

SFL og skolesvage børn



Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Metode.....	4
Hvad er SFL?	4
Funktionel og formel grammatik.....	7
SFL's opbygning	8
Pædagogisk brug af SFL.....	9
Skolesvage børn	10
Eksempler på skolesprog.....	13
Informationspakning	13
Krav og forventninger til eleverne.....	13
Stilladsering og Zonen for nærmeste udvikling.....	15
Valg og fravalg af SFL-fokuspunkter	18
Analyse af undervisningsforløb	19
Analyse af TLC-forløbet	20
Analyse af BDS-forløbet.....	22
Konklusion	27
Litteratur	28
Bøger	28
Hjemmesider	28
Bilag 1: Min systematiske oversigt over SFL.	
Bilag 2: Undervisningsforløb i trykte reklamer i 8. klasse med udgangspunkt i TLC og BDS.	
Bilag 3: Pædagogiske SFL-modeller: TLC og BDS.	

Indledning

En af hovedårsagerne til at jeg valgte at blive dansklærer er, at jeg mener at dansk er et helt fantastisk fag. Det skyldes at danskfaget er meget bredt qua dets mange forskellige områder som spænder fra gamle kvad til de nyeste sange og reklamer. Det spænder fra før bogens opfindelse til den nyeste teknologi – fra bog til video. Ud over det beskæftiger faget sig med alt fra forskellige former for kommunikation til psykologi, til historie og til den første læsning. Jeg kan næsten ikke komme i tanke om et bredere fag som kan mere, giver mere og er mere nødvendigt og vigtigt at have end dansk.

Men som så meget andet, har dansk en skyggeside for desværre oplever vi i dansk (og andre fag) at eleverne ekskluderes på grund af manglende kundskaber og evner til at indgå i skolekulturen. Dette ville jeg ønske at jeg kunne gøre noget ved og jeg ville gerne inddrage dem, som jeg betegner som skolesvage børn, i højere grad i undervisningen. For livet er hårdt nok for mange af disse elever og skolen og dansk skulle gerne være et fristed og ikke et sted hvor de slår sig endnu hårdere på livet og mister lysten til at prøve. Jeg vil ruste mine kommende elever til at gå ud i livet og gøre store ting, lære dem at analysere i dybden og at blotlægge den egentlige mening, betydning eller budskabet i tekster, film, reklamer – ja, kommunikation i det hele taget.

Med regeringens stigende krav til inklusion i klasserne vokser mangfoldigheden i skolen konstant, deres krav om at 95 procent af en årgang i 2015 skal tage en ungdomsuddannelse og de stigende krav til de forskellige folkeskoleklasser lægger alt sammen et stort pres på de skolesvage børn. Dermed bliver det ligeledes mere presserende for os lærere at finde en løsning på hvordan vi kan ruste og støtte de skolesvage elever til at imødegå disse udfordringer. Denne bachelor er mit forsøg på at finde en løsning via SFL og stilladsering.

Inden jeg går videre, ønsker jeg at takke Ruth Mulvad som har været min store inspirationskilde og støtte og Britt Johansson som har givet mig et indblik i SFL's praktiske brug i Sverige.

Bachelorens omfang er på 66.739 anslag inkl. alt.

Problemformulering

Hvorvidt, hvordan og hvorfor kan Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL) hjælpe med til at hæve niveauet for skolesvage danske elever?

Metode

For at svare på dette vil jeg først forklare hvad SFL står for. Til det vil jeg anvende teorier og litteratur af Mulvad, Hestbæk, Hedeboe, Polias og Mailand. Dernæst må jeg præcisere hvad jeg i denne sammenhæng forstår ved skolesvage elever. Her vil jeg støtte mig til litteratur og teorier af Bernstein gennem Chouliaraki 2001, Mulvad og to SFI-rapporter af hhv. Hansen og Nielsen. Derefter vil jeg forklare hvor jeg ser en sammenhæng mellem SFL og skolesvage elever. Dette vil jeg gøre ved at se på begreberne stilladsering og zonen for nærmeste udvikling og til det vil jeg gøre brug af teorier og litteratur af Tønnes Hansen, Hammond, Gibbons og Lindén. For dels at begrænse denne opgave og dels præcisere dens danskfaglighed, vil jeg vælge at fokusere på SFL-modellerne teaching-learning cycle (TLC) og Beverly Derewiankas snegl (BDS) og inden for dette fokusere på de relevante SFL-begreber. Med udgangspunkt i disse modellers brug i danskundervisningen, vil jeg analysere et undervisningsforløb i emnet "trykte reklamer" i 8. klasse. Til sidst vil jeg lave en konklusion af sammenfattende karakter og lade den pege fremad mod mit virke som dansklærer i folkeskolen.

Hvad er SFL?

SFL står for Systemisk Funktionel Lingvistik og blev især udviklet af sprogforsker og tidligere professor i lingvistik Michael Halliday (se forsidebilledet) i 1960'erne og 1970erne. Michael Halliday boede i England, hvor han underviste i kinesisk, litteratur og lingvistik, men efterhånden eskalerede hans interesse for lingvistikken og sammen med uddannelsesforskeren Basil Bernstein startede han med at udvikle den Systemisk Funktionelle Lingvistik (SFL). Det er en lingvistik som er tilpasset til pædagogisk brug – det vil altså sige at sprogteoriens anvendelse er indbygget i selve teorien¹. Dette gjorde de fordi de gentagne gange erfarede at de engelske skoler tabte en del af de elever som befandt sig i periferien af samfundet eller som på andre måder ikke var gunstigt stillet i forhold til de forventninger som skolesystemet stillede til dem (det være sig indvandrere, socialt udsatte etc.). Derfor satte Halliday og Bernstein sig for at udvikle et værktøj som kunne afdække den egentlige betydning i de tekster og i det sprog som blev brugt i skolen og ud af dette voksede SFL. Efter opsigtsvækkende resultater blev de begge hentet til Sydney for at gøre det samme der, da det australske skolesystem oplevede lignende

¹ Mulvad 2009, s. 22.

problemer i forhold til aboriginere og indvandrere af forskellige slags. Halliday forblev i Sydney og det blev her at SFL for alvor blev udviklet mens det langsomt spredte sig rundt i verden (i starten primært i Asien)².

Men hvad er SFL? Som sagt står SFL for Systemisk Funktionel Lingvistik og det systemiske består i at sproget ses som et komplekst semiotisk system af valgmuligheder og ressourcer i modsætning til et enkelt semiotisk system som fx et trafiklys³. I et trafiklys ved vi fx kun at den røde farve betyder stop fordi vi ved hvad den ikke betyder og der er derfor ikke de store valgmuligheder i et sådant semiotisk system. Derimod er der mange valgmuligheder i sproget da tingene kan betyde forskellige ting og da der er en række af faktorer som bestemmer hvordan tingene skal opfattes (fx intonation, gestik etc.). Valgene i sproget er ikke tilfældige da der er mønstre i dem, som er styret af menneskelige erfaringer og bestemmes derfor ud fra hvad vi taler om, hvordan vi gør det (kommunikationskanal), hvem vi taler med og hvorfor vi gør det⁴ – hver gang vi taler eller skriver, vælger og fravælger vi altså dele af sproget. Det funktionelle består i at lingvistikken hele tiden har fokus på sproget i brug, betydningsdannelser og sprogelementernes funktioner – det er jo fx ikke lige meget om man omtaler hunden som en ”vovse” eller en ”køter”. Det funktionelle består ligeledes i at SFL er en flerdimensionel beskrivelse af sprog⁵ og det den ønsker at beskrive er som sagt betydningen som ligger bag enhver sprogbrug og dermed at gøre det mere forståeligt for bl.a. eleverne. Det funktionelle betyder også at SFL er et beskrivelsesapparat som kan bruges i forbindelse med analyse, produktion og vurdering af tekster⁶ og kan derfor være særdeles anvendeligt for lærere. SFL er bygget på fire teser om sprog og disse er styrende for udviklingen og tankegangen i SFL. De fire teser er⁷: 1: ”Sproget er funktionelt.” – i forhold til dette sagde Halliday de berømte ord ”Language is as it is because of what it has to do”⁸ og med dette mener han at sproget udvikles i menneskeskabte sociale kontekster⁹ og kun eksisterer qua dets evne til at skabe betydning og interaktion. 2: ”Sprogets funktion er at skabe betydninger.” 3: ”Sproglige betydninger påvirkes af den kontekst, de udveksles i.” – sprogbrugen er derfor aldrig uafhængig af konteksten og skal derfor altid analyseres i den kontekst den forekommer i. 4: ”Sprogbrugen er en semiotisk proces, hvorved betydning skabes gennem valg” – her menes at vi foretager valg og fravalg i sproget, at betydningen opstår i disse og at vi kun ved, hvad noget betyder fordi vi ved hvad det ikke betyder. Disse fire teser er meget centrale for sprogsynet i SFL og det at sproget både kan beskrives udad mod en social

² Ud fra samtale med Ruth Mulvad den 29-10-09.

