfordringen 'Se på sproget i teksten') smitter af på de følgende ytringer (Kongruent form: Meddelelserne: 'Det markerer en ekspertise', og 'Vi afvejer vores sprogvag i forhold til modtageren') og endelig på elevens efterfølgende ytringer. Den ekspansive dialogiske form understreges yderligere af Dinas brug af *spørgemarkeringer*, der som nævnt er et påfaldende interpersonelt valg i hele Dinas *SPIF*.

			{ + }
K11	82	L	Ja, det vil sige at hvis vi nu ser på det her sprog, ikke også, så er vi klar over, at når vi skriver på den her måde så markerer det en ekspertise, ikke?
<b>K2</b>	<b>83</b>	<b>Maria</b>	<b>Ja.</b>
K1x2 (cont)	82	L	Og tilsvarende når I selv vælger noget, I skal skrive, så er det sprogbrug, I har valgt, afvejet i forhold til den målgruppe som skal læse det, ikke også, og som har bekendthed dermed.
<b>K2</b>	<b>84</b>	<b>Maria</b>	<b>Ja.</b>

I store dele af dette *SPIF* og i mange faser med forskelligt instruktionelt formål, indgår refleksionsfaser eller oplæg til disse. I analysen af den tekstuelle metafunktion fremgik det, at disse faser er markante ved som en del af sin udviklingsmetode af have mange interpersonelle *Themes* foruden de nævnte bundne konditionelle sætninger som markerede *Themes*. Interpersonelt har valg af *Themes* den funktion/effekt at forskyde fokus væk fra det instruktionelle felt over mod elevernes erfaringer og forestillinger. At gøre egne forestillinger, viden og refleksioner legitime i denne undervisningskontekst kan være formålet her i begyndelsen af 1G. Men det er en kendsgerning, at feltet sjældent indhentes igen! Det resulterer i, at udvekslingen ofte forankres i individuelle forestillinger, der sidestilles som ligeværdige og ikke vurderes i forhold til teksten eller klassificeres i forhold til konteksten. Begrundelsen for dette kan være, at formålet med den intertekstuelle læsning kun *sekundært* er intertekstuel læsning og *primært* er det regulative register i funktion med at skabe en social kontrakt for fremtidig interaktion om tekster på klassen. Dette er dog kun forskerens formodede begrundelse. Analysen i det følgende vil derfor stadigvæk – interpersonelt – følge begge pædagogiske registre gennem centrale faser i Dinas *SPIF*.

I følgende uddrag af den intertekstuelle læsnings identifikationsfase er det atter karakteristisk, at Dinas interpersonelt metaforiske udtryksform (*Engagement*) bliver *model* for eleverne. En elev starter en udveksling med et lukket intravokaliseret udsagn. Eleven bliver ikke bedt om at begrunde denne markante påstand med tekstiagttagelser, men påstanden modtages meget åbent, intravokaliseret, også i skift fra elevens kontante positionering ('jeg vil sige') til Dinas ('man kan ikke *rigtig* forestille

<sup>673</sup> 'vigtig' skal her forstås i relation til det instruktionelle felt: Det eleverne trænes i.



sig') og dernæst igen til Jonas ('jeg er ikke engang sikker', 'Ja, det kunne godt være'), som dernæst, da Dina slipper ud af disussionen om genre til sin egen boldgade, hvor *Engagement* skifter voldsomt til det inklusive 'vi' og 'den der oplagte kontrast.'

Det er nu også tydeligt (for forskeren) hvilke elevgrupper, der især har bolde at spille med her

			{ + }
<b>K1</b>	<b>94</b>	<b>Anne Louise</b>	<b>Jeg vil sige at man med det samme kan udelukke avisartiklen på grund af det sprogbrug</b>
K1	95	L	OK, godt, man kan ikke rigtig forestille sig at det vil stå i BT,
nom	96	L	Jonas?
<b>K2</b>	<b>97</b>	<b>Jonas</b>	<b>I en artikel måske?</b>
K1	99	L	Jeg er ikke engang sikker
<b>K11</b>	<b>100</b>	<b>Oliver</b>	<b>Men moderne forfattere der skriver noveller eller...</b>
bch	101	L	Ja
<b>K1=2</b>	<b>100</b>	<b>Oliver</b>	<b>...der kan man jo også fortælle på en helt ny måde, ikke? Få en ny vinkel, en sjov måde at fortælle en historie på, skønlitterært.</b>
K1	102	L	Ja, det kunne det godt være,
fg			så kan vi selvfølgelig også...
K11	104	L	vi har den der oplagte kontrast, der ligger i tegneserien som ligger bag ved den her,
K1+2	104	L	og så pludselig bliver den hevet op på i et niveau, der drejer sig om dybe traumer og chok og noget der skal behandles, ikke?
<b>K1f</b>	<b>105</b>	<b>Gavin</b>	<b>Det synes jeg også, jeg synes de andre...</b>
fg			
<b>K11</b>	<b>107</b>	<b>Gavin</b>	<b>man har godt kunnet forestille sig den der tegneserieverden i de andre,</b>
<b>K1+2</b>	<b>107</b>	<b>Gavin</b>	<b>men i den dér der bliver det trukket op på en menneskelig verden.</b>
K1	108	L	Den bliver trukket lidt mere væk fra den, ikke?
rph	109	L	Den bliver trukket lidt mere væk fra tegneserieverdenen.
<b>K1=3</b>	<b>107</b>	<b>Gavin</b>	<b>Jo, altså man tænker ikke to tegneserielæger der sidder og snakker</b>
(cont)			
K1f	110	L	Nej, det er rigtigt
<b>K1x4</b>	<b>107</b>	<b>Gavin</b>	<b>Det er rigtige mennesker</b>
(cont)			
fg	111	L	Så de er,
K1=5	107	L	så er tegneserieverdenen så at sige skrumpet ind
(cont)	108	L	i forhold til hvad den kunne bruges til,
K1f	107	L	det er sandt
K1x4		L	og derfor, at det ligeså godt kunne være et led eller en begyndelse til en moderne novelle eller roman som man talte om, det kunne man godt
(cont)		L	forestille sig.

Georg bringer atter genreforholdene på banen og Dinas *engagement* ændres igen og bliver diffus (det kunne ligeså godt kunne være.' Det debatteres ikke, hvad det i grunden er for et sprog, der i tekststykket kunne give forestillinger om moderne romanskrivning. Den eneste kontakt med teksten foregår via oplæsningen af den.

