

Kapitel 2

Sprogbaseret læring: Teori og forskning

2.1 To orienteringer

I 1975 skrev Halliday i introduktionen til *Learning How to Mean* om forholdet mellem sprog og læring:

Many teachers in schools and in colleges of Further Education see themselves that 'Educational failure is primarily *linguistic failure*', and have turned to Linguistic Science for some kind of exploration and practical guidance.⁹⁴

Med disse ord indtog Halliday en position i debatten om lingvistikens betydning for læring i almindelighed, som i årene efter inspirerede især australsk uddannelsesdebat, og som i 1980erne igangsatte et omfattende samarbejde mellem lingvister og lærere.

I en vis forstand er udtalelsen et paradoks: Lingvistikens betydning for læring af *sprog* (fremmedsprog) og for udvikling af skriftsproglige færdigheder havde tidligere været ret uomtvistelig. På dette område lød der imidlertid op gennem 1970erne og 1980erne, i USA, i Australien og i en række europæiske lande, andre toner der tog afstand fra lingvistikens uundværlighed, og som forsøgte at frigøre sig fra den. Disse tiltag var som udgangspunkt inspireret af forskellige versioner af poststrukturalistisk⁹⁵ kritik af en traditionel opfattelse af subjektivitet og betydning.⁹⁶ Men også inden for teoretisk lingvistik er fokus på sprogets semantiske komponent et nyere fænomen. Denne måtte medtænkes, hvis lingvistikken skulle have nogle pædagogiske anvendelsesmuligheder.

⁹⁴ Halliday 1975 (Introduction) Kursiv i originalteksten.

⁹⁵ Poststrukturalisme forstås her som den sprog- og betydningskonception, der bl.a. udspringer af Derridas Saussurekritik; begreber som '*differance*', *logocentrisme*, opfattelser (udfoldet i f.eks. postmoderne amerikansk litteraturteori (Fish, Iser og debatten mellem disse) hvor udgangspunktet er at ordet/ytringen/teksten systematisk undviger (forskyder) en fikseret betydning. Debatten går derfor på 'hvor' betydningen da 'befinder sig', i læse ren/læsningen, i teksten, uden for begge? Debatten er genoptrykt i Copley 1996:405-434.

⁹⁶ F.eks. citerer Sullivan 1995:441 Crowley (1989) og Faigley (1986) for at hævde at "the advent of postmodernism has eliminated any possible role within composition for linguistics."

2.1.1 Den semantiske komponent i sprogpædagogik

Fra II. Verdenskrig til midten af 1970erne er sprogundervisning domineret af Bloomfields *immediate constituent analysis*. Formålet med denne analyse er at beskrive sætningers struktur uden nogen henvisning til betydningen, hvilket Bloomfield og efterfølgere mener er et felt, som antropologer og sociologer må tage sig af.⁹⁷ Fra midten af 1950erne introduceres Chomskys transformationsgrammatik eller generative grammatik, som dog heller ikke sætter megen fokus på sætningernes betydning. Først i 1960erne præsenterer Chomsky (på basis af Katz og Fodors arbejde⁹⁸) en semantisk komponent til sin model. Og i slutningen af 1960erne bliver 'betydning' et respektabelt forskningsområde i mainstream-lingvistikken. Med henblik på sprogpædagogik får denne udvikling stor betydning fra begyndelsen af 1970erne, hvor forskellige projekter får navnet 'funktionel' eller lignende, tilskyndet af Europarådets forskning og udvikling af en europæisk model for moderne sprogundervisning for voksne. Tidsmæssigt kan man sige at projektet slår igennem med Den 3. internationale kongres for anvendt lingvistik i København (1972).⁹⁹

De første lærebøger bygger ikke meget på Chomskys transformationsgrammatik, men i højere grad på den semantiske komponent, som Chomsky udvikler i 1965 (*Aspects of the Theory of Syntax*) og delvis på Hallidays systemfunktionelle grammatik. Halliday er optaget af en semantisk baseret grammatik. Som sin lærer Firth og antropologen Malinowski har Halliday et funktionelt syn på sproget. Karakteristisk for Hallidays grammatik er det holistiske perspektiv, hvor grammatisk analyse ikke kun foregår på sætningsniveau, 'bottom up', i form af kombinationsregler, men også på tekstniveau, 'top down.'

Halliday tilføjer, byggende på Malinowski og Firth, desuden et kontekstniveau til sin model. Han bevæger sig dermed ind i et sociolingvistisk og et sprogfilosofisk felt.¹⁰⁰ Tilføjelsen af kontekstniveauets er for sprog- og grammatikundervisning ensbetydende med en grundlæggende kritik af den traditionelle, dekontekstualiserede, 'bottom up' grammatik.

2.1.2 Poststrukturalismen

Kritikken af lingvistikkenes dekontekstualiserede sprogopfattelse som basis for en sprogpædagogik får også næring fra en anden vinkel. Ideer baseret på især de franske filosoffer Lacan og Derrida, retter sig i 1970erne og 80erne især mod hele grundlaget for den lingvistik der er udviklet på basis af Saussures' strukturelle lingvistik og tegnteori. Med begreber som *differance* og *logocentrisme* indledte Derrida sit korstog mod den vestlige verdens forestilling om betydning og betydningsproduktion. I stedet

⁹⁷ Melrose 1995:1. Bloomfield forfægter således en sprogopfattelse, der bygger på Saussures strukturelle lingvistik.

⁹⁸ Katz and Fodor 1963. Mit hovedfagsspeciale (1975: Litterær semantik) var bl.a. et forsøg på at udvikle en semantisk beskrivelsesmodel baseret på Katz og Fodor 'semantiske markører' på litterære tekster.

⁹⁹ Melrose 1995:2. Wilkins 1972.

¹⁰⁰ F.eks. sociolingvisten Hymes begreb 'communicative competence' byggende på et lignende kontekstbegreb, og pragmatikken (Austin og Searle). Hallidays kontekstbegreb uddybes i kapitel 3.

opbygger han en filosofi, der har *forskellen* og frembringelsen af forskelle som grundlæggende kategori. Sproget er en proces (*écriture*), der skaber betydning ved hele tiden at skabe forskelle.¹⁰¹ Lacan lancerer den opfattelse, at det ubevidste er struktureret som sprog, dvs. det er en struktur, der som sproget er styret af en stadig markering af forskelle.¹⁰² En sprogpedagogik (herunder også en litteraturpedagogik), der baseres på disse poststrukturelle tanker, opfatter derfor ikke sproget eller teksten som havende en fast og fikseret betydning, som eleverne kan tilegne sig. Tankerne får derfor grundlæggende konsekvenser for forståelsen af viden og læring som produkt og proces, og for opfattelse af forholdet mellem lærer- og elevroller i læreprocessen. Også en sociolog som Bernstein kan (sammen med Bourdieu og Foucault) på denne baggrund karakteriseres som værende i overensstemmelse med en poststrukturalistisk tankegang. Hos Bernstein er det ikke forskellen men 'grænsen', der er den grundlæggende metafor for begrebsudviklingen af *pædagogisk anordning* og *pædagogisk diskurs*.¹⁰³ For Halliday¹⁰⁴ refererer tekst eller diskurs til virkeligheden (erfaringen) således som virkeligheden opfattes og formes i skikkelse af historisk og socialt konstruerede måder at skabe betydning på.

De nye tanker udvikler sig ikke blot i retning af nye lingvistiske teorier og sprogpedagogikker; de indgår i en lang række kulturelle sammenhænge i den samtidige livsanskuelsesdebat, hvis praktiske former (kunst, litteratur, arkitektur osv.) går under navnet *postmodernisme*. Det kan derfor være vanskeligt i en beskrivelse af poststrukturel inspireret sprogpedagogik at adskille denne fra en postmodernistisk inspireret pædagogik. Dette er selvfølgelig især tilfældet for den pædagogiske praksis, der har vendt sig fra lingvistikken, og som endog aldrig har taget udgangspunkt i den. Her skal først den konkrete konsekvens af de poststrukturelle tanker beskrives. Opgøret med traditionel grammatikundervisning:

2.1.3 Opgør med regelgrammatikken

Opgøret, som var rettet mod traditionel grammatikundervisnings regelteperi, skabtes på baggrund af mangeårige forskningsprojekter, af hvis resultater det fremgik, at regelgrammatik og sprogudvikling ikke har noget med hinanden at gøre, og at grammatikundervisning endog er skadelig for den sproglige udvikling:¹⁰⁵

The study of traditional school grammar (i.e. the definition of parts of speech, the parsing of sentences, etc.) has no effect on raising the quality of student writing (...) Taught in certain ways, grammar and mechanics instruction has a deleterious effect on student writing. In some studies a heavy emphasis on mechanics and usage (e.g. marking every error) resulted in significant losses in overall quality. School boards, administrators and teachers who impose the systematic study of traditional school grammar on their students over lengthy periods of time in the name of teaching writing do them a gross disservice which should not be tolerated by anyone concerned with the effective teaching of good writing.¹⁰⁶

¹⁰¹ Derrida (1967), De la Grammatologie.

¹⁰² Lacan (1966) Écrits.

¹⁰³ Om Bernsteins relation til post-strukturalismen se f.eks. Chouliaraki 2001: 46ff.

¹⁰⁴ Jfr. f.eks. titlen på Halliday & Matthiessens nyeste bog "Construing Experience Through Meaning (1999).

¹⁰⁵ F.eks. Braddock-rapporten 1963; Hillocks 1986; Krashen 1982.

¹⁰⁶ Hillocks 1986:248.

Zebroski beskriver 'The great American Grammar Controversy' (som går tilbage til 1920'erne) som en konflikt der har rod i politiske magtforhold, og som ofte tilspidses i perioder, hvor samfundet forandres. I USA har pro-grammatikerne ofte været forbundet med den diskurs som var bange for, at de klassiske sproglige og litterære færdigheder var på retur (f.eks. på grund af en stigning af antallet af andre sprog end engelsk i skolen), mens anti-grammatikerne har været forbundet med skolereformsbevægelser, f.eks. procesorienteret skrivepædagogik og 'Whole Language Movement' i 1970'erne og 1980'erne. Zebrovski introducerer Bakhtin og Volosinov¹⁰⁷ i debatten og citerer dem for at understrege, hvorledes abstrakt sprogteori er forbundet med den herskende klasse.

Grammar is (...) a rule-governed system, that finds its best examples in the ruling languages of those in power or in the systematicity of the alien world which is no longer used in the daily life of the people.¹⁰⁸

Ikke mindst anvendelsen af latinske begreber i grammatikken er et eksempel på den afstand der er mellem levende sprog og grammatik. Volosinov siger ikke at vi af den grund ikke skal undersøge sproget. Men der ligger en falsk sikkerhed i forestillingen om at man lærer sprog ved hjælp af grammatiske regler. Lingvistikken undersøger levende sprog som om det var dødt sprog og modersmål som om det var fremmedsprog, siger Volosinov.¹⁰⁹

Med andre ord er grammatik i sprogundervisningen *monologisk* og abstrakt. Men det er jo ikke lærernes skyld. Zebrovski påpeger et påfaldende problem i denne grammatikdiskussion. Skolelærerne glimrer ved deres fravær i denne. De står dagligt for skud, for det falder tilbage på dem, hvis eleverne skriver og læser dårligt, og dette stigende sociale og professionelle pres får dem - af mangel på bedre - til at hente regelgrammatikken frem.

Faced with this gross overwork and with growing social and professional pressure to enforce the basics, teachers were forced to evolve strategies and protect themselves from insanity and to get on with the work (...) The new emphasis upon mechanical correctness grew out of the furor over 'illiteracy' (...) but also out of the understandable need of teachers to somehow deal with their huge stacks of student themes.¹¹⁰

2.1.4 Produkt og proces

Også forsøg på at udvikle en *funktionel*, semantisk baseret sprog- og grammatikundervisning¹¹¹ møder allerede i 1980'erne kritik fra et andet hold: Den såkaldt procesorienterede sprogpædagogik, som f.eks. Breen og Candlin repræsenterer. I beskrivel-

¹⁰⁷ Jeg tager i denne afhandling ikke stilling til forholdet/evt. identitet mellem Bakhtin og Volosinov, jfr. f.eks. Holquist 1981:xxvi.

¹⁰⁸ Zebrovski 1994:323.

¹⁰⁹ Volosinov 1973:77.

¹¹⁰ Zebrovski 1994:325. Zebrovski citerer Robert Connor 1985:67 I: Mechanical correctness as a focus in composition instruction. *College Composition and Communication* 36 (1). pp. 61- 72.

¹¹¹ Jfr. afsnit 3.1.1.

sen af Breen og Candlins tanker er en poststrukturalistisk kritik af traditionel sprogundervisning klart markeret.

At lære sprog er for dem at lære at kommunikere som medlem af en særlig sociokulturel gruppe. Derfor er de sociale konventioner der styrer sproglig form og adfærd centrale i læringsprocessen. Men disse sociale konventioner er ikke entydige og givne. De er variable i praktisk sprogbrug. Der er således typisk et spændingsforhold mellem etablerede konventioner og konkrete muligheder for at modificere disse konventioner med et særligt kommunikativt mål for øje. For Breen og Candlin er tilføjelsen af en sociolingvistisk komponent derfor ikke tilstrækkelig, fordi denne som sådan ikke ændrer på opfattelsen af, at sprogundervisning er ensbetydende med tilegnelse af et *produkt*. Også 'funktioner' har en tendens til at blive *entydige* syntaktiske regler eller grammatiske kategorier. For Breen og Candlin er lingvistisk baseret sprogundervisning produkt- og lærerorienteret (jfr. udtrykket 'sprogindlæring', 'sprogtilegnelse', *language acquisition*). Dens mål er under alle omstændigheder at eleven tilegner sig en række bestemte sproglige, kommunikative færdigheder som kan opstilles i en taxonomi. Breen og Candlin går derimod ind for en sprogpædagogik der udvikler (jfr. udtrykket 'sprogudvikling', *language development*) kommunikative færdigheder i fortolkning, personligt udtryk og udveksling. Formålet med at lære sprog er en proces som vokser ud af interaktionen mellem elever, lærere, tekster og aktiviteter.¹¹²

I en sådan pædagogik har eleven stor indflydelse. Indholdet af denne undervisning kan derfor ikke på forhånd defineres.

(...) content is selected by learners and teachers so that the learner can 'use' the content of the curriculum as the "carrier" of his *process competence* and as the provider of opportunities for communicative experiences through which *personal routes may be selected and explored as a means to the ultimate target competence*.¹¹³

Elevens kommunikative færdigheder vil på den baggrund kunne udvikles i et klasserum med sit eget kommunikative potentiale; hvor samarbejde og forhandling, fortolkningsfællesskab er selve klasserummets resurse og kommunikative potentiale.

Klasserummet er

(...) meeting-place of all other resources – learners, teachers, and texts (each of which) has sufficiently heterogeneous characteristics to make classroom-based negotiation a necessary undertaking.¹¹⁴

For Candlin kan man derfor helt enkelt tale om to 'ideologiske' målforestillinger for sprogpædagogik. Den ene form er idealistisk, med en statisk, 'ydre' forestilling om virkeligheden; den anden – som han vedkender sig – er personlig og procesorienteret.

I overensstemmelse med Volosinov kan Candlin derfor beskrive de to projekters forskellige formål: Den førstnævnte har som politisk formål at opretholde en bestemt

¹¹² Breen and Candlin 1980:95.

¹¹³ Breen and Candlin 1980:102 i 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching'. I: *Applied Linguistics* 1.2, pp 89-112; her citeret af Melrose 1995:10.

¹¹⁴ Ibid:98-99, her citeret af Melrose 1995:10.

social orden, mens den anden udfordrer dette verdenssyn ved at deltagerne i praksis og refleksion stiller spørgsmål til denne virkeligheds indhold og struktur.¹¹⁵

På trods af en bred enighed om kritikken af traditionel grammatikundervisning er Candlins projekt dog for vidtgående for nogle, f.eks. Widdowson som kritiserer en sådan fremgangsmåde er problematisk, idet den ikke er i stand til at fokusere på konkrete læringsmål:

Freedom of action (...) is anyway only meaningful when bounded by constraint of one kind or another; without such constraint, initiative tends to dissipate in anomie, a state of disorientation and normlessness.¹¹⁶

Widdowson problematiserer således muligheden for at gøre klasserummet til et post-moderne åbent rum. Men tilbage står trods alt påpegningen af en produktorienteret pædagogiks begrænsninger og kravet om en sprogpædagogik, der både tager højde for interaktionens og den sociale konteksts betydning for den sproglige udvikling.

At tilegne sig viden om sprogets grammatiske strukturer er ikke tilstrækkeligt, når det gælder tilegnelse af et fremmedsprog. Som Littlewood påpeger, er den, der behersker sætningsstrukturer godt ikke nødvendigvis også den bedste til at kommunikere på et fremmedsprog. Det er derimod ofte den, som overordnet er i stand til at tage højde for hele kommunikationssituationen, herunder deltagernes forudsætninger, og som er i stand til at foretage hensigtsmæssige valg i forhold til situationen.¹¹⁷

Littlewoods opfattelse her betyder også en forandring af en ren produktorienteret opfattelse af sprogpædagogik mod en mere proces- eller udviklingsorienteret opfattelse af, hvad en sprogpædagogik skal bygge på.

For hans formulering gælder jo ikke blot fremmedsprogspædagogikken. Påpegnings af den sociale konteksts betydning som baggrund for sproglig udvikling er udtryk for en generel læringsteoretisk position.

2.1.5 Ud af grammatikken – eller ind igen på en anden måde

At give lærerne en stemme i sprogdiskussion og -pædagogik har været central i den australske debat, som Halliday henviser til. Men kritikken af traditionel regelgrammatik er lige så vital i Hallidays projekt. Når lærere og pædagoger, ifølge Halliday, søger støtte i lingvistikken, skyldes det uden tvivl også den lærersituation som Zebrovski beskriver oven for. Det ovennævnte paradoks skyldes, at de som ønsker lingvistikken ud af sprogstudiet, og de sprogpædagoger der ønsker lingvistikken ind igen på basis af Hallidays teori, har samme udgangspunkt, men forskellige løsninger. Grundlaget for begge positioner er, foruden kritikken af traditionel grammatikundervisning, påpegnings af at sprogpædagogik må knytte sig til sprogbrug snarere end til abstrakte regler. Men fælles for begge positioner er også opfattelsen af sprogets sociale rolle som fundamental for menneskelig udvikling, og dermed opfattelsen af kontekstens betydning for denne udvikling.

¹¹⁵ Candlin 1984:30 i 'Syllabus design as a critical process'. I: Brumfit (1984) *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon. Her citeret af Melrose 1995:11.

¹¹⁶ Widdowson 1984:25, jfr. Melrose 1995:15.

¹¹⁷ Littlewood 1981:4. I: *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press. Her citeret af Melrose 1995:18.

I bogen *Language as Social Semiotic* skriver Halliday

A social reality (or a 'culture') is itself an edifice of meanings – a semiotic construct. In this perspective, language is one of the semiotic systems that constitute a culture; (...) This (...) means interpreting language within a sociocultural context, in which the culture itself is interpreted in semiotic terms – as an information system, if that terminology is preferred.

(...) The contexts in which meanings are exchanged are not devoid of social value; a context of speech is itself a semiotic construct, having a form (deriving from the culture) that enables the participants to predict features of the prevailing register, and hence to understand one another as they go along.¹¹⁸

I Hallidays understregning af sproget som en socialsemiotisk *konstruktion* og i opfattelsen af, at denne konstruktion er sprogbrugerens egen måde at skabe betydning og gensidig forståelse på, ligger han – i sin egen sprogbrug – på linje med en lang række teoretikere, der vil betegne sig selv 'socialkonstruktivister'.¹¹⁹ Men Halliday tilføjer et vigtigt aspekt til denne opfattelse af interaktionens rolle i betydningsproduktion:

But they do more than understand each other, in the sense of exchanging information and goods-and-services through the dynamic interplay of speech roles. By their everyday acts of meaning, people act out of the social structure, affirming their statuses and roles, and establishing and transmitting the shared systems of value and of knowledge.¹²⁰

På linje med en socialkonstruktivistisk tankegang ligger et begreb om *fællesskab* (*community*) også bag Hallidays forståelse af betydningsproduktion. Men når Halliday skriver at mennesker producerer betydning på baggrund af den sociale struktur, tilføjer han en opfattelse af *difference* som ikke er et generelt – postmoderne - begreb om betydningsspil, men et socialt funderet begreb. Tilføjelsen kombinerer en poststrukturalistisk opfattelse af betydningsproduktion (som en ikke-på-forhånd-defineret, dynamisk, interaktiv konstruktionsproces) med et kritisk, sociolingvistisk perspektiv som også har betydning for Hallidays forståelse af forholdet mellem sprog og læring.

Forskellen mellem de to orienteringer kommer da til at dreje sig om forståelsen af målet for en sproglig udvikling og dermed for sprogpædagogikken. Denne forskel udmøntes i debatten ideologisk i diskussionen om forholdet mellem *proces* og *produkt*: Begge orienteringer retter sig kritisk mod en traditionel produktorienteret sprogpædagogik. Antigrammatikerne vælger som konsekvens en *procesorienteret pædagogik*, mens den pædagogik der bygger på SFL fastholder nødvendigheden af at arbejde med såvel produkt som proces. Det andet aspekt i diskussionen drejer sig om forståelsen af betydningsproduktionens grundlag: Interaktionen.

To teoretikere indgår ofte med forskellig vægt i redegørelser for sprogbaserede læringsteoretiske positioner i de seneste år – også i en skandinavisk sammenhæng. Den ene er psykologen og læringsteoretikeren Vygotsky, den anden er sprog- og litteratur-

¹¹⁸ Halliday 1978:2.

¹¹⁹ Her betegner begrebet den forestilling om læring baseret på Vygotsky, at læring konstrueres i social interaktion. Jfr. f.eks. Wertsch, Wells, Wenger, Nystrand. Se afsnit 3.3 i denne afhandling.

¹²⁰ *ibid.*

teoretikeren Bakhtin.¹²¹ Men også læringsteoretiske positioner baseret på SFL er udviklet med inspiration i de to teoretikers arbejde. Der er dog væsentlige forskelle på den måde denne inspiration giver sig udtryk.

I min uddybende præsentation af sprogbaseret læringsteori vil jeg, som baggrund for de pædagogiske forskningsprojekter, som denne afhandling er inspireret af og bygger på, gøre rede for nogle af de grundlæggende begreber som læsningen af Vygotsky og Bakhtin har bidraget med i SFL-baseret læringsteori og dermed for genrepædagogikken. Denne retning vil jeg - på baggrund af Hallidays ovenstående formuleringer - benævne *socialsemiotisk* læringsteori.

For at sætte denne i perspektiv, vil jeg også beskrive hvorledes Vygotsky og Bakhtin har inspireret den retning, som især har gjort sig gældende i amerikansk (Nystrand, Zebroski, Halasek) og nordisk (specielt norsk (Dysthe, Hoel, Smidt og andre) pædagogisk forskning. Denne retning vil jeg benævne *nydialogisk* læringsteori. Min beskrivelse og karakteristik af nydialogismen vil her være en overordnet karakteristik og langt fra nogen udtømmende beskrivelse. Formålet med beskrivelsen er at indkredse retningens grundlæggende positioner, ikke at yde den enkelte forsker retfærdighed. Beskrivelsen vil især baseres på nyere fremstillinger.

I den samlede redegørelse vil vægten således *ikke* blive lagt på en primær læsning af de to teoretikere, Vygotsky og Bakhtin, men derimod på de to orienteringers rekonstruktion af centrale begreber i henholdsvis Vygotskys og Bakhtins arbejde.

Anden del af kapitlet indeholder en karakteristik af eksempler på forskningsbaserede undervisningsprojekter og analyser af undervisning, som reflekterer de sociosemiotiske læringsteoretiske og pædagogiske positioner,¹²² der er baggrund for denne afhandlings analyseprojekt.

2.2 Sprog og kontekst – i et udviklingsperspektiv

2.2.1 Vygotsky

Et forsøg på at placere forholdet mellem tanke og sprog i kontekst konstitueret af dynamiske sociale interaktionsprocesser findes i Vygotskys arbejde og hans to medarbejdere Luria og Leontev. Vygotsky tager afstand fra Piagets påstand om, at børn, før de kunne bruge sproget i en social sammenhæng, måtte igennem et egocentrisk stadium. Vygotsky demonstrerer via en række eksperimenter, at 'egocentrisk' tale er stærkt påvirket af den sociale kontekst som den fremføres i.

¹²¹ F.eks. Emerson 1983; Hardcastle 1994; Hunt 1994; Wertsch 1985, 1998; Mercer 2000; Nystrand 1997; Wells 1999, 2001; Ivanic 1997; Gollin 1999; Halasek 1999; Ritchie 1998; Zabroski 1994;

¹²² Disse analyser skal ses som modsætninger til f.eks. forsøgsbeskrivelser, idet de er udført af uafhængige forskere, som ikke selv har været direkte involveret i undervisningen.

Vygotsky concluded that egocentric speech was not, as Piaget had suggested, a compromise between autism and reluctant socialization, but rather the direct outgrowth (or better in-growth) of speech which had been from the start socially and environmentally oriented.¹²³

For Vygotsky er fokusskiftet fra autistisk egocentrisk tale til den sociale kontekst dog kun en lille del af et større projekt: Han vil demonstrere, at sprog og bevidsthed begge er indlejret i et socialt aktivitetssystem. I modsætning til vestlige psykologer som fokuserer på det enkelte barn, fokuserer Vygotsky på interaktionsprocessen mellem barnet og dets lærer. Den basale antagelse i Vygotskys læringsteori er at instruktion og udvikling hverken er to fuldstændigt uafhængige processer, ej heller en enkeltstående proces. Der tale om to processer, der indeholder en kompleks gensidighed.¹²⁴

Vygotsky gør hermed op med behaviorismens opfattelse af læring som bestående af *kvantitative forandringer* i form af forøgelse, formindskelse eller omgrupperinger af grundlæggende bestanddele. For Vygotsky består udvikling af *kvalitative forvandlinger*.¹²⁵ Måden dette foregår på er gennem sociale interaktioner, der medfører, at noget nyt indbygges i det, som allerede er og potentielt er i færd med at blive til noget.