³ Mulvad 2009, s. 24.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid. s. 242.

⁶ Hestbæk 2005, s. 11.

⁷ Ibid. s. 14.

⁸ Ibid.

⁹ Mulvad s. 241.

kontekst og indad i selve teksten er fundamentalt, da teorien derved bliver i stand til at beskrive hvordan betydning skabes¹⁰.

Der findes naturligvis mange sprogteorier, såsom tekstlingvistik, pragmatik, fonetik og formel grammatik, og disse forkastes ikke, men integreres og omdefineres i SFL¹¹, hvilket gør denne sprogteori unik. SFL beskæftiger sig, i modsætning til mange andre sprogteorier, ikke kun med sprogfagene i skolen, men i høj grad også med alle andre fag¹². Ideen er ikke at vi skal til at have grammatikbøgerne frem i fysik etc., men at undervisning i sprogets måder at danne betydninger på integreres i al undervisning, men det skal frem for alt gøres funktionelt og derfor må vi væk fra tanken om en separat bog til grammatik. Grammatik og sprog findes overalt og man kan ligeså godt undervise i disse via hverdagsprogbrug, litterære tekster, fagtekster etc. Dette vil ligeledes hjælpe til at øge elevernes forståelse for det de læser og hører. SFL er altså en lingvistik og sprogpædagogik som kan støtte eleverne i deres sprogudvikling (i alle fag) og give dem mulighed for at engagere sig i arbejdet med forskellige tekster. Meningsfuld undervisning er altså undervisning som involverer sprog og hjælper eleverne til at blive bedre til at læse, forstå og producere tekster¹³.

En meget central faktor i SFL er genrebegrebet¹⁴ fordi det er med til at give undervisningen mening. I denne forbindelse siger Mette Kirk Mailand: "At skrive uden genrebevidsthed er som at køre bil uden at vide, hvor turen går hen."¹⁵ Med dette mener hun at det er formålsløst at skrive (og læse) tekster uden at have en genre at forholde sig til og uden at vide hvad en genre indebærer. Hvis man fx ser på skolens måske ældste "genre" skolestilen, så er dens absolut største svaghed at den ikke indeholder nogle særlige rammer og ikke kan klassificeres som en genre. Inden for SFL ville det være fuldstændig uhørt at inddrage den klassiske genreløse skolestil i klassen – i stedet må det være klart inden for hvilke genrer og genrehybrider der skal skrives og læses. I SFL defineres genrer som genkendelige tekstlige mønstre både med hensyn til komposition og sprogbrug¹⁶. Idet en kultur kan indeholde mange genrer og genrehybrider, kan det være praktisk at samle dem under **tekstaktiviteter** som er nogle mere abstrakte konstruktioner: beretning, instruktion, informerende beskrivelse, forklaring og argumentation. På næste side ses Mulvads skema over tekstaktiviteter:

¹⁰ Ibid. s. 252.

¹¹ Ibid. s. 252.

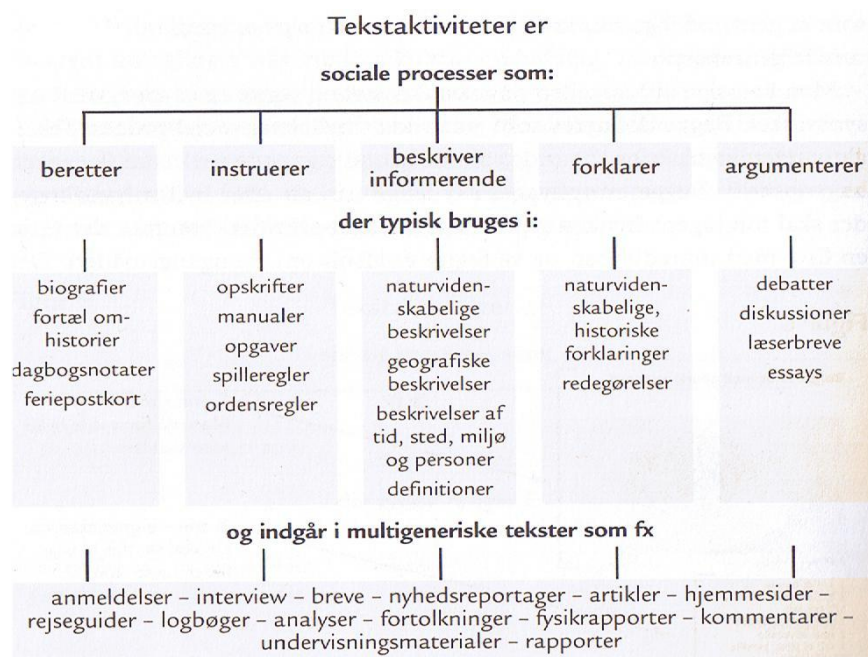
¹² SFL er anvendeligt alle steder i samfundet hvor sprog og symboler er i spil. Det kan i princippet begribe alle symbolske repræsentationer og dermed er det ikke kun brugbart i skolereg.

¹³ Hedeboe 2000, s. 193.

¹⁴ Dette blev inkorporeret i SFL af bl.a. Jim Martin, David Rose og Joan Rothery.

¹⁵ Mailand 2007, s. 36.

¹⁶ Mulvad 2009, s. 245



Fra Mulvad 2009, s. 30

Hvor de i Australien vælger at kalder disse for genrer, vælger Mulvad at kalde dem tekstaktiviteter. Det gør hun fordi dette begreb er med til at understrege at tekster ikke kun er produkter, men dynamiske processer¹⁷. Genren er så den kulturelle realisering af tekstaktiviteter, fx er genren opskrift en kulturel realisering af tekstaktiviteten instruktion og genren reklame en realisering af fx argumentation. Dog skal det nævnes at tekstaktiviteterne sjældent realiseres i genrerne i et 1:1-forhold, da fx en historiebog både kan indeholde en beretning, argumentation, instruktion (i form af opgaver) og forklaring – altså de såkaldte multigeneriske genrer¹⁸. En ting som er fundamental i SFL og som ikke kan understreges nok gange er at det skal være funktionelt og give mening og derfor afhænger valget af genre naturligvis af hvad formålet med sprogbrugen er.

Funktionel og formel grammatik

En stor del af SFL er som sagt grammatikken, men hvad er forskellen på den funktionelle grammatik og den formelle? Den formelle grammatik arbejder i feltet mellem morfemer og sætningsniveau og derved ikke på et decideret betydningsniveau¹⁹. Den fokuserer meget på regler og restriktioner for sprogrigtighed – det være sig fx bøjningsregler og sætningsanalyser etc. – og den koncentrerer sig om fejltyper²⁰. Kort sagt er den fader til ”den røde pens tyranni” og stammer fra latinskolen og behandler dermed dansk som et kasussprog. Men dansk er et syntakssprog og ikke et kasussprog og derfor giver

¹⁷ Ibid., s. 27-28.

¹⁸ Ibid., s. 30.

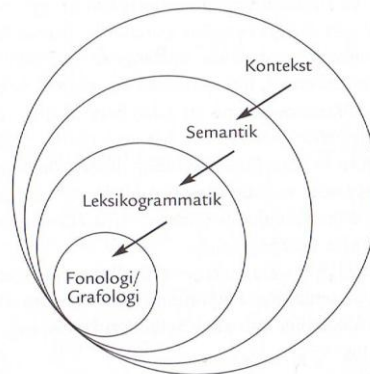
¹⁹ Ud fra samtale med Ruth Mulvad den 29-10-09.