Men det er ikke altid tilfældet. Senere i denne primære fase – intertekstuel læsning – kommer samtalen tættere på sprog og sproglige valg. I følgende udveksling sker der i dialogen et forståelseskred hos læreren, som giver sig udtryk i en udvikling fra en lukket – med dog 'blid' intravokaliseret ytringsform til en udviklet og elaboreret, men stadigvæk afdæmpet (modaliseret) *Appreciation* af elevernes sprogiagttagelser. Med hensyn til *Conversation Structure* kæmper læreren her for at bevare sin K1 rolle, (DK1 136, K1 137) men må opgive den og bøje sig for elevernes argumenter. Hun påtager sig derfor rollen som K2 (139). Hun forsøger efterfølgende af generobre sin status som K1 i form af sindrige sproglige valg som involverer flere kategorier af *APPRAISAL*

<b>K11</b>	135	<b>Georg</b>	<b>Nu står der en lille dreng,</b>
<b>K1+2 (ch)</b>	135	<b>Georg</b>	<b>jeg ved ikke hvad de mener med en lille dreng</b>
DK1	136	L	Nej, det er spørgsmålet jo
<b>K1x3 (cont)</b>	135	<b>Georg</b>	<b>I hvert fald en lille dreng, han ville ikke sige sekskantet,</b>
<b>K1x4</b>	135	<b>Georg</b>	<b>han ville nok bare sige en blyant</b>
K11	137	L	Det kan godt være der er noget med den der position som <i>lige er en tak overdrevet</i> i forhold til det en <i>lille dreng ville kunne</i> gøre,
K1+2	137	L	men <i>ikke desto mindre</i> har de <i>bestræbt sig på</i> at det er et barn der taler, <i>ikke?</i>
<b>K11</b>	138	<b>Georg</b>	<b>'men kort tid efter kom Trine og flåede blyanten lige ud af hånden på mig',</b>
<b>K1=2</b>	138	<b>Georg</b>	<b>altså en lille dreng ville nok sige 'Trine tog blyanten' eller 'tog den ud af hånden på mig' eller et eller andet</b>
K2	139	L	Altså <i>simpelthen</i> gøre sproget <i>endnu mere elementært?</i>
<b>K1f</b>	140	<b>Georg</b>	<b>Ja</b>
K11	141	L	Ja, jeg tror I peger på <i>noget rigtigt heri</i> .
K1=2	141	L	Fortælleren har <i>bestræbt sig på</i> at lave et sprog som han <i>troede lignede</i> en <i>lille drengs</i> ,
K1+3	141	L	men der er <i>nogle</i> brud i den, som <i>vi, der er gode læsere alle sammen kan se i virkeligheden måske</i> er <i>lige overdrevne nok</i> .
K1=4	141	L	Det er <i>næsten for nuanceret</i> ,
K1=5	141	L	sproget har <i>mange forskellige</i> ord,
K1x6	141	L	selvom det er <i>enkelt</i> , så er der <i>mange forskellige</i> ord end en <i>lille dreng normalt</i> ville gøre,
K1x7	141	L	<i>med mindre han sådan er veltrimmet</i>

Dina konkluderer på elevernes argumentation, men modaliseret trods alt, så *påskønnelsen* af elevernes iagttagelser forbliver afdæmpet, så hendes udgangspunkt (at sproget er en lille drengs) *ikke bliver Appreciation af en retledning* ('jeg tror I peger på noget rigtigt heri' (238), *men en fælles balanceakt mellem forskellige positioner*, lærerens og elevernes ('vi der er gode læsere' (239)) og lærebogsforfatteren ('selvom det er enkelt'/normalt/med mindre han sådan er veltrimmet (240)). Så må alle være glade og lærerens (autoritetstro) støtte til den noget forældede lærebog bliver ikke udfordret yderligere!

Denne balanceakt mellem positionerne gør det herefter muligt for læreren at bakke fuldt op omkring elevernes efterfølgende iagttagelser. Her *påskønnes* der for sprogiagttagelser, men det er vel at mærke ikke er iagttagelserne men *positionen*, der er baggrund for den yderligere gradering af *Appreciation* :

<b>fg</b>	146	<b>Ann</b>	<b>Ja, så er det..</b>
<b>K11</b>	147	<b>Ann</b>	<b>(citerer fra teksten) ”..i eftermiddagens lys’</b>
<b>K1+2</b>	147	<b>Ann</b>	<b>det lyder <i>lidt</i> poetisk</b>
K1f	148	L	<i>Ja meget, det gør det, rigtig romantisk</i>
<b>k1+4 (cont)</b>	147	<b>Ann</b>	<b>og børn de ville nok sige ‘og så gik vi hen ad vejen..</b>
K1f	148	L	...og solen skinnede, <i>måske, ja.</i>
K1f	149	L	<i>Det synes jeg var fint set.</i>
K11	150	L	Det var <i>meget rigtig ramt plet</i> med hensyn til at se
		L	at <i>der er en sprogbrug dér, der ligger nogle grader over</i> hvad man venter at en lille dreng kan.
K1=2	150	L	Det er <i>næsten Morten Korch det her, ikke også?</i>
<b>K1f</b>	151	<b>Ann</b>	<b>Ja</b>

Eleven prøver at finde balancen: Det lyder ‘*lidt poetisk*’ siger hun, og læreren udtrykker en *graderet Appreciation*: ja meget, det lyder ‘*rigtig romantisk*’, ‘*fint set*’, meget rigtig ramt plet’. Dog fastholder læreren stadigvæk, at hun selv ikke havde helt uret, men at sproget blot er ‘*nogle grader over*’ hvad man forventer at en lille dreng kan’(259).

Konklusionen på denne udveksling bliver således en fastholdelse af den positionelle (magt)balance. Konklusionen kunne også have været drejet mod feltet: barnesprog/voksensprog. Hvordan kan vi se det i sproget. Det sker ikke her men dog umiddelbart herefter, hvor Dina – spontant tilsyneladende - indfører en *refleksionsfase*, og spørger eleverne, hvordan de ville have skrevet teksten, hvis den skulle skrives i barnesprog.

I analysen af den tekstuelle metafunktion kunne vi iagttage dette faseskift i skiftet fra eksperimentiel tematisering af teksten og tekstens ord til tematisering af deltagerne/eleverne. Dette skift betyder også, at det bliver svært for eleverne at fastholde spørgsmålet ‘hvordan’, fordi opfordringen i stedet går på en *vurdering* af ‘hvordan’. I stedet bliver diskussionen i refleksionsfasen således interpersonelt markeret af *Appreciation*-kategorier, dvs. af elevernes *reaktion* på og *påskønnelse* af tekstforlæggets *komposition*. Valg af *Appreciation* sker dog ind imellem også på grundlag af udmærkede sproglige iagttagelser fra nogle af elevernes side.