For Vygotsky er opgaven ikke at finde ud af at måle, hvor meget barnet ved før en test (barnets aktuelle udviklingsniveau), men derimod at undersøge barnets evne til at interagere med sin lærer (eller forældre) og i denne interaktion dets evne til at udvide og overskride sin aktuelle viden. Med begrebet om *zonen for nærmeste udvikling* menes

(...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.¹²⁶

Vygotsky hævder, at

(...) what is the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow.¹²⁷

Det er i et miljø, hvor der foregår et samarbejde med en voksen eller mere kompetent person, at børn lærer at drage fordel af at bruge redskaber. Det paradigmatisk eksempel på zonen for nærmeste udvikling er barnets tilegnelse af sprog. Ord er eksempler på redskaber, der fungerer som *medierende* størrelser. Sproget er derfor lige fra starten en del af interaktionen, et aktivitetssystem, hvor udvikling af hvad Vygotsky kaldte *højere mentale* funktioner - kan finde sted. Begrebet *semiotisk mediering* er derfor - sammen med zonen for nærmeste udvikling - centrale begreber i Vygotskys tænkning.

¹²³ Emerson 1983:10-11.

¹²⁴ Vygotsky 1987:209.

¹²⁵ Tønnes Hansen 1999:19.

¹²⁶ Vygotsky 1978:86.

¹²⁷ Vygotsky 1978:87.

2.2.2 Stilladsering

Vygotskys forståelse af zonen for nærmeste udvikling bliver af bl.a. Bruner begrebsliggjort med begrebet 'scaffolding',¹²⁸ dvs. *stilladsering* eller stilladsbygning. Bruner beskriver stilladsbygning som

(...) the steps taken to reduce the degrees of freedom taken in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring.¹²⁹

Bruner gør opmærksom på, at der er lighed mellem den måde barnet tilegner sig sproget på og tilegnelsen af andre former for færdigheder og kompetencer, dvs. der er et afgørende sammenfald mellem de sociale støttesystemer og den lærendes tilegnelsesproces. Denne 'eksport'¹³⁰ af de centrale træk ved zonen for nærmeste udvikling til andre områder end sprogudviklingen er bærende i forståelse af begrebet stilladsering. Karakteristisk for stilladsering er, at den 'potentielt gør mere for den lærende end blot at give en behjælpelig løsning på en given opgave. Den fører til udvikling af kompetencer hos den lærende i et tempo, som langt overgår det, som kan opnås uden hjælp'.¹³¹

Stilladsbygningens mål er ikke blot besvarelsen/løsningen af en opgave; målet er at den lærende selv bliver i stand til at løse opgaver i fremtidige situationer; at han/hun bliver i stand til at forstå hvordan en specifik gruppe af problemer skal løses, før han/hun selv er i stand til at skabe de løsninger, der skal til uden assistance. Forståelse må derfor gå forud for problemløsning. Det må det, fordi der ellers ikke vil kunne gives en effektiv feed-back.¹³² Omskrevet i Bernsteins terminologi kan man sige, at målet for en stilladsering er, at eleven bliver i besiddelse af effektive *identificerings- og effektueringsregler*,¹³³ som gælder for de problemstillinger, han/hun møder i skolen og uden for skolen.

For at denne proces skal lykkes, er det altså en afgørende betingelse, at den lærende på forhånd har forståelse for, hvad formålet med opgaveløsningen er, så han eller hun har et fikspunkt, for (under assistance) at arbejde sig frem mod sin egen løsning. Stilladset er samtidig knyttet til udviklingszonen.¹³⁴ Disse to udvikler gensidigt hinanden. Som Tønnes og Nielsen gør opmærksom på, er den lærendes *motiv* for læring ofte et andet i en skolesammenhæng, end den er for det mindre barn, der udvikler sproget i samtale med forældre. Et vigtigt område er derfor også at reflektere ikke blot den lærendes forforståelse (viden, erfaringer) men også de (hans/hendes) sanser og personlige motiver der indgår i sammenhængen.¹³⁵

Stilladseringsprocessens funktioner kan samlet karakteriseres således:¹³⁶

¹²⁸ Wood m. fl. 1976; Bruner 1985.

¹²⁹ Bruner 1978:19.

¹³⁰ Tønnes Hansen og Nielsen 1999:21.

¹³¹ Wood m.fl. 1976:90.

¹³² ibid:90.

¹³³ Bernstein 1996 og i Chouliaraki 2001:84ff.

¹³⁴ Lindén 1997:52.

¹³⁵ Tønnes Hansen og Nielsen 1999:34.

¹³⁶ Funktionerne baseres på formuleringer i Wood et al.1976:98; Tønnes Hansen og Nielsen 1999:21; Love, Pidgen, Baker og Hamstons CD: BUILT, The University of Melbourne 2001.

- * Engagement (stimulering af motivation og interesse)
- * Reduktion af frihedsgrader (forudsætning for konstruktiv feedback)
- * Retningsfastholdelse (støtte af elevens målrettethed og risikovillighed)
- * Markering af kritiske træk (synliggørelse af væsentlige træk på vej mod mål/delmål)
- * Frustrationskontrol (støtte af elevens fornemmelse af at det er mindre stressende *med* vejledning end uden)
- * Demonstration (modellering af måder at løse problemer og opgaver på).

Hermed understreges det også, at stilladseringens formål er midlertidigt og at den ikke kun retter sig mod *hvad* eleverne skal tænke og gøre, men i ligeså høj grad *hvordan* de i fremtiden kan tænke og handle, sådan at den nye forståelse og de nye færdigheder kan anvendes i andre kontekster.

Men stilladsering er ikke blot det samme som 'god undervisning'. Mercer (1994) opstiller følgende kriterier som adskiller stilladsering fra andre former for undervisning:

- * Eleverne kan ikke løse opgaven på egen hånd uden lærerens intervention
- * Læreren har et specifikt mål som eleven skal kunne mestre på egen hånd
- * Læreren har en bestemt færdighed eller problemstilling i tankerne
- * Der må være eksempler på at elever bliver/kan blive i stand til at løse opgaven på egen hånd
- * Der må også være eksempler på at elever bliver/kan blive i stand til selvstændigt at udføre lignende opgaver i andre kontekster.¹³⁷

I læringsteoretisk diskussion om denne relation mellem den lærende og en – motive-rende - kontekst for læring som Vygotsky har udviklet indgår ofte Bakhtins dialogbe-greb i udvikling af såkaldt 'dialogiske' arbejdsformer.

2.3 Nydialogisme

Bakhtins begreber vil først blive karakteriseret med henblik på den store indflydelse, som hans tanker – sammen med Vygotsky – har haft på især amerikansk og norsk uddannelsesforskning. Begrebet *nydialogisme* er valgt¹³⁸ for at understrege, at interessen for Bakhtins dialogbegreb har 'været her før,' men at den i de postmoderne 1980ere og 1990ere har fået en renæssance, især i USA (ligesom i øvrigt Kristeva, Foucault og Derrida), og denne trend udvikler dialogismebegrebet i en retning, der adskiller sig fra den der siden begyndelsen af 1970erne har udviklet sig i Europa i di-alog med dels fransk semiotik og senere med kritisk lingvistik (CL) og kritisk diskurs-analyse (CDA) på basis af SFL. Nydialogismen i uddannelsessammenhæng inspireres af såvel Vygotsky som Bakhtin. Også stilladseringsbegrebet – f.eks. i Dysthes afhand-

¹³⁷ Mercer 1994.

¹³⁸ Begrebet *nydialogisme* er skabt til lejligheden og har kun den funktion at profilere Bakhtinkonceptionen i forhold til positionen i denne afhandling.

ling fra 1995 – er på karakteristisk vis kombineret i en såkaldt social-interaktiv, dialogisk læringsmodel.¹³⁹

Genopdagelsen af Bakhtin ses i mange kontekster i den angelsaksiske, især amerikanske og heraf udviklede norske Bakhtinkonception¹⁴⁰ som dog i mindre grad er optaget af Bakhtin som litteraturteoretiker. I læringsteoretisk og specielt i skriveforskningssammenhæng er det Bakhtins filosofisk-antropologiske idégrundlag, man finder inspiration i. Dysthe har beskrevet inspirationen fra Bakhtin ud fra to perspektiver, et globalt eller makroperspektiv, som drejer sig om det epistemologiske grundlag for dialogismen, og et mikroperspektiv, som på dette grundlag fortolker dialogismen i uddannelsessammenhæng. Dysthes to perspektiver vil blive brugt her i en karakteristik af nydialogismen.

2.3.1 Makroperspektivet: Dialog som tilværelsens grundvilkår

Nydialogismens udlægning af Bakhtins dialogisme udfolder sig i to spor, som dog ikke er ekspliciteret i litteraturen, og som da nok heller ikke er uforenelige. De skal alligevel beskrives her: Det ene spor kan kaldes et postmodernistisk spor, mens det andet spor påpeger den etiske forpligtelse, som er konsekvensen af den postmoderne erfaring. I nydialogisk Bakhtinkonception er det karakteristisk, at teoriens uafsluttethed påpeges for dermed samtidig at markere dens afstand til det materialistiske menneskesyn, den ellers kunne tænkes at udspringe af. I Routledge Encyclopedia of Philosophy fremstilles Bakhtins antropologiske tanker således:

Believing in contingency and human freedom, Bakhtin described individual people, and cultural entities generally as 'unfinalizable'. Human beings always manifest 'surprisingness' and can never be reduced to a fully comprehensible system. (...) Bakhtin therefore opposed all deterministic philosophies and all cultural theories that understate *the messiness of things and the openness of time*. He rigorously opposed Marxism and semiotics, although, strangely enough, in the West his work has been appropriated by both schools.¹⁴¹

I denne og – som vi skal se – de væsentligste formidlere af denne Bakhtinkonception, lægges der vægt på at fremstille ham i overensstemmelse med en postmoderne, - og politisk! – værdirelativeret version.

For eksempel er mødet med Bakhtin for Smidt¹⁴² nærmest svimlende:

Når jeg legger et bakhtinsk dialogperspektiv på klasserommet mitt, møtes skriftlig og muntlig, språk og litteraturarbeid. Jeg ser og hører klasserommet som et resonansrom med stemmer fra mange tider fra oldtiden til i dag og fra mange ulike sosiale verdener, lærerens og elevernes. Samtidig er klasserommet en scene der lærer og elever i samspill og motspill på ulike vis prøver å skape mening i møte med egne og andres ytringer og sjangrenes krav. I dette spillet må jeg innse at *ingen av partene ligger fast*. Ikke faget eller fagets tekster, fordi de alltid tol-

¹³⁹ Dysthe 1996:51.

¹⁴⁰ Zebroski 1999; Halasek 1999; Knoeller 1998; Wertsch 1998; Dysthe 1995, 1996, 2000; Hoel 1995; Ongstad (in press).

¹⁴¹ Gary Saul Morson i Routledge Encyclopedia of Philosophy, Version 1.0, London: Routledge (netversion). Kursiv BH.

¹⁴² Citatet er et efterskrift til en artikelsamling (Esmann 2000), hvor Smidt forsøger at sammenfatte sine synspunkter på 'dialogisk' undervisning.

kes på nytt av elever og lærere i nye situasjoner. Ikke elevene, som jo alltid er ulike og alltid bærer med seg nye erfaringer til møtet med fag og tekster. Ikke, gud bedre, læreren heller, som alltid må posisjonere seg i forhold til de konkrete elevene, han eller hun møter. Og altså slett ikke "undervisningens rum", som jo skapes av aktørene i klasserommet, skolenormer og sjangrer i bevegelse og en uendelighet av impulser utenfra.¹⁴³

For Smidt er klasserommet således et åbent, ubestemt og evigt forandrende mulighedsfelt. Som Rutland formulerer det i sin redegørelse for Bakhtins indflydelse på postmoderne tankegang:

The postmodern is unable to theorize itself as a system, or only as a system so open as to lack systematicity, a random walk without boundaries, (...) Bakhtinian categories serve to inform this indeterminacy.¹⁴⁴

Det er dette grundlag, Dysthe kalder Bakhtins 'makroperspektiv', men hendes fortolkning fører dog et andet sted hen:

Bakhtin ser på sjølve eksistensen som grunnleggande dialogisk (...) Å leve og å lære er ifølge Bakhtin å vere i ein uavslutta dialog med andre menneske. Dialog er dermed noko langt meir enn interaksjon mellom enkeltindivid. Dialog er menneskets grunnvilkår i tilveret.¹⁴⁵

Denne oppfattelse af 'dialog' som grundvilkår får, ifølge Dysthe, i et mikroperspektiv, betydning for læring. Et af mikroperspektiverne er at betrakte dialogen i modsætning til 'monologen':

Monologen for Bakhtin er den ytring som ikkje gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, som står for 'det autoritative ordet' som ikkje tåler motseiing. Bakhtin hadde sjølv erfaringar med den ekstreme 'monoliseringa' i det sovjetiske samfunnet, både i stat, skole og kyrkje. Han kjem stadig tilbake til at det berre er gjennom den opne og aktive dialogen at det han kallar 'kreativ forståing' kan skje.¹⁴⁶

Det er karakteristisk for nydialogismen, at den for at kunne tage Bakhtin til sit hjerte som erkendelsesteoretiker, bliver nødt til at befri ham for mistanken om at han kunne være forbundet med kritisk teori og pædagogik. Derfor citeres han i væsentlige amerikanske fremstillinger og formidlinger af ham (Holquist og Emerson) – som f.eks. Dysthe reproducerer – for sin kritik af sovjetregimet. Dette regime var autoritært og ikke-dialogisk! Det kan måske ikke undre at amerikanske præsentationer af Bakhtin leverer eksempler på denne form for koldkrigslevn, som karakteriserer 'det modsatte' af dialogisme for "totalitarian" – "autism for the masses."¹⁴⁷

Dysthe lader således i sin definition af de to perspektiver det første – makroperspektivet – være tilværelsens grundlag, og mikroperspektivet omfatter da det pædagogisk perspektiv, hvor målet bliver bevidstgørelsen om *den etiske fordring for pædagogikken* der ligger i dette grundlag. De aspekter af Bakhtins tanker, som Dysthe refererer til er dette tilværelsesgrundlag, som har affinitet til en kristen skabelsesforestilling, om menneskets grundlæggende henvisning til 'næsten' og dernæst om opdragelsen til

¹⁴³ Smidt 2000:384. Kursiv BH.

¹⁴⁴ Rutland 1990:130.

¹⁴⁵ Dysthe 1996:110-111.

¹⁴⁶ Ibid:112.

¹⁴⁷ Holquist 1990.

en fælles forståelse af denne sammenhæng. At sådan en tolkning af Bakhtin sikkert er mulig redegør Coates for bl.a. med henvisning til Holquists konklusion at

(...) ultimately, Bakhtin's thought is a philosophy of creation, a mediation on the mysteries inherent in God's making people and people's making selves, with the activity of people creating other people in *literary authorship as a paradigm for thinking* at all levels of creating.¹⁴⁸

At skabelsesbegrebet således bliver associeret til *kunstnerisk* (litterær) skabelse er mere interessant end dets relation til mysteriet, og dette synspunkt vil blive drøftet senere i dette kapitel og i denne afhandling.

I et mikroperspektiv fortolkes dialogbegrebet ind i forskellige forestillinger om læring, som af nydialogismen betragtes som 'dialogiske'. Disse forestillinger udtrykker dels holdninger til hvad der er 'god' pædagogik (ikke monologisk), dels holdninger til det 'sociale' aspekt ved en sådan undervisning, og dels holdninger til hvilken rolle 'sproget' spiller i dialogisk undervisning.

2.3.2 Mikroperspektivet: 'Det sociale'

I amerikansk og norsk skriveforskning, inspireret af Bakhtin, citeres denne ofte sammen med Vygotsky, ikke mindst i fremstillingen af opfattelsen af læring som 'social', 'interaktiv, eller 'dialogisk'.

Det perspektiv på læring, som bl.a. finder inspiration i Vygotskys og Bakhtins arbejde kaldes ofte et 'sociokulturelt' perspektiv (Wertsch, Lave og Wenger, Dysthe, Hoel¹⁴⁹). I modsætning til en dualistisk filosofi, som arbejder ud fra dikotomier som krop og bevidsthed, indhold og udtryk, diskurs og kontekst, betyder et sociokulturelt perspektiv på læring ifølge Dysthe at

(...) sproklig og praktisk samhandling er nær forbundet med hverandre (...) Mennesket handler altid innenfor kulturelle rammer og i direkte eller indirekte samspil med andre. En annen måte å si det på er at menneskelig tenkning er *situert* i sosiale kontekster.¹⁵⁰

Vygotskys beskrivelse af sprogets udvikling har derfor ifølge Dysthe, grundlæggende betydning for det sociokulturelle perspektiv, som det beskrives her:

Vygotsky understreket denne doble funksjonen som språket har gjennom sin berømte påstand om at alle høyere mentale funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale og så på det indre plan. (Vygotsky 1978) Forenklet kan vi si det slik at tenkning utvikler seg fra samtale med andre til indre samtale, eller fra ytre til indre *dialog*.¹⁵¹

Denne understregning af sprogets *dialogiske* funktion i udvikling af sprog og tænkning i en sociokulturel kontekst er også baggrunden for at nydialogismens inddragelse af Bakhtins dialogbegreb.

¹⁴⁸ Coates 1998:38. Kursiv BH.

¹⁴⁹ Henvisninger til disse forskere findes bl.a. hos Dysthe 2000.

¹⁵⁰ Dysthe 2000:22.

¹⁵¹ Ibid:22. Kursiv BH.

For Dysthe er begrebet 'kreativ forståelse' et nøglebegreb i læringsssammenhæng,¹⁵² og det er da også dette begreb, der er fremtrædende i denne nydialogistiske brug af dialogbegrebet, hvor 'dialog,' som før blev beskrevet som et grundlæggende træk ved tilværelsen, nu kræver sine forudsætninger for at kunne fungere! Det er i denne sammentænkning af forestillinger om det dialogiske' og 'det sociale' opstår. I nydialogismen bliver det 'sociale' en etisk kategori og ikke f.eks. en sociologisk kategori. Kontekstbegrebet forskydes i denne Bakhtinkonception til at betyde et fællesrum, hvor man ikke arbejder ensomt alene. Det 'sociale' betyder ikke altid samfundsmæssig baggrund, men snarere den betydning ordet også har, interaktion, selskabelighed eller socialt samvær. Dette kan iagttages i følgende to Dysthecitater:

Dialogen har som føresetnad at deltakarane har respekt for kvarandre og tillit til kvarandre.¹⁵³

Det sosiokulturelle aspektet er vigtig ved skrivegruppene som ved alle andre undervisnings- og læringsformer. Hovudfagsstudiet er ofte einsamt, og for mange av studentane blei det viktig at nokon ved sida av rettleiaren venta at dei skrev regelmessig og brydde seg om å drøfte deira tekst. Det påverka lysta til å skrive, med alt det inneber for sjølve tekstproduksjonen.¹⁵⁴

Opfattelsen af den sociale interaktion i denne konception er således at det er en *fraterniseret* interaktion,¹⁵⁵ som ikke er i stand til at reflektere sociale hierarkier i klasserummet.

Emerson¹⁵⁶ fortolker også Bakhtin i en nydialogistisk, postmoderne version, hvor Bakhtins afstandtagen til sovjetregimet og hans 'livslange optagethed af kristendommen' tematiseres. Der sker her samme forskydning af forestillingen om det 'sociale' fra en betydning som har at gøre med sociokulturel *kontekst* til en betydning der har at gøre med fællesskab og tryghed, eller som Emerson udtrykker det: 'this insistence on community', og som hun begrundet i den usikre verden, vi lever i:

In a world beset with the existential image of no exit, this insistence on community, on true social-ism, gives Bakhtin circle an aura of almost old-fashioned coziness in an insecure age.¹⁵⁷

2.3.3 Mikroperspektiv: Dialogiske arbejdsformer

Denne *social-ism* er grundlag for nydialogismen optagethed af særlige arbejdsformer¹⁵⁸, f.eks. skrivegrupper og kollektivegrupper, om 'meir eller mindre dialogisk' lærerstyrede samtaler.¹⁵⁹ I beskrivelsen af klasserumssamtalen fortolker Nystrand Bakhtins dialogbegreb i forholdet mellem lærer og elever. Lærere kan således deles op i to grupper, de 'informationsorienterede' og 'fortolkningsorienterede'. Sidstnævnte gruppe er de, der giver eleverne en chance for at indgå aktivt i dialogen. Den fortolk-

¹⁵² Dysthe 1996:112.

¹⁵³ Ibid:114.

¹⁵⁴ Dysthe 1996:120.

¹⁵⁵ Sullivan 1995:421; Pratt 1987:49.

¹⁵⁶ Emerson 1983.

¹⁵⁷ Emerson 1983:257.

¹⁵⁸ Se for eksempel Halaseks kritik af dette punkt hos bl.a. Ward i Halasek 1999:192: Naming particular methods (...)as dialogic is problematic because any method, like any discourse or act, can be interpreted or enacted monologically.

¹⁵⁹ Ibid:123.

ningsorienterede lærer bliver hermed en 'norm' for en ideel pædagogik, som står i modsætning til den monologiske, autoritære (jfr. Sovjetregimet) pædagogik. Med henvisning til Nystrands forskningsprojekt om lærer-elevkommunikation beretter Dysthe at

Dei fann at i klassar der læraren gheennomførte samtaleundervisning, *lærte elevane meir* enn i klassar der leksehøyingsamtalar ("recitation") og det eg har kalla dialogisk monolog, dominererte.¹⁶⁰

Karakteristisk er det, at det, som eleverne lærte 'mere' af ikke ekspliciteres, og det er nok også en vanskelig opgave. Som Dysthe også forklarer i sin afhandling, er hendes primære fokus *læringspotentialet* snarere end læringsresultaterne.¹⁶¹ De dialogiske undervisningsformer har tre karakteristika:

Det første har med graden av autensitet i spørsmåla ein stiller, det andra er at samtalen har ei form som signaliserer tillit til at deltakarane har noko å fara med, og det tredje er om samtalen har *dialog og ikkje formidling som formål*.¹⁶²

At sige at dialog ligefrem er samtalens *formål* og ikke f.eks. forudsætning og grundlag for læring af det, der nu er på dagsordenen, er karakteristisk for nydialogismens fokus. 'Formidling' af information og viden er ikke formålet, men selve samtalen er.

Nystrand¹⁶³ giver et eksempel på et projekt, hvor en gruppe elever skriver efter en brainstorm omkring emnet "the most important problem today". Eleverne arbejdede sammen i grupper omkring et særligt problem, og hver gruppe forberedte i fællesskab forskellige tekster som de forestillede sig skulle trykkes i den lokale avis. Selv de mere tavse elever blev engageret i projektet, ifølge Nystrand på grund af projektets vekslen mellem tale, læsning og skrivning og på grund af hele projektets autenticitet.¹⁶⁴

Her er definitionen på dialogisme også 'samarbejde,' og målet med dette er elevernes 'engagement' og deltagelse. Men som Smolka har påvist, er et samarbejde langt fra altid harmonisk og citerer i denne forbindelse Vygotskys opfattelse af hvorledes den individuelle udvikling former sig "in the drama that takes place among people."¹⁶⁵ Forestillingen om dramaet indgår også i Bakhtins tanker. Denne 'kamp mellem konkurrerende stemmer', som Bakhtin beskriver det, er karakteristisk for al dialog. Også ifølge Nystrand udvikler en samtale sig på grund af det spændingsforhold (*tension*) der er mellem deltagerne. Men hvad spændingen i den konkrete dialogiske *instantiering* er udtryk for er ikke interessant. Derfor forsvinder dette spændingsforhold ud af billedet i nydialogismen. Smolka kritiserer denne udialektiske opfattelse af dialogismen:

(...) there is a general tendency to consider movements from the chaotic to the clear, from misunderstanding to shared understanding, from the irregular to the regular, as if the

¹⁶⁰ Dysthe 1996:123.

¹⁶¹ Ibid:22.

¹⁶² Ibid:124.

¹⁶³ især Nystrand 1999.

¹⁶⁴ Nystrand 1997:104.

¹⁶⁵ Vygotsky 1981:163. Citeres efter Smolka 1995:180.

achievement of the latter pole in each case was, in fact, what characterizes the nature of the process. Thus, its dialectical character becomes neutralized.¹⁶⁶

Denne fraterniseringsproces – og dermed neutralisering af dramaets dialektiske karakter – er karakteristisk for den måde som nydialogismen udlægger Vygotsky og Bakhtin på. F.eks. citerer Hoel Nystrands begreb om *kommunikativ ligevægt*:

I en diskurs arbejder deltakerne ut frå premissane om at dei skal forstå kvarandre. Denne forventninga om gjensidig forståing er så grunnleggande for kommunikasjon at dersom partane føler at balansen er truga, vil dei prøve å hindre brot eller gjenopprette balansen.

Gjennom den socio-kulturelle konteksten bliver vi og deltakere i ein sosial og kulturell dialog og bliver delaktige i eit felles symbolsystem (...) Vi tolkar tilværet og bliver tolka i lys av eit felles sosialt symbolsystem.¹⁶⁷

Ikke blot gør Hoel sig akkurat her til mulig genstand for Smolkas kritik. Men endnu et vigtigt punkt er, at det dette fællesskab – som hos Dysthe – er selve *målet* for processen.

Dette er også tilfældet for Gere. F.eks. beskriver hun værdien af skrivegrupper og responsarbejde i en noget problematisk sammenstilling af Fish og Vygotsky. Set i et Bakhtinsk/Vygotsky-perspektiv spiller responsarbejde en afgørende rolle i skrivning fordi denne udveksling bidrager til en fortsat dialog mellem de enkelte elever og deres samfund.¹⁶⁸

In the process, both writers and audience become members of the same language community; they learn to speak the same vernacular. This process is similar to what Stanley Fish describes as the development of an interpretive community of readers.(..) peer response creates an interpretive community with which the writer can maintain a Vygotskian dialogue throughout the process of writing.¹⁶⁹

Hoels udlægning af denne proces kan være svær at indkredse; undertiden opløses konturerne af Bakhtins radikale tekstteori, og denne transformeres til en traditionel cartesiansk fremstilling af forholdet mellem individ og omverden:

Bakhtin ser diskurs som eit forum der individuell kognisjon på den eine sida og social ideologi og konvensjon på den andre utfyller kvarandre og utviklar kvarandre gjensidig, dei utjer ein dialektisk syntese.¹⁷⁰

(...) meaning bliver konstruert mellom skrivar og lesar som ei ideologisk bru som bliver bygd opp i løpet av interaksjonen.¹⁷¹

2.3.4 Mikroperspektivet: 'sproget'

¹⁶⁶ Smolka 1995:183.

¹⁶⁷ ibid:80.Kursiv BH.

¹⁶⁸ Gere 1987:87.