²⁰ Hedeboe 2000, s. 199.

det ikke meget mening at behandle det som et kassusprog. Den funktionelle grammatik behandler derimod dansk som et syntakssprog og fokuserer på meningen, konteksten og arbejder fra betydningsniveau og nedefter og ender nede ved morfemdannelse og fonologien/grafologien²¹. Til sidst skal nævnes at den funktionelle grammatiks terminologi er meget mere semantisk logisk end den formelle grammatiks, den peger på sprogets funktion og dette vil gøre det mere meningsfuldt for eleverne. Sprogteorien vil bl.a. beskrive betydningsdannelser i sociale kontekster og derfor må begrebsapparatet være langt mere udviklet end det vi ser i den formelle grammatik.

SFL's opbygning

Jeg nævnte på side fire at SFL er en flerdimensionel beskrivelse af sprog og med dette menes der at sprogmodellen analyserer sprog i brug ud fra forskellige, men sammenhængende synsvinkler – sproget kortlægger betydning i tre dimensioner. Når vi fx taler svarer det til at vi har et emne og et indhold, en eller flere samtalepartnere (kan også være tekst og læser) og en måde at sætte sproget sammen på, så det bliver forståeligt²². Disse tre dimensioner kaldes ideationel (**emne, indhold**), interpersonel (**samtalepartnere**) og tekstuel (**måden sproget sættes sammen på**) metafunktion – om disse siges der: ”Som et tov, der væves af tre tråde, fungerer de tre metafunktioner på samme tid i enhver sprogbrug – en hvilken som helst tekst rummer altså på samme tid ideationel, interpersonel og tekstuel betydning.”²³ Ud over disse synsvinkler ses sproget som et system af flere strata hvor det ene stratum forudsætter det andet som ses i nedenstående stratifikationsmodel.



Fra Mulvad 2009, s. 243

Sprogets udtryks side er repræsenteret i det første stratum som er **fonologi/grafologi** som jeg ikke vil komme mere ind på her da det er basalt, men ikke betydningskabende. De to næste strata repræsenterer sprogets indholdsside og det første hedder **det leksikogrammatiske stratum** og er

²¹ Ud fra samtale med Ruth Mulvad den 29-10-09.

²² Mulvad 2009, s. 23.

²³ Hestbæk 2005, s. 17.

realiseret af det forrige. Her lægges der vægt på hvordan betydning dannes i hele det sproglige stratum – både i morfemer, ord, ordgrupper, sætninger og tekster. Det næste stratum er realiseret af de to forrige og hedder **det semantiske stratum** og her fokuseres der på hvordan betydning skabes i den sociale kontekst. Over disse strata ligger konteksten som er den situation hvor kommunikationen finder sted. Metafunktionerne findes i alle de fire strata og oven over disse strata er **genrebegrebet** placeret som en slags femte stratum. Begrebssættet for det semantiske stratum kaldes for **diskursesemantik** og for konteksten kaldes det **registerkontekst**²⁴. Registerkonteksten ses ud fra tre perspektiver som kaldes for **registervariabler**: 1: **kommunikationsfelt (field)**: Emnet og indholdet, 2: **kommunikationsrelation (tenor)**: Deltagerne i kommunikationen og hvordan relationen er mellem dem (deltagere kan også være tekst og læser), 3: **Kommunikationsmåde (mode)**: Den kommunikationskanal der er valgt (fx en bog, en avis eller en samtale mellem to personer), distance mellem tekst og kontekst (fx om sproget bruges face to face eller om det er en tekst som er skrevet for 100 år siden)²⁵. Inden for hver af metafunktionerne i leksikogrammatikken, diskursesemantikken og registerkonteksten findes der et meget omfattende begrebsapparat for at få modellen/teorien så præcis som mulig. Dette vil jeg dog ikke udfolde her, men i stedet vedhæfte min systematiske oversigt over disse (se bilag 1).

Pædagogisk brug af SFL

Altså har SFL tre dele: en **sprogteori**, en **genreteori** og en Vygotskij-Bruner-inspireret pædagogisk komponent i form af **stilladsering** af elevernes sproglige udvikling. SFL muliggør at man kan redegøre for barnets sproglige udvikling og da det sproglige ekspliciteres i undervisningen, kan eleverne ligeledes lære en del af de sproglige aspekter i SFL²⁶. Derved kan vurderinger og rettelser af elevernes produktioner gøres mere målrettede end de fx kan i den formelle grammatik. Via denne grammatiske viden er der mulighed for en mere eksplicit kommunikation mellem lærer og elever om hvordan en tekst kan forbedres på forskellige niveauer. Pædagogikken i SFL er som nævnt inspireret af Jerome Bruners teori om stilladsering og Lev S. Vygotskij's teori om zonen for nærmeste udvikling som begge siger at barnets sproglige udvikling sker, når de stilladseres²⁷ af en voksen²⁸. Denne stilladsering kan læreren bruge, sammen med en vedvarende dialog med eleverne, til at hjælpe dem med at udvikle deres sproglige kompetencer.

²⁴ Mulvad 2009, s. 242-244.

²⁵ Ibid., s. 248-249.

²⁶ Hedeboe 2000, s. 199-200.

²⁷ Vygotskij bruger ikke begrebet stilladsering da han er før denne teoris udvikling.

²⁸ Hedeboe 2000, s. 211.

Skolesvage børn

Lærere gør meget ud af forforståelsen og arbejdet med denne og vi gør meget ud af at eleverne forstår det faglige, men ligeså meget som vi gør ud af dette, ligeså lidt gør vi ud af sproget der ligger bag. Med det bagvedliggende sprog mener jeg det sæt normer der ligger for sprogbrug i skolen og det specifikke faglige og førfaglige register som anvendes i skoleregi. Jeg mener at man bør italesætte hvad forskellen er på det kontekstafhængige hverdagsprog og det kontekstafhængige skolesprog – disse to typer sprogbrug vil jeg vende tilbage til.

Der ligger nogle normer og forventninger i folkeskolen som bl.a. kommer til udtryk ved at vi fra skolestart forventer at eleverne kan bruge talesproget til mere end blot ledsagelse til handling. Sprog som ledsagelse til handling er fx det sprog som børnene anvender når de kører rundt med en bil på legetæppet: "brrrm...så kører vi herhen og køber brød...hov stop jeg skal over...der er rødt...du kører ind i mig...så skal jeg derhen og lave den...". Det er altså et sprog som er meget kontekstafhængigt og som kun fungerer når det ledsager handlingen. Havde dette skulle stå mere kontekstafhængigt ville der fx skulle stå "Børnene kører med biler på et legetæppe. Den ene kører hen til bageren for at købe brød. Da han kører igen, kører han over for rødt selvom den anden protesterer. Han kører ind i den anden som kører hen til autoværkstedet for at få lavet sin bil". Sproget fungerer for børnene som et socialt redskab mere end som formidler af et indhold og derfor er det mere interpersonelt end ideationelt. Det bliver tydeligt fordi der anvendes en del deiktiske udtryk (herhen, den, derhen) og interjektioner (hov, stop) samt et enkelt onomatopoietikon (brrrm). Disse sproglige træk, på nær sidstnævnte, er typiske for sprog som ledsagelse til handling.

Så snart de har knækket læsekoden forventer vi, at de kan bruge skriftsproget på samme måde, men ikke mange tænker over de mange krav som skolesystemet stiller til forskellige sprogbrugssituationer. Eleverne forventes som sagt fra starten af at kunne bruge sproget til mere end ledsagelse til handling, som fx at kunne bruge det kommenterende og rekonstruerende (fx referat). De fleste elever mestrer dette da en stor del af dem har været vant til at blive spurgt om hvad de har lavet i vuggestuen, børnehaven, på ferie hos bedsteforældrene etc. og op igennem skolen er blevet ved med at blive opmuntret til at fortælle om deres dag samtidig med at fx forældrene har fortalt om deres egen. Samtalen rundt om middagsbordet virker måske som en lille ting, men kan få stor betydning for om børnene lærer at bruge rekonstruerende sprog. Men en del af eleverne har måske ikke disse vaner eller normer og formår måske ikke at anvende sproget til mere end ledsagelse til handling og da vi i skolen ikke har fokus på de forskellige sprogbrugssituationer (det at referere, kommentere og beskrive er i starten blot talesprog) i folkeskolens fag – ikke engang i dansk – glemmes denne gruppe elever nemt. Det er denne gruppe elever jeg forbinder med begrebet skolesvage børn.