<b>K11 ch</b>	<b>185</b>	<b>Sofie</b>	<b>Jeg synes faktisk det er <i>meget godt</i> det der.</b>
<b>K1=2</b>	<b>185</b>	<b>Sofie</b>	<b>Han skal også lave det så vi kan holde ud at læse det så det <i>ikke bare</i> er <i>noget helt vildt</i>, <i>synes jeg</i>, men <i>selvfølgelig</i>, de tre sidste linjer, <i>ikke, dem synes jeg er lidt for højt sprog</i>,</b>
<b>K1+3</b>	<b>185</b>	<b>Sofie</b>	<b>så er der også <i>det der jamen altså</i> ‘skrumpet’ ‘mindre og mindre’,</b>
<b>K1=4</b>	<b>185</b>	<b>Sofie</b>	<b>Det er <i>meget godt</i> at forfatteren har brugt metaforer og billedsprog eller sådan noget</b>
<b>K1x6</b>	<b>185</b>	<b>Sofie</b>	<b>for <i>det gør små børn meget eller sådan noget</i>, mus, slanger er kæmpeblyanter og sådan noget</b>
K11	186	L	Det er en <i>lang fantastisk</i> historie der ligger deri, som samtidig illustrerer noget om Søren Bruns bevidsthed, Søren Bruns historie eller skjulte ønsker om hvad der skal ske Trine, og pludselig er han på magtens top selv
K1+2	186	L	
<b>K1f</b>	<b>187</b>	<b>Sofie</b>	<b>Ja</b>

Eleven forsøger med udgangspunkt i sin *påskønnelse* (valg af *Appreciation*) af tekstens sprog også at reflektere sig frem til hvilken adfærd man som skribent skal vælge. Hun når i sin refleksion frem til to vurderingskriterier i sin *bedømmelse* (valg af *Judgement*), dels skal skribenten være 'troværdig', dvs. bruge metaforer ligesom børn gør, dels skal han være 'underholdende', dvs. skrive, så vi kan holde det ud. Det interessante er, at skønt det vist er sproglig opmærksomhed, der er feltet, og det der diskuteres, er læreren mere optaget af teksten som fiktion snarere end som skriftlig performance. Hvor eleven taler om sprog, taler læreren om tekstfortolkning.

For alle de intertekstuelle læsningsfaser gælder det – som i ovenstående eksempler, at læreren stilladserer eleverne i at tage udgangspunkt i egne forestillinger og erfaringer. Den åbne intravokaliserede og cirkumstancielle form markerer dette tekstarbejde som et åbent felt. Elevernes synspunkter adderes og hvis de udfordres, - eller læreren udfordres – skabes der umiddelbart en ny åben og tillidsvækkende balance i interaktionen. Elevernes ytringer *påskønnes* (*Appreciation*) og der åbnes op for reflektive ekskurser, hvor refleksionen kan udfolde sig yderligere. Det regulative register er vigtigt, men dog ikke markant. Dets funktion er især at skabe den sociale kontrakt for udvekslingen i klassen. Elevernes tydelige imitation af de interpersonelle markører viser, at dette projekt indtil videre er lykkedes.

Det instruksionsfelt forekommer derimod svagt udviklet, idet elevernes sproglige iagttagelser – undertiden meget præcise og konkrete i forhold til de rejste spørgsmål/udfordringer – ikke på noget tidspunkt elaboreres og klassificeres. I modsætning til det senere litterære tekstlæsningselement, hvor stilladsering af litterær personkarakteristik sker i form af modellering og med fikspunkter på tavlen, er dette tilsyneladende ikke målet i dette element. I betragtning af nogle af elevernes præcise sproglige iagttagelser, kan man sige, at der umiddelbart havde været et potentiale til også at udbygge det instruksionsfelt her.

#### 14.2.4 Faglig procedurefaserne

Disse faser er overvejende monologiske faser, og læreren har her forberedt nogle punkter for eleverne at overveje i forbindelse med det skriftlige arbejde.

Faserne er som *Conversation Structure* ikke interessante, idet der stort set ikke er tale om samtale. Faserne vil derfor her blive analyseret for *APPRAISAL*.

Som vist under analysen af den tekstuelle metafunktion er benævnelsen 'procedure' valgt, fordi den som genre er opbygget med en specifik skematisk struktur: Mål for proceduren (hvordan får man 11? hvordan kommer man i gang?) og dernæst beskrivelsen af en række materialer ('ingredienser') og deres funktion i målopfyldelsen. Udviklingsmetoden var således materialelisten og sammenhængen mellem disse materialer.

Med hensyn til den interpersonelle metafunktion er proceduren som genre vanskeligere umiddelbart at få øje på, fordi Dinas ytringsform interpersonelt betragtet er meget metaforisk. I en procedure vil ytringsfunktionerne generelt bestå af *commands* eller en kombination af *statements* (om information) og *commands* (til handling omkring ting og serviceydelser). Som det vil blive vist i det følgende uddrag er vægten på information henholdsvis vægten på opfordringer til handling, lidt afhængig af hvilke aspekter af proceduren, der er tale om. I begyndelsen er der snarere tale om information om en proceduremulighed. Der er tale om tre ekstensionsfaser, dvs. beskrivel-

ser af teknikker 'til at komme i gang' med det skriftlige. Strategierne forbindes logisk i ekstensionelle faser. (Time 1, 241-246)