¹⁶⁹ ibid:88. Denne opfattelse af sprogfællesskab har Benedict Anderson karakteriseret som analogt med fremkomsten af den moderne nationalstat. I Pratts referat opfattes sprogfællesskabet som "fraternal", "limited" and "sovereign" (Pratt 1987:49).

¹⁷⁰ Hoel: elevsamtaler. I. ALS-skrift nr 3 I 1995:85.

¹⁷¹ Ibid:87.

Formålet med undervisningsmetoderne er, som de fremstilles i nydialogismen, at dialogens deltagere, som Hoel udtrykker det, bygger en 'ideologisk bro' imellem sig, fordi "Vi tolkar tilværet og bliver tolka i lys av eit felles socialt symbolsystem." Det er i de nydialogiske fremstillinger vanskeligt at se, hvorledes dette symbolsystem skal forstås. Især når sproget som her er usynligt som eksplicit genstand for betragtninger. Men det 'er' der, vokser af sig selv i samtaleundervisningen. Eller den enkelte elev udvikler sit sprog alene ved at samtale med andre! Gere hævder endog, at også et metasprog skabes i dialogen. I responsgrupper udvikler deltagerne således metasprog om skrivning. Og Gere tilføjer, at et metasprog - et sprog om sprog - bidrager til metakognition. Det sidste synspunkt deles af genrepædagogikken, men hvorledes kan elever i responsgrupper 'af sig selv' udvikle et metasprog? Gere henviser til, at det gjorde deltagerne i hendes undersøgelse. Hendes eksempler vidner om, at de pågældende deltageres genrebevidsthed og -viden er så omfattende, at man kunne spørge sig selv, om deltagerne ikke uden responsarbejdet ville skrive udmærkede tekster! "Hemingway used short sentences like that" citerer Gere en af deltagerne for at sige, og dette er et eksempel på metasprog, som de andre deltagere kan nyde godt af. Ligeledes udveksler deltagerne ifølge Gere "their habits of drafting and revising"¹⁷². Eksempler som disse tager Vygotsky og Bakhtin til indtægt for synspunktet, at sproget altid udvikles i en social sammenhæng, og dette tjener som argument for responskrive-grupperes generelle effektivitet. Men som Gray (se afsnit 3.6.3) påpeger, er dette udtryk for at Vygotskys begreb om ZPD kan fortolkes som hvad som helst. Det er vel futilt, at en god gruppe, som intersubjektivt har udviklet en tryk base for en samtale er et godt grundlag for udvikling af sproglige færdigheder. Men den er akkurat *grundlaget* og ikke selve målet.

At begreberne i *nydialogismen* er hentet hos Bakhtin, er der næppe tvivl om, men hvad f.eks. den 'ideologiske bro' går ud på, og hvilken betydning denne har i en læringsproces fortælles der meget lidt om. Betyder det, at deltagerne underkaster eller tilpasser sig samme ideologi?¹⁷³ Eller som Hasan udtrykker det

If speaking and understanding are constituted by a single ideology, how do we explain the creation of such sophisticated utterances as Dostoevsky's novels?¹⁷⁴

Måske kan brobygningen snarere forstås - ikke som et fælles, socialt symbolsystem men som det Paulo Freire kalder en '*generaliseret viden*.' Den generaliserede viden er ikke ensbetydende med udradning af forskellene; men et forsøg på finde ud af hvad der binder os sammen. Men for Freire er denne viden 'teoretisk' og den udvikles i dialogen hvor læreren spiller en central rolle:

¹⁷² *ibid*:99.

¹⁷³ Ideologi skal i Bakhtins terminologi ikke forstås som politisk system. Ifølge Emerson og Holquist betyder ideologi på russisk ganske enkelt et ide-system. I Bakhtins litterære analyser er det de store romaners hovedpersoner, der har den mest sammenhængende 'ideologi' eller livsholdning. Men for Bakhtin er hver ytring ideologisk. I nydialogismen udfoldes begrebet ikke i særlig grad og nærmer sig i stedet begrebet 'holdning.' Hvis det er tilfældet er det jo ikke rigtigt, at der i samtalen - f.eks. klassesamtalen - bygges en holdningsmæssig bro mellem deltagerne! Men der kan interpersonelt opbygges et trygt rum for samtale. Med hensyn til læring er spørgsmålet så hvad dette rum skal bruges til!

¹⁷⁴ Hasan 1996:176.

For a real dialogue to take place, the teacher (...) needs to engage the students in epistemological uneasiness in a way that inspires them to revisit the knowledge that they already possess in order to get a better understanding of, expand upon, or rewrite, it.

(...) without critical teaching, learners don't acquire the necessary tools to participate in a dialogue that reveals the object of knowledge. They are thus unable to read and reinvent (...) the world around them.¹⁷⁵

2.3.5. Dialogisk undervisning: Et regulativt pædagogisk register

Den - indholdstomme - pædagogik i nydialogismen bliver en ny *norm*, som måske akkurat resulterer i noget helt andet, end det, den måske ønsker: Med Christies begreb om pædagogisk diskurs bliver denne dialogiske pædagogik som den fremstilles her udelukkende et *regulerende* register.¹⁷⁶ Ifølge Christie *projekterer* den første ordens register, dvs. det regulerende register, den anden ordens register, det instruksionsregister på den måde, at det regulerende register 'determines the introduction, ordering and pacing of the register.'¹⁷⁷ I nydialogismens selvfremsættelse er det regulerende register således langt mere dominerende end tilfældet er i traditionel undervisning. Dialogen, den sociale interaktion, har sig selv som mål og indholdet forsvinder ud af fokus.

Et lignende synspunkt fremføres fra en anden front af den amerikanske uddannelsesforsker Zebroski:

Just because we do something as a group or with others doesn't necessarily mean we are moving to a "social" notion of teaching/learning. (...) I worry that one of the reasons why the 'social' is suddenly popular is because it is more efficient way of exploiting people, of getting more work out of them, of raising productivity and profits, of encouraging an economic nationalism (...) Who are benefitting from our profession's "move to the social"?¹⁷⁸

Zebroskis problematisering antyder, at det pædagogiske projekt som nydialogismen repræsenterer ikke har så meget med læring at gøre som med *socialisering*. De britiske sociologer Robins og Webster understreger med henvisning til Bernsteins distinktion mellem 'collective' og 'integrated codes', at den integrerede kode (som realiseres i progressiv pædagogik) selv om den foregiver at frigøre undervisningen fra lærerinterventionen, i virkeligheden betyder en større overvågning af såvel elever og lærere. Arbejdsformerne opmuntrer eleverne til at 'offentliggøre' mere af sig selv end tilfældet var i en traditionel fagligt betonet pædagogik ('collective code'). Ikke blot faglig viden, men tanker, følelser og værdier. Konsekvensen, hævder Bernstein, er at

(...) more of the pupil is available for control (...) socialisation could be more intensive and perhaps more penetrating.¹⁷⁹

¹⁷⁵ Leistyna i Leistyna 1999:49.

¹⁷⁶ Christie udvikler Bernsteins begreb om pædagogisk diskurs med Hallidays begreber. Denne kaldes således et *register* og dette har to spor, et instruksionsregister og et regulerende; jfr. kapitel 1 og uddybning i kapitel 5.

¹⁷⁷ Christie 1998:155; se afsnit 4.6.

¹⁷⁸ Zebroski 1994:244.

¹⁷⁹ Bernstein 1996, her citeret af Robin og Webster 1999:169.

2.3.6 Interaktion eller intertekstuel differentiering

I en pædagogisk og læringsteoretisk kontekst kan det være vanskeligt at se konturerne af Vygotskys zone for nærmeste indlæring og Bakhtins dialogisme. *Hvad er det der udvikles, hvordan og med hvilket formål?*

'Sociokulturel kontekst' i nydialogismen betyder fællesskab (*community*). Men da kan det måske være tankevækkende at bringe et par *alternative* Bakhtincitater, som antyder en anden side af Bakhtins tanker om 'det sociale':

The crux of the matter is not in the subjective consciousness of the speaker (...) or what (the speakers) think, experience, or want, but in what the objective social logic of their interrelationships demand of them. In the final account, this logic defines the very experiences of people (...).¹⁸⁰

Denne tanke ligger tæt på Bernsteins opfattelse af betingelserne for pædagogisk diskurs. (se senere) Det er den 'objektive sociale logik' som ligger til grund for deltagerens indbyrdes relationer, der former deres erfaringer. Og det er denne sociale logik, som skaber *difference* (Kress¹⁸¹), og dermed det intertekstuelle 'drama.'

There is no such thing as abstract biological personality, this biological individual that has become the alpha and the omega of contemporary ideology (...) To enter into history, it is not enough to be born physically (...) A second birth, social this time, is necessary as it were. A human being is not born in the guise of an abstract biological organism, but as landowner or a peasant, a bourgeois or a proletarian (...) Russian or French (...) in 1800 or 1900. Only such social and historical localization makes man real and determines the content of his personal and cultural creation.¹⁸²

2.3.7 Social mediering: Sprog og kontekst

Når Gere hævder (i samklang med Nystrand og de skandinaviske skriveforskere¹⁸³), at man kan tage Vygotsky (og dernæst Bakhtin) til indtægt for synspunktet at

(...) writing groups become essential (...) because learning to write means learning to use *the language of a given community*(...)¹⁸⁴

er det 'sprog' der her henvises til en generalisering af Vygotskys begreb *social mediering*. I relation til Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling bliver dette 'sprog' en statisk og normativ størrelse, en forestilling som ifølge Pratt¹⁸⁵ bygger på en idé om afgrænsethed, suverænitæt og broderskab og udgør en *utopi*, som i højere

¹⁸⁰ Bakhtin/Medvedev 1985:153. Her citeret efter Nystrand 1997:9.

¹⁸¹ Kress 1985; se afsnit 2.4.4.

¹⁸² Bakhtin, citeret af Todorov 1984:31.

¹⁸³ Nystrand 1999; Hoel 1995:69.

¹⁸⁴ *ibid*:110.

¹⁸⁵ Pratt 1987, 1991.

grad afspejler ønskede værdiforestillinger end den faktiske virkelighed. ¹⁸⁶

Og påstanden rejser i hvert fald to spørgsmål: Der er forskellige *varianter* af social mediation i et samfund som er forbundet med socialhistoriske forhold og vilkår. Hvordan kan man forklare disse forskelle? Nogle af disse varianter er ikke værdsat så meget som andre. Hvorfor ikke? Hasan forklarer, at

Social mediation is not a neutral and innocent process, it is socio-logically sensitive to social phenomena and creates socially differentiated individual minds. ¹⁸⁷

Bernstein, som Hasan bl.a. bygger sine sociolingvistiske tanker på, ville forklare denne variation med udgangspunkt i sit kodebegreb. Det er skolen og dens betydningsorienteringer, der virker selektivt med hensyn til, hvem der kan tilegne sig skolens privilegerede kode. Kodebegrebet begrebsliggør den pædagogiske kommunikations differentiering og hierarkisering af variationerne.

Alle har del i fælles sproglige kompetencer, men koder virker selektivt med hensyn til, hvordan, hvornår, hvor og hvorfor disse fælles kompetencer effektueres forskelligt i specifikke kontekster. ¹⁸⁸

En lingvistisk baseret læringsteori har brug for at kunne beskrive disse lingvistiske træk og skelne disse semiotiske medieringsvarianter fra hinanden. Vygotskys begreb om social mediation og 'højere mentale funktioner' og Bakhtins begreb om lingvistisk heterogenitet kan ikke forklare disse varianter.

Hasan fremhæver at Vygotsky desuden mangler at gøre rede for, hvorledes udviklingen af 'højere mentale funktioner sker, f.eks. udviklingen fra hverdagsprog til abstrakt sprog. For hverdagssproget er ligeså socialt baseret som det abstrakte sprog. I beskrivelsen af Lurias forskning citerer hun Luria:

For non-literate subjects, the process of reasoning and deduction associated with immediate experience follows well-known rules. These subjects can make excellent judgements about facts of direct concern to them and draw all the implied conclusions, displaying no deviation from the 'rules' and revealing much worldly intelligence. The picture changes, however, just as soon as they have to change to a system of theoretical thinking – in this instance making syllogistic inferences. ¹⁸⁹

¹⁸⁶ F.eks. har Lyon 1992:281 argumenteret for at dette begreb om fælleskab (*community*) har ført til en "totalizing model of community and a static sense of discourse," fordi de kun har fokuseret på konsensus og konventioner som normative begreber. Lyon citeres af Sullivan 1995:414. Også Dyson 1997:18 påpeger de ideologiske modsætninger, der eksisterer i en elevgruppe. Også Pratt (1987, 1991) efterlyser en *linguistics of contact* som en nødvendig udfordring til den sprogvidenskab, som hun benævner *linguistics of communities*. *Fællesskabslingvistikken* bygger på en forestilling om eksistensen af sprogligt afgrænsede homogene fællesskaber, der deler en fælles og stabil sproglig kode. Dette betragter Pratt som et sprogligt *utopia*. Se også Pratts betydning for forskningen i andetsprog i Laursen 1999:51. Se i øvrigt denne afhandling, kapitel 17.

¹⁸⁷ Hasan 1999:19.

¹⁸⁸ Bernstein 1990:119; her i den danske oversættelse i Chouliaraki 2001:31.

¹⁸⁹ Luria 1976, citeret af Hasan 1992:163.

Vejen mod abstrakt teoretisk sprog har ifølge Wertsch¹⁹⁰ at gøre med

(...) *the process of reflecting on decontextualized word meaning*. The 'latent or potential content of speech' (Sapir 1921,15) is a necessary but not a sufficient condition for this form of abstract reasoning to appear.

Begrebet om 'det sociale' og om 'fællessprog' gør det umuligt at forstå den intertekstuelle differentiering, der findes i enhver klasse, og hvorfor nogle former for sprog, i skolen som i samfundet, værdsættes forskelligt, men også hvad er god/mindre god undervisning faktisk indebærer, fordi der ikke er nogen klare kriterier for, hvordan en sådan undervisning eller en sådan tekst skal beskrives. Hvis samtalen er dialogisk eller eleverne sættes i skrivegrupper vurderes denne undervisningsform alene fordi den kan kaldes 'dialogisk' højere end andre.

(...)the reader is left to infer from a scattering of their comments what they might consider the relevant elements of the social situation; inevitably, such inferences contain lacunae.¹⁹¹

Men der er noget der tyder på, at begreberne i Bakhtins forfatterskab, hvor fascinerende de end måtte være ud fra forskellige perspektiver er meget upræcise, og denne upræcised reproduceres i endnu større udstrækning i nydialogismen, hvor citater hentet fra alle kontekster, også ofte fra anden hånd, (litteraturteoretiske og antropologiske) i forfatterskabet bringes sammen i en uformel og upræcis fremstilling med henblik på at udvikle forestillingerne omkring 'god', dialogisk undervisning.

Som Hasan udtrykker det, er begreberne i såvel Vygotskys som Bakhtins teoretiske fremstillinger meget 'elastiske' og f.eks. begrebet om 'det sociale' er "breathhtakingly wide and inclusive."¹⁹²

For Hasan mangler dette teoretiske felt en klar sammenhæng mellem, hvad der forstås ved sprogsystem, sprogbrug og social kontekst og hvad relationen er mellem disse tre størrelser.

In order to be able to intellectualize the social situatedness of the varieties of verbal interaction, what we need is a theory of social context. In Vygotsky's work this necessary element of the theory of language is virtually absent.¹⁹³

2.3.8 Den postmoderne fascination eller kritisk sprogfærdighed

Denne 'ubestemthed' eller 'uendelighed af muligheder' er nok det som fascinerer nydialogismen (jfr. Smidtcitatet), men denne er i en anden kontekst blevet kaldt erkendelsesteoretisk nihilisme, værdirelativisme, og er af nogle pædagoger blevet lagt til grund for mange elevers manglende interesse for noget i det hele taget!¹⁹⁴ Den 'kul-

¹⁹⁰ Wertsch 1985:55.

¹⁹¹ Hasan 1996:166.

¹⁹² Hasan 1996:169.

¹⁹³ *ibid*:166.

¹⁹⁴ F.eks. McLaren citeret af Kalantzis 1993:58: McLaren relates how a class in a Canadian urban ghetto school was asked to investigate something that was important to them (...) But none of the students seemed to want to investigate anything. På mange af mine egne kurser møder jeg ofte lærere som giver udtryk for at "de unge har ingen ideer."

turelle agnosticisme' var udgangspunktet for den australske kritik af *progressivismen* og dens understregning af at udvikling af sprogfærdighed også er kritisk (*critical literacy*):

If every culture or point of view is as good as the next, how does it handle cultures with hallowed traditions of sexism and racism? Who is most opinionated and most able to vocalise their 'voice' in the classroom?¹⁹⁵

På trods af ønsker om frihed, tryghed, fællesskab og samarbejde favoriserer progressivismen, ifølge Kalantzis og Cope, ubevidst visse studerende:

The process writing teacher, waiting while the child struggles for control and ownership (...) actually favours white, middle-class students. Consider the 'natural' advantage children from print immersed environment have in the process classroom. Their homes are full of newspapers, computers, books, letters. They already have an inkling of how a text works – its beginnings, middles and ends – and how text and image relate. They know what text does. In a very tangible way they can see the point of gaining for themselves the sort of control and ownership that comes with literacy. No amount of inner struggle, however, will tell students who do not come from such backgrounds what text is for and how it works. Writing is from a world outside their experience. These students need to be told the things that privileged students will be able to find out for themselves.¹⁹⁶

Det, som Kalantzis og Cope efterlyser her er større fokus på den sociale kontekst. Sproget er ikke blot socialt forankret. Den sociale forankring er varieret eller differentieret. Dette er en kritik som har en klar ideologisk baggrund også.

2.3.9 Kritik af nydialogismen

Min foreløbige kritik af nydialogismen¹⁹⁷ retter sig overordnet mod teoriens ensidige fokus på arbejdsformer (dialogiske), på dens manglende mulighed for at reflektere og beskrive denne (den interpersonelle) dimension og dens sammenhæng med den eksperimentielle og den (inter)tekstuelle dimension i undervisningen.

Desuden retter kritikken sig mod teoriens uklarhed med hensyn til, hvor den placerer sig i et videnskabeligt felt: Begreber som 'sprog', 'det sociale' og grundbegrebet 'dialog' forbliver upræcise og uklart definerede og differentierede. Derved vanskeliggøres en beskrivelse af, hvorledes betydning skabes i en konkret situationskontekst. Kritikken kan udmøntes i fem områder: Nydialogismen som sprogbaseret læringsteori og pædagogik

1. interesserer sig kun for pædagogikkens *regulative register*
2. fokuserer mere på fællesskab og enighed i dialogen og ikke betydningen af *difference* og *intertekstualitet* som grundlag for udviklingen af sprogfærdigheder.
3. formulerer et begreb om sproget som er udifferentieret og dekontekstualiseret
4. har ikke mulighed for at udvikle reflektiv og *kritisk* sprogfærdighed
5. gør *stilladsering* med henblik på fortløbende progression vanskelig.

¹⁹⁵ Kalantzis og Cope 1993:57.

¹⁹⁶ Ibid:57.

¹⁹⁷ En diskussion på baggrund af analyserne i denne afhandling findes i kapitel 18.

En mere eksplicit og præcis fremstilling af forholdet mellem sprog og viden – i en læringsteoretisk sammenhæng – findes i Hallidays arbejde. I det følgende sættes dette i relation til elementer i Bernsteins begreber om pædagogisk diskurs, elementer i Vygotskis læringsteori og Bakhtins dialogisme.

2.4 Sociosemiotisk læringsteori

We have been reminded of “the impossibility of recovering a fixed and stable meaning from discourse.” Of course this is impossible, it would be a very impoverished theory of discourse that expected it. But it is entirely possible – as we all do – to recover from discourse a meaning of another kind, *meaning that is complex and indeterminate*. The reason that it is hard to make this process explicit is that we can do so only by talking about grammar.¹⁹⁸

Som nævnt i kapitel 3 indgår SFL som sprogteoretisk basis i en lang række forskellige forskningsfelter. Men SFLs indflydelse på pædagogisk forskning og undervisning har nok været mønstereksemplet på en transdisciplinær¹⁹⁹ dialog. Dette skyldes ikke mindst Hallidays egen interesse for i mange sammenhænge at formulere sin forståelse af forholdet mellem sprog og læring,²⁰⁰ eller for at eksemplificere sine sprogteoretiske betragtninger akkurat i en pædagogisk kontekst. Den gensidige inspiration der har fundet sted mellem Halliday og Bernstein er en vigtig forklaring på denne interesse. Men dialogen mellem lingvister og pædagoger har måske også sin begrundelse i, at den læringsteori som Halliday i forskellige sammenhænge skitserer i sine grundlæggende betragtninger, er forenelig med den pædagogiske tænkning der baseres på Vygotsky.²⁰¹ Og også Bakhtins begreber indgår med forskellig vægt i denne sammenhæng.

2.4.1 Vygotsky og Halliday

Vygotsky beskriver forholdet mellem sprog og kultur/social kontekst med begrebet *semiotisk mediering*, men siger ikke så meget om den rolle den semiotiske mediering spiller, når kulturen instantieres, genskabes og modificeres. Dette område har Halliday til gengæld meget at sige om. Forholdet mellem sprog og social kontekst er mest udviklet i Hallidays udvikling af begrebet *register*²⁰² og hans og især hans kollegers udvikling af begrebet *genre*. Forholdet er et to-vejs-forhold. Dette er ikke mindst vigtigt i en pædagogisk sammenhæng, hvor det ikke blot er konteksten, der bestemmer sproget, men den omvendte bestemmelse er ligeså vigtig. I modsat fald ville der ikke kunne finde nogen udvikling og forandring sted. En typisk ‘undervisningstime’ kan ændres i form af alternative register- og genrevalg (ved at ændre f.eks. *tenor* eller *mode*) og dermed skabelse af forskellige læringsmuligheder for eleverne.

Vygotsky og Halliday ‘forenes’ således i deres opfattelse af den rolle sproget spiller i udviklingen af det enkelte menneske som medlem af en særlig kultur.

¹⁹⁸ Halliday 1987:145; kursiv BH.

¹⁹⁹ Jfr. Martin i kapitel 3.

²⁰⁰ F.eks. *Learning how to Mean* (1975); *Towards a language-based theory of learning* (1993).

²⁰¹ Wells 1999.

²⁰² Jfr. kapitel 3.

En illustration af hvilket forhold der er mellem det 'individuelle' og det 'sociale' sprog fremgår af Vygotskys skelnen mellem ords *sense* og *meaning*.

The sense of a word (...) is the sum of all the psychological events aroused in our consciousness by the word (...) Meaning is only one of the zones of sense, the most stable and precise zone. A word acquires its sense from the context in which it appears; in different contexts, it changes its sense. Meaning remains stable throughout the changes of sense. The dictionary meaning of a word is no more than a stone in the edifice of sense, *no more than a potentiality that finds diversified realization in speech*.²⁰³

Wells²⁰⁴ ser her en tankegang, der har store lighedspunkter med Halliday, og som derfor også har betydning for forståelsen af begrebet 'zonen for nærmeste udvikling.' Wells argumenterer for at zonen ikke er det enkelte individs men den er et læringspotentiale som skabes i interaktion mellem deltagerne i en specifik aktivitet.

Vygotskys begrebspar *sense* og *meaning* har lighed med Volosinovs begrebspar *theme* og *meaning*, som han forklarer således:

Theme is the *upper, actual limit of linguistic significance*; in essence only theme means something definite. Meaning is *the lower limit* of linguistic significance. Meaning, in essence, means nothing; it only possesses potentiality – the possibility of having a meaning within a concrete theme.²⁰⁵

'Zonens' øverste grænse kan derfor forandres i arbejdets forløb og det er stilladserings funktion at flytte denne grænse, som gør det muligt for elever at nå længere end de før var i stand til.

Wells sammenligner semiotiske mediering med konkrete redskaber, f.eks. den situation hvor man får et nyt og mere effektivt redskab til at læse en velkendt opgave med. Det er f.eks. tilfældet i computerverdenen: For den, der ikke kan anvende redskabet, vil en 'forbedring' eller effektivisering af det ikke være til hjælp. Det samme forhold gælder symbolske redskaber, f.eks. tekster og matematiske formler. At kunne læse disse tekster er en *dialogisk* proces:

For those who are able to read them, such texts can provide a powerful means of self-instruction, as the reader appropriates the thoughts of others and make them his or her own. (...)

(Treating) the text "dialogically" (...) the reader uses it as "a thinking device" to develop meanings that are new not only for the reader but perhaps also for the culture as a whole (Wertsch 1998). By the same token, it is probably through the dialoguing with real or imagined others that an essential part of the process of textual composition that even the most knowledgeable others are able to continue to learn in the zpd.²⁰⁶

Vygotskys bidrag til en sprogbaseret læringsteori er at påvise at det er i interaktionens interpsykologiske processer i en aktivitets- (arbejds-)sammenhæng at mennesker 'overtager' en menneskelig erfaring, som denne erfaring er indkodet i de an-

²⁰³ Thought and Language 146. Kursiv BH.

²⁰⁴ Wells 1999:330.

²⁰⁵ Volosinov 1998:101. Kursiv i originalen.

²⁰⁶ Wells 1999:320.

vendte redskaber, og især i det semiotiske redskab i form af samtale. Overført på den situation, hvor en elev skal lære et sprog, kan dette synspunkt formuleres sådan:

Ved at deltage i den samtale der ledsager og vokser ud af de hverdagsaktiviteter som barnet indgår i sammen med andre medlemmer af kulturen, lærer barnet at anvende sproget som semiotisk redskab, der gør ham i stand til at 'forbinde sig' med andre mennesker. Samtidig assimilerer barnet i kraft af den medierende rolle som samtalen spiller i disse aktiviteter den menneskelige erfaring som er indkodet i det semantiske system i den pågældende kulturs sprog. Det vil sige at forudsætningen for at forstå individualpsykiske fænomeners udvikling er, at man forstår de sociale livssammenhænge, de udvikles i. Hertil kan Halliday tilføje:

In the development of the child as a social being, language has the central role. Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a 'society' – in and through the various social groups, the family, the neighbourhood, and so on – and to adopt its 'culture', its modes of thought and action, its beliefs and its values. This does not happen by instruction, at least not in the pre-school years; nobody teaches him the principles on which social groups are organized, or their systems of beliefs, nor would he understand it if they tried. It happens indirectly, through the accumulated experience of numerous small events, insignificant in themselves, in which his behavior is guided and controlled, and in the course of which he contracts and develops personal relationships of all kinds. *All this takes place through the medium of language.*

The child learns his mother tongue in behavioral settings where the norms of the culture are acted out and enunciated for him, settings of parental control, instruction, personal interaction and the like; and, reciprocally, he is 'socialized' into the value systems and behaviour patterns of the culture through the use of language at the same time as he is learning it.²⁰⁷

For at forstå hvad det er ved sproget der bevirker denne gensidige proces, er det nødvendigt, ifølge Halliday, at forklare forholdet mellem kultur og tekst, hvor tekst forstås som såvel interaktionsproces ('texting') og produkt ('text') i en given sammenhæng.