Skolesvage børn er altså ikke børn med fx ADHD, aspergers, dysleksi eller lignende – altså ingen diagnosebørn. Det der menes med skolesvage børn er socialt skolesvage i forhold til rammer, normer, krav og værdier – man kunne også kalde dem for skolekultursvage børn. Skolesvage børn er børn som ikke magter den særdeles boglige skole vi har i Danmark – blandt andet på grund af at deres forældre ikke kan hjælpe dem tilstrækkeligt (eller slet ikke). Ifølge Basil Bernstein skyldes dette bl.a. vanskeligheder i forhold til rekontekstualiseringer. **Rekontekstualisering** betyder at man flytter ting fra en kontekst til en anden. I dette tilfælde drejer det sig om at rekontekstualisere hverdagens erfaringer og hverdagssproget over i skolefagene og fagsprogets univers²⁹. Fagene i skolen er altså etableret på andre måder i den pædagogiske diskurs end de er i hverdagen³⁰. Det vil sige at børnene måske sidder derhjemme og deler legetøjet ud så de får lige meget, men uden at vide at det hedder regning eller matematik og at dividere. Hvis læreren ikke formår at trække tråde fra hverdagssituationerne til skolefagene og skolesproget, bliver det altså svært for eleverne at rekontekstualisere deres viden – med mindre deres forældre har gjort dette i forvejen. Men da det primært er de ressourcestærke forældre der har mulighed for at støtte deres børn i at rekontekstualisere, må en del af de ressourcetsvage forældres børn klare rekontekstualiseringsopgaven alene³¹. Det skal dog understreges at det ikke er forældrenes skyld, men nærmere skolens da ikke alle forældre har den fornødne viden og de fornødne ressourcer til at hjælpe. Det er og bliver derfor skolens ansvar at give disse elever den støtte de behøver.

Børnenes bagland er som sagt måske fagligt og socialt svagt og det kan få vidtrækkende konsekvenser som Erik Jørgen Hansen fra SFI³² slog fast med sin longitudinalundersøgelse som strakte sig fra 1968 til 1995. Her fulgte han ca. 3000 personer, fra alle klasser i samfundet, fra de var 14 år (7. klasse) til de var 38 år for at undersøge om børn med (negativ) social arv var determineret af deres bagland og opvækst og i hvilken grad dette var tilfældet – dette med henblik på uligheden i det danske samfund. Hans konklusion var slående: forældrenes levevilkår kunne i høj grad genkendes hos de opvoksede generationer – kort sagt havde uligheden en betydelig tendens til at reproducere sig. Derfor er det uhyre vigtigt at vi igen og igen stiller os selv spørgsmålet om hvordan vi kan ruste eleverne til at imødegå disse udfordringer, så de ikke lider nederlag og halter bagefter – og at vi bliver ved med at gøre dette til vi engang har svaret.

Efterhånden som vi bevæger os op gennem folkeskolen vil de skolesvage elever halte mere og mere bagefter, da vi bl.a. bruger det kommenterende og rekonstruerende sprog til at anvende fx reflekterende sprogbrug som ses hyppigere og hyppigere op igennem folkeskolen. Da de ikke kan få den

²⁹ Chouliaraki 2001.

³⁰ Nielsen 2005.

³¹ Ibid.

³² Hansen 1995.

nødvendige hjælp fra skolen til at knække koden til det skolesprog³³ som gennemsyrrer hele det danske skolesystem, vil de efterhånden blive stemplet som ballademagere, dovne eller dumme fordi de ganske simpelt ikke formår at forstå det sprog som i højere og højere grad benyttes i lærebøgerne, af skolen og af lærerne.

Skolen og hele uddannelsessektoren anvender altså et bestemt sprog – **et skolesprog** – men de skolesvage børn kan ikke bryde koden til dette skolesprog så de kan forstå det. I forhold til dette stillede Bernstein sig følgende spørgsmål: *”Hvis sprogevnene er almenmenneskelig, og skolegangen stiller de samme midler til rådighed for alle, hvordan kan det da være, at de børn, der falder igennem, når det drejer sig om at modtage undervisning, næsten udelukkende tilhører den lavere arbejdsklasse?”*³⁴ Svaret han fremkom med affødte to begreber: den restringerede sprogkode og den elaborerede sprogkode. **Den restringerede sprogkode** er kendetegnet ved at være afhængig af konteksten og bundet til det der foregår lige nu (ligesom sprog som ledsagelse til handling) og **den elaborerede sprogkode** er mere kontekstafhængig, abstrakt og præget af et større leksis³⁵. Den restringerede sprogkode svarer til den **hverdagsviden** og det hverdagsprog der bliver anvendt og den elaborerede sprogkode svarer til de **skolekundskaber** der kræves og det skolesprog der bliver brugt. Nedenfor ses et skema som viser de markante forskelle der er på de to former for viden og sprog.

Hverdagsviden	Skolekundskaber
<ul style="list-style-type: none"> opbygges langsomt, gradvis og stykke for stykke på en fragmentarisk måde 	<ul style="list-style-type: none"> opbygges hurtigt og systematisk i en logisk sekvens
<ul style="list-style-type: none"> opbygges i en takt der primært bestemmes af barnet 	<ul style="list-style-type: none"> opbygges i en takt der primært bestemmes af læreren og undervisningsplanen
<ul style="list-style-type: none"> opbygges på en ureflekteret måde 	<ul style="list-style-type: none"> opbygges på en reflekteret måde
<ul style="list-style-type: none"> forhandles frem i talesprogssituationer 	<ul style="list-style-type: none"> konstitueres i skriftsproglige situationer
<ul style="list-style-type: none"> vedrører konkrete enkeltheder 	<ul style="list-style-type: none"> vedrører generelle forhold
<ul style="list-style-type: none"> bygger på personlige og gensidige erfaringer 	<ul style="list-style-type: none"> distanceret fra personlige og gensidige erfaringer
<ul style="list-style-type: none"> konkret og ikke-teknisk betydning 	<ul style="list-style-type: none"> abstrakt og teknisk betydning
<ul style="list-style-type: none"> helhedspræget 	<ul style="list-style-type: none"> opdelt i discipliner

Clare Painters skema, her fra Caroline Liberg, *Børn udvikler deres sprog*, s. 98

Bernstein fandt frem til at arbejderklassen overvejende gør brug af den restringerede sprogkode, hvor middel- og overklassen primært bruger den elaborerede sprogkode³⁶. Da skolesproget lægger sig mest

³³ Mulvad 2009.

³⁴ Chouliaraki 2001, s. 28.

³⁵ Ibid., s. 29.

³⁶ Ibid.

op ad den elaborerede sprogkode, vil arbejderklassen³⁷ overvejende have sværere ved at få adgang til den skoleviden de behøver og dermed vil de med en vis sandsynlighed forblive skolesvage³⁸. Det er her vigtigt at nævne at det ikke er et spørgsmål om mangel, men et spørgsmål om at skolen ikke henvender sig bredt nok. Da det forholder sig sådan med skolesproget vil det derfor blive sværere for arbejderklassen end for middel- og overklassen at rekontekstualisere, da skoleverdenen ligger meget langt væk fra deres erfaringsverden.

Da dette skolesprog er meget centralt i folkeskolen og i hele uddannelsessystemet, vil jeg nu forsøge at nærme mig et svar på hvad det består af og hvordan det kommer til udtryk i folkeskolen.

Eksempler på skolesprog

Informationspakning

I de forskellige tekster som man præsenteres for i folkeskolen, er der en mere eller mindre høj intensitet af tætpakkede informationer.

Informationspakning kommer til udtryk via bl.a. nominaliseringer og nominalgrupper³⁹ – **nominaliseringer** som fx læsning, måling, forandring, morsom og forelskelse og **nominalgrupper** som fx **Det store smukke grønne træhus ved stranden** var til salg. Ved nominaliseringerne, som er meget almindelige i skolesproget, skifter verberne ordklasse til substantiver eller adjektiver og forbinderordene (fx og, når og fordi) forsvinder i indpakningen. Det samme gør sig gældende i nominalgrupperne og det kan være en svær opgave for eleverne at pakke nominaliseringer og nominalgrupper ud.