K11	241	L	Tænkeskrivningen er <i>måske noget der er mindre</i> brugt, <i>den med at man sætter sig ned og prøver på at tænke på et emne</i> og <i>måske finder man senere ud af at man måske kunne uddybe nogle</i> af punkterne og det er også <i>sådan en</i> forholdsvis <i>ustruktureret</i> , <i>man kan</i> lade sig inspirere af andre tekststykker osv. sådan så <i>man kan</i> komme videre med <i>et eller andet</i> men det er ikke bundet op sådan som dispositionen er, hvor <i>man hele tiden prøver på at</i> lave en <i>logisk</i> sammenhæng fra det ene punkt til det næste punkt.
K1+2	241	L	
K1+3	241	L	
K1=4	241	L	
K1x5	241	L	
K1+6	241	L	
			<b>(+)</b>
K1+7	241	L	Og så er der <i>den der hedder</i> at ordne en kladde og lave et udkast. Alle de punkter er noget som <i>I sikkert allerede</i> har arbejdet med før, og som <i>I kan have glæde af at tænke over</i> i det øjeblik <i>man</i> sidder med <i>en eller anden form</i> for en opgave. Hvis I nu ser på.. skal jeg trække den lidt ned? Sådan. Så.
K1+8	241	L	
fg	242	L	
A1	243	L	
			<b>(+)</b>
K11	244	L	<i>Se, vi</i> har kikket lidt på <i>noget om</i> fortælle teknik her, men <i>vi</i> har ikke været inde på at det er også <i>noget I kan</i> have brug for, når I skriver <i>mange gange</i> og foretager <i>en lang række</i> valg. <i>Vi</i> har kikket på hvilken fortælleform er der og hvilken virkning eller effekt ønsker <i>man</i> at få ud af det, som <i>vi skal</i> se på valget af fortæller og <i>i en vis forstand</i> så er <i>I jo selv</i> fortællere, <i>ikke også?</i> Hvad <i>skal I</i> have med i det <i>I vil</i> fortælle? Titlen og indledningen, hvordan <i>skal</i> den være, <i>ikke også?</i> <b>K1 245 Anja I Folkeskolen skulle vi sommetider skrive en overskrift.</b> K11 246 L Men det er den bundne overskrift <i>du</i> har der. <i>I skal først og fremmest</i> have fundet ud af hvad <i>I vil</i> have med i historien og <i>I skal også</i> have fundet ud af hvor meget <i>I vil gøre</i> ud af den enkelte del, <i>ikke også,</i> <i>skal I</i> have et <i>langsomt</i> forløb eller fortælle tempo, og <i>hvordan vil I</i> bygge det op? K1"4 246 L <i>Er</i> det en kronologisk historie eller en a-kronologisk historie f.eks.
K1+2	244	L	
K1+3	244	L	
fg	244	L	
K1+4	244	L	
K1"5	244	L	
K1+6	244	L	
K11	245	Anja	
K11	246	L	
(corr)			
K1+2	246	L	
K1+3	246	L	
K1"4	246	L	
K1+5	246	L	
K1"6	246	L	

I første del af uddraget finder sidste del af den informative del af proceduren sted (efter gennemgang af brainstorm og tankekort). Men hensyn til *Engagement* bærer den kraftige modalitet præg af at metoden "tænkeskrivning" ikke ligefrem er attråværdig som strategi. Hvis de interpersonelle valg trækkes ud af teksten ville der i begyndelsen af afsnittet stå

man sætter sig ned og tænker på et emne  
så uddyber man nogle af punkterne  
og så finder man andre tekster og prøver at komme videre

Denne information er det ikke let at følge – som procedure i hvert fald. Det er heller ikke vi (jer), der skal arbejde, men et 'man', som med denne 'forholdsvis ustrukturerede metode' måske senere finder ud af at man måske kan uddybe nogle af punkterne, som man har sat sig ned og prøvet på at tænke på. Såvel ansvaret for metoden, som for dens eventuelle iværksættelse er ubestemt placeret, men det eksisterer ikke i klasseværelset men i en form for 'hearsay'. ('er måske mindre brugt'). Det instruktionelle felt forsvinder mellem hænderne på læreren i det røgslør, der – interpersonelt betragtet – lægges ud over gennemgangen af tænkeskrivning som skrivestrategi. Dette sker også, fordi afsnittet er forbundet med de foregående *ekstensivt*, dvs. ikke som led i en proces, men som adderede, selvgyldige muligheder.<sup>674</sup>

Men umiddelbart efter sker der et skift. Det ubestemte 'man' uden for klassen erstattes pludselig af et 'vi' i næste ekstensionsafsnit, som drejer sig om fortælleteknik. Som vist i analysen af *Theme* adskiller afsnittet sig også tekstuel fra det umiddelbart foregående, idet der pludselig optræder en række interpersonelle *Themes* i form af Hv- spørgsmål. Hvis vi igen analyserer os bag den metaforiske drejning af den faglige procedure, dvs. fra de retoriske spørgsmål til procedurens indhold, opfordres eleverne således til følgende, når de skal producere en tekst:

- vælg fortælleform
- vælg fortæller
- vælg indhold
- vælg omfang
- vælg fortælletempo
- vælg opbygning
- vælg kronologisk – a-kronologisk

Den retoriske spørgeteknik (Hvilken fortælleform er der?) er ikke en interesseret lærer, som ønsker information, men en lærer, der opfordrer eleverne til i den givne skrive-situation at 'foretage en lang række valg', som det akkurat udtrykkes (244) umiddelbart inden spørgsmålslisten.

Der er flere ting, der er påfaldende i procedureafsnittet her: Dels skiftet fra 'man' til 'vi', dels skiftet i *Engagement*. Desuden er det modaliserede slør fjernet. Andre interpersonelle resurser er valgt i stedet (den metaforiske ytringsform), foruden den afdæmpethed i udfordringen der følger med i alle Dinas ytringer. Afsnittet er også ekstensivt forbundet med det foregående, dvs. det hænger sammen med dette, for så vidt som der tales om en 'ny' strategi, men faserne er ikke kohæsivt forbundet (der forekommer ikke nogen referencer tilbage til foregående strategier). Til gengæld kan strategien 'fortælleteknik' også det hele, jfr. opskriften ovenfor.

Det tredje påfaldende aspekt er, at feltet for skrivningen nu – uden forudgående varsel – er kommet til at handle om 'historier', altså om fiktionsskrivning. Skal man f.eks. skrive et argumenterende essay, vil man næppe overveje fortælletempo og kronologi/akronologi i 'historien'. De forskellige 'valg' forbliver desuden uspecifikke og i bedste fald absurde: 'Vælg indhold'. Kan fortælleteknikken være en støtte til et sådant valg. Jeg vil ikke gå dybere ind i forståelsesmulighederne her. Men det må formodes, at disse skift, der semantisk og leksikogrammatisk kan iagttages skyldes, at læreren

---

<sup>674</sup> Dermed menes at muligheden jo var der for f.eks. at lade tænkeskrivningen udspringe af arbejdet med mindmaps eller med emner i brainstorm. Men strategierne forbindes ikke.

dels er mere på hjemmebane her, dels helst tænker receptivt – og derfor lidt mere præcist – om hvad man kan stille op med læsningen af en tekst. I den forstand er denne del af den faglige procedure da ikke en procedure for tekst*produktion*, men en *litterær analysemodel*. Vi kan formulere denne i form af spørgsmål. Men disse spørgsmål kan da først stilles, når den fiktive tekst er skrevet.

hvilken fortælleform?  
 hvilken fortæller kan vi se i teksten  
 hvad handler teksten om?  
 Hvor lang er den?  
 hvordan er fortælletempoet?  
 hvordan er teksten opbygget?  
 Er den kronologisk – a-kronologisk?