(...) a text is an instance of social meaning in a particular context of situation. We shall therefore expect to find the situation embodied or enshrined in the text, not piecemeal, but in a way which reflects the systematic relation between the semantic structure and the social environment.²⁰⁸

Det er denne relation der opfanges af registerbegrebet.

(...) language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge.²⁰⁹

Men børn og unges evne til at udføre forskellige opgaver som de forventes at kunne udføre i skolen afhænger af i hvilken udstrækning de har tilegnet sig de sociosemantiske funktioner, som de pågældende opgaver realiserer: Og dette afhænger igen af i hvilken udstrækning disse funktioner er indgået i interaktionen med f.eks. familiedlemmer i de nære omgivelser, hvilket igen varierer alt efter familiens socialstrukturelle placering (klasse, køn, etnisk gruppe osv.).²¹⁰ Dialogiske arbejdsformer i skolen

²⁰⁷ Halliday 1978:23.

²⁰⁸ *ibid*:141.

²⁰⁹ Halliday: *Towards...*p. 1993:94.

²¹⁰ Wells 1999:39-40.

må derfor reflektere disse intertekstualiteter, ikke kun fordi de indgår som led i fællesskabet, men fordi de er grundlaget for den enkeltes læring forstået som en socio-semiotisk proces. En anden læsning af Bakhtin end den nydialogiske vil kunne bidrage til at belyse dette spørgsmål.

2.4.2 Bakhtin i sociosemiotisk sammenhæng

I europæisk sammenhæng i 1970'erne indgik Bakhtin især i en litteratur- og tekstteoretisk debat, hvor mange andre 'stemmer' fra den daværende franske debat var hørlige: Lacan ikke mindst, men også bl.a. Derrida, Althusser og Foucault, Barthes, Todorov indgik i denne tværvideenskabelige dialog, der fundamentalt drejede sig om betingelserne for betydningsproduktion, og som på det tidspunkt i høj grad må betegnes som socialkritisk.

Mindst to nøglebegreber er vigtige i Bakhtins dialogismetanker i forbindelse med Vygotskys forståelse af forholdet mellem sprog, bevidsthed og social kontekst. For det første Bakhtins begreb *stemme*, for det andet *dialog*.

For Bakhtin er 'stemmen' 'den talende bevidsthed, den talende personlighed'.²¹¹ Men de stemmer der indgår i dialog er ikke isolerede, ahistoriske individer: De er ideologiske perspektiver²¹² som kun kan forstås i deres socialhistoriske kontekst. Bakhtin beskriver de semiotiske principper med begrebet 'hybrid konstruktion'. En hybrid konstruktion er

an utterance that belongs, by its grammatical (syntactic) and compositional markers, to a single speaker, but that actually contains mixed within it two utterances, two speech manners, two styles, two 'languages,' two semantic and axiological belief systems.²¹³

I sin analyse af Dickens roman *Little Dorrit* afdækker Bakhtin det raffinerede semiotiske spil, hvor tekstens hybride konstruktion væver stemmerne sammen, så det er vanskeligt at afgøre 'hvem der taler.' Det ideologiske perspektiv kan skifte næsten umærkeligt, hvilket akkurat skaber en tilsigtet ironisk effekt hos Dickens.

Wertsch sætter dette aspekt i Bakhtins teori i forbindelse med Vygotskys begreb 'sense'.²¹⁴ Dette begreb udvides og præciseres så det omfatter denne semiotiske relation mellem stemmer i teksten og imellem tekster. Wertsch kalder denne intra- og intertekstuelle (ofte skjulte) reference for *indexicality*.²¹⁵ Dette ideologiske perspektiv har White 15 år senere – i sin Bakhtinanvendelse – beskrevet som *dialogisk og intertekstuel positionering*.²¹⁶

²¹¹ Holquist og Emerson 1981:434.

²¹² Wertsch 1985:226.

²¹³ Bakhtin 1981:304.

²¹⁴ 'Sense' sættes hos Vygotsky i modsætning til 'meaning', hvor 'sense' er ordets *kontekstuelle* betydning, mens 'meaning' svarer til den dekontekstualiserede betydning. Wertsch kunne også have henvist til Bakhtins eget begreb 'theme' som også – i modsætning til 'meaning' betegner ordets kontekstuelle betydning. Se Volosinov 1998:101.

²¹⁵ Wertsch 1985:229.

²¹⁶ Se kapitel 5.10.

2.4.3 Dialogens tre dimensioner

Bakhtins dialogismebegreb er desuden udviklet af litteraturteoretikeren og psykoanalytiker Julia Kristeva i hendes karakteristik af *det poetiske sprogs* logik. I læsningen af Bakhtins Rabelais- og Dostojevskianalyse indgik begreberne 'dialogisme' og 'karnevalisme' i en karakteristik af det intertekstuelle rum, hvor tekster mødes, modsiger og relativiserer hinanden. Kristeva udviklede senere i sit forfatterskab disse begreber med specifik interesse i *marginaliserede* sprog og udtryksformer, f.eks. i udviklingen af det bakhtinske begreb om 'det groteske'.²¹⁷

Sproget beskriver Kristeva med udgangspunkt i Bakhtins dialogismebegreb i tre dimensioner:

These three dimensions or coordinates of dialogue are writing subject, addressee and exterior texts. The word's status is thus defined *horizontally* (the word in the text belongs to both writing subject and addressee) as well as *vertically* (the word in the text is oriented towards an anterior or synchronic literary corpus).²¹⁸

En tekst foregriber således, på det horisontale plan, sin modtager og den forventede respons; vertikalt er en tekst (litterær eller ej) en størrelse, som 'altid allerede' er 'overbefolket med' andres ord og betydninger. I denne teksts allerede konstruerede betydning er der også tale om et magtforhold, betydningerne imellem. I tekstens polyfone univers er nogle stemmer mere 'højrystede' end andre, kunne man sige. Dette er grundlaget for den tekstklassifikation eller -topologi, som Bakhtin opstillede i sin Dostojevskyanalyse.²¹⁹ Denne topologi forsøger at systematisere det, som i de konkrete litterære tekster er dynamiske processer. Formålet er at vise de gradforskelle i teksternes dialogiske fremtrædelsesform som tydeligst giver sig udtryk i fortælleteknikkens objektive/konvergente/divergente/refleksive formål. Forholdet mellem en traditionel jegfortælling og en parodisk jegfortælling er f.eks. et forhold mellem en konvergent og en divergent dialogisme. I den divergente genre

Ce genre de mot n'est plus dominé, ni écrasé par la pensée de l'auteur. Il perd sa tranquillité et son assurance, devient agité, non résolu intérieurement, à double face. Il est non seulement bivocal mais biaccentué (...).²²⁰

Dialogisme betyder således den måde de forskellige stemmer/sprog (heteroglossia) *organiseres på* i den konkrete tekst og forholdet dialogisk/monologisk har at gøre med graden af *ambivalens* i teksten.²²¹

Interessant er det i denne sammenhæng, hvor fokus er på sprogudvikling, hvorledes Kristeva med Bakhtin, især i det poetiske sprog, kan iagttage dialogismen i en radikal forstand. I hendes følgende definition af 'dialogisme' fokuserer hun på den litterære teksts specifikke *poetiske logik*: Dialogen er her en intertekstuel proces, der nok gentager, måske identificerer sig med og skriver videre på andres tekster, men som i

²¹⁷ Se f.eks. en Kristevainspireret analyse i Hedeboe 1990.

²¹⁸ Kristeva i Moi 1986:36-37.

²¹⁹ Bakhtin 1970:259-60.

²²⁰ Ibid:258.

²²¹ Kristeva skriver: In Bakhtin's work, these two axes, which he calls *dialogue* and *ambivalence*, are not clearly distinguished. Moi 1986:37.

symbolske, analogiske former altid skaber en *merbetydning*. Det kan ikke undre at Kristeva også interesserer sig for matematikkens mængdelære i sin indkredsning af betydningsproduktion:

Literary semiotics can accept the word 'dialogism'; the logic of *distance* and *relationship* between the different units of a sentence or narrative structure, indicating a *becoming* (...) Secondly, it is a logic of *analogy* and *non-exclusive opposition*, opposed to monological levels of causality and identifying determination. Finally it is a logic of the 'transfinite'(...) a poetic sequence is a 'next-larger' (...)to the preceding causal series.²²²

Dialektikken mellem distance og relation indikerer at noget bliver til i teksten. Denne triade ser sproglig udvikling som en kunstnerisk skabelse, som ikke kan reduceres til et konkret årsagsbestemt produkt, men som er en stadig overskridende produktion af betydning. Det er vigtigt at understrege, at der her tales om sprogets udvikling i teksten, ikke i individet! Men set i lyset af diskussionen omkring grundlaget for sproglig udvikling vil denne triadiske beskrivelse af sprogudvikling mangle i hvert fald en præcisering af komponenterne, som synliggør den sociale kontekst.

2.4.4 Kress' differencebegreb

Sammenhængen mellem sproglig udvikling og sociosemiotisk kontekst finder vi i en lignende – analog! – teori. Beskrivelse af det intertekstuelle felt og betydningsproduktion som baseret på en 'logic of distance and relationship' finder vi i en nyere Bakhtininspireret sammenhæng, nemlig i kritisk lingvistik og diskursanalyse (CL og CDA). Hvor Kristeva især interesserer sig for Bakhtins bidrag til beskrivelsen litterær betydningsproduktion, fokuserer kritisk lingvistik på tekstproduktion i generel forstand. Hvordan fremkommer tekster? Kress formulerer problemstillingen mere generelt:

What is the motivation for speech?²²³

Kress' svar er at det er 'forskelle' (*difference*) der motiverer talen:

Most speech genres are ostensibly about difference: Argument (differences of an ideological kind), interview (differences around power and knowledge), 'gossip' (differences around informal knowledge) lecture (difference around formal knowledge), conversation.²²⁴

Kress' argument bygger på Hallidays sociosemiotiske koncept: Mennesker som deltager i en interaktion, deltager i særlige sociale grupperinger, og de behersker i større eller mindre grad den sprogbrug, der er forbundet med disse grupperinger eller institutioner. De deltager i samtaler medbringende deres egne intertekstuelle historier, bestemt af deres sociale historie og sociale position. Interaktion med andre som ikke deler den samme intertekstualitet skaber vanskeligheder, der kræver *løsninger*. Kress forklarer dette således:

²²² Kristeva i Moi 1986:42-43.

²²³ Kress 1985:11.

²²⁴ *ibid*:15.

There are likely to be problems at any time, arising out of unresolved differences in the individual's discursive history, the individual's present discursive location and the context of discourses in interactions. *The difference is the motor that produces texts*. Every text arises out of a particular problematic. Texts are therefore manifestations of discourses and the meanings of discourses, and *the sites of attempts to resolve particular problems*.²²⁵

Samtaler er klare eksempler på denne 'diskursive forskel' eller tekstuelle problematik:

Successful dialogues come about in the tension between (discursive) difference and the attempt to resolve that difference in some way.²²⁶

Dette diskursive begreb *difference* forklarer ikke blot, hvordan en tekst fremkommer på baggrund af en afstand mellem deltagerne men f.eks. også hvorfor ældre par i langvarige forhold ikke har så meget at sige til hinanden. De har udtømt forskellene, idet

Where there is no difference, no text comes into being.²²⁷

Kozulin beskriver dette fænomen fra den modsatte ende af livsbanen med udgangspunkt i Vygotskys 'inner speech'.

One of the major determinants of inner speech is its predicative character. This conclusion is based on the gradual disappearance of a subject from the child's egocentric utterances. A child "already knows" what he or she is talking about and therefore there is no need for naming the subject. (...) (T)his means that only "old information" or "theme" is simply presumed. The predicative character of inner speech seems to be a direct result of *the shrinkage of the distance between the addresser and the addressee*. In other words the closer the position of the speaker to that of the listener, the closer their apperception, the more abbreviated will be the speech. According to this position inner speech is just the ultimate point in the continuum of communicative conditions judged by the degree of "intimacy" between the addresser and the addressee. In the case of inner speech these are one and the same²²⁸

Opfattelsen af denne tilnærmelsesproces i en dialogisk interaktion, som bygger på Vygotsky og Bakhtin er derfor en utopi.

I sin kritik af det udialektiske dialogbegreb udtrykker Smolka denne tankegang i Bakhtinske termer:

The subject populated by many voices speaks his or her "own" voice in the "chorus": a polyphonic nonharmonious concert characterized by synchronic movements, as well as by distinct, conflicting, and dissonant voices. Yet, if the subject is semiotically constituted – by the other or by the word – and if the sign is fundamentally polysemic, the nature of the constitution process must imply what is different, not just identical.

Ikke mindst for samtaler som finder sted i klasserummet er opfattelsen af et 'flerstemmigt' fællesskab som målet for dialogen ikke blot en utopi men også en opfattelse, som i sin sprogbrug tilslører de sociale hierarkier, der eksisterer i klassen (race, socialklasse, køn, institution).

²²⁵ ibid:12. Kursiv BH.

²²⁶ ibid:13.

²²⁷ ibid:12.

²²⁸ Kozulin *Vygotsky's Psychology* (1990:178); her citeret af Hardcastle 1994:41. Kursiv BH.

For kritisk lingvistik (og pædagogik) er 'forskellen' – såvel i samtale som i skrevne tekster en forskel med hensyn til magt. Tekster er om differencer (sociale/diskursive) og derfor drejer tekster sig grundlæggende om magt, for magt er intet andet en differenceforhold.²²⁹ Magt afledes ikke af sproget men

(...) language may be used to challenge power, to subvert it, and to alter distributions of power in the short or in the longer term.²³⁰

Egins & Slade²³¹ hævder at selvom det er en kendsgerning at f.eks. genrer som klasesamtalen er karakteriseret ved en tydelig, ulige fordelt magt mellem samtalens deltagere, er den ulige magtfordeling et karakteristisk træk ved al samtale:

(...) conversation is *always* a struggle over power – but (...) the struggle goes "underground", being disguised by the *apparent* equality of the casual context.

De to begreber hos Bakhtin – dels begrebet om tekstens *adressivitet*, dels begrebet om ytringens (talt eller skrevet) grundlæggende *dialogiske* natur, tolkes således i CL, i overensstemmelse med SFL, som begreber der også drejer sig om magt og dominans. Ikke mindst indflydelsen fra Bernsteins kodeteori og Faircloughs (og New London School) *kritiske* diskursanalyse er med til at spore Bakhtinlæsningen i den retning.

Ligesom Vygotsky (og Bakhtin) er Halliday således af den opfattelse at læring er en social, betydningskabende proces. Men hvor Vygotsky, som psykolog, fokuserede på sprogets rolle i konstruktionen af "højere mentale funktioner," er Halliday optaget af sprogets brug i sociale sammenhænge, af forholdet mellem talte og skrevne tekster og de situationer som disse tekster skabes og fortolkes i. Forbindelsen mellem læring og betydningsproduktion formulerer Halliday således:

When children learn language (...) they are learning the foundations of learning itself. The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning – a semiotic process, and the prototypical form of human semiotic is language. Hence the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning.²³²

I princippet skulle der ikke være noget i vejen for at en undervisning tilrettelægges således, at den bygger på de enkelte børns sociosemantiske funktioner som de behersker, og systematisk introducerer de funktioner som endnu er uudviklede.. Dette ville være i overensstemmelse med Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone. Men i praksis er det ofte sådan at de opgaver og sproglige genrer som værdsættes i skolen også er de, som er mest fremmede for store grupper af elever og disse elever vil da på forhånd være uddannelsesmæssigt dårligt stillede.

eller som Halliday formulerer det:

Whether a child is so predisposed or not turns out not to be any innate property of the child as an individual, an inherent limitation on his mental powers, as used to be generally assumed; it is merely the result of a mismatch between his own symbolic orders of meaning and those of

²²⁹ *ibid*:52.

²³⁰ *ibid*:52.

²³¹ 1994:65.

²³² Halliday 1993:93.

the school, a *mismatch* that results from the different patterns of socialisation that characterize different sections of society, or subcultures, and which are in turn a function of the underlying social relations in the family and elsewhere.²³³

Som også Pratt (1987) og Sullivan (1995) beskriver det er det dialogiske rum eller *contact zone* i skolen ikke et mødested, hvor fællesskabet udfolder sig. Det udfolder sig på baggrund af forskellige perspektiver, formål, forestillinger og interesser.²³⁴

Opfattelsen af, at store elevgruppers manglende succes i skolen er et *lingvistisk* problem som skyldes et 'mismatch' mellem elevernes sproglige færdigheder og skolens krav og forventninger til dem, var udgangspunktet for en række australske forskningsbaserede uddannelsesprojekter. Disse projekter beskrives i afsnit 3.6.

2.5 Resumé

I dette kapitels første del har jeg gjort rede for to orienteringer der begge kan siges at have et *sprogbasert* grundlag for deres forståelse af læring og læringsprocesser. Jeg gjorde først rede for, hvorledes de to orienteringer begge er udsprunget af en kritik af traditionel lingvistik og sprogpædagogik som regelfikseret og dekontekstualiseret. På baggrund af læringsteori er begge orienteringer af den opfattelse, at læring er en sociokulturel proces, og at genstanden for læring ikke er et abstrakt sprogsystem men sprogbrug. Men her skilles deres veje. Mens den ene orientering fastholder nødvendigheden af at knytte lingvistikken til sprogpædagogikken, afviser den anden orientering, at lingvistikken kan have en sprogpædagogisk funktion overhovedet. De to orienteringer adskiller sig da især med hensyn til det, som de anser for at være målet for sprogpædagogikken, hvilket kan udmøntes i deres opfattelse af sprogpædagogikken som proces- eller produktorienteret. Udviklingen af en semantisk komponent i lingvistikken synes heller ikke tilfredsstillende for den anti-grammatiske, procesorienterede orientering, ligesom en sociolingvistisk vinkel for dem heller ikke synes at kunne bidrage til en sproglig udvikling. Den pro-grammatiske orientering derimod fastholder at målet for en sprogpædagogik må omfatte såvel proces som produkt.

I forsøg på at karakterisere disse to positioner nærmere, således som de udfolder i en aktuel pædagogisk praksis og debat, valgte jeg at beskrive dem – og forskellen mellem dem – med udgangspunkt i deres forståelse af to forskere, som har inspireret begge: Vygotsky og Bakhtin. Den ene orientering har jeg beskrevet under betegnelsen *nydialogisme*, som dækker over den Bakhtin- og Vygotskyfunderede sprogpædagogik, der er udviklet især i USA og Norge; den anden orientering er den, som nærværende afhandling baseres på, og som beskrives under betegnelsen *semiotisk læringsteori*. Denne er ligeledes – om end mere indirekte – inspireret af en læsning af Bakhtin og Vygotsky.

Vygotskytænkningens centrale begreber blev præsenteret i afsnit 2.2. Opfattelsen af læring som socialkulturelt baseret udmøntes i begreber som *social mediering*, *zonen for nærmeste udvikling* og det Bruner-udviklede begreb *stilladsering*. Dette læringsteoretiske grundlag er i en særlig sprogpædagogisk orientering knyttet sammen med

²³³ 1978:26. Kursiv BH.

²³⁴ I denne afhandling demonstreres denne *contact zone* i analysen af forholdet mellem elevbesvarelser og lærerfeedback i kapitel 15 og 16.

Bakhtins tanker om 'det dialogiske'. I afsnit 2.3 redegjorde jeg for denne orientering i beskrivelsen af de grundlæggende positioner i *nydialogismen*.

Beskrivelsen af *nydialogismen* tog udgangspunkt i Dysthes to perspektiver på Bakhtins indflydelse, dels grundlæggende eller makroperspektivisk, hvor dialogen betragtes som selve tilværelsens vilkår, dels mikroperspektivisk hvor dialogbegrebet forbindes med pædagogiske forestillinger om 'det sociale', 'sproget' og dialogiske arbejdsformer. Kritikken af disse perspektiver fokuserer på, at *nydialogismen* i sin vægtning af arbejdsformerne (dialogiske) som baggrund for at sproget udvikler sig hos den enkelte elev kun koncentrerer sig om pædagogikkens regulative register, mens en indsigt i *hvad*, der skal udvikles, *hvordan* det skal ske og *målet* for det der skal udvikles (det instruksionsregisteres *field* og *mode*) er fraværende. Nydialogismen fokuserer desuden på fællesskab og samarbejde i dialogen, hvilket gør begrebet om det dialogiske til et etisk begreb, der ikke er i stand til at reflektere den difference og intertekstualitet, der er grundlag for udviklingen af sproglige færdigheder; deraf følger også at muligheden for at udvikle elevernes kritiske sprogfærdighed også fortabes.

Og endelig bliver begrebet *stilladsering* i nydialogismen ikke noget tiltrækkende begreb, fordi det er ensbetydende med lærerintervention og dermed et autoritært og monologisk indgreb i fællesskabet.

Den efterfølgende læsning af Bakhtin og Vygotsky i beskrivelsen af konturerne af en sociosemiotisk læringsteori havde ikke som formål at vise, at nydialogismens Bakhtinlæsning er forkert! Med Bakhtins eget udtryk er ordet og ytringen en hybrid konstruktion, som på samme tid kan udtrykke forskellige semantiske og aksiologiske holdninger. En Hallidaysk inspireret læsning af Vygotsky og Bakhtin drejer sig specifikt om tekster, og kritikken af nydialogismens Bakhtinkonception går da også ud på, at begreberne ofte hentes ud af en tekstanalytisk kontekst (f.eks. begrebet 'ideologisk bro' som Bakhtin anvender i sin Dickensanalyse for at vise ordets ambivalens og ironiens fremkomst), og hævdes dermed at være udtryk for en normativ regel for adfærd i klasserummet. Det er opfattelsen i denne afhandling, at dette i alle tilfælde er en reduktionistisk læsning af potentialet i Bakhtins tekstteori.

I overensstemmelse med en semiotisk læsning af Bakhtin (Kristeva) blev begrebet dialogisk beskrevet som bestående af tre dimensioner.²³⁵ Ordet defineres således både horisontalt (i forhold til en kommunikationskæde) og vertikalt (som ordets orientering mod fortidige og samtidige tekstkorpus. I Bakhtins definition af dialogisme har begrebet at gøre med den måde en tekst er organiseret på som markerer dens *ambivalens*. For Kristeva har dette især betydning i definitionen af det poetiske sprogs distinktive træk: Distance, relation og udvikling (*becoming*). Kontekstualiseres denne tankegang, er den forenelig med Vygotskys og Hallidays grundlæggende opfattelse af en læreproces og betingelserne for denne.

For at udbygge denne forståelse inddrog jeg Kress' begreb *difference*, som defineres som betingelsen for tekstproduktion. Samtidig understreges denne forskel som en social logik – også med Bakhtins ord -, der har at gøre med teksten som mødested for en kamp om magt. Denne kampplads eller *contact zone* som bygger på forskel snarere end på fællesskab er for Halliday især synlig i forholdet mellem visse elevgruppers forudsætninger og skolesystemets krav. Dette forhold eller denne 'mismatch' er

²³⁵ "writing subject, addressee and exterior texts", jfr. s. 58.

udgangspunkt for en række australske forsknings- og undervisningsprojekter, som denne afhandling har hentet inspiration i.

2.6 SFL-baserede, pædagogiske forskningsprojekter

De forskningsprojekter, jeg vil omtale, har på forskellig måde været knyttet til, eller været forudsætning for nogle af de undervisningsforløb, jeg har observeret. De tre vinkler gør det muligt at forbinde de forskellige fremgangsmåder i en samlet redegørelse for den SFL-baserede sprogpædagogik og forskningsstrategi og dermed at karakterisere denne i forhold til lignende sprogpædagogiske projekter.

Med hensyn til de forskningsbaserede projekter arbejder alle på grundlag af SFL, men har på forskellig vis udbygget, udviklet og kombineret dette felt med inspiration fra andre forskningsfelter.²³⁶

De enkelte forskere er forbundet med hinanden i form af mange gensidige referencer i deres arbejder, i fællesskrifter²³⁷ foruden andre 'mødesteder', der er karakteristiske for den systemfunktionelle debat: Dels gennem de internationale SFL-konferencer, dels gennem ASFLA, der også har en årlig konference.²³⁸ På trods af den indbyrdes kommunikation mellem forskerne, er der dog ikke mig bekendt nogen, som - i et metaperspektiv - har skrevet en samlet fremstilling af forholdet mellem nogle af dem, således som det vil blive gjort her. Det vil dreje sig om

1. Martin og Rotherys *genrebaserede pædagogik*, som foruden at have udviklet genrebegrebet, bygger på Halliday, Painter og ikke mindst Grays tidlige arbejder.
2. Macken-Horariks teori om de fire *Læringsdomæner*, som især bygger på SFL register- og genre teori samt på Bernsteins kodeteori og CDAs (Bakhtin via Faircloughs) intertekstualitetsbegreb.
3. Grays teori om *concentrated language encounters* (CLE), som, foruden på Halliday, bygger på Martin/Christies begreb om *macrogenres*, Bruners begreb om *stilladsering*, og Vygotskys begreb om *zonen for nærmeste udvikling* (ZPD).
4. Christies teori og forskningsmetode med udgangspunkt i begrebet *curriculum macrogenres*, som er udviklet på basis af SFL, Martins genrebegreb og Bernsteins teori om *pædagogisk diskurs*.

Disse fire områder udgør det intertekstuelle netværk, som danner baggrund for denne afhandlings forståelse af stilladseringsgenrer.

²³⁶ Jfr. den transdisciplinære genre, kap. 1 og 3.

²³⁷ F.eks. Unsworth 2000; Christie og Misson 1998; Christie 1999; Hasan & Williams 1996; Martin & Halliday 1997.

²³⁸ ASFLA (Australian Systemic Functional Association) som også har en stor hjemmeside.