Krav og forventninger til eleverne

Ud over dette forventes der en bestemt forforståelse inden for forskellige emner og der stilles krav til eleverne om at kunne bruge sproget varieret – fx skal de, ifølge Fælles mål, kunne fremlægge, referere, beskrive, forklare, kommentere, argumentere, informere, vurdere, analysere og reflektere⁴⁰. Ydermere skal de kunne anvende fagterminologi og der stilles store krav til sproglig korrekthed⁴¹, men flere er i risikogruppen for at falde igennem i skolen fordi det ikke længere er nok at kunne et fag på et reproducerende niveau⁴².

³⁷ Der er mange gode grunde til ikke at inddele samfundet i arbejderklasse, middelklasse og overklasse. Bl.a. er det en ubehagelig generalisering og det kan diskuteres om denne inddeling ikke passede bedst til industrisamfundet i stedet for vore dages samfund hvor vi taler om segmenter. Jeg vælger dog at holde fast i inddelingen for overskuelighedens skyld.

³⁸ Ibid.

³⁹ Mulvad 2009.

⁴⁰

http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_dansk_24.ashx

⁴¹ Ibid.

⁴² Mulvad 2009, s. 19.

Skolesproget fungerer altså helt anderledes end hverdags sproget. **Hverdags sproget** er konkret og tekstdistancen er kort, hvor **skolesproget** er mere generelt, abstrakt og ukonkret fordi tekstdistancen er større og det får store konsekvenser for sproget i form af flere nominaliseringer, nominalgrupper, syntaks, tekstbinding etc.⁴³ I skolesproget indgår også at visse begreber og ord kan bruges på et utal af forskellige måder som fx i Mulvads eksempel med træ – alene i dansk er der mange forskellige måder at opfatte et træ på, et træ kan optræde på en måde i et digt og på en anden måde i en roman, et genretræ eller stamtræ er noget helt andet, i sløjd får det en mere konkret betydning og sådan kan man blive ved – i dansk, fremmedsprog, historie, samfundsfag, idræt og musik⁴⁴. Det forventes ligeledes at eleverne kan mestre de forskellige tekstaktiviteter og genererne inden for disse – ja kort sagt er skolesproget en kompliceret affære som eleverne forventes at kunne mestre. Men de skolesvage børn behøver absolut ikke være fagligt svage, men blot have store problemer med at følge de regler og normer som gælder for alle i skolen. De skolesvage børn kan også være børn som egentlig har evnerne til at blive fagligt dygtige, men ikke får den nødvendige støtte fra skolen (bl.a. fordi ressourcerne måske ikke er der) og hjemmet (bl.a. fordi forældrene måske ikke selv har formået at bryde skolesprogskoden) og derfor ikke kan formå at følge med det faglige tog som kører stærkere og stærkere gennem hele skolegangen.

Så længe skolen ikke udvikler sig og bliver bedre til at give de skolesvage elever den støtte de behøver, så vil de holdes nede i en faglig og boglig svaghed. Skolen er bygget op omkring de boglige fag og bliver det mere og mere fx qua regeringens krav om at i 2015 skal 95% af en årgang tage en ungdomsuddannelse og 50% skal tage en videregående uddannelse⁴⁵. Skolen bygges således mere og mere på ansvar for egen læring-tanken og på de tidligere nævnte normer som de bl.a. kommer til udtryk i skolesproget, men denne tanke og disse normer ligger måske mere som en hindring for de i forvejen skolesvage elever. Disse elever har typisk svært ved at indrette sig efter normerne og reglerne der er på skolen og har måske svært ved at motivere sig selv til at lære noget.

I folkeskolen i dag er der en mangfoldighed uden lige. Her finder vi børn fra alle samfundsgrupper, vi finder børn som er tosprogede eller efterkommere af tosprogede – ja kort sagt kan vi finde alt fra børn af litterære professorer til børn af arbejdsløse alkoholikere. Så skolen burde lægge flere ressourcer i at skabe lige vilkår for de forskellige elever eller i at finde løsninger på hvordan dette kan gøres. Det er klart at en del af de børn med ugunstige samfundsmæssige forhold har udviklet resiliens og dermed har brudt mønstret, men mange vil alt andet lige have sværere ved at bryde skolesprogskoden. Derfor bliver vi nødt til at finde løsninger på hvordan vi kan hjælpe de skolesvage børn. Dette er der flere der har

⁴³ Delvist *ibid.*, s. 22.

⁴⁴ Delvist *ibid.*, s. 25.

⁴⁵ Konference: Integration på nye måder 28-9-10.

forsøgt at gøre, bl.a. i SFI-rapporten "Skolen og den sociale arv"⁴⁶ og her konkluderes det at disse børn kan hjælpes ved bl.a. anerkendelse, medbestemmelse og positiv ethos⁴⁷. Jeg mener ikke at der kan være nogen tvivl om at de ovennævnte elementer integreret i undervisningen kan støtte disse børn, men er det tilstrækkeligt? Det mener jeg ikke. Meget af det der foregår i skolen i dag, foregår som sagt med ansvar for egen læring og for at løfte denne opgave kræves det at eleverne har brudt skolesprogskoden. De skolesvage børn som ikke formår at arbejde uden rigelig støtte fra læreren vil langsomt falde fra som vi ser det i dag⁴⁸. Opgaven må derfor være at finde ud af hvordan vi kan støtte disse børn uden at det går ud over de andre og få rettet op på skredet inden det er for sent. Derfor mener jeg at vi er nødt til at give dem optimal støtte i at bryde koden til skolesproget og forstå skolekulturen og det er her at jeg mener at SFL og stilladsering måske kunne være en løsning.

Stilladsering og Zonen for nærmeste udvikling

Jeg mener som sagt at SFL og stilladsering kan være en løsning på, hvordan vi som lærere kan yde de skolesvage elever optimal støtte. Da jeg tidligere har været inde på hvad SFL dækker over og da stilladsering er en del af dette, vil jeg nu forsøge at afdække hvad stilladsering er, hvilke teorier der ligger til grund for den og hvorfor jeg mener at det kan hjælpe os lærere til at yde den optimale støtte for de skolesvage elever.

Lad os starte med at kigge på stilladsmetaforen. Et stillads er et redskab, man normalt anvender i byggebranchen. Det har som regel følgende funktioner: 1: Det kan støtte bygningsarbejderne i at nå længere op end de ellers ville kunne nå og dermed give dem adgang til en større del af bygningen. 2: Det kan støtte svage bygninger så de ikke falder sammen eller støtte bygninger som er ved at blive opført. Vi vil snart erfare at stilladset fungerer på samme måde når det bruges pædagogisk og netop derfor er stilladsmetaforen, efter min mening, et rigtig godt billede.

Teorien om **stilladsering** er udviklet af Wood, Ross og Bruner (WRB) og har især grundlag i den russiske psykolog Lev S. Vygotskijs (LSV) teori om læring som baseret på social interaktion – særligt begrebet "**Zonen for nærmeste Udvikling**" (ZfnU)⁴⁹. LSV definerede selv dette begreb som "*...the distance between the actual development level (of the learner) 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.*"⁵⁰ Derfor mente LSV at den gavnlige instruktion kun kunne

⁴⁶ Nielsen 2005.

⁴⁷ For mere info se ibid., s. 11.

⁴⁸ Se fx AE-rådets undersøgelse: http://www.ae.dk/files/image/file/F&L%202009/F&L2009_kapitel5.pdf

⁴⁹ Hansen 1999, s. 10.