I faserne faglig procedure (og i faglig metodeelementet) arbejder Dina med henblik på det instruktionelle felt *ekstravokaliseret*, idet de faglige strategier stort set hentes i sekundærmaterialet. Dialogistisk er dette tydeligt i Dinas brug af 'man' eller 'de', når der refereres til materialet. Dina forholder sig til materialet – ikke som en forfatters begreber men som til noget givet, universelt, generaliseret materiale. Dog assimileres dette stof ikke ganske. Det betyder at det instruktionelle felt her ikke integreres i aktiviteterne, men de forbliver i lærermonologen. Skiftet til 'hjemmebanen' sker hver gang, tekstmaterialet eller det instruktionelle stof giver mulighed for at vinkles som fiktion.

Men hvordan indgår faglig metode og strategi i tekstlæsningselementet?

## 14.3 *Conversation Structure* og *Appraisal*: Tekstlæsning

### 14.3.1 *Generelt*

Elementet *faglig metode* karakteriseredes konversationsstrukturelt ved i stor udstrækning at arbejde *engageret dialogisk* i et åbent, intravokaliseret rum, som baggrund for udveksling af synspunkter på tekster og tekststrategier. Både lærer og elever er her i stand til at antage rollen som K1 (læreren dog kun som DK1 og A2). I modsætning til dette element viser elementet litterær tekstlæsning sig at have en klarere "traditionel", synoptisk form. Det er således den synoptiske taletrækssekvens DK1 – K2 – K1, der dominerer. Desuden anvender Dina i stor udstrækning i indledningen til de enkelte faser en *postinform*, afstandslukkende talesekvens, som styrer eleverne ind på såvel felt som arbejdsstrategi i tekstlæsningen. I forhold til det åbne element faglig metode, er det desuden karakteristisk for tekstlæsningselementet, at Dina i langt højere grad her stilladserer eleverne gennem sine valg af *dynamiske taletræk*, især *challenge* (ch) og *justification* (just).

Elementet *litterær tekstlæsning* omfatter to sekundære faser, rekonstruktion og karakteristik. Desuden er der endnu en enkelt sekundær eller rettere tertiær fase, meta-kognition, som indgår under den sekundære fase karakteristisk. Denne fase optræder ikke i det foregående element.

De to sekundære faser rekonstruktion og karakteristik adskiller sig konversationsstrukturelt fra hinanden ved at rekonstruktionsfasen udvikles i form af *extension* og *cirkumstantion* af taletrækkene, mens der i karakteristikken også indgår en række elaborerende faser. Dette skyldes at rekonstruktionsfasen især har til formål at få eleverne til nævne (genfortælle, opremse) tekstens personer og begivenheder, mens karakteristikken især – som det vistes i analysen af *Theme* og *Transitivity* – er identificerende og attribuerende. Hovedpersonernes karakteregenskaber bliver resultatet af en række tekstiagttagelser. Dvs. på baggrund af iagttagelser i teksten kan vi sige: 'Han er konfliktsky', f.eks.

Eksempel på rekonstruktion: *Expansion: extension og enhancement*. (Time 3, 165-170):

K1	165	L	Det arbejde[[de skal lave]] det er <b>noget med</b> nogle tømmerstokke[[som er <b>vigtige</b> ]]
DK11	166	L	<b>Hvad</b> er det for et arbejde de skal foretage sig
DK1+2	166	L	og <b>hvorfor</b> kommer der <b>overhovedet</b> en historie ud af det her med at save træ op?
<b>K21</b>	<b>167</b>	<b>E</b>	<b>Doktoren vil gerne have tømmeret</b>
<b>K2+2</b>	<b>167</b>	<b>E</b>	og <b>Dick synes det er at stjæle</b>
<b>K2+3</b>	<b>167</b>	<b>E</b>	men han er <b>ligeglad</b> med om det er,
<b>K2x4</b>	<b>167</b>	<b>E</b>	han mener <b>bare</b> , at der er ikke nogen der vil savne det <b>alligevel</b> .
K11	168	L	Han har noget tømmer liggende på sin grund [[som han synes er hans ret]]
K1+2	168	L	Han skal ikke selv save det op...
K1x3	168	L	Det er ikke doktorarbejde <b>måske?</b>
ch			
<b>K21</b>	<b>169</b>	<b>E</b>	<b>Dick skylder ham nogen penge for at han har helbredt hans kone så...</b>
<b>K2x2</b>	<b>169</b>	<b>E</b>	<b>Jeg tror det er bare noget[[ han finder på]] for at han ikke vil sige til konen...</b>
K2/K2x3	169	L	...hvad grunden er?
<b>fg</b>		<b>E</b>	<b>Ja for at...</b>
K1	170	L	<b>Ja det er nok rigtigt at man kan overveje, om det egentlig er sandt.</b>
(cf)			

Eksempel på karakteristik med strukturen: Afstandslukning, tekstcitat, DK1 + elevsvar der elaborerer (=) (Time 3, 136-153 og 242- 267):

<b>K2</b>	<b>136</b>	<b>E</b>	<b>Den der Tabeshaw han taler det der indianersprog</b>
K1	137	L	ja.
(cf)			
DK1	138	L	Har det <b>nogen betydning</b> i historien?
<b>K2</b>	<b>139</b>	<b>E</b>	<b>Ja, jeg ved ikke</b> hvad du mener med betydning?
(clfyqr)			
DK1	140	L	<b>Ja spiller det nogen rolle?</b>
(rclyqr)			
<b>K2</b>	<b>141</b>	<b>E</b>	<b>Han forstår jo ikke helt, hvad det er det der skænderi handler om.</b>
K11	142	L	<b>Ja, så</b> det <b>har en betydning</b> det der om man er med i sproget der eller ej, <b>ikke også?</b>
K1+2	142	L	og <b>det betyder også noget</b> for læseren,
K1x3	142	L	<b>for vi</b> får jo også noget med at det bliver sagt på et sprog.
clue			
<b>K21</b>	<b>143</b>	<b>E</b>	<b>Vi får at vide at ham der Dick Boulton han er halvblods</b>