2.6.1 Den genrebaserede pædagogik

Ifølge Martin²³⁹ var det bl.a. Bernsteins første besøg i Australien (i 1979) som for alvor indledte den såkaldte Sydneyskoles kritik af den aktuelle 'progressive' sprogpædagogik i Australien. Bernstein karakteriserede denne sprogpædagogik – på følgende måde:

As we move from the written word to the authentic word of the child, it is quite likely that the time dimension of the transmission is changing from the past to the present. If that is so, we must make very certain that the new pedagogy does not lock the child into the present – in his or her present tense. There is a danger that the new educational pull with its emphasis on the aural might well in fact do that unless we seek to understand systematically how to create a concept which can authenticate the child's experience and give him or her those powerful representations of thought that he or she is going to need in order to change the world outside.
240

At børn i en progressiv pædagogik blev 'lukket inde' i et rum af personlige hverdags-erfaringer var akkurat det, der skete, ifølge Martin, og det var baggrunden for det omfattende forskningsprojekt i udviklingen og anvendelsen af genrebegrebet i skolen, foretaget af, hvad Martin kalder "the critical mass of Hallidayan educational linguists in Australia."²⁴¹ Undersøgelsen omfattede både tekster som eleverne i forskellige fag forventedes at kunne læse og de tekster som de forventedes at kunne skrive. Omkring 4.500 skriftlige elevbesvarelser blev indsamlet og analyseret for genrestruktur og leksikogrammatisk træk. For at kunne analysere elevernes læsepraksis og dermed få adgang til mulige 'modeltekster' for deres skrivning, analyseredes en lang række undervisningsmaterialer. Registerskift og leksikogrammatisk i genrer på tværs af fagene undersøgte og sættes i sammenhæng med de overordnede mål og rationaler i bekendtgørelser og læreplaner. Og genrerne betragtedes i sammenhæng med klasserumspraksis, med eksamensformer og evaluering.²⁴² SFL-baseret genre teori og analyse bragtes i sammenhæng med Bernsteins overordnede betragtninger om *pædagogisk diskurs*.

2.6.1.1 Rammesætning og klassifikation

I arbejdet med begrebet *pædagogisk diskurs*²⁴³ udviklede Bernstein begreberne *rammesætning* og *klassifikation*, som redskaber til at karakterisere forskellige former for pædagogisk diskurs:

²³⁹ Martin 1999a:123.

²⁴⁰ Bernstein 1979 300-301. Kursiv BH.

²⁴¹ Martin 1999a:122. Der har været 2 større skoleprojekter koordineret af DSP (Disadvantaged Schools Program) i Sydney. Det første (*Language and Social Power Project*) fokuserede på anvendelsen af genrebaserede undervisningsmetoder på skolens grundtrin og overbygning (Callaghan, Knapp & Noble 1993), det andet (*Wright it Right Project*) udvidede det tidligere projekt ved sammen med overbygningsfag også at omfatte arbejdspladsgenrer. (Se Christie og Martin 1997)

²⁴² Veel og Coffin 1995:195.

²⁴³ F.eks. Bernstein 1975, 1990.

Classification, here, does not refer to *what* is classified, but to the *relationships* between contents. Classification refers to the nature of the differentiation between contents. Where classification is strong, contents are well insulated from each other by strong boundaries. Where classification is weak, there is reduced insulation between contents, for the boundaries between contents are weak or blurred. Classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents. Classification focuses our attention upon boundary strength as the critical distinguishing feature of the division of labour of educational knowledge. It gives us (...) the basic structure of the message system, curriculum.

The concept, frame, is used to determine the structure of the message system, pedagogy. Frame refers to the form of the *context* in which knowledge is transmitted and received. Frame refers to the specific pedagogical relationship of teacher and taught. In the same way as classification does not refer to contents, so frame does not refer to the contents of the pedagogy. Frame refers to the strength of the boundary between what may be transmitted and what may not be transmitted in the pedagogical relationship. Where framing is strong, there is a sharp boundary, where framing is weak, a blurred boundary, between what may and may not be transmitted. Frame refers to the range of options available to teacher and taught in the *control* of what is transmitted and received in the context of the pedagogical relationship. Strong framing entails reduced options; weak framing entails a range of options. *Thus frame refers to the degree of control teacher and pupil possess over the selection, organisation, pacing and timing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship.*²⁴⁴

På grundlag af begreberne *rammesætning* og *klassifikation* udvikler Bernstein begreberne *synlig* og *usynlig* pædagogik. Den *usynlige pædagogik* realiseres af en svag klassifikation og rammesætning. En *synlig pædagogik* realiseres af stærk klassifikation og stærk rammesætning.²⁴⁵ Bernstein definerer disse pædagogikker nærmere:

A visible pedagogy is created by:

- (1) explicit hierarchy
- (2) explicit sequencing rules
- (3) explicit and specific criteria

The underlying rule is: 'Things must be kept apart.'

An invisible pedagogy is created by:

- (1) implicit hierarchy;
- (2) implicit sequencing rules;
- (3) implicit criteria.

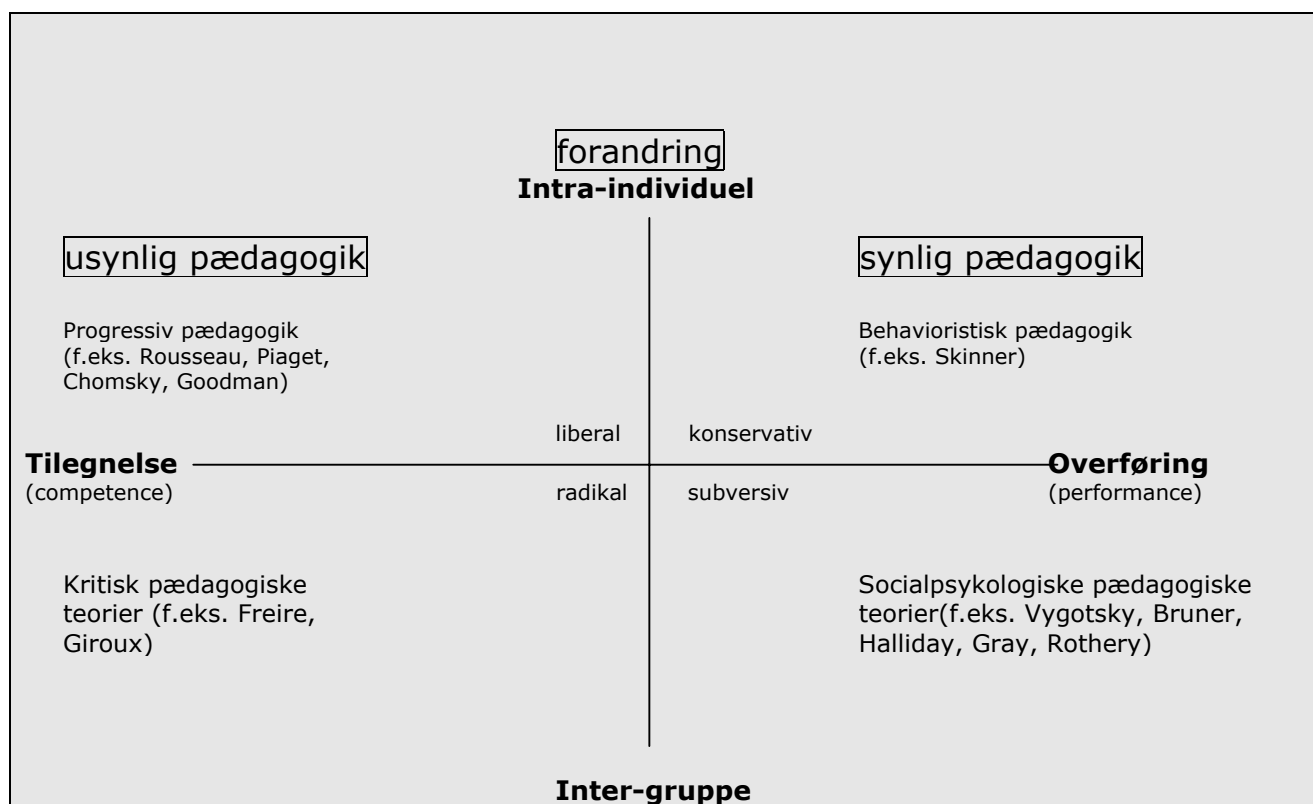
The underlying rule is: 'Things must be put together.'²⁴⁶

Genreteoretikernes karakteriserede sig, ifølge Martin, som udøvere af en synlig, intervenserende pædagogik. Målet var klart politisk: Man ønskede på linje med Bernstein en samfundsmæssig forandring, og midlet skulle være en *synlig*, lærerintervenerende pædagogik. Martin 'møblerer' Bernsteins pædagogiske model fra 1990 som i figur 3.

²⁴⁴ 1975:88-89. Kursiv i originaltekst

²⁴⁵ ibid:116

²⁴⁶ ibid 119-20



Figur 3 Pædagogiske former²⁴⁷

Den vertikale dimension indikerer, om læringsteorien tager udgangspunkt i forandringsmuligheder i det enkelte individ eller om den fokuserer på at forandringen sker *mellem* socialgrupper. Den horisontale dimension indikerer om teorien udvikler en pædagogisk praksis som lægger vægt på en 'tilegnelseslogik', som fokuserer på en *implicit* udvikling af fælleskompetencer, eller en 'overføringslogik', som fokuserer på en *eksplisit* overførelse (i form af lærerintervention) af kompetencer.

Den form for sproglig 'forandring' som genreteoretikerne er optaget af er blevet beskrevet i form af tre forandringsdimensioner, *logogenese*, *ontogenese* og *fylogenesese*.²⁴⁸ Logogenese drejer sig om den måde en tekst udfolder sig på; ontogenese drejer sig om udviklingen af et individs betydningspotentiale; fylogenesese drejer sig om kulturudvikling. I Halliday og Matthiessens begreber danner fylogenesen rammen for ontogenesen som dernæst danner rammen for logogenesen. Omvendt udgør logogenesen ontogenesens indhold ligesom sidstnævnte er fylogenesens indhold. Martin tilføjer med henblik på sprogudvikling endnu en forandringsdimension: *Hypergenesese*²⁴⁹, der i form af lærerintervention omfatter stilladseringsformer forbundet med logogenese (f.eks. skrivekonferencer), ontogenese (f.eks. stilladsering i form af modellering) og fylogenesese (f.eks. planlægning af sprogundervisningens plads i fagplaner).

²⁴⁷ Efter Martin (efter Bernstein 1990:213) 1999a:125.

²⁴⁸ F.eks. Halliday & Matthiessen 1999.

²⁴⁹ Martin 1999a:125.

To vigtige pædagogiske træk ved genrepædagogikken skal nævnes her; for det første tilføjes en traditionel pædagogisk diskurs et lingvistisk spor som optræder på tværs af fag. Med Bernsteins pædagogiske diskursbegreb kan denne tilføjelse beskrives på følgende måde: En pædagogisk diskurs består af to spor, et regulerende og et instruktionelt spor. Det instruktionelle spor er ifølge Bernstein 'indlejret' i det første. Begrebet 'diskurs' erstattes af Christie af begrebet *register*.²⁵⁰ I genrepædagogikken tilføjes et instruktionelt register baseret på SFL. Dette overordnede instruktionelle register *projekterer* det primære instruktionelle register, eller med Martins ord 'giver det primære instruktionelle register stemme' igennem hele det pædagogiske forløbs elementer og faser. Mere radikalt er det muligt at forestille sig, at man – som jeg gør her – anvender dette sociosemiotiske instruktionelle register til at projektere det regulerative register som igen projekterer sit instruktionelle register.

1. <i>traditionel pædagogisk diskurs</i>	2. <i>stilladsering som pædagogisk genre</i>
IR (instruktionelt register)	<u>IR</u> (instruktionelt register)
—	SSIR (sociosemiotisk instruktionelt register)
RR (regulerende register)	—
	RR (regulerende register)

I genrepædagogikken ligger læringspotentiallet således ikke blot i arbejdsformerne og dermed i det regulerende register. Pædagogikken tilføjes et instruktionelt register som *projekterer*²⁵¹ det primære instruktionelle felt. Det primære felt er klart nok underfokuseret både hos Martin og i nydialogismen, men i genrepædagogikken betyder det sekundære instruktionelle register, at specifik eksplicit viden om tekster i kontekst introduceres.

Det er ikke ganske klart hos Dysthe og Nystrand, hvordan f.eks. lærerens modellering foregår. I genrepædagogikkens holistiske model er sproget som specifikt instruktionelt spor med i alle faser og elementer af de pædagogiske forløb. Dette registers funktion er en central del af stilladseringen, nemlig i udviklingen af bevidsthed om genrer som disse realiseres i forskellige fag, samt om disse genrers semantiske og logikogrammatisk udtryksform. Den sociosemiotiske sprogmodel bliver med andre ord en del af de fikspunkter, som fører elevernes sproglige udvikling ud over arbejdet med løsningen af en aktuell problemstilling mod færdigheder i at løse tilsvarende, fremtidige problemstillinger på egen hånd.

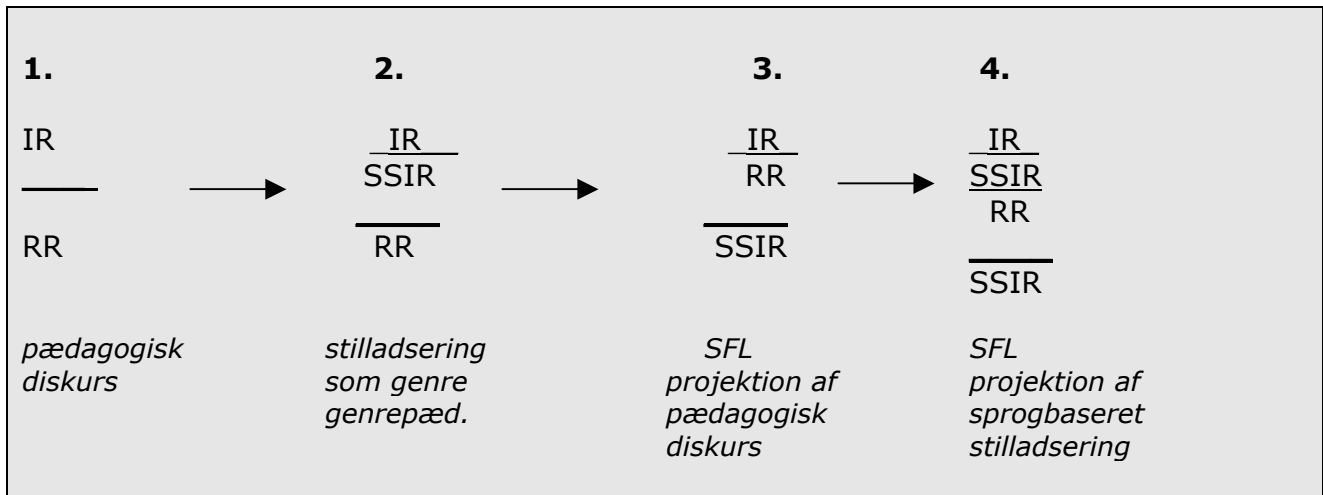
Martin sætter endvidere denne beskrivelse af den genrepædagogiske diskurs ind i en overordnet beskrivelse af pædagogisk diskurs (**3.**).

1. er da den grundlæggende model for pædagogisk diskurs, som Christie med Hallidays begreb kalder register. Det regulerende (første orden) register projekterer det instruktionelle (anden orden) register. **2.** refererer til genrepædagogikkens pæagogi-

²⁵⁰ Se Forord s. 6 og afsnit 4.3.4.

²⁵¹ *Projection* beskrives af Martin 199a:143 således:(...) *one discourse gives voice to another much as a reporting verbal or mental process frames a locution or idea (...); thus the regulative discourse projects the instructional one.* Kursiv BH.

ske register, hvor et sekundært instruktionelt register er tilføjet, nemlig det sociale miotiske, udviklet på baggrund af SFL. **3.** refererer til hvorledes det sociosemiotiske instruktionelle register projekterer det pædagogiske register. Dette omfatter lærere og elever, der anvender viden og tekster i social kontekst til at dekonstruere såvel læringsprocessen som dennes primære indhold. Desuden kan tilføjes endnu en version (**4**), som betragter den sociosemiotiske stilladsering som en genre, og som be



Figur 4 Tilføjelse af et sociosemiotisk instruktionelt register som projekterer det primære instruktionelle register.²⁵²

trakter/analyserer/karakteriserer denne pædagogiske genre fra et overordnet synspunkt, nemlig i udviklingen af en forskningsmetode til beskrivelse af pædagogisk diskurs. Denne metode vil blive beskrevet i afsnit 3.6. Et eksempel på et sådant meta-register kan, ifølge Martin være

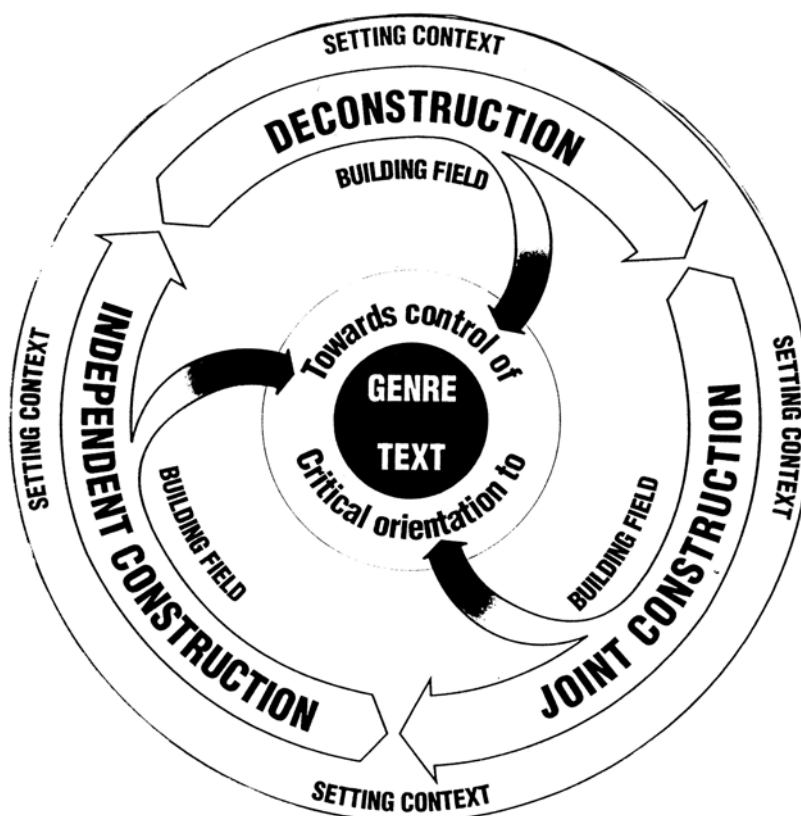
(...) the use of shared understandings about language development to inform negotiations between teacher and students about the best way to teach control of abstract language in secondary school.²⁵³

Grays forskning²⁵⁴ i de forskellige faser på vej mod et fælles intersubjektivt niveau som basis for elevernes egen skrivning lagde grundlaget for den pædagogiske forløbsmodel, der kaldes 'TheTeaching-Learning-Circle' (se figur 5). Denne 'cirkel' består af en række rekursive faser, der tilsammen har det formål at opretholde elevernes socialt fokuserede engagement i et stilladserende skriftsprogligt forløb i form af en genreintroduktion. De enkelte faser, *field building*, *deconstruction*, *joint construction* og *independant construction*, er konstrueret både i de konstituerende dele og i relationerne mellem disse på grundlag af Grays Vygotsky/Bruner-konception. Interaktivitet og intersubjektivitet er centrale aspekter af hver fase, ligesom lærerens planlægning af de enkelte fasers vægt og varighed er hans/hendes redskab i stilladseringsprocessen.

²⁵² De første tre efter Martin 1999a:144; den sidste tilføjet BH.

²⁵³ Martin 1999a:143.

²⁵⁴ Se næste afsnit.



Figur 5 Teaching-Learning-Circle²⁵⁵

Inden eleverne skal skrive, skal de have noget at skrive om: Opbygning af viden (*Field building*) er en 'forskningsfase'. Men også her indgår elementer i sprogudviklingen: Det drejer sig om samtidig med at udforske og afgrænse et emne eller et fagligt område at tilegne sig de relevante faglige begreber og udtryk, der knytter sig til området og evt. andre fagligt bestemte materialer og hjælpemidler som f.eks. grafisk materiale, tabeller, skemaer, statistikopstillinger osv.

I *dekonstruktionsfasen* præsenteres eleverne for et eksempel på en genre; genrens funktion og hensigt diskuteres, strukturen demonstreres, herunder de karakteristiske sproglige træk. Teksten, der 'dekonstrueres', dvs. skilles ad, betragtes i sine bestanddele og sættes sammen igen, fungerer som grundlæggende *model* for eleverne. Teksten kan være en af elevernes egne, skrevet af læreren eller en originaltekst. Den *dialogiske konstruktion* er den fase, hvor lærer og elever i fællesskab skriver en tekst på klassen på baggrund af feltopbygning og dekonstruktion. Og i den *selvstændige konstruktionsfase* skriver eleverne en tekst på egen hånd.

Alle faser i pædagogikken gør brug af *eksplicit* viden om forskellige genrer, deres struktur og sproglige karakteristika. Denne viden bliver en del af det *erfaringsfællesskab*, som lærer og elever deler. Når dette vidensgrundlag gøres eksplicit, får alle elever – på lige fod – mulighed for at udvikle sig sprogligt. Den sproglige viden afmystificerer selve skriveprocessens skjulte strategier. Det sproglige erfaringsfællesskab giver desuden både lærere og elever et *sprog til at tale om sprog*. På den måde flyt-

²⁵⁵ Martin 1999a:131. Kopieret her med Martins tilladelse.

tes skriveresponsen væk fra en subjektivt, tilfældigt præget atmosfære over i en mere objektiv ramme, som lærer og elever sammen kan arbejde inden for og sætte *synlige* mål for.

Forholdet mellem de enkelte faser i den pædagogiske model tager højde for de aspekter af skrivepædagogikken, der f.eks. er fremført af Hillocks.²⁵⁶ For Hillocks er det ikke tilstrækkeligt at vide noget om *hvad* tekster er ('declarative knowledge'). Man skal også vide noget om *hvordan* de skal produceres ('procedural knowledge'). Evnen til at identificere en sproglig form og viden om forskellige felter er ikke tilstrækkelig for også at kunne producere en tekst. Også viden om procedurer er nødvendig, dvs. viden om hvilken viden der er relevant at vælge, og hvilken skriftlig 'form' der er egnet. 'Teaching-learning'-cirklen omfatter med feltopbygningen både læsning og udforskning ('inquiry') af et emne, dekonstruktion af tekster, modellering af dem, og proceduresiden i form af dialogisk konstruktion af teksten såvel på paragrafniveau som på leksikogrammatisk niveau.

Det andet vigtige aspekt af genrepædagogikken er at præsentere "waves of weak and strong classification and framing as appropriate to different stages of our pedagogic cycle."²⁵⁷

	Rammesætning	Klassifikation	(kommentarer)
Dekonstruktion - kontekst/field	-F	-C	start hvor eleverne befinder sig, med vægt på elevernes stemme
- modellering	+F	+C	autoritativ synliggørelse, herunder - senere - kritik og refleksion
Dialogisk konstruktion - kontekst/field	-F \wedge +F	-C \wedge +C	svagere i emne indsamlingen, dernæst stærkere i klassifikationen
- interaktion om tekst	+/-F	+C	Eleverne kontrollerer stoffet, læreren kontrollerer sproget om stoffet
Selvstændig konstruktion - kontekst/field	-F	-C	tilbagevenden til elevernes egen kontekst
- skrivning	-F	+C.. -C?	kontrol/evaluering, beskikket censur ...fornyelse?

Tabel 2 Bevægelsesmønstre med hensyn til klassifikation og rammesætning i den pædagogiske cirkel

De enkelte faser i pædagogikken, *feltopbygning*, *dekonstruktion*, *dialogisk konstruktion* og *selvstændig konstruktion* karakteriseres således: Dekonstruktionsfasen indledes med svag klassifikation og rammesætning, idet læreren starter med udgangspunkt i elevernes viden for at åbne for emnet og for genrens kontekst. Rammesæt-

²⁵⁶ Hillocks 1999: 29f.

²⁵⁷ Ibid:143.

nings- og klassifikationsværdier forstærkes når en modeltekst introduceres, hvor læreren eksplicit viser tekstens sociale formål og strukturelementer. Den dialogiske konstruktion indledes med svag klassifikation og rammesætning, idet eleverne går i gang med at opbygge et nyt emneområde, før disse værdier igen forstærkes idet læreren leder organisering af stoffet. Selvfølgelig den dialogiske konstruktion fordeler rammesætnings- og klassifikationsværdierne mellem lærer og elever, idet eleverne overvejende styrer stoffet, mens læreren styrer arbejdet med genren. Den selvstændige konstruktion indledes med svag klassifikation og rammesætning, idet eleverne her måske selv vælger nyt stofområde, og med svag rammesætning og stærk klassifikation (omkring genrekravene) når eleverne skriver på egen hånd. Den pædagogiske 'cirkel' opsummeres ovenfor i tabel 2.

2.6.2 Fire Læringsdomæner

Den mulige 'mismatch' som Halliday så mellem elevernes sproglige færdigheder og skolens krav og forventninger til dem, og som Martin/Rothery tog højde for i udviklingen af genrepædagogikken, forsøger Macken-Horarik at systematisere med en registermodel, hvor hun analyserer de kontekstuelle baggrund eller - med Bakhtins ord den sociale logik - , som elever møder i skolen med.

I et forsøg på at sammentænke Bernsteins tanker om pædagogisk diskurs, herunder hans beskrivelse af forskellen på en eksplicit og en implicit pædagogik, med Hallidays læringsteoretiske tanker, opstiller Macken-Horarik på baggrund af en række forskningsprojekter en model om *læringsdomæner*, som aftegner elevens intertekstuelle kontekst,²⁵⁸ dvs. de former for forforståelse og kulturelle 'orienteringer', som elever har både uden for skolen og i skolen, og som aktiveres i fagene. Begrebet 'intertekstualitet' henter Macken-Horarik i den Bakhtinlæsning, som bl.a. Fairclough og CDA har foretaget. Ligesom Lemke hævder hun, at en teksts betydning delvis skabes af dens implicite eller eksplicite relationer til andre tekster.