⁵⁰ Hammond 2001, s. 9.

forekomme mellem det som eleven formår uden hjælp og det som eleven formår med hjælp – dvs. i ZfnU. Han mente at der var en dialektisk vekselvirkning mellem læring og udvikling forstået på den måde at når man lærer noget, udvider man sin horisont og står derfor på en lidt anden platform næste gang man skal lære sig noget og sådan gentager det sig.⁵¹ Det var dette der var baggrund for WRBs stilladseringsteori som skulle fungere som et didaktisk redskab til at skabe samspil mellem barnets formåen og dets zone for nærmeste udvikling.⁵² LSV brugte børns sprogtilegnelse som eksempel da han skulle forklare ZfnU. Her mente han at barnet først behersker sproget i interaktion med en voksen eller klassekammerat og sidenhen ville dialogen blive til en indre dialog i barnet – dvs. at barnet har fået indarbejdet sproget i sig selv. Bruner mente at dette kunne overføres til andre former for færdigheder og dermed være brugbart i skolen og det var det der blev det essentielle element i stilladsering.⁵³ WRB byggede videre på ZfnU og fandt frem til at der skulle være en vejleder der tog sig af de elementer som var uden for elevens formåen, sådan at eleven kunne fokusere på de ting som lå inden for hans/hendes kompetence. Derved kunne opgaven løses og eleven ville blive i stand til at løse den i kommende situationer.⁵⁴ Det vil altså sige at eleven ikke kun lærer sig kundskaberne, men også redskabet der skal til for at løse lignende opgaver i fremtiden og derved har eleven udviklet sig. Når eleven har udviklet sig og lært det som stilladset har støttet op om, bliver stilladset overflødig og denne funktion må stilladset have, ifølge Lindén⁵⁵, hvis barnet skal videre i sin udviklingszone. Hun definerer stilladset således: 1: *”En didaktisk støtte til barnets læringsvirksomheder, hvor støtten ydes i en kontekst af det mål, som barnet har for virksomheden”*. 2: *”Støtten udformes således, at barnet kan gøre den overflødig”*⁵⁶. Stilladset har ifølge hende to funktioner⁵⁷: en objektiv funktion i at den voksne gør stilladset tilgængeligt og en subjektiv funktion i at barnet bruger stilladset og gør det overflødig. Den voksne kan altså kun tilbyde stilladset, men ikke bestemme om barnet skal anvende det. Stilladsering adskiller sig fra almindelig hjælp i det stilladsering sigter mod at støtte elevens fremtidige opgaver og at lære eleven hvordan man skal tænke og ikke blot hvad man skal tænke. Målet med stilladseringen bliver derfor at eleven skal kunne opnå evnen til, at kunne udvikle egne løsningsstrategier og handlestrategier. Målet bliver ligeledes at eleven selv kan klare den stillede opgave mens han/hun bliver motiveret til at påtage sig lignende og sværere opgaver i fremtiden – sker dette, vil eleven have taget endnu et skridt i sin

⁵¹ Hansen 1999, s. 18-19.

⁵² Ibid., s. 21.

⁵³ Delvist fra Ibid. s. 21.

⁵⁴ Hansen 1999, s. 22.

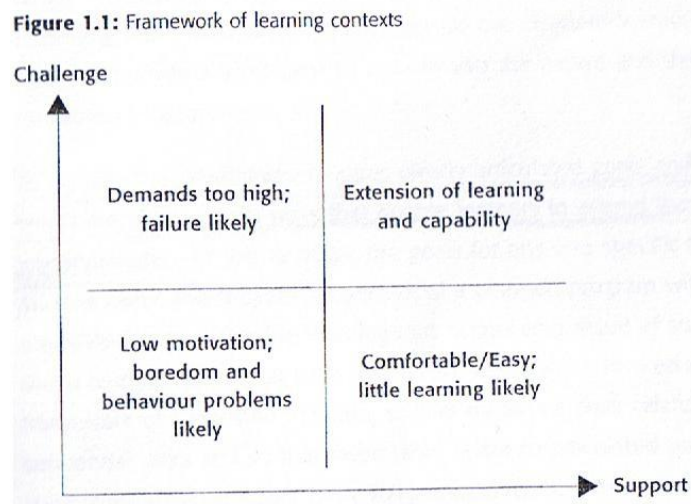
⁵⁵ Lindén 1997, s. 55.

⁵⁶ Begge citater er fra Ibid., s. 56.

⁵⁷ Ibid., s. 57.

udviklingszone.⁵⁸ Stilladsering kræver derfor meget af læreren på nogle specifikke områder: 1: En god forståelse for og kendskab til fagområdet som eleven bevæger sig i. 2: Et godt kendskab til de enkelte opgavers krav. 3: En god fornemmelse for den enkelte elevs aktuelle og potentielle evner. 4: Vide hvilken slags stilladsbygning der er brug for på det konkrete tidspunkt.⁵⁹ Det der lægges vægt på i forbindelse med undervisningen er forforståelsen, at eleverne tager del i læreprocessen og at ansvaret for læringen gradvist skal lægges over på eleverne selv. Men det kan naturligvis være vanskeligt i dagens folkeskole da vi har mange elever og udformningen af skoledagen som regel gør at vi ikke kan fokusere på en elev ad gangen. Dette kan løses ved at brede stilladstanken ud, som Hansen⁶⁰ udtrykker det, og det kunne bl.a. gøres ved hjælp af pararbejde.

I stilladsering er viden altså socialt konstrueret gennem aktiv og forhandlende deltagelse i de forskellige aktiviteter af lærer og elever. Når læreren støtter elevernes deltagelse, hjælper han/hun dem med at forstå hvad der skal til for at løse en given opgave. I denne proces deler deltagerne ideer og informationer og nye tanker og ideer kan opstå.⁶¹ Når stilladsering anvendes og lærer og elever arbejder så tæt sammen, bliver det relevant at se på hvilke konsekvenser for høj og for lav støtte og udfordring kan give. Dette har Mariani udformet et diagram⁶² til (se nedenfor).



Fra Hammond/Gibbons 2001, s. 4.

Diagrammet viser altså konsekvenserne af de forskellige kombinationer af høj og lav støtte og sværhedsgrad af udfordring. Noget af det som det viser er, at hvis både støtten og udfordringen er for lav, så er det tvivlsomt at eleven vil være motiveret til at lære noget. Hvis støtten er høj og udfordringen

⁵⁸ Delvist fra Hansen 1999, s. 22 og 28-29.

⁵⁹ Delvist fra Ibid., s. 28-29 og Hammond/Gibbons 2001, s. 16.

⁶⁰ Hansen 1999, s. 28.

⁶¹ Delvist Hammond/Gibbons 2001, s. 8-13.

⁶² Ibid., s. 4.

lav, så vil eleven sikkert arbejde inden for sin komfortzone, men ikke sin udviklingszone og derfor vil læringen være på et minimum. Der hvor den største læring finder sted, er der hvor der er en høj grad af støtte til en høj sværhedsgrad af udfordringen, da eleverne derved vil blive skubbet fremad i deres ZfnU. Dette diagram vil blive brugt i den senere analyse.

Ifølge Hammond er det *”important for teachers to focus both on curriculum knowledge and on language, because in doing so, they address two sides of the one phenomenon – that of educational knowledge.”*⁶³ og det mener jeg er helt korrekt som jeg gav udtrykt for i kapitlet ”Hvad er SFL?”. Hverken sprog eller læseforståelse er medfødt og kan derfor heller ikke forventes at blive tilegnet uden støtte. Hvis vi ikke sørger for at fokusere på sproget i undervisningen, vil vi tabe en del af de skolesvage elever på gulvet. Her kan stilladsering ifølge Hammond hjælpe⁶⁴. Hvis man fokuserer på sprog og de relevante aspekter af det faglige stof, vil det blive lettere for lærerne at udvælge bestemte opgaver som kan bruges i ZfnU og derved starte der hvor eleverne er og skubbe dem fremad. Ligeledes vil lærerne, med samme fokus, få nemmere ved at sætte rimelige mål både til det sproglige og til det faglige. Dette ser vi allerede i det australske skolesystem som er stærkt inspireret af SFL. Her får lærerne vejledninger hvor det ønskede resultat for både den sproglige og faglige viden samt læseforståelseskrav er specificeret.⁶⁵ I og med at disse krav er specificeret, bliver det nemmere for læreren at indarbejde sproget i den faglige undervisning. Gør man dette igennem stilladsering, mener jeg at vi kan give de skolesvage elever den støtte de behøver for at kunne få succes i skolen. Ligesom bygningsstilladset har stilladset i stilladsering altså flere funktioner: 1: Det kan støtte samtlige elever til at nå længere i deres udviklingszone end de ellers ville kunne nå. 2: Det kan støtte op om skolesvage elever således at de har en større chance for at få succes i skolen. Derfor mener jeg at stilladsering i forbindelse med SFL kan være en mulighed for de skolesvage børn.