<b>K2+2</b>	<b>143</b>	<b>E</b>	<b>og mange af farmerne egentlig tror han er hvid, ikke?</b>
K1	144	L	Ja og det betyder åbenbart noget
(ch)			
<b>K1</b>	<b>145</b>	<b>E</b>	<b>Ikke for indianerne</b>
<b>rch</b>			
DK1	146	L	Hvordan vil du begrunde det med...
DK1	147	L	Hvordan kan du se at det betyder noget for farmerne?
(rph)			
<b>K2</b>	<b>148</b>	<b>E</b>	<b>Fordi de nok ser ned på indianerne</b>
DK1	149	L	Hvordan kan du se det på det her?
<b>K21</b>	<b>150</b>	<b>E</b>	<b>Det ved jeg ikke...</b>
<b>K2=2</b>	<b>150</b>	<b>E</b>	<b>der står så at mange af farmerne mener, at han er hvid, ikke?</b>
<b>K2+3</b>	<b>150</b>	<b>E</b>	<b>og det må jo have et eller andet at sige, end hvis han havde været indianer, ikke?</b>
K11	151	L	Ja, ellers havde de været ligeglade.
(cf)			
K1=2	151	L	Hvis det det ikke betød noget, kunne han ligeså godt være det ene som det andet.
<b>K2</b>	<b>152</b>	<b>E</b>	<b>De mener at han er nok hvid</b>
K1	153	L	Det ville være bedre, ja.
(cf)			

K11	242	L	Nu fastslog Carsten lige før, at når han sagde
K"2	242	L	"Hvis du mener det er stjålet"
			så er det for at beskytte sig selv,
A2	243	L	men prøv at se,
K1+2	244	L	det fortsætter han noget med:
K1+3	244	L	Så siger lægen altså
K1"3	244	L	"O.K. Hvis du mener tømmeret er stjålet, kan du godt tage jeres ting ... og skrubbe af!"
DK11	245	L	Hvad er det for en side vi ser her
DK1+2	245	L	og den måde [[han siger det på]]?
<b>K21</b>	<b>244</b>	<b>E</b>	<b>Han kan simpelthen ikke klare mere</b>
K1	245	L	Han kan ikke klare mere, nej...
cf			
<b>K2x2</b>	<b>244</b>	<b>E</b>	<b>så derfor bliver han nødt til at bede dem om at skrubbe af</b>
<b>(cont)</b>			
K11f	245	L	Ja, før var det 'gå'
K1+2	245	L	nu er det 'skrubbe af'
DK1	246	L	Hvad viser forskellen?
<b>K2</b>	<b>247</b>	<b>E</b>	<b>Jamen han bliver mere aggressiv</b>
K1f	248	L	Ja, han kan slet ikke klare det her
(nom)	249	L	Ole?
<b>K2</b>	<b>250</b>	<b>Ole</b>	<b>Han går nærmest i panik over det</b>
K11f	251	L	Ja, og så prøver den anden så at sige "Hør nu doktor"
DK1	251	L	Det kunne jo være han skulle have haft penge for det i stedet?
ch			
<b>K21</b>	<b>252</b>	<b>E</b>	<b>Der er han jo blevet trængt op i en krog</b>
<b>K2+2</b>	<b>252</b>	<b>E</b>	<b>og så bliver han mere grov</b>
K11f	253	L	Det gør han helt klart
(cf)			
K1+2	254	L	og nu det bliver sætningerne også
K1+3	254	L	og så reagerer han ved at sige
K1"4		L	"Hvis du kalder mig doktor en gang til, skal jeg slå dine hjørnetænder ned i halsen på dig."
		L	

K1+4	254	L	<p>Det er måske noget mærkelig noget at reagere på men <b>hvorfor</b> bliver han <b>knotten</b> over at blive kaldt doktor? Det plejer han jo at blive kaldt Gavin?</p> <p><b>Før var han sur over det men nu er der slet ikke noget så nu skal de bare se at skrubbe af</b></p> <p>Ja, <b>ligger der mere i det</b> end en <b>aggression</b> over at blive kaldt doktor, end han end han er <b>sur</b> over det og vil have dem til at gå? Kirsten?</p> <p><b>Han bliver ved med at sige til ham 'jamen prøv nu at høre her læge</b></p> <p><b>Det virker som om, han skulle lade som om han ser op til ham men i virkeligheden så betød det ikke noget rigtig for ham så det er provokerende at blive ved med at nævne hans navn.</b></p> <p><b>Han bliver ved med at nævne hans navn.</b></p> <p>Ja, han er <b>fræk</b> samtidig med at han <b>viser respekt</b>.</p> <p>Der er også noget i Dicks måde at behandle ham på Det var <b>fint set!</b></p> <p>som gør at <b>doktoren har vanskeligheder ved at reagere rigtig fornuftigt på det.</b></p> <p>Han bliver vist <b>stor respekt på en måde</b> men han bliver <b>provokeret på en anden måde samtidig</b> og så reagerer han <b>yderligere aggressivt</b> på det og så får <b>vi</b> umiddelbart herefter en beskrivelse af Dick. Adam?</p> <p><b>Ham Dick han er stor og han kan sagtens klare ham</b></p>
DK11	255	L	
DK1=2	255		
(nom	256		
<b>K21</b>	<b>257</b>	<b>Georg</b>	
<b>K2+2</b>	<b>257</b>	<b>Georg</b>	
<b>K2x3</b>	<b>257</b>	<b>Georg</b>	
DK1	258	L	
ch			
(nom)	259	L	
<b>K21</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
<b>K2"2</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
<b>K2=3</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
<b>K2+4</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
<b>K2x5</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
<b>K2+6</b>	<b>260</b>	<b>Kirsten</b>	
K1/K2=7	261	L	
DK11	262	L	
K1f	261	L	
cont			
DK11	262	L	
(cont.)			
DK1=2	262	L	
DK1+3	262	L	
DK1+4	262	L	
DK1+5	262	L	
(nom)	263	L	
<b>K21</b>	<b>264</b>	<b>Adam</b>	
<b>K2=2</b>	<b>264</b>	<b>Adam</b>	
			<b>Metakognition</b>
A2f	265	L	<p><b>Ja, prøv at bemærk</b> den måde Hemingway har skrevet det her på Det ser <b>enormt enkelt</b> ud, <b>ikke?</b></p> <p>Vi har <b>nogle korte</b> sætninger</p> <p>"Dick var stor. Han vidste godt hvor stor han var".</p> <p>Men hvis <b>vi</b> nu sammenkæder dem</p> <p>&lt;&lt;som <b>vi nu</b> gør, når <b>vi</b> sidder og kikker på det&gt;&gt;</p> <p>så får <b>vi alligevel</b> dannet et billede af både hans selvbevidsthed og hele situationen, som står <b>meget skarpt:</b></p> <p>"Han kunne godt lide slagsmål. Han nød det her".</p> <p>Han <b>nyder den her provokation</b> [[han er i gang med]]</p>
check	266	L	
K11	267	L	
K1"2	267	L	
K1+3	267	L	
(clue)			
K1"5	267	L	
K1=6	267	L	