A story may be heard as a fable in the manner of Aesop, belonging to a genre which among other features has a characteristic internal organisational structure. It may be functioning as a rejoinder to yesterday's argument to be part of a larger structure of action over time, and it may echo and develop the themes of that argument or of other storytellings with which it has no recognised structural relations. The discourse practices of a community both build systems of texts related in these ways and establish the recognised kinds of relationships there may be between texts or the discourse of different occasions.²⁵⁹

En teksts intertekster er alle de andre tekster, vi bruger til at skabe betydning og mening med den, og disse betydninger kan være forskellige fra læser til læser. Elever har ikke blot deres erfaringer med verden og virkeligheden med ind i klasserummene, men også deres erfaringer med forskellige former for tekster. Den måde, en elev læser en tekst på, er afhængig af hvad han/hun anser for relevant for fortolkningen af den. Elevens intertekstualitet kan være sammenfaldende med den intertekstualitet, der værdsættes i skolen, eller den kan afvige fra denne. Macken-Horarik har i sin forskning demonstreret, hvorledes elever f.eks. fortolker en eksamensopgave forskelligt, hovedsageligt fordi opgaveformuleringerne i eksamensopgaverne i de pågæl-

²⁵⁸ Se om Intertekstualitetsbegrebet afsnit 3.6.1.

²⁵⁹ Lemke 1985:275.

dende eksamensformer er meget åbne: F.eks. skal eleverne ved afslutningen af 10 klasse i NSW skrive en litterær respons med udgangspunkt i spørgsmål som: "Hvorfor tror du, historien ender, som den gør?", eller "Hvad tror du, meningen er med historien?"²⁶⁰ Nogle af eleverne tolkede opgaven sådan, at de gik ud fra, de skulle give *personlig* respons på teksten, og de gav således udtryk for deres følelsesmæssige reaktion på teksten. Andre mente, de skulle *referere* historien og dernæst komme med deres 'egen mening', og andre igen mente, de skulle lave en *fortolkning* af teksten, hvor de gjorde brug af en litteraturkritisk metode. Med andre ord trækker eleverne på forskellige intertekster. Ikke alle fortolkningsstrategier (og intertekster) vurderes lige højt af lærere og censorer naturligvis. For pointen er jo, at en vellykket besvarelse af en eksamensopgave ikke kun har at gøre med de muligheder, der ligger i den tekst, der skal fortolkes, som med de intertekster eleverne møder teksten med.

Begrebet intertekstualitet er derfor relevant, fordi det gør os i stand til at forbinde elevernes tekstualiseringer, deres forsøg på at skabe tekster ud fra deres forforståelse og erfaringer med tekster, dvs. deres intertekster, og sammenholde disse med de intertekster, der værdsættes eller måske marginaliseres af skolen. Intertekstualitet vender sig således i to retninger: For det første mod læseren og hans eller hendes erfaringer, og for det andet mod selve teksten og alle de tekster, den implicerer. Tekster sætter selv visse grænser for fortolkningsmulighederne, dvs. også hvilke intertekster, der kan siges at være relevante, men læserne anvender disse på forskellig måde. Intertekstualitet har således både en fortolkningsmæssig, receptiv og en produktiv dimension, og begge dele er lige vigtige i beskrivelsen af en sprogpædagogik. Elever erfarer, at nogle relationer mellem tekster tilsyneladende er vigtigere end andre i bestemte undervisningssammenhænge. At vide hvilke intertekster, der er på spil, og at videregive denne viden til eleverne, er derfor et pædagogisk læreransvar, ifølge Macken-Horarik.

En karakteristik af denne intertekstuelle kontekst er ikke det samme som en karakteristik af en generation ("ungdommen");²⁶¹ den er i stedet en karakteristik af de forestillinger om tekster og teksters funktion, som eleverne medbringer i skolen, og naturligvis også de forestillinger, som de møder og påvirkes af i skolen.

De fire intertekstuelle områder eller *læringsdomæner*²⁶² er områder, hvor et særligt sæt interesser dominerer. Macken-Horarik lægger først et grundlæggende snit mellem den læring, der foregår i hverdagen for alle medlemmer af et samfund og den læring, der er 'pakket' som en formel faglig plan og tilbudt elever i institutionelt opdelt skoleperioder fra børnehaveklasse til gymnasiet. Læring som er baseret på 'hverdagsdomænet' kan derfor i første omgang ses i modsætning til den læring, der bygger på en 'teoretisk' instruktion. Selve eksistensen af skoleuddannelsen (med skolepligt for børn og unge mellem 6 og 16 år) er en institutionalisering af denne skelnen mellem uformel hjemmelærdom og formel skolelærdom.

²⁶⁰ Macken-Horarik 1996: 13 og 1998:76.

²⁶¹ Se f.eks. Esmann 1999 om „1990'ernes ungdomskultur“; Ziehe 1989, 1997; Drotner 1991.

²⁶² Om begrebet 'domain' se f.eks. Thomas Lund Andersen 2000:37 i hans indkredsning af Registerbegrebet i SFL. Andersen refererer bl.a. Lyons 1977:584 definition af 'domain' som (...) a cluster of social situations typically constrained by a common set of behavioral rules.

Dette begreb i modsætning til 'province' som er (...) the features of language which identify an utterance with those variables in an extralinguistic context which are defined with reference to the kind of occupational or professional activity being engaged in. Ibid:582.

Distinktionen mellem hverdagslæring og teoretisk læring bygger på Bernsteins skelnen mellem *commonsense* læring og *uncommonsense* læring (Bernstein 1971). Denne skelnen er genoptaget af Halliday (1988) og videreudviklet af Martin/Rothery (1991) i deres skelnen mellem brugen af velkendte hverdagsagtige talesprogsgenrer og skolens institutionaliserede skriftlige genrer. Det er opfattelsen her, at teoretisk læring ikke kan ske uden at eleverne præsenteres for tekniske, formelle og abstrakte genrer, som kendetegner skriftlig semiosis.²⁶³

Macken-Horarik foretager derefter endnu et snit mellem *hverdagens* og *det teoretiske læringsdomæne*. Herved fremkommer: *Det anvendte* eller 'håndværksmæssige' *læringsdomæne*. Forholdet mellem 'anvendt' og 'teoretisk' viden kan illustreres med begreberne 'håndens og åndens arbejde'. Distinktionen afspejler den deling mellem akademiske fag og såkaldt praktiske fag som findes i skolesystemet (hjemkundskab, design, computer over for matematik, fysisk, dansk f.eks.) . Og endelig foretages endnu et snit, idet *det refleksive* område tilføjes, et domæne, hvor de strenge grænser mellem den vidende og 'viden' som eksisterer i *det teoretiske* felt, her opløser sig. Der er således fire vigtige domæner som har indflydelse på elevens læring i skolen: Hverdags - praktisk/anvendt - teoretisk - refleksivt/kritisk.

(...) teachers pedagogic practices interact with and influence the semiotic orientations which their students bring to these. It will be seen that these practices can either entrench students in orientations which lead to failure in English or can open them up to the semiotic possibilities of learning in each domain.²⁶⁴

De fire områder har indflydelse på det, der læres i skolen, både via elevernes egen og lærernes praksis. *Hverdagsdomænet* er elevernes hjem og nærmiljø. I dette miljø tages meget for givet. Sproget er en 'naturlig' del af virkeligheden, og folk koordinerer overvejende deres materielle og sociale praksis gennem mundtlig dialog. I de relationer, der er typiske for familieliv og for fællesskabet i nærmiljøet konstrueres 'selvet' som medlem af en særlig kulturel gruppering. Man lærer af andres erfaringer gennem observation og en god portion 'trial and error'. Men hverdagsdomænet er ikke homogent. Både køn, generation, etnisk oprindelse, socialklasse og måske endda religion har betydning for forståelsen af og forventningerne til livet.

Praksisdomænet er det område, hvor man erhverver/udvikler forskellige former for færdigheder, ofte gennem en form for 'mesterlærepedagogik'. Det er her ikke nødvendigt at besidde en specialviden, som rigtige eksperter på området besidder. Der er en klar forbindelse mellem det sprog, der bruges, og de processer, som sproget knytter sig til her.

I *det teoretiske læringsdomæne* øves man i et særligt esoterisk vidensområde. Elever må udvikle viden om dette område i en proces som Halliday kalder "learning through

²⁶³ Denne position ser kun tilsyneladende ud til at stå i modsætning til påstanden om den moderne skriftkulturs karakter af såkaldt 'sekundær mundtlighed' (se f.eks. Krogh 2000). At skriftkulturens genrer i et moderne samfund antager hybride former betyder jo ikke at de falder sammen i én talesprøgspræget genre. Det australske argument vil stadigvæk gå på, at sproget er så central en samfundsmæssig magtfaktor, at viden om og beherskelse af skriftsprogslige genrer er betingelsen overhovedet for at store elevgrupper elever kan få adgang til videreuddannelse og samfundsliv i øvrigt.

²⁶⁴ Macken-Horarik 1996: Chapter 3.

language."²⁶⁵ I et lingvistisk perspektiv er det ofte teksterne selv, der er genstandsområdet her, især i de humanistiske fagområder. Sproget er nu ikke længere blot noget, der kan tages for givet, eller noget som har en synlig og pragmatisk, repræsentativ funktion. Sproget er virkeligheden i denne sammenhæng, og skrevne tekster er de redskaber, som elever skal bruge til at konstruere viden, indtage sociale roller og på anden vis markere, at de er kompetente udøvere af en bestemt faglig disciplin. Især humanistiske fag stiller særlige krav til elever i den henseende. De relevante intertekster i f.eks. engelsk, dansk eller historie er nemlig ikke lærebøgerne. Intertekstualiteten her er mere *implicit*, den består af et tæt netværk af semantiske relationer og synsvinkler, som har at gøre med læsemåder, strategier og forestillingsmønstre, måske snarere end med særlige tekster.

I det *teoretiske* læringsdomæne konstrueres 'selvet', idet objektive og interpersonelle forhold markeres af en – i forhold til de to andre domæner – stadig større social distance. Det vil sige, at de tekster, der produceres af fagpersoner typisk projicerer en 'neutral' *tenor*, markeret ved social distance. Og pædagogikken reflekterer i høj grad dette.²⁶⁶

Udtrykket *refleksiv* er hentet i lingvistikken. Som lingvistisk term indikerer betegnelsen 'refleksiv', at der er to pronominaler referencer til samme subjekt. I sætningen 'Han så hende' er der to partipanter, men i sætningen 'Hun så sig selv' er der kun én partipanter. Semantisk betragtet er det, at den samme partipanter handling er rettet mod ham/hende selv en nyttig parallel til betydningen her. I det *refleksive* domæne begynder eleven at reflektere over, stille spørgsmål til og forholde sig *kritisk* til de forudsætninger og forestillinger, som den specialiserede viden bygger på. Selvet konstrueres i medieringen af forskellige og modstillede perspektiver på viden. Og sproget som bruges til at undersøge denne viden, vil afspejle disse modsætninger.

2.6.2.1 Steffensen: Fagdidaktiske holdninger

I en dansk kontekst er det især Bo Steffensen som har formuleret en lignende sammenhæng mellem pædagogiske domæner og fagsyn. Hvor andre²⁶⁷ reducerer fagdidaktiske holdninger og dermed fagsyn til 2, en 'rigtig' og en 'forkert' ('restaurerende' vs 'didaktisk udfordrende') peger Steffensen på, hvorledes f.eks. de forskellige fagsyns opfattelse af skønlitteratur giver sig udtryk i en pædagogisk praksis. Steffensen placerer de forskellige fagdidaktiske opfattelser i en historisk kontekst, men understreger, at en enkelt pædagogisk strategi næppe ville kunne forekomme i rendyrket forstand. Her beskrives disse blot som typer.²⁶⁸ Steffensen skelner mellem en række karakteristiske fagdidaktiske opfattelser gældende for danskfaget.

De to første opfattelser af danskfaget ser dette som primært et *færdighedsfag*, der går ud på at eleverne tilegner sig grundlæggende sproglige færdigheder, og opfattelsen interesserer sig ikke særligt for måden dette gøres på. De to næste opfattelser i højere grad rettet ud mod verden: Eleverne skal først og fremmest lære at kommunikere og at gennemskue de tekster, de bliver udsat for. De to næste opfattelser (5. og

²⁶⁵ Halliday 1991.

²⁶⁶ Se f.eks. i analysen af konversationsstrukturen kapitel 8.

²⁶⁷ f.eks. Krogh 2000.

²⁶⁸ Steffensen 1999:258.

6.) betragter begge skønlitteraturen som særligt egnet til at 'danne' eleven, kulturelt eller personligt. Hvor den første opfattelse lægger vægt på den 'kulturelle arv', lægger den anden vægt på den personlige 'vækst'. Den sidste opfattelse vægter udviklingen af elevens 'personlige udtryk' og er således også udtryk for et vækstsyn, men i modsætning til de to dannelsessyn er dette sidste fagsyn ikke videre interesseret i tekst kvalitet eller kanondiskussion.²⁶⁹ I en moderne skrivepædagogik i gymnasiet ses oftes eksempler på sammenfald og fagopfattelse 6 og 7, mens der nok skelnes imellem op-

<i>Dansk som:</i>	
1. Basisfag	}
2. Redskabsfag	
3. Kommunikationsfag	}
4. Bevidsthedssociologisk fag	
5. Klassisk dannelse	}
6. Dannelsesfag	
7. Kreativt fag	}

Tabel 3 Fagdidaktiske holdninger ²⁷⁰

fattelserne i hhv. gymnasiet og folkeskolen (hvor kanondiskussionen jo ikke vægtes så højt, som den gør i gymnasiet. I Vækstfaget, som vi kan kalde 6 + 7 lægges vægten på elevernes personlige reaktioner, på basis af personlige iagttagelser og formodninger. I en danskgymsial rekontekstualisering af kulturarvsmodellen i en progressiv vækstmodel sker der akkurat det, at grundlaget for det, der læres er implicit.²⁷¹ En tillempet nykritisk undervisningsform i kombination med en tillempet reader-responsform gør denne dekontekstualisering synlig.

2.6.2.2 Fagsyn og fagpraksis

Det er nu muligt at illustrere Macken-Horariks fire domæner med Steffensens beskrivelse af de forskellige fagsyn i nedenstående tabel.

Hvis de kontekstuelle registervariabler gøres til grundlaget for en beskrivelse af de fire læringsdomæner, vil hvert domæne omfatte grupperinger af både *field*, *tenor* og *mode* (sociale aktiviteter, sociale relationer og semiotiske funktioner). Og hvert domæne kan beskrives ud fra de situationstyper, som konstruerer det. Dette svarer til Hallidays begreb om *den kulturelle kontekst*, det potentiale, der ligger bag de forskellige situationer.²⁷² Kulturelle domæner kan således betragtes som grupper eller klynger²⁷³ af

²⁶⁹ I en pilotundersøgelse som jeg foretog på min skole VUC Odense 1 1999 blandt skolens HF-dansklærere viste det sig at 50% af lærerne opfattede danskfaget som et klassisk dannelsesfag, samtidig med at ligeså mange (de samme!) gik ind for en elevcentreret pædagogik.

²⁷⁰ Efter Steffensen 1999.

²⁷¹ Se f.eks. dette fagsyn i Juul Jensen 1998 og Hetmar 1996.

²⁷² Halliday og Hasan 1985; Halliday 1991.

'beslægtede' situationstyper. I dette perspektiv kan de samme kontekstuelle variabler bruges til at beskrive både generelle kulturelle domæner og specifikke situationstyper. Fra *field*-vinklen (dvs. læringens videns- eller indholdsdimension) vil elever arbejde med konstruktion af aktiviteter og ting. Fra *tenor*-vinklen (identitets- og rolledimensionen) vil de arbejde med konstruktionen af 'selv' og 'andre' og med de pædagogiske identiteter.

Fra *mode*-vinklen vil elever være optaget af semiotiske konstruktioner, talt, skrevet sprog eller multimedier (video, TV, billeder osv.) I denne ramme kan hver kontekst og hver tekst analyseres i tre dimensioner, men den læsning vi foretager af *field*, *tenor* og *mode* vil veksle, afhængig af hvilket kulturelt domæne, vi befinder os i på et givet tidspunkt: F.eks. vil de vidensformer, som er fremtrædende i hvert domæne være forskellige, alt efter de aktiviteter, der foregår i det. Hverdagsdomænets *field* er 'common sense viden', som deles af alle medlemmer i det pågældende nærmiljø, og hvor alle deltager, mens den viden, der er karakteristisk for praksisdomænets *field* er 'know-how', praktisk, håndværksmæssig viden, hvor læring drejer sig om praktiske øvelser (selv når det drejer sig om specialprog: F.eks. i elementære computerkurser læring om tænde, slukke, gem, slet, blok osv.). Det teoretiske domænes *field* er en 'metaviden', evnen til at hæve sig op over det komplekse indhold og uddrage det generelle og abstrakte i læringssituationen. Der kan være forskellige former for tekniske udtryk eller abstraktion her, afhængig af, hvilket fagområde, der er tale om. I danskfaget drejer de tekniske udtryk sig 'om sprog/tekster', mens tekniske udtryk i geografi refererer til ikke-sproglige forhold i virkeligheden.

Det refleksive domænes *field* er de former for viden, som går ud på at relativisere eksisterende viden. F.eks. vil metasproget i *det teoretiske domæne* fokusere på givne tekster, mens metasproget i det refleksive domæne vil fokusere på de måder som disse tekster undersøges på. Man kan derfor kalde de former for viden, der karakteriserer det refleksive domæne for 'diskursiv viden'.²⁷⁴

På lignende måde kan de identitetsformer og rolletyper, som elever og lærere kan påtage sig, variere, afhængig af de identitetsdannelser, der er mulige i hvert domæne. Hverdagsdomænets *tenor* udgør de 'personlige roller', der indgår i hverdagens interaktion, det praktiske domænes *tenor* udgør 'praktiske roller' i relevante, konkrete interaktioner.

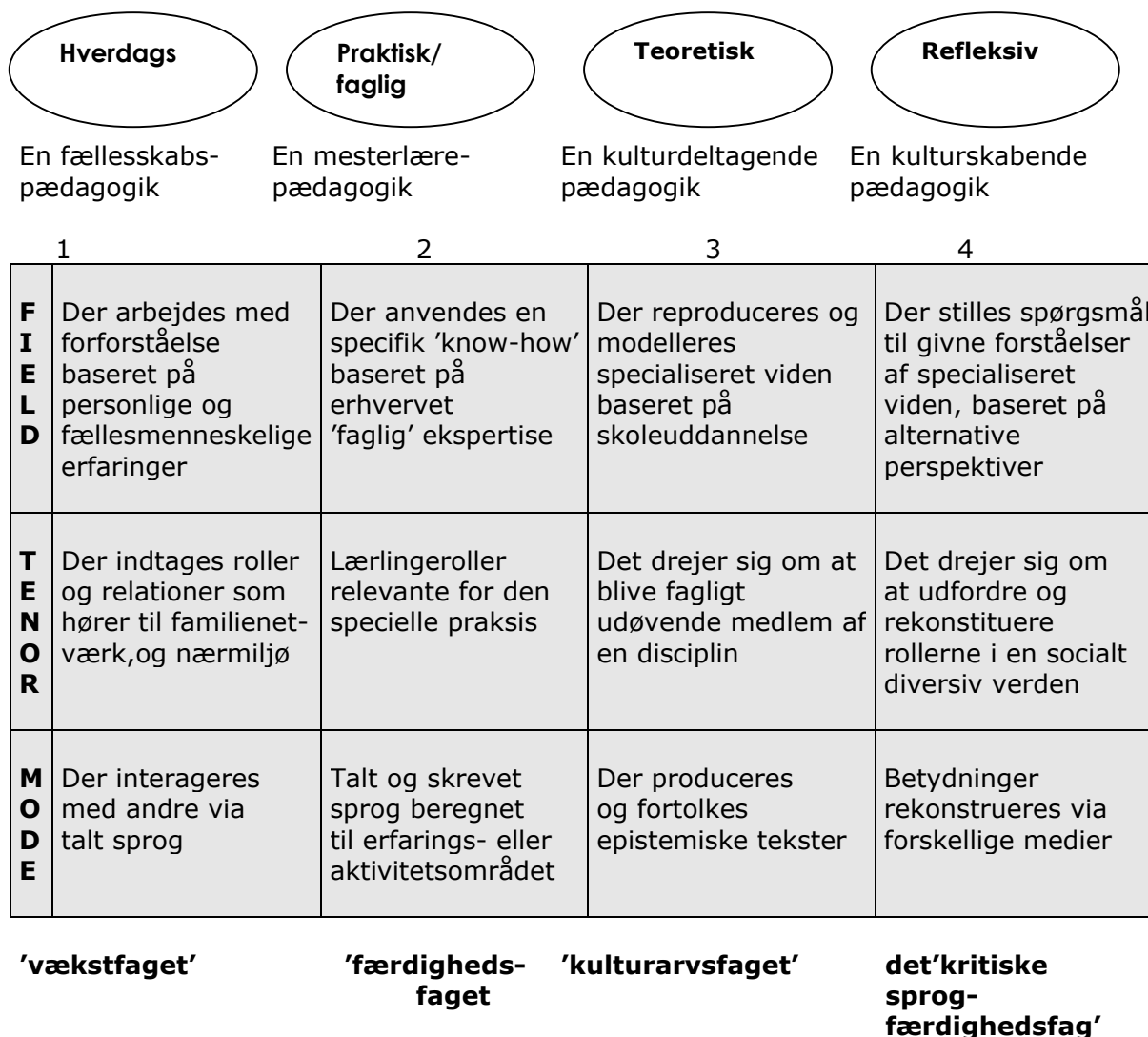
I det teoretiske domæne relaterer *tenor* sig typisk til 'ekspertroller', der udspilles i professionelle eller halvprofessionelle interaktioner. *Tenor* er her karakteriseret ved social distance. Og endelig er *tenor* i det refleksive domæne karakteriseret ved de usikre forhold ved det komplekse sociale miljø, interaktionen foregår i. Rollerne er derfor 'divergente'.²⁷⁵ *Mode* i hverdagsdomænet er karakteristisk nok face-to-face samtaler og sproghandlinger knyttet til nærmiljøets forskellige interaktioner. Sproget er 'talt sprog'. Karakteristisk for praksisdomænets *mode* er den 'teknologiske orientering' i forhold til sproget. Det drejer sig om at lære en terminologi til et praktisk formål. Sproget kan være mundtligt eller skriftligt. Det teoretiske domænes *mode* er baseret på beherskelsen af skriftsproget. Eleverne lærer ved hjælp af sprog. Macken-

²⁷³ Andersen m.fl. 2001:264: "Det kulturelle rum definerer vi som alle de tekster (og tekster skal her forstås bredt som ikke blot verbalsproglige manifestationer – og som klynger af disse tekster (...)) – medlemmerne af en kultur har kendskab til."

²⁷⁴ jfr Faircloughs diskursbegreb.

²⁷⁵ Om 'divergens' i *tenor* se også Burbules fire dialogtyper i Burbules 1993:110.

Horarik kalder denne sproglige orientering for 'epistemisk',²⁷⁶ dvs. den har at gøre med en overordnet erkendelse af et specifikt fagområde.



Figur 6.1 Oversigt over fagsyn og praksisser i de fire domæner

Det refleksive domænes *Mode* afspejler en socialemiotisk, sproglig orientering. Denne karakteriserer såkaldt dekonstruktive praksisser, der undersøger f.eks. betydningsknuder, 'huller', modsigelser eller fortrængte aspekter i en tekst. Det er også karakteriseret ved kritiske og provokerende tekster i forskellige genrer og medier.²⁷⁷ Alle de kulturelle domæner betragtes som ophobninger af situationstyper, hvor *field-*, *tenor-* og *mode-*forhold relateres til hinanden på systematisk måde. Denne systematik er naturligvis en semiotisk abstraktion, som ikke har noget at gøre med det specifikke

²⁷⁶ Macken-Horarik 1996 3:27.

²⁷⁷ Et eksempel på en sådan socialemiotisk sproglig orientering vil være de tekster, som Bakhtin betegner for 'karnevaliserede' Bakhtin 1968, 1983.

register der realiseres i en konkret undervisningssituation. Men modellen er mere vidtrækkende end blot en specificering af emne, modtager og tekstform.