Valg og fravalg af SFL-fokuspunkter

Jeg vil i det følgende gøre rede for mine valg og fravalg af SFL-fokuspunkter til min analyse af to undervisningsforløb fra en danskundervisning i trykte reklamer⁶⁶. Jeg nævnte tidligere at der inden for hver af metafunktionerne findes et meget omfattende begrebsapparat og derfor vil store dele af dette ikke blive nævnt⁶⁷. Jeg vil kun komme ind på de områder som jeg finder relevante for

⁶³ Hammond 2001, s. 23.

⁶⁴ Ibid. 23-25.

⁶⁵ Ibid. s. 24-25.

⁶⁶ Se bilag 2.

⁶⁷ I det følgende vil der evt. kunne hentes et overblik fra min oversigt på bilag 1.

undervisningseksemplerne og primært argumentere for de dele jeg har fravalgt. Argumenterne for de udvalgte SFL-fokuspunkter vil blive ekspliciteret i selve analysen.

I forhold til den pædagogiske del af SFL har jeg udvalgt to modeller hvor **stilladsering** er indbygget: 1: **Teaching-learning Cycle (TLC)** og 2: **Beverly Derewiankas Snegl (BDS)**.⁶⁸ TLC har jeg valgt da det er den mest kendte og anvendte pædagogiske SFL-model. Den har genren som hovedfokus og bliver derfor også kaldt genrecirklen. BDS har jeg valgt da den er nyere og knap så velkendt i de bredere kredse. Jeg har ligeledes valgt den da den sætter fokus på registerkonteksten – dette vender jeg tilbage til i analysen. Der findes en del pædagogiske SFL-modeller, såsom Reading to learn etc., men jeg har i denne opgave valgt dem som jeg finder mest relevant.

Genrepædagogikken vælger jeg ikke at medtage i analysen da jeg finder andre dele mere relevante. Dog vil jeg sige at reklamen er en multigenerisk genre hvor bl.a. tekstaktiviteterne beretning og argumentation vil kunne høre under.

Inden for lingvistikken har jeg i den ideationelle metafunktion valgt registerkonteksten **kommunikationsfelt** og jeg har fravalgt de eksperientielle leksikogrammatisk funktioner: processer, deltagere og omstændigheder. Dette har jeg gjort da jeg finder andre ting mere væsentlige i 8. klasse – havde det været undervisning på mellemtrinnet (eller været et længere forløb), ville jeg have medtaget dette.

Inden for den interpersonelle metafunktions leksikogrammatisk modus har jeg valgt at medtage **sætningsstrukturen** hvorunder der hører imperativ, deklarativ og interrogativ. Jeg har ligeledes valgt diskurssemantikens **ytringsfunktioner** og fravalgt polariteten i standpunkt da jeg mener, at standpunkt er anvendeligt, men ikke relevant nok her. Til sidst har jeg i samme metafunktion valgt registerkonteksten **kommunikationsrelation**.

I den tekstuelle metafunktion har jeg inden for teksten i diskurssemantikken valgt **reference** og fravalgt tekststrukturen da jeg mener at den er relevant, men mere relevant på mellemtrinnet end i udskolingen. Den kunne ligeledes bruges som et led i differentiering. Jeg har slutteligt valgt registerkonteksten **kommunikationsmåde**.

Analyse af undervisningsforløb

Først vil jeg analysere de forskellige faser i TLC-forløbet ud fra ovennævnte SFL-fokusområder, Mariani-skemaet (s. 16), stilladsering og undersøge støtten af de skolesvage elever. Derefter vil jeg analysere BDS-forløbet ud fra samme kriterier.

⁶⁸ Se bilag 3.

Analyse af TLC-forløbet

Det didaktiske princip i TLC er at tilegnelsen af ny viden anses som en cirkulær proces hvor fikspunkterne er repetition og langsom udvidelse af stoffet. Som navnet antyder, er både læring og undervisning i spil – undervisning når læreren direkte underviser i fx genrer og genrekoder og læring når eleverne danner hypoteser om det de er i færd med at lære. Ifølge Mailand er TLC fleksibel og velegnet til differentiering ved at springe faser over eller gentage dem⁶⁹. Dette er jeg egentlig enig i, men mener ligeledes at der er en stor risiko for at modellen bliver anvendt rigtigt da den er relativt let at bruge, men hurtig kan lede til en automatiseret undervisning.

Fase 1:

I denne fase opbygges der en fælles viden om reklamer ud fra en undervisning hvor jeg lader eleverne komme med forskellige hypoteser ang. reklamegenren og derved selv opdage en del af de egenskaber en reklame kan have. Her bliver der skabt et miljø hvor der ikke findes forkerte svar og hvor kreativiteten belønnes så længe der kan argumenteres for den – dvs. et trygt miljø. Dette miljø og denne fase mener jeg kan have forskellige indvirkninger på **de skolesvage børn**. Det kan støtte dem i at komme frem med deres forslag og gæet ift. reklamegenren. Jeg mener ligeledes at det kan give dem den viden der er nødvendig for at kunne fortsætte til de andre faser og dermed fungerer denne fase som et **stillads** for den næste. Men da fase 1 ligger før stilladsets start, mener jeg ikke at Marianis skema er anvendeligt her. **Kommunikationsfeltet** i denne fase består af hverdagsord da de ord der kommer frem vil være elevernes egne og de har endnu ikke tilegnet sig et fagsprog i reklamegenren. I

kommunikationsrelationen er det relationerne mellem lærer og elever og mellem elever og reklamer der er relevante. Her handler det om lærerrollen ift. elevrollen og om budskabet i reklamerne hvor det er tekst og læser der interagerer. Derfor kommer **kommunikationsmåden** i spil ved at se på om reklamen inddrager læserne – altså om der er tale om en monolog eller en dialog i reklamen. Til sidst vil kommunikationskanalen ligeledes blive diskuteret.

Fase 2:

I fase 2 undersøger jeg en typisk reklame sammen med eleverne og udpeger de typiske træk i en reklame. Her kobles elevernes hverdagsviden/hverdagsord sammen med de faglige begreber. Denne fase kan også støtte de **skolesvage elever** da de via fase 1 fik mulighed for at komme med egne hypoteser og reflektere over disse. Derfor fungerer fase 1 som et **stillads** hvor jeg så kan koble skolesproget på deres hverdagsprog og dermed bliver der bygget bro mellem disse to sprog. Desuden

⁶⁹ Ovennævnte er skrevet med udgangspunkt i Mailand 2007, s. 43.

får de mulighed for at afprøve det de lige har gennemgået og derved får de det gentaget. **Stilladset** består altså her af fase 1 hvor eleverne kender til reklamens opbygning og har dannet sig deres egne hypoteser. Derudover fungerer fase 2 som stillads for de følgende faser ved at give eleverne den nødvendige viden om reklamernes opbygning og funktion som de har brug for at besidde for at kunne producere en reklame. Jeg mener at det er diskutabelt hvor vi befinder os i **Marianis skema** for den kan ligge i høj udfordring/høj støtte hvis eleverne inddrages på en måde, hvor de bliver udfordret ved at skulle udpege de forskellige steder. Men skal den traditionelle TLC følges, så er der tale om en deduktiv undervisning hvor læreren udpeger, italesætter, forklarer og sætter nye fagord på. Er dette tilfældet, er der altså tale om lav udfordring/høj støtte. **Kommunikationsfeltet** er her især skolesprog med alle de forskellige faglige begreber der kommer i spil. Det er relevant at se på sætningens funktion via den interpersonelle metafunktions leksikogrammatiske modus' **sætningsstruktur** hvor vi ser på om sætningens form er imperativ, deklarativ eller interrogativ. Det er det for at forstå hvad det er reklamen prøver at gøre, om den forsøger at give en ordre eller et budskab (imperativ) eller om den prøver at fortælle en historie (deklarativ) eller om den forsøger at komme i dialog ved at stille et spørgsmål (interrogativ). Her er det ligeledes relevant at se på **ytringsfunktionerne** inden for diskurssemantikken i samme metafunktion. Det vil sige at vi taler om hvilken funktion reklamen har, altså om den blot kommer med et udsagn, eller om den kommer med et tilbud, et spørgsmål eller en opfordring – igen for at undersøge hvad det er at reklamen vil. Jeg vil ligeledes komme ind på kommunikationsmodellen: afsender → budskab/medie → modtager. Her vil vi se på **kommunikationsrelationen** mellem afsender og modtager for at undersøge hvordan reklamen kommunikerer. For at undersøge dette ses der ligeledes på budskabet og mediet. Budskabet hører både under **kommunikationsfeltet** (i form af de ord der anvendes), men også under tekstdistancen i **kommunikationsmåden**. Valg af medie, som i SFL-sprog kaldes kommunikationskanalen, findes ligeledes der og det er samtidig relevant at se efter direkte henvendelser i reklamen. En anden ting som vil blive inddraget er intertekstualiteten for at se om reklamen henviser til andre medieprodukter (medie i bred forstand). Intertekstualitet hører i SFL ind under den tekstuelle metafunktions diskurssemantiske tekstur **reference**.