En tertiær fase under den sekundære fase karakteristisk optræder her i tekstlæsnings-elementet i forlængelse af en række stilladserende sekvenser. Læreren gør her opmærksom på hvorledes karakteriseringsstrategien foregår. Det er naturligvis ikke til at læse ud af denne fase, om eleverne forstår hvad der bliver sagt her. Men i det efterfølgende forløb bliver den modellerende form for stilladsering i hvert fald imiteret af de elever, der deltager i samtalen. "Sammenkædningen" er en rekontekstualiseringsproces, som for nogle elever er en vanskelig øvelse. Spørgsmålet er om dette er en metafunctionsfase eller det er lærerens kommentar til egne iagttagelser. Hvis vi skal karakterisere *tenor* i denne fase er afstanden til eleverne øget idet den sproglige åbenhed, der karakteriserede første element her er erstattet af et sprog, der knytter sig til den rutinerede litteraturanalytiker: "dannet et billede både af hans selvbevidst-

hed og hele situationen, som står meget skarpt.” Her er det dialogiske engagement erstattet af en monologisk autoritet. Såvel *Graduation* (meget) som *Appreciation* (skarpt) vurderer Hemingways tekst som enkel, men skarp, en vurdering, som eleverne ikke har haft nogen indflydelse på. Dvs. Hierarkiet er ikke så afdæmpet, som tilfældet var i første element. Læreren vælger at sige ‘vi’ og forventer derfor at synspunktet er dækkende for klassefællesskabet. Når endelig *Engagement* er involveret fungerer dette ikke dialogisk i forhold til teksten som åbent diskussionsfelt, idet eksemplerne alle indgår i DK1 spørgsmål.

Men det vigtigste formål med denne – enestående – fase er, at læreren hæver analyseniveauet fra en *etisk* diskussion om hovedpersonernes moralske adfærd og indbyrdes relationer (*Judgement*) til en *æstetisk* diskussion om litterær tekstkonstruktion (*Appreciation*).

Eksemplerne på dette ‘løft’ er sjældent i forløbet. En af eleverne anvender i følgende uddrag ordet ‘symbolsk’, igen for at karakterisere teksten som konstruktion. *Appreciation*-værdier er sjældne i tekstualiseringselementet, idet de ud over de nævnte eksempler kun vælges, når Dina roser elevernes indlæg.

Her er det også den professionelle tekstlæser der leder eleverne igennem teksten. Elevernes input danner baggrund for *elaboration* og formuleringen af en mere klassificerende form for karakteristik (Time 3, 282-305).

DK1	282	L	Hvad ender det med?
<b>K21</b>	<b>283</b>	<b>E</b>	<b>Det ender jo med, at han selv bliver nødt til at gå</b>
<b>K2x2</b>	<b>283</b>	<b>E</b>	<b>fordi de ikke gider høre på hans trussel, det gør de ikke</b>
K11	284	L	Ja, de tror ikke på det
fg	284	L	Det vil sige at han...
K1+2	284	L	og det viser også at bagved er han frustreret også
K1=3	284	L	Han går med en ryg
K1x4	284	L	så han vil rigtig markere at han er vred
K1x5	284	L	for han kan simpelthen ikke komme af med sin vrede.
<b>K1=6</b>	<b>285</b>	<b>Simon</b>	<b>Det er også symbolsk, det der med at han går mens de andre står tilbage.</b>
K1f	286	L	Ja
(cf)			
<b>K1=7</b>	<b>287</b>	<b>Simon</b>	<b>Det viser at han har tabt på en eller anden måde</b>
K1f	288	L	Ja.
cf			
<b>K1=8</b>	<b>289</b>	<b>Louise</b>	<b>Ja det viser jo direkte at han overgiver sig</b>
<b>K1x9</b>	<b>289</b>	<b>Louise</b>	<b>hvis man tager ligesom en krig, ikke også? Hvor den[[der ikke klarer sig]] trækker sig tilbage</b>
K11f	290	L	De må trække sig tilbage
K1+2	290	L	Det er det samme her,
K1=3	290	L	Han har tabt her til sidst
K1+4	290	L	og han har tabt kampen tidligere
K1x5	290	L	for han har tabt kampen om tømmeret i en vis forstand også, ikke?
			for det gik ikke i orden.
K1x6	290	L	så vi er ført ind i en sammenhæng med doktoren som afslører nogle tab
K1=7	290	L	for ham og samtidig nogle frustrationer.

DK1	295	L	Er han en <b>autoritet</b> over for de her personer?
<b>K2</b>	<b>296</b>	<b>EE</b>	<b>Ja</b>
<b>K2</b>	<b>297</b>	<b>EE</b>	<b>Nej</b>
K1	298	L	Han har en position som gør at han er en <b>autoritet</b> i og for sig, <b>ikke?</b>
DK1	299	L	Men fungerer han også som <b>autoritet</b> i den her sammenhæng?
ch			<b>Mener I det?</b>
<b>K21</b>	<b>300</b>	<b>Carsten</b>	<b>Nej det gør han ikke</b>
<b>K2+2</b>	<b>300</b>	<b>Carsten</b>	<b>men derfor kan man jo ikke kalde ham svag,</b>
<b>K2x3</b>	<b>300</b>	<b>Carsten</b>	<b>for han ved jo godt, at han ikke har en chance.</b>
K1	301	L	Jeg mener heller ikke at de <b>måske</b> vil falde på ham
DK1	302	L	men 'svag' <b>kan måske</b> forstås på <i>en lidt udvidet</i> måde...?
<b>K21</b>	<b>303</b>	<b>Sofie</b>	<b>Altså også det der med nu har han to gange været svag, synes jeg</b>
<b>K2=2</b>	<b>303</b>	<b>Sofie</b>	<b>Han er også meget.. man kan også bare kalde det 'venlig' måske</b>
<b>K2"3</b>	<b>303</b>	<b>Sofie</b>	<b>Han "smækkede døren"</b>
<b>K2+4</b>	<b>303</b>	<b>Sofie</b>	<b>og siger straks undskyld, undskyld, undskyld</b>
<b>K2+5</b>	<b>303</b>	<b>Sofie</b>	<b>og det virker som om, han han er sådan lidt skrøbelig</b>
K1	304	L	Ja
cf			
<b>K2</b>	<b>305</b>	<b>E</b>	<b>Han er konfliktsky.</b>
K11	305	L	Konfliktsky
K1=2	305	L	Det er et præcist ord for det
rpt	305	L	Han er <b>helt klart</b> konfliktsky

DK1 og dernæst et K2 talekompleks der består af en karakteristik (=) med et citat (") og et par ekstensioner som begrundelse. Det vil sige at disse *extensions* ikke kun kan bestemmes serielt, fordi elevens taletræk har alt det sagte (foruden strukturen på argumentationsformen) at tale 'ud fra'. Men her elaborerer eleven diskussionen omkring karaktertrækket 'svag' og finder et andet ord. Det samme stilladsere Dina en anden elev til at gøre. Ikke svag, men 'konfliktsky' bliver det 'rigtige' træk. Selv om Dina lægger spørgsmålet vedr. hovedpersonens autoritet til debat ('Mener I det') er det ikke et K2 spørgsmål, men snarere et ledende spørgsmål (DK1) evt. en ch som foreslået.