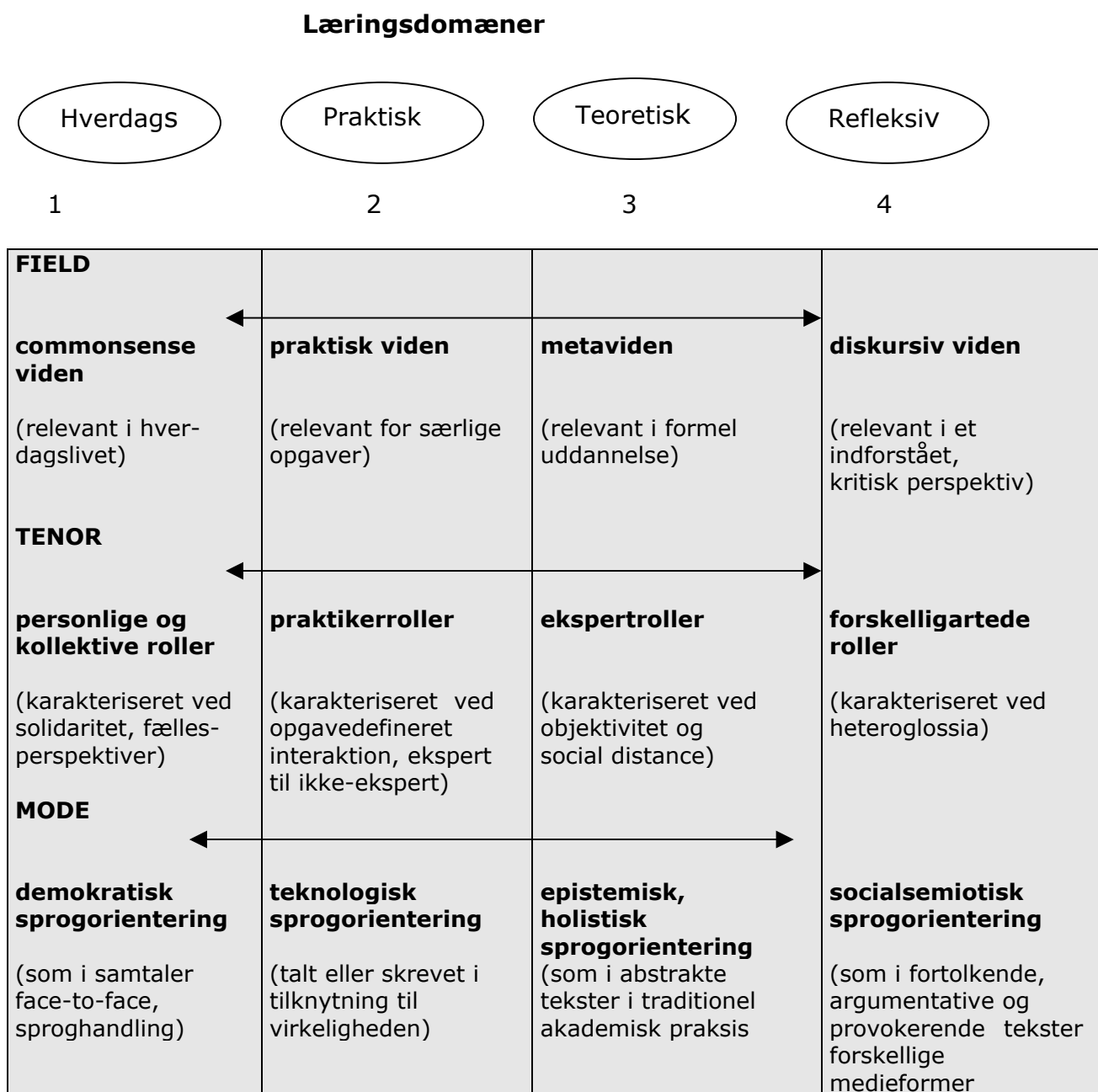
It proposes that each writing activity is generated out of assumptions and goals relevant to one primary domain and that these assumptions will constrain and direct the treatment of subject matter, the kind of relation established with its ideal reader²⁷⁸ and the orientation to semiosis presupposed.²⁷⁹

Elevens synsvinkel eller 'orientering' vil variere alt efter hvilket domæne, de mener at befinde sig i på et givet tidspunkt. Når elever f.eks. fortolker et spørgsmål som "Hvad synes du om historien", eller "Hvordan er sproget i teksten?", som varianter af en hverdagskontekst, befinder de sig i *hverdagsdomænet*. De mener derfor at spørgsmålene drejer sig om en common sense læsning af indholdet, en personlig *tenor* og et sprog, der svarer til en face-to-face samtale. (Svarene vil f.eks. være, at de synes historien er god og 'letlæselig'). Hvis de fortolker spørgsmålene som krav om at vise, hvilke evner de har til at anvende et praktisk begrebsapparat på en tekstanalyse, befinder de sig i *det praktiske domæne*. (F.eks.: Fortælleren er en 3.persons-fortæller med 'bagudsyn'). Hvis de fortolker en tekst som et eksempel på en særlig teksttype og dermed demonstrerer en overordnet metaviden om litteratur eller andre tekster, er de i *det teoretiske domæne*, og endelig, hvis de fortolker teksten som en, der opstår af/reproduceres i en særlig social-kulturel sammenhæng (dvs. undersøger tekstens ideologi eller tankesæt ud fra tekstens konstruktion af *field, tenor og mode*, f.eks. i en dekonstruktiv læsning af TV-avisen som såkaldt 'faktion'), befinder de sig i *det reflek-sive domæne*. Kort sagt er de kontekstuelle værdier, der er relevante, afhængige af, hvilket kontekstuel domæne eleven 'befinder sig i' semiotisk talt på et givet tidspunkt.

Dette læringsperspektiv set i forhold til udvikling i *register* beskriver Macken-Horarik på tilsvarende måde i forhold til udvikling i *genre*: Evnen til at *producere* og *fortolke* teksttyper af stigende kompleksitet (abstraktion, teknisk begrebslighed og semiotisk distance). Kategorierne *register* og *genre* gør det muligt at belyse forskellige aspekter af disse intertekstualiteter.

²⁷⁸ Begrebet 'ideal reader' henter Macken-Horarik fra Fish 1982.

²⁷⁹ Macken-Horarik 1996: 3:27



Figur 6.2 Læringsdomæner ²⁸⁰

De situationstyper som indgår i hvert domæne omfatter også teksttyper. Hvis registerkategorien karakteriserer situationstypernes betydningspotentiale, omfatter genrekategorien anvendelsen af dette betydningspotentiale i særlige teksttyper. Modellen peger også på et pædagogisk forløb i en bevægelse fra det velkendte til det mindre kendte, en bevægelse fra venstre til højre kolonne langs den horisontale akse. Modellen antyder også at en synlig, eksplicit pædagogik må være en del af en læringsproces som vil stilladsere elever i retning af de sprogfærdighedsniveauer der er omfattet af det teoretiske og det refleksive domæne. I følgende figur er en sådan ni-

²⁸⁰ Efter Macken-Horarik 1996.

veauprogression antydet. Modellen viser ikke – naturaliseret – at de pågældende teksttyper repræsenterer forskellige sproglige sværhedsgrader, men at de *kan* være det i lærerens planlægning. Når der i undervisningen f.eks. ofte skelnes mellem journalistiske genrer og f.eks. 'danskfaglige genrer' er det jo en kendsgerning at sværhedsgraden inden for disse grupper også er differentierede. I nogle fremstillinger af skrivepædagogiske forløb²⁸¹ svinger undervisningen mellem elementære og sprogligt yderst krævende opgaver. Eftersom det ofte er første og eneste gang eleverne kommer i berøring med de pågældende genrer kunne det være relevant at overveje, om det var bedst for nogle af eleverne at lære at krybe, før de lærer at gå! Vanskeligheden – for mange lærere – i at placere tekstopgaverne i en progression kan skyldes, at de simpelthen ikke selv foretager den sproglige karakteristik af teksttyperne, inden de udsætter eleverne for dem.

Teksttyperne eller genrerne i hvert domæne er 'beslægtede', idet de konstruerer beslægtede betydninger. Personlig fortællinger, logbogsskrivning, anekdoter osv. er *hverdagsdomænets* teksttyper, som er tæt forbundet med erfaringer og den enkeltes umiddelbare oplevelser og følelser. Teksttyperne i det andet domæne repræsenterer på forskellig måde første skridt i retning af at kunne beherske 'nye' eller i hvert fald ikke-hverdaglige diskurser. Genrerne bygger ny forståelse på elevernes commonsense forståelse og bygger bro mellem *hverdagsdomænet* og *det teoretiske domæne*. Teksttyperne i domæne 3 er genrer som 'omformer' erfaringer og er afhængig af en ny – specialiseret – opfattelse af skribenten. Beherskelsen af genreformerne i det teoretiske domæne er centralt for det enkelte fag som semiotisk disciplin. I *det reflek-sive domæne* er teksttyperne på metaforisk distance af *hverdagsdomænet*, genrerne relativiserer og evt. problematiserer de værdier og holdninger, som i *det teoretiske domænes* tekster tages for givet. Samtidig med at de behersker disse tekstformer forholder de sig til dem på et metaplan.

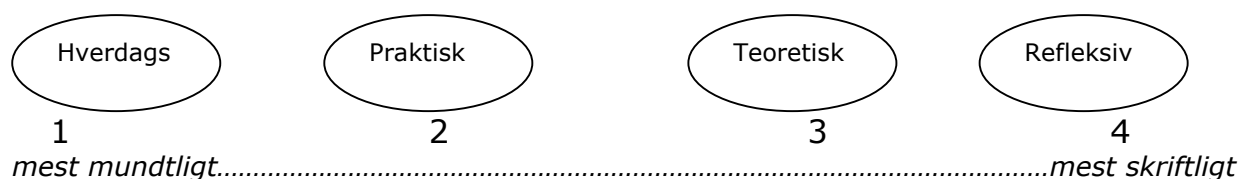
Hvor figur 6.2 således viser læring som udvikling i *register*, dvs. i evnen til at beherske de betydningsformer der kræves i forskellig abstraktions- og kompleksitetsgrad i forskellige situationskontekster, præsenterer genreperspektivet i figur 6.3 læring som en evne til at fortolke og producere teksttyper, som omfatter denne stigende grad af kompleksitet (abstraktion, teknik og semiotisk distance). Kategorierne *register* og *genre* gør os i stand til at sætte fokus på forskellige, men komplementære sider af disse 'intertekstualiteter'.

Intertekstualitet kan nu betragtes fra to vinkler: Registervinklen – hvor mønstre af eksperimentielle, interpersonelle og tekstuelle betydninger sættes i relief i et givet domænes sproglige praksisser, og genrevinklen, hvor teksttyper karakteriserer de sproglige praksisser i et givet domæne. Begge kategorier er vigtige. Den første (dvs. *register*) fordi den gør det muligt for lærere at konstruere og de-konstruere det potentiale som er relevant i enhver læringssituation, og den semiotiske udfordring denne udgør for eleverne, og den anden (dvs. *genre*) fordi den tilbyder lærere et holistisk og retorisk 'håndtag' på de teksttyper som eleverne skal kunne læse og skrive inden for den faglige disciplin.

Med sin model reflekterer Macken-Horarik også sit syn på debatten om lærer- og elevpositioner som udgangspunkt for læring. Det er hendes synspunkt, at elevforudsætninger og elevforståelse naturligvis er centrale i en læringsproces. Men det er ikke desto mindre lærerens ansvar at bevidstgøre og støtte eleverne i den sproglige

²⁸¹ f.eks. Juul Jensen 1998.

udvikling, som er en forudsætning for at de er i stand til at forstå de krav, der stilles til dem, og dermed vælge at producere de tekster, der egner sig bedst til bestemte formål – f.eks. i form af en litterær respons som eksamensopgave.²⁸²



Personal Recount (e.g. 'My first love')	Application of generic stages (e.g. Applying the four stages of the romance genre to some texts)	Narrative (e.g. Romance called 'Prode. Progress and Passion')	Deconstruction (e.g. An essay on the dubious messages of the film 'Pretty Woman')
Journal Entry (e.g. My favourite 'kid pic')	Identification Task (e.g. 'Examples of the generic characteristics of the 'kid pic')	Analytical Essay (e.g. The generic characteristics of the 'kid pic')	A Parodic Script (e.g. A script which 'spoofs' the classist and childist discourses of 'Pretty in Pink')
Individual Response (My reaction to the story 'Click')	Multiple choice Questions (e.g. Comprehension Questions on 'Click')	Interpretation (e.g. 'Why does the story end this way?')	Critical Response (e.g. 'How does 'Click' naturalize particular value positions?')
...			

Figur 6.3 Teksttyper i registerperspektiv

Jeg har i figur 6.4 antydningvist forsøgt at opstille nogle danske mundtlige opgavetyper²⁸³ i den kontekstuelle model. Kontinuet mundtligt – skriftligt er bibeholdt fordi endog opgaveformuleringerne kan sprogligt siges at bevæge sig på kontinuet! Eksemplerne illustrerer flere ting: Dels hvorledes genrebetegnelserne – hvis de ikke er ekspliciteret – kan udtrykke forskellige intertekstualiteter; dels at lærerens interesse i udarbejdelse af opgaveformuleringerne ligger i og styres af det refleksive niveau.

Til gengæld er de to mellemniveauer ret 'tynde'. Hvorledes springet fra det 'kreative' niveau til det yderst forudsætningskrævende refleksive niveau kan ikke iagttages her. Disse niveauer opbygges sikkert på mange måder i et undervisningsforløb. Men det kunne være oplysende for såvel lærer som elever at placere også de mere praktiske niveauer ind i modellen. Opgaverne er meget inspirerende, ikke mindst for læreren. Men set på afstand er det karakteristisk for opgavetyperne, at de der stilles i den 'refleksive' ende af skalaen også er de, der fra lærerens perspektiv bestemmer de indledende kreative øvelser.

²⁸² Macken-Horarik 1996a, 1996b, 1998.

²⁸³ Nyord 1995.



mest mundtligt.....mest skriftligt

Nyord: Læsning af H.C. Andersen: Rosenalfen			
Sammenligning (Lad eleverne tegne hver en blomstersjæl og sammenligne tegningerne)	Genfortælling (Lad dem genfortælle handlingen uden de overjordiske træk) Statistik (Lad eleverne lave en lille statistik over, hvor mange der har gjort den afskrækkende og hvor mange idyllisk; menneskelig/overjordisk)	Fortolkning (Lad dem lave en fortolkning ud fra de rent jordiske træk)	Sammenligning (Lad dem sammenligne med andre af Andersens kristne fortællinger) Alternativ tolkning (Alternative tolkninger af tekstens fire drømme ud fra nyere teorier: Freud, Jung, Calvin Hall) Biografisk tolkning (lad eleverne vurdere Arne Duves tolkning af Symbolikken i H.C. Andersens eventyr) Periodediskussion (lad eleverne prøve at modstille renæssancens tankegang med romantikkens) Motivlæsning (lad klassen sammenligne motivet med de elskende der mødes i døden med eksempler fra verdenslitteraturen)
	Eventyrtræk (En del eventyrtræk hører ikke hjemme i et folkeeventyr. Hvilke, og hvad vil Andersen opnå med dem?)		Dekonstruktion (Lad klassen diskutere, hvad alfer og vidunderbørn repræsenterer i ikke-romantiske tider)
Referat	Personkarakteristik	Psykoanalytisk karakteristik	Alternativ tolkning

Figur 6.4 Opgavetyper i registerperspektiv ²⁸⁴

²⁸⁴ Nyord 1995.

Dette er vel ikke så sært. Men det er at spille med skjulte kort, hvis der ikke også imellem disse spring fra det kreative til det refleksive tilføjes nogle redskaber til at foretage springet. F.eks. er forholdet mellem det jordiske og det overjordiske en tematik, som i sig selv kunne være genstand for en lang række øvelser, mundtligt og skriftligt. Men i opgaveforslagene er f.eks. alfetegning nok til at aktivere en forventet forforståelse. Jeg har arbejdet med denne opgave flere gange. Men nogle elever 'flytter sig' ikke i forståelsen af forholdet mellem det jordiske og det overjordiske med henblik på forståelsen af, at denne tematik er en specifik teoretisk tematik, karakteristisk for en specifik litterær periode. De skal have læst mange tekster for at forstå at denne ikke blot er en hverdagstematik! Derfor er alle elever med i de indledende øvelser, men kun få kan deltage i den 'alternative tolkning' med mindre de i forvejen er gode til både at læse og skrive litteraturteoretisk.²⁸⁵ Eleverne har brug for flere redskaber, så de bliver i stand til at *kontekstualisere* deres læsning. Dette kræver at der *også* arbejdes med teksternes sprog (ikke kun periode og filosofi) på et metaniveau. Macken-Horarik konkluderer ligeledes på baggrund af hendes forskning at

Without the guidance of the one who mediates the proficiencies necessary to such literacy practices, many students are stranded indefinitely within personalist and often idiosyncratic readings of contexts, without the tools for analysing and (if necessary) resisting their demands.²⁸⁶

På denne baggrund opstiller Macken-Horarik tre krav til de sproglige færdigheder, som eleverne skal erhverve i skolen. De skal:

1. opøve forståelsen af og evnen til at *kontekstualisere* deres læsning og skrivning
2. udvikle *sproglig opmærksomhed på metaniveau* omkring de tekster de læser og selv producerer
3. erhverve begge færdigheder via en *synlig og eksplicit pædagogik*.

2.6.2.3 *Kontekstualisering*

At kontekstualisere er for Halliday et træk ved al læring – en måde at opbygge forventninger om krav og potentialer i en hvilken som helst social sammenhæng.²⁸⁷ Det betyder f.eks., at når eleverne bliver bedt om at skrive en opgave, der er 'fri' og kreativ, da skal de være klar over, at den institution, der stiller dem opgaven alligevel har nogle bestemte kvalitetskriterier, som de bedømmer de 'frie' kreative opgaver ud fra, og eleverne bør af lærerne klar og eksplicit instrueres om disse krav. Sandsynligvis vil en personlig respons aldrig tælle i gymnasiet, med mindre det har et specifikt formål, f.eks. i logskrivning. Derfor er det lærerens ansvar synligt og eksplicit at lære eleverne, hvordan de bliver i stand til at vælge en egnet produktionsform, og hvordan eleverne bevidst og opmærksomt vælger strategier, der gør dem i stand til at kontekstualisere en opgaveform.

²⁸⁵ Nyord vil her have eleverne til ikke blot at forstå men også at identificere sig med og sprogligt reflektere på baggrund af teoretisk viden.

²⁸⁶ Macken-Horarik 1998:77.

²⁸⁷ Halliday i Halliday og Hasan 1985:49.

På en måde svarer nødvendigheden af at kunne kontekstualisere til det som Freedman²⁸⁸ (1987) kalder 'dimly felt sense.' Blot med den forskel at Freedman betragter denne fornemmelse for rigtigt valg af genre for *ubevidst*. Hendes forskningsprojekt syntes således at bekræfte Polanyi som hævdede at

(...) the aim of a skillful performance is achieved by a set of rules which are not known as such to the person following them. ²⁸⁹

Det er nok ikke hensigtsmæssigt hvis Freedman generaliserer sin teori om genrefor- nemmelser fra at gælde jurastuderende ved universitetet til at gælde for genrefor- nemmelser for elever i almindelighed. Under alle omstændigheder er forskellen mel- lem Freedmans og Macken-Horarics metoder en forskel mellem en usynlig, implicit og en synlig eksplicit pædagogik (Bernstein). Som Macken-Horariks projekt²⁹⁰ - og ana- lyserne i denne afhandling viser -, er disse fornemmelser 'rigtigt ramt' af de elever, der klarer sig godt i skolen, mens en stor gruppe elever simpelthen ikke har de 'for- nemmelser' der skal til for at klare sig godt.

2.6.2.4 Metakognition

Hvad handler teksten om? Hvem skriver til hvem? Hvordan skrives der om emnet? Hvorfor skrives der om emnet? Hvilke andre skrivemåder kunne anvendes til at skrive om emnet?

For nogle elever er spørgsmål som disse enkle og lette at besvare. Men en læser, der kan identificere emnet i en tekst, identificere afsender og modtager, og redegøre for tekstens fortælle teknik er ikke nogen begynder. Han eller hun demonstrerer allerede en metakognitiv bevidsthed, en evne til at betragte en tekst som en konstruktion. Genrepedagogikken er en fremgangsmåde, som netop giver lærer og elever et fælles metasprog om teksters formål og struktur. Den metakognitive bevidsthed kan desu- den differentieres metafunktionelt. Fortolkninger kan fokusere på *eksperientiel betyd- ning*, dvs. ikke bare tekstens emne, men dens særlige behandling af emnet. De kan fokusere på *interpersonel betydning* og drage slutninger om forfatterens 'planer' med sin læser. Eller de kan fokusere på *tekstuelle betydninger* og analysere tekstens kom- positionelle og retoriske træk. Det vigtige er at eleverne får adgang til de resurser som gør dem i stand til at distancere sig fra teksterne.²⁹¹

²⁸⁸ Freedman 1987: 103.

²⁸⁹ Polanyi citeret af Freedman, Ibid:110.

²⁹⁰ Som også Rotherys, jfr. Rothery 1990:145 (om procesorienteret pædagogik):

(...) no strategies were suggested to build bridges from the child's commonsense knowledge to the technical knowledge of school learning. Nor was there seen to be any real need to do this. Language development, including writing development, would result from students being involved in a wide range of situations for language use.(..) But (...) much more is needed to advantage children in the school system than drawing on the child's experience as a starting point for school learning.

²⁹¹ Bo Steffensen (1999) kalder denne læsefærdighed for læsning med 'fordobling'.

2.6.2.5 En synlig og eksplicit pædagogik

For Macken-Horarik må det 'håndværksmæssige' niveau nås af eleverne, før de kan arbejde sig videre mod et teoretisk og refleksivt niveau. Det håndværksmæssige niveau kan ikke blot springes over. Netop elevens vanskelighed ved at 'se' de tegn eller 'beskeder' der er skrevet med usynligt blæk, eller som det hedder 'mellem linjerne', er signaler om, at eleverne mangler nogle enkle strategier og en viden om, at tekster er andet end en umiddelbar sproglig afspejling af deres egen hverdag. Viden om genrer og deres funktion er derfor en basal kundskab, og påpegnings af denne kendsgerning deler Macken-Horarik med Bakhtin:

The majority of these genres are subject to free creative reformulations (...). But to use a genre freely and creatively is not the same as to create a genre from the beginning: Genres must be fully mastered in order to be manipulated freely.²⁹²

Progressionen i en sprogpædagogik må derfor gå fra den hverdagsprægede, commonsense opfattelse af genrer til en specialiseret intertekstualitet for at kunne danne grundlag for en kritisk, reflektiv intertekstualitet (Tabel 4).

Man kan i grunden sige, at Macken-Horarik med sit domænebegreb forsøger at få de forskellige fagdidaktiske syn i dialog med hinanden. Skønt hendes ideologiske ståsted er Bernsteins kodeteori, er hendes forhåbninger til denne dialog stor. Hvor Bernstein ville betegne en kombination mellem 'kulturarvs-faget' (centreret, retrospektiv identitet) og 'vækstfaget' (decentreret, terapeutisk identitet) som en 'skizoid' konstruktion, der har sine historiske og sociale begrundelser for at ende som en sådan identitetsknude i lærerens bevidsthed, ser Macken-Horarik denne konflikt som bestående af nogle modsætninger, der ikke nødvendigvis er uforenelige, men som har deres berettigelse og funktion i et lærings- og udviklingsperspektiv.

<i>Specialiseret intertekstualitet</i>	<i>Kritisk, reflektiv intertekstualitet</i>
<i>Elever kan</i>	<i>Elever kan</i>
* identificere en opgaves kontekstuelle krav og realisere disse i en egnet genreform	* identificere og rekonstruere de kontekstuelle krav i enhver kommunikativ situation
* være på højde med opgavestillernes forventninger og interesser	* Anvende situationen (og genren) til at udforske og udvikle nye forventninger og interesser
* bygge på de intertekster, der er relevante i skolesammenhængen når de producerer deres opgavebesvarelse	* bygge på relevante intertekster på nye og uventede måder i et 'spil' med situationens (og genrens) læserforventninger

Tabel 4 Specialiserede og kritiske intertekstualiteter ²⁹³

²⁹² Bakhtin 1986:80.

²⁹³ Efter Macken-Horarik 1998:80.

Med sin opstilling og fortolkning af de fire læringsdomæner og forholdet mellem disse som grænseflader mht elevernes intertekstuelle potentialer, og undervisningens progressionsmuligheder, præciserer Macken-Horarik systematisk (foruden Bakhtin) Vygotskys begreb om *nærmeste udviklingszone* og dermed giver hun en teoretisk ramme for beskrivelsen af Brian Grays pædagogiske forskning.

2.6.3 Brian Gray: *Concentrated language encounters* (CLE)

Gray var den forsker, som Martin og Rothery i begyndelsen af 1980'erne lod sig inspirere af i deres genrepædagogiske koncept. Denne pædagogik var i overensstemmelse med både Hallidays og Painters²⁹⁴ teorier om børns sproglige udvikling. Jeg vil derfor i denne sammenhæng beskrive Grays pædagogik og pædagogiske forskning. Det gør jeg også, fordi jeg har haft mulighed for at observere den både i og uden for en aktionsforskningssammenhæng. Den pædagogiske model blev udviklet af Gray i begyndelsen af firserne i hans arbejde med aboriginerbørn i Alice Springs. Gray udviklede sin model på grundlag af SFL, genre teori og en meget intens læsning af Vygotsky og Bruner. Resultatet er en temmelig kompromisløs pædagogik, som på grund af elevklientellet (aboriginerbørn) kan observeres i 'slowmotion'.

Gray udgav i 1980'erne og i begyndelsen af 1990'erne resultaterne af sin forskning, og i 1999 skrev han PhD-afhandling, hvor han beskriver sit projekt som Curriculum Makrogenre i en kritisk dialog med Frances Christie, som i øvrigt var hans vejleder. For den genrebaserede pædagogik fik især Grays tidlige undersøgelser stor betydning for udviklingen af "Teaching-Learning-Circle."²⁹⁵ Gray fandt, at betingelsen for at undervise grupper af elever, der møder med en anden kulturel baggrund end den, som skolen bygger på, er at skabe, hvad han kalder, et *erfaringsfællesskab*: Det er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt, at undervisningen bygger på elevernes forforståelse. Lærere og elever må forsøge at opbygge et fælles 'mødested', hvor det er muligt indbyrdes at kommunikere og udveksle erfaringer; hvor det er muligt for eleverne at forstå, hvad meningen overhovedet er med de ting, der skal foregå i skolen, og hvor læreren samtidig får en forståelse af de sammenhænge, hvor det er meningsfuldt for eleverne at lære!

De væsentligste pointer i Grays læsning af Vygotsky og Bruner er således hans understregning af

- 1) nødvendigheden af at tage udgangspunkt i et erfaringsfællesskab mellem lærer og elever
- 2) nødvendigheden af læreren som synlig og eksplicit i sin rolle som *more competent*.²⁹⁶

Martin og Rothery formulerede senere denne pædagogik som

²⁹⁴ Halliday 1978; Painter 1984, 1999, 2000.

²⁹⁵ se figur 5 og jfr. Martin 1999a:127-131 for en historisk gennemgang af de forskellige versioner af denne 'cirkel'.

²⁹⁶ Vygotsky 1978.

(...) guidance through interaction in the context of shared experience' .²⁹⁷

Gray forbinder Vygotskys begreb om ZPD med Bruners stilladseringsbegreb.

The only 'good learning' is that which is in advance of development.²⁹⁸

Bruners begreb *scaffolding* eller stilladsering opstod af hans forsøg på at forstå den proces hvor barnets potentielle nye viden konstrueres i *fællesskab* mellem barnet og den voksne.

Det er ved at føre barnets læring ud i Vygotskys 'zone for nærmeste udvikling', at denne fælles kulturelle konstruktion er mulig.

To Vygotsky we owe a special debt for elucidating some of the major relations between language, thought and socialization. His basic view (...) was that conceptual learning was a collaborative enterprise involving an adult who enters into dialogue with the child in a fashion that provides the child with hints and props that allow him to begin a new climb, guiding the child in next steps before the child is capable of appreciating their significance on his own. It is the 'loan of consciousness' that gets the child through the ZPD.²⁹⁹

Bruners stilladseringsbegreb lægger særlig vægt på karakteren af støtteprocessen. En vanskelighed ved mange undervisningsmetoder er, ifølge Gray, de mange forsøg der har været på at fortolke de to begreber stilladsering og udviklingszone i undervisningssammenhæng. Definitionen af begrebet zonen for nærmeste udvikling i klasserumssammenhæng kommer ofte til at dreje sig om hvordan specifik viden og færdigheder *generelt* 'overføres' og dermed kommer begrebet til at dække en hvilken som helst instruktionsform. Den nærmeste udviklingszone kan da gå ud på:³⁰⁰

1. Establishing a level of difficulty. This level, assumed to be the proximal level, must be a bit challenging for the student but is not too difficult.
2. Providing assisted performance. The adult provides guided practice to the child with a clear sense of the goal or outcome of the child's performance.
3. Evaluating independent performance. The most logical outcome of a zone of proximal Development is the child performing independently.