Fase 3:

Her tales der om det vi har gennemgået og der produceres en model-reklame på tavlen i samarbejde med eleverne. **De skolesvage elever** støttes ved at der allerede er bygget bro mellem hverdags sproget og skolesproget og den fortsætter ved at de igen får lov til at anvende fagordene og reflektere over reklamens funktion. Denne gentagelse gør at de skolesvage børn får en succesoplevelse af at kunne en del af reklamegenrens begreber og dens opbygning. Dermed fungerer fase 2 altså som **stillads** for

eleverne da de har fået et begrebsapparat at operere med og kan støtte sig op af de reklamer de har set og gennemgået. Fase 3 fungerer som stillads for fase 4 ved at være en reklame-model som eleverne kan støtte sig til. Jeg mener at der i denne fase er tale om en høj udfordring og en høj støtte i **Marianis skema** for her er det meget op til eleverne hvad der skal produceres samtidig med at jeg yder dem den nødvendige støtte. **Kommunikationsfeltet** er igen her en blanding af fagord og hverdagsord inden for reklamegenren og **sætningsstrukturen, ytringsfunktionerne, kommunikationsrelationen og intertekstualiteten (reference) samt kommunikationsmåden** er igen aktuelle når der skal foretages valg og fravalg af de elementer som reklamen skal indeholde.

Fase 4:

I den fjerde og sidste fase får eleverne mulighed for at producere deres egen reklame ud fra nogle få retningslinjer. **De skolesvage elever** bliver her støttet ved at de får rig mulighed for at omsætte det de har lært til praksis, at være kreative og at bruge nogle af de fagord de har lært ved hjælp af høj støtte fra både faserne og mig. Her fungerer fase et til tre som et **stillads** hvor eleverne har fået den viden de behøver for at gennemføre fase 4 og disse faser har som sagt givet eleverne mulighed for at danne hypoteser og reflektere over reklameelementernes funktion etc. I **Marianis skema** vil jeg derfor sige at vi befinder os i høj udfordring/høj støtte da det primært er eleverne selv der er på i denne fase, mens min rolle vil være at vejlede dem. **Kommunikationsfeltet** vil her være en blanding af faglige begreber og hverdagsord og **sætningsstrukturen, ytringsfunktionerne, kommunikationsrelationen og intertekstualiteten (reference) samt kommunikationsmåden** kommer igen i spil når eleverne selv skal producere deres reklamer og gøre rede for valg og fravalg af elementer.

Analyse af BDS-forløbet

Modellen var oprindeligt egentlig blot en grafisk fremstilling af et forløb i 2. klasse og derfor beskæftiger den sig kun med den specifikke forforståelse inden for det emne som er planlagt (fx den trykte reklames opbygning). Jeg mener at det er bedst at forforståelsesarbejdet bliver så bredt som muligt, så eleverne får mulighed for at forstå og beskrive deres forståelse af den kontekst som reklamegenren befinder sig i. Derfor har jeg, uden for sneglen, tilføjet en boks med forforståelsesarbejde via mindmap – netop for at få det brede forforståelsesarbejde med (fx reklamer i andre medier, kampagner etc.). Målet med modellen er, ifølge Derewianka, at integrere sproget i fagene eller som hun udtrykker det: *"How to get language out of 'the language block' and into the curriculum?"*⁷⁰. Det gøres ved at lade kommunikationsmåden (mode) fungere som planlægningens røde tråd og derved ses

⁷⁰ Derewianka 2004, s. 81.

undervisningsrummet ud fra en sprogbrugssynsvinkel. Det er altså sprogbrugssituationerne som tænkes som grundlaget for progressionen. Modellen bruger registerkonteksten til at organisere undervisning på en sådan måde at der bygges bro mellem hverdagsprog og skolesprog. Kommunikationsfeltet (field) viser processen fra at vide noget om reklamegenren på en måde hvor det er hverdagssproget der er i spil til at vide noget om den på en måde hvor det er skolesproget der anvendes. Måden denne proces tilrettelægges på, vises gennem de to synsvinkler kommunikationsmåde (mode) og kommunikationsrelation (tenor). I kommunikationsmåden vises der hvordan sproget bruges fx først som ledsagelse til handling, så til rekonstruerende sprog etc. og i kommunikationsrelationen vises relationen mellem lærer og elever samt de roller som læreren og eleverne tager (fx læreren som guide, koordinator etc. og elever som udforskere, forfattere etc.). Modellen er særdeles fleksibel da man kan differentiere som man ønsker og bevæge sig fra hverdagsprog til skolesprog som man vil – der er altså intet krav om at den skal anvendes fra A til B, men man kan pendle i mellem dem.⁷¹ Det følgende forløb blev afprøvet i min fjerde års praktik og fik opsigtsvækkende resultater.

Fase 1:

Jeg har valgt at dele første fase op i to dele for overskuelighedens skyld. I første del arbejdes der med forforståelsen og så skal eleverne gætte hvad de forskellige dele af reklamen hedder.⁷² I anden del kobler jeg fagordene på. Analysen af første del svarer altså til analysen af første fase i TLC og anden del svarer til anden fase i TLC – dette gælder hele analysen undtagen stilladseringen i anden del. I denne del fungerer deres noter (feltnoter) som stillads for den senere mundtlige og skriftlige rekonstruktion. Den eneste anden tilføjelse ift. fase 1 og 2 i TLC er at de skolesvage børn bliver fastholdt af nedskrivningen i den anden del af fase 1 i BDS.

Fase 2:

I denne fase skal eleverne arbejde med mundtlig og skriftlig rekonstruktion og til sidst opsummeres der på tavlen. Noterne fra fase 1 fungerer her som et **stillads** for den mundtlige og skriftlige rekonstruktion og jeg mener derfor at der er tale om en høj støtte til en høj udfordring i **Marianis skema**. Eleverne får i denne fase mulighed for at tale det igennem som de lige har fået gennemgået og desuden får de gentaget det både mundtligt og skriftligt. Dette er alt sammen noget som jeg mener, kan støtte **de skolesvage elever** samtidig med at de kan støtte sig til deres noter. Der bliver altså bygget bro mellem det mundtlige og skriftlige sprog og de har mulighed for at få en succesoplevelse af at kunne

⁷¹ Ovenstående er delvist skrevet ud fra samtaler med Ruth Mulvad i nov. 2010.

⁷² Se bilag 2.

rekonstruere et netop hændt forløb. **Kommunikationsfeltet** består i denne fase af hverdagsord og fagord for reklameelementerne. **Kommunikationsrelationen** er at børn er vidende bidragsydere og læreren er koordinator. I **kommunikationsmåden** er tekstdistancen relativt stor da der er tale om rekonstruerende og konstruerende sprogbrug og kommunikationskanalen er både mundtlig og skriftlig.

Fase 3:

Her skal eleverne have forskellige roller som forbrugere, firma eller reklamebureau for at få dem til at reflektere over og sætte sig ind i reklamens kontekst og forstå nogle af de mekanismer der er i spil når en reklame planlægges, produceres og beskues. Her fungerer fase 1 og delvist fase 2 som **stillads** fordi eleverne har fået gennemgået målgrupper og kommunikationsmodellen og har fået det gentaget i fase 2 vha. nedskrivning og italesættelse via opsummering på tavlen. Derfor mener jeg at der igen er tale om en høj udfordring/høj støtte i **Marianis skema**. Dette stillads kan være med til at hjælpe **de skolesvage elever** pga. gentagelsen og brobygningen mellem mundtligt og skriftligt sprog. Desuden får de mulighed for at diskutere med deres klassekammerater og dermed foregår det i et sprog som ligger tættere på deres eget sprog