Valg af *Appraisal* viser at karakteriseringsprojektet går ud på at stilladsere elevernes evne til at slutte sig til hovedpersonernes følelser via en beskrivelse af deres adfærd eller omvendt; dernæst hæfter de en social adfærdskategori på den pågældende person. Logikken i stilladseringsprocessen er

A (*Affect*)  $\wedge$  B (*Judgement*) eller omvendt B  $\wedge$  A

Han er vred, så han truer de andre

Han er trængt op i en krog og så bliver han grov

Han er svag, så han går sin vej i vrede

*Engagement* i dette faseudsnit har til formål at lede og styre og motivere (udfordre) eleverne, men det er yderst økonomisk anvendt, dvs. ikke så 'forhandlingsorienteret' som første element var. Her sker der en stilladsring, ikke blot af en faglig disciplin som metode, men med rekontekstualiserende argumentation for social adfærd. Men som stilladsring af litterær tekstanalyse er det først og fremmest *Affect*- og *Judgement*-kategorier der er involveret, mens det teoretiske domæne som i højere grad ville involvere *Appreciation*-kategorier i arbejdet med teksten som konstruktion endnu

er svagt berørt.<sup>675</sup> End ikke fortælle tekniske begreber eller anden form for metasprog er inddraget.

#### 14.4 Resumé af analysen af *Conversation Structure* og *Appraisal*

Det gælder generelt for Dinas valg af resurser som involverer APPRAISAL, at disse i ret stor udstrækning *imiteres* af de elever, der deltager i samtalen. Det betyder, at selv om klasesamtalen tilsyneladende er et åbent sted for udveksling af synspunkter og informationer, er det dog lærerens vinkling af det instruksionsfelt som, på trods af lærerens *engagerede dialogiske form*, bliver altdominerende. Denne vinkling af stoffet sker på tre fronter, dels – i refleksionsfaserne – i en drejning mod en *kontekstuel* (og ikke en tekstuel) forståelsesudveksling, dels generelt i en drejning af fokus mod forståelse af tekster og tekstproduktion som *fiktion*. Og endelig – specifikt i faserne *faglig procedure* – er lærerens vinkling af området *skriftlig fremstilling*, en vinkling, der bygger på formodningen om at udvikling af *receptive* tekstuelle færdigheder automatisk udvikler *produktive* færdigheder (Dvs. hvis du er en god tekstlæser, er du også en god skribent). Effekten er en drejning væk fra arbejdet med og iagttagelser af tekstproduktion mod arbejdet med udvikling af værktøjer i receptivt øjemed (fortælle teknik f.eks.).

Den første drejning betyder, at tekstforståelsen baseres på den forestilling, at eleverne selv, på egen hånd, når situationen opstår, kan reflektere sig frem til en fælles viden om genrer, deres formål og funktion og dernæst umiddelbart selv *producere* tekster på dette vidensgrundlag. (Dette er især karakteristisk for faserne *faglig procedure*). Denne viden om tekster formodes at ligge som almen, kulturel forforståelse hos såvel lærer som elever, der så blot skal aktiveres og tilpasses den konkrete sammenhæng. Analysen af det skriftlige element i Dinas SPIF vil vise, at denne formodning om elevernes forforståelse og dermed formodning om elevernes forudsætninger for at kunne såvel *genkende* som *realisere* de regler, der er særligt *privilegerede* i det gymnasiale danskfag<sup>676</sup> kun delvis er dækkende for den pågældende elevgruppe, ligesom den også kun er delvis dækkende for læreren.

2. ENGAGEMENT er markant involveret i *faglig metode* men næsten fraværende i *tekstlæsnings-elementet*. Det interaktive rum er i dette element markant åbent, næsten på grænsen til det flydende, hvorfor analysen også hvad angår den interpersonelle metafunktion må karakterisere elementet som meget svagt klassificeret og indrammet (Bernstein 1990).

3. APPRECIATION og JUDGEMENT er ikke særligt fremtrædende i *faglig metode*, men systemerne er stærkt involveret i stilladseringen af den faglige disciplin litterær karakteristik som involverer faserne *rekonstruktion* og *karakteristik*, idet eleverne, med udgangspunkt i en rekontekstualisering, øves i at argumentere for fiktive personers moralske og etiske adfærd på baggrund af en konstruktion af deres karakteregenskaber. Denne karakteristik involverer JUDGEMENT med hensyn til de fiktive personer, og

<sup>675</sup> Dette var akkurat resultatet af den australske forskning der udsprang af DSP-projektet i 1990'erne.

<sup>676</sup> Bernstein 1990 og Macken-Horarik 1996, jfr. begrebet *læringsdomæne* i kapitel 2.

den rigtige/forkerte tekstudlægning involverer dernæst APPRECIATION i form af lærerens vurdering af elevernes udsagn om teksten.

Arbejdet med karakteristik finder ikke sted på baggrund af de produktive/receptive metodiske redskaber, der har været omtalt i elementet *faglig metode*.

4. Analysen af *Conversation Structure* viser en markant forskel i rollefordelingen i de to elementer, idet Dinas rolle i *faglig metode* som K1/DK1/A2 er afdæmpet og i lange taletrækssekvenser erstattet af K2, mens rollen som K1/DK1/A2 i elementet *tekstlæsning* gennemføres markant og følger karakteristiske synoptiske strukturer.

Inden den multifunktionelle analyse af det mundtlige element, Dinas *SPIF*, afsluttes, vil jeg også se nærmere på *Time 2*, som er den time, hvor eleverne får den skriftlige opgave tilbage, og hvor samtalen indeholder en konkret diskussion om de aktuelle vurderingskriterier. Dette følgende kapitel afslutter dermed analysen af det mundtlige element.