Ifølge Gray gør disse fortolkninger det muligt på baggrund af en elevcentreret metodologi at se bort fra den voksnes/lærerens aktive rolle i processen.

It is possible to reframe misleadingly the mediating process of scaffolding through the lens of a child-centered methodology that refuses to allow the adult a strong and active role in the process(...).The importance of the adult taking an active role: one which leads the child towards a task focus appropriate to academic/literate discourse.³⁰¹

derfor citerer Gray også Bruner for følgende synspunkt:

²⁹⁷ Martin 1999a: 126.

²⁹⁸ Bruner 1978:79.

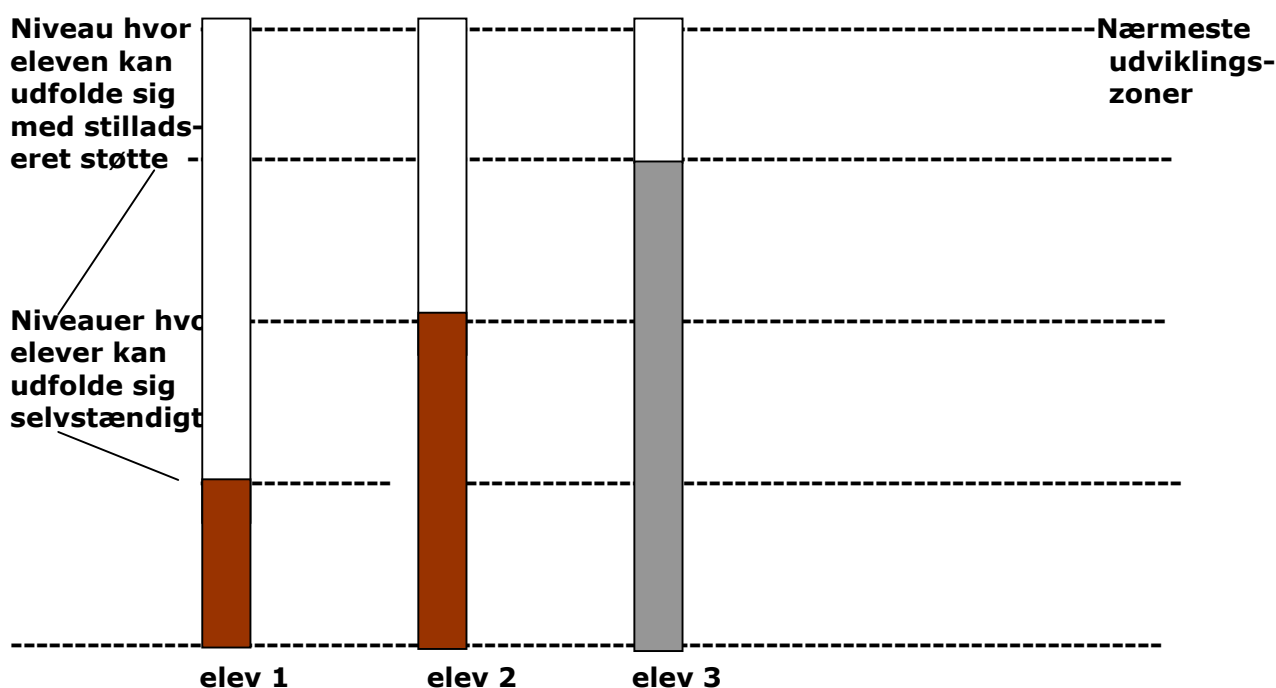
²⁹⁹ Bruner 1986:132.

³⁰⁰ Moll 1990:7.

³⁰¹ Gray 1998:99.

(...) not only discovery and invention but the importance of negotiating and sharing – in a word – of joint culture creating as an object of schooling and as an appropriate step en route to becoming a member of the adult society in which one lives out one's life.³⁰²

I praktisk undervisning betyder dette, at denne må bestå af en række faser eller rutiner, hvor lærer og elever sammen opbygger en fælles kulturel sammenhæng. Dette fælles grundlag gør at mange kommunikationsvanskeligheder mellem lærer og elever undgås. Stilladseringen foregår på et niveau over det, som er elevernes normale selvstændige niveau, og kan derfor fungere med udgangspunkt i forskellige niveauer i klassen. Den Vygotsky-inspirerede model illustreres i figur 7.



Figur 7 Stilladsering for at bygge bro mellem elevs selvstændige og støttede udfoldelsesniveauer³⁰³

Bruner kalder sådanne rutiner for *formats* og understreger, at disse rutiner eller formater hverken er stive eller uflexible, men de er i høj grad forudsigelige og konstituerer ideale kontekster for sproglig udvikling. Og sproglig udvikling sker ifølge Gray f.eks. i en sammenhæng, hvor elever skal lære at skrive en tekst i en ny genre. At skrive en sådan tekst er en betingelse for at få adgang til skriftkulturen. Genrepedagogikken er derfor rettet mod de sociokulturelle kompetencer som eleverne forventes at have i samfundet (ikke kun i skolen). Disse skriftlige genrer er af teoretisk karakter, hvilket bliver mere og mere tydeligt jo længere eleverne har befundet sig i skolesystemet.³⁰⁴

Først etableres en kontekst, hvor barnet efterhånden bliver i stand til at overtage kontrollen med tekstproduktionen. Dernæst danner formatet en basis, ud fra hvilken den voksne kan 'regulere' udviklingen ved skiftevis at styre og give respons, indtil barnet

³⁰² Bruner:1986:127.

³⁰³ Efter Rose m.fl. 1999: 29.

³⁰⁴ Om *det teoretiske læringsdomæne* se kapitel 2.5.

opnår større og større kontrol med aktiviteten. Forudsætningen for at læringsprojektet skal lykkes er det intersubjektive fællesskab.

The importance of continuous building and exploitation of inter-subjectivity for sustaining both the adult's ability to push the child towards control and the child's ability to assume control in negotiation. (...)

A critical factor behind the ability of parents to scaffold children's attempts in joint meaning construction is the existence of a history of shared experience that allows the process of joint construction to operate. Without it, the activity often breaks down.

Den intersubjektive basis bygger på elevens forforståelse, og det er på denne baggrund, læreren kan 'øge indsatsen':

(...) intersubjective sharing underlines the capacity of the adult to build accurately on what the child already knows. It allows the adult (...) to target and structure information and questions that are genuinely interpretable by the child. It is intersubjective sharing that provides the basis from which the adult can 'up the ante' in order to move the child on to higher levels of performance and to allow the child to most efficiently take over control of the text.³⁰⁵

Denne lærerrolle får også betydning for spørgeteknikken. Den måde læreren stiller spørgsmål på i en stilladsering er en fundamental anden end den traditionelle spørgeteknik:

(...) the way questions are used for scaffolding signals a fundamental change from the common pedagogic approach in schools which employs questions as an information seeking tool in learning negotiation. In teaching children how to respond to questions which seek, for example, extended recounts of experience or negotiation around stories, parents do not generally request new information from children (...) This contrasts with the school where teachers typically ask questions to find out what the child knows or to probe the child to work something out by himself/herself.³⁰⁶

Gray hævder at det er nødvendigt at spørge ind i en inter-subjektiv sammenhæng:

The importance of maintaining a high level of inter-subjectivity around past experience for supporting children in constructing their own texts within the discourse.

Gray formulerer på baggrund af disse læringsteoretiske positioner sit begreb om *concentrated encounters*:

(...) a concentrated encounter is a role play, dialogue, or discussion session for which perception of the relevant situation context (ie field, tenor, mode – Halliday & Hasan 1985) has been developed and is shared by both teachers and children. In effect, the concentrated encounter sets a specific context for which the meaning requirements are known by all parties. The task facing the child is to develop the language skills necessary to meet those requirements efficiently.³⁰⁷

Lærerens rolle med hensyn til at skabe rammen for en sådan interaktion består dels i at han/hun anvender forskellige strategier, som skaber det rigtige 'transaktionelle

³⁰⁵ Gray 1998:102.

³⁰⁶ Gray 1998:103.

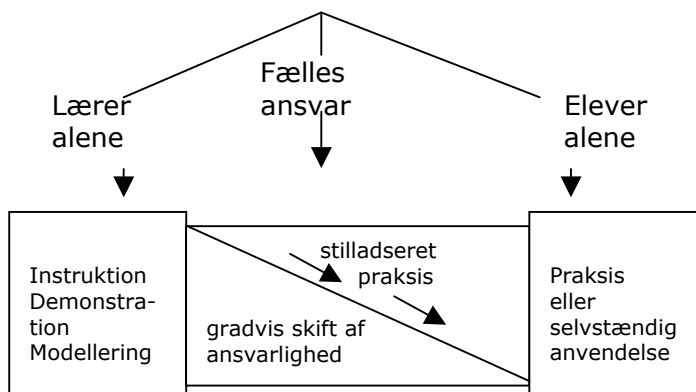
³⁰⁷ Gray 1986 genoptrykt i Gray 1998: Appendix 3:128.

klima' for interaktionen, dels i at han/hun anvender strategier som støtter eleverne i udviklingen af deres sproglige, kommunikative færdigheder.

1. Employing strategies which will maintain the transactional climate in which negotiation is possible.
2. Employing strategies which can help the children extend their language communication skills through the negotiation which takes place in concentrated encounters.

Lærerrollen ændres mht den måde information formidles på: Vægten lægges på *sharing information and exploring together*:

Fordeling af ansvar i opgaveforløb



Figur 8 Skift som opstår i lærer og elevs relative roller i bevægelsen fra interpersonel til intrapersonel udførelse af en opgave.³⁰⁸

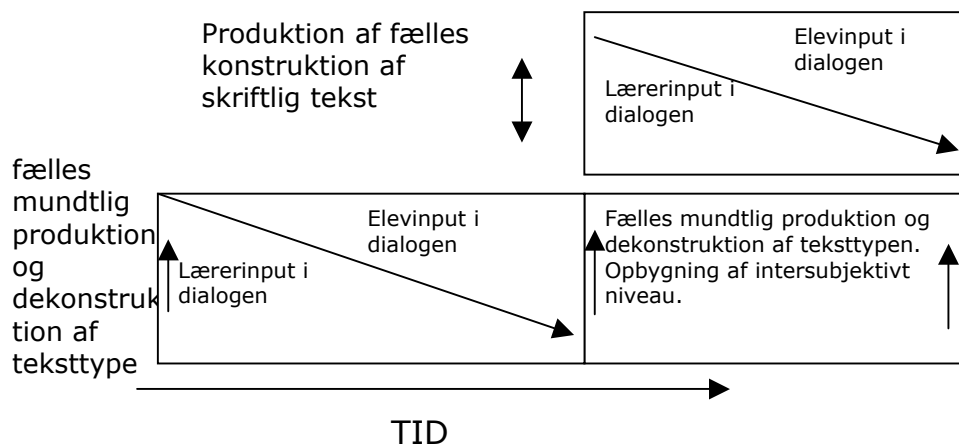
Dette er Grays illustration af basis for arbejdet med zonen for nærmeste udvikling og stilladsering. Bevægelsen fra inter- til intrapersonel udførelse af opgaven bygger på den forestilling, at langt fra alle børn er 'opgavefokuseret' fra starten.³⁰⁹ Gray er streng ved lærerne i sine forskrifter³¹⁰ og påpeger bl.a. forskellen på forældres og læreres forventninger til børnenes indsats. Forældre forventer ikke at børnene umiddelbart tilpasser sig den voksnes opgaveorientering. Her er voksnes adfærd yderst fleksible og afventende med hensyn til den respons de får fra børnene. Voksne accepterer at børnene mister interessen. Ifølge Gray må det forholde sig på samme måde i skolen: Hvis den voksne bygger sin undervisning op på grundlag af en fælles erfaring, må han/hun alligevel acceptere barnets ret til ikke at ville deltage, acceptere deltagelsesformen og indholdet i den. Princippet bygger jo på synspunktet, at enhver form for ren disciplinering af børnene forhindrer indlæringen. Disciplineringen eller nødvendigheden af den skyldes, at børnene ikke er motiverede og ikke kan se meningen med aktiviteten. Og så kan man ligeså godt lade være.³¹¹

³⁰⁸ Efter Gray 1998:96.

³⁰⁹ som Caroline Liberg skriver det: De har ikke været genstand for 'litterær amning' (Liberg 1999) og har derfor ingen anelse om, hvad opgaven kunne gå ud på.

³¹⁰ Dette udsagn bygger bl.a. også på samtaler med lærere omkring et Gray/Rose aktionsforskningsprojekt i Adelaide (1998-2001).

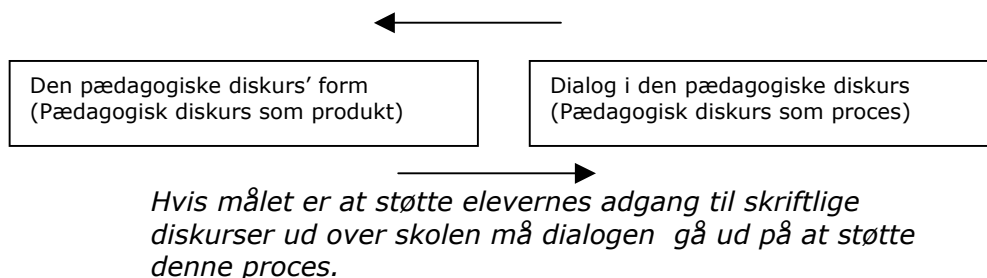
³¹¹ Tønnesen (1999) ser akkurat et problem i at overføre en naturlig motivation hos børn, der lærer sprog i hjemmet til skolen og dens forskellige fag og krav, hvor motivationen ikke nødvendigvis er til stede. Kan man så overhovedet tale om ZPD?



Figur 9 Skift i ansvarlighed i en 'concentrated encounter' makrogenre hvor det pædagogiske forløb udvikles fra en fælles mundtlig undersøgelse af teksten til en fælles konstruktion af en skrevet tekst ³¹²

Gray opstiller en meget enkel model som viser forholdet mellem pædagogisk diskurs som proces og pædagogisk diskurs som produkt. Diskussionen om forholdet mellem de to er altid en kontroversiel diskussion, for skal elever i skriftlig fremstilling 'blot' lære at skrive en 'stil' f.eks. eller skal de noget andet også? Ikke desto mindre kan det være en udmærket øvelse at se på hvilke kriterier, elever bliver vurderet på 'til sidst' og den proces, som lærere fører eleverne igennem forhåbentlig også for at de skal kunne opfylde de kriterier for 'gode skriftlige tekster', som censorerne bedømmer eleverne ud fra.

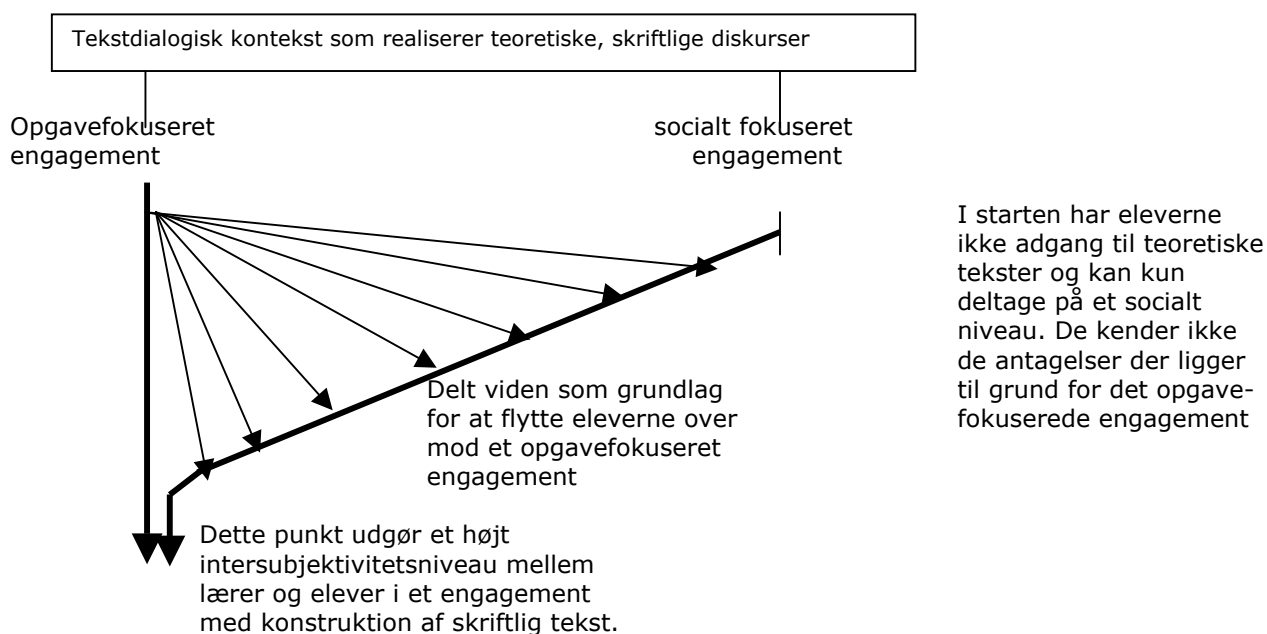
Hvis dialogen ikke fungerer eller ikke er fokuseret godt nok vil rekontekstualiseringsformerne ikke støtte elevernes adgang til skriftlige diskurser ud over skolen.



Figur 10 Forholdet mellem pædagogisk diskurs som produkt og pædagogisk diskurs som proces ³¹³

³¹² Efter Gray 1999: 98.

³¹³ Efter Gray 1998:52.



Figur 11 Lærerenes rolle med hensyn til at fremme et effektivt mentalt engagement omkring arbejdet med teoretisk tekstproduktion ³¹⁴

Modellen viser to veje mod skriftlig tekstproduktion. Den direkte vej er angivet af den lodrette optrukne linje. Udgangspunktet er her et opgavefokuseret engagement. Dette er ikke et muligt udgangspunkt for alle elever, og i hvert fald ikke for de elever, som ikke kender baggrunden for teoretisk tekstproduktion. Hvis elevernes mentale engagement omkring tekstkonstruktion skal opretholdes, vil udgangspunktet i en *concentrated encounter* derfor være et socialt fokuseret engagement. En række faser skal gennemgås for i fællesskab at flytte eleverne over mod et mere opgavefokuseret engagement. De mange pile på den skrånede, optrukne pil viser, at denne vej kan være meget lang.

2.7 Stilladseringsgenrens distinktive træk

På baggrund af centrale begreber i de foregående afsnit og diskussionen og præcisionen af disse for en socialsemiotisk læringsmodel er vi i stand til at redegøre for det grundlæggende format i en stilladseringsgenre:

Det, som bringer de tre begrebsligheder sammen er forestillingen om at betydninger skabes og udvikles *dialogisk* i Bakhtins forstand nemlig i dialektikken mellem afstand/difference og relation. Med Kress kan man sige at denne difference som er baggrunden for tekstproduktion (hvis modsætning er tavshed) er socialt bestemt, eller med Macken-Horarik kan være bestemt af deltagernes forskellige intertekstualiteter. Forskellen mellem parterne kan være en *mismatch* og det skabes der ikke megen ny betydning af. Grays insisteren på at zonen for nærmeste udvikling i en gruppesammenhæng er den grundlæggende intersubjektive kontekst som opbygges i klasse-

³¹⁴ efter Gray 1998:97.

rummet og som er betingelsen for stilladseringen af f.eks. skrivningen i en ny genre. Christies definition på en *macrogenre* som et undervisningsforløb, hvor udviklingen af ny viden kaldes et logogenetisk forløb kan da i denne sammenhæng beskrives læringsteoretisk med udgangspunkt i de tre indbyrdes relaterede begreber *difference*, *dialog* og *zpd*. De anvendes ikke her til at beskrive ontogenetisk udvikling men *logogenetisk udvikling*, analyserbar som den er i de pædagogiske forløb *SPIF*, dvs. i tekst i form af klasserumssamtaler og skriftlige opgavebesvarelser. En *macrogenre* er da i et pædagogisk udviklingsperspektiv en stilladseringsgenre og den logogenetiske udvikling er observerbar som den udvikling der opfylder de faglige og pædagogiske mål for genren. Hvor denne udvikling ikke er observerbar i form af en *macrogenre's* funktionelle elementer og faser, skyldes dette muligvis, at der eksisterer en mismatch mellem deltagernes intertekstualiteter, som kan forklares ved hjælp af begrebet *stilladseringsformat*. I gennemgangen af Grays pædagogik (kapitel 3) udgjorde rækken af *concentrated language encounters* formater i Bruner's definition af begrebet. Dette vil jeg uddybe nærmere her. Et format er

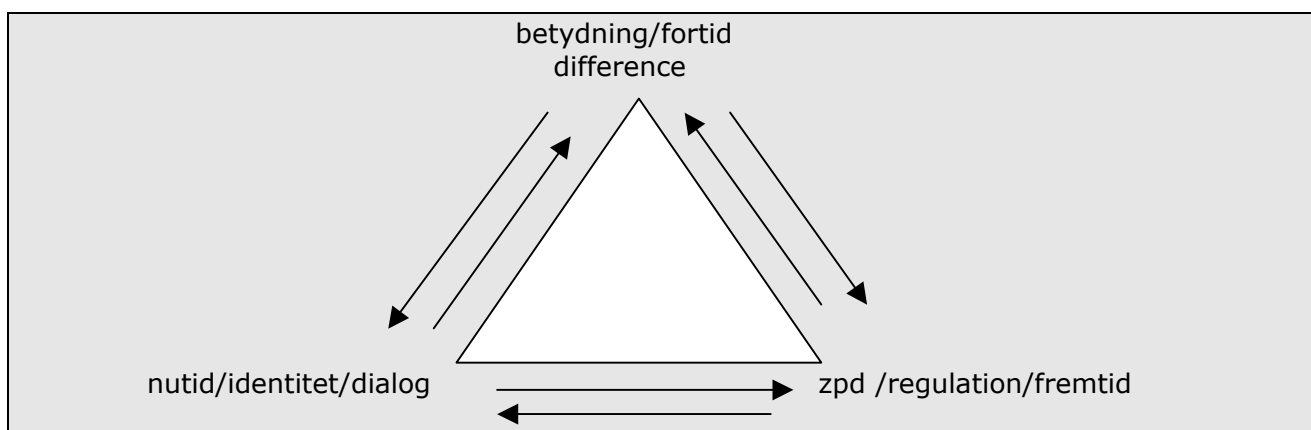
(...) a rule-bound microcosm in which the adult and child *do* things to and with each other. In its most general sense, it is *the instrument of patterned human interaction*. (...) A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the responses of each member can be shown to be dependent upon a prior response of the other. Each member of the minimal pair has a goal and a set of means for its attainment such that two conditions are met: first, that a participant's successive responses are instrumental to that goal, and second that there is a discernible stop order in the sequence indicating that the terminal goal has been reached. The goals of the two participants need not be the same; all that is required is that the conditions of intraindividual and interindividual response contingency be fulfilled. Formats, defined formally in this sense, represent a simple instance of a "plot" or "scenario."³¹⁵

Formater vokser og kan blive så varierede og komplekse som nødvendigt. Ifølge Bruner er betingelsen for sproglig udvikling, at den sociale relation fungerer på en måde, der er i overensstemmelse med den måde sproget bruges på: Det er orienteret mod *fortiden* (forforståelse/*presupposition*) mod *nutiden* (i form af *deixis*³¹⁶) og *fremtiden* (i udtryk for hensigt). Et format er således en målorienteret proces hvis grundlæggende træk kan illustreres i figur 12.

Hvis vi siger at f.eks. teaching-learning-modellen er en stilladseringsgenre (dvs. trindelt målorienteret social proces), udfolder stilladseringen (Gray/Bruner) sig med udgangspunkt i hvert af hjørnerne: Difference (den forskel der er på elevernes historier og det nye felt + den forskel der er eleverne indbyrdes (fortid orienteret mod fremtid)). I et udviklingsperspektiv er denne forskel ikke vilkårlig i forhold til det nye felt. Dette må udvikles dialogisk i et stilladseringsformat, dvs. i en zone hvor deltagerne ikke kan tilegne sig det nye felt ved egen hjælp men hvor afstanden mellem dem indbyrdes og mellem dem og læreren ikke er en 'mismatch' (nutid orienteret mod fortid (afstandsluning) og fremtid). Teksten udfolder sig således i et samspil mellem alle tre funktioner. Disse realiseres i stilladseringsgenren på kontekstniveau (field/tenor/mode) og på tekstniveau.

³¹⁵ Bruner 1985:39.

³¹⁶ Bruner nævner Jakobsons begreb *shifters* som de sproglige kategorier der har en orienterende, demonstrerende funktion i sproget (*this/that,I/you*) men også andre non-lingvistiske former for henvisninger. Bruner *ibid*:44.



Figur 12 Stilladseringsformaters distinktive træk

2.8. Resumé

I dette kapitel har jeg forsøgt at profilere den valgte sociosemiotiske læringsteori og undervisningspraksis. Det skete dels på baggrund af en kort historisk redegørelse for tilsynekomsten af en lingvistisk teori, hvis udgangspunkt og fokusområde er sprogets betydning og brug, dels i form af en redegørelse for denne models anvendelse i en pædagogisk kontekst. Da især to forskere (Bakhtin og Vygotsky) har haft stor indflydelse på pædagogisk forskning og på uddannelsesdebat i de seneste år, forsøgte jeg at skitsere SFL og genrepædagogikkens egenart på baggrund af en kritisk analyse af en forskningsretning, som her blev betegnet *nydialogisme*.

Den sociosemiotiske sprog- og læringsteoretiske implementering i forskning og undervisning blev dernæst beskrevet i form af en række aktuelle australske forskningsprojekter. Disse projekter danner tilsammen de vigtigste elementer i denne afhandlings optik og design med henblik på dens *ideologiske* orientering. For Martin, Rothery, Christie, Gray og Macken-Horarik er den læringsteoretiske interesse orienteret mod marginaliserede elevgrupper; det er deres opfattelse af manglende succes i skolen er en *lingvistisk* (sociosemiotisk) problematik; og det er deres opfattelse at en ny sprog-pædagogik må bygge på en eksplicit undervisning i genrer, forstået som sociokulturelle systemer der realiserer særlige semantiske og leksikogrammatisk mønstre.

De beskrevne pædagogiske forskningsprojekter bygger således, trods forskellige formål, niveauer og genstandsområder, grundlæggende på samme teoretiske rationale. Dette rationale er allerede kort og indirekte skitseret og antydnet i de foregående kapitler. I følgende to kapitler vil jeg først uddybe dette rationale og dernæst præsentere de konkrete analytiske redskaber som vil blive anvendt i afhandlingen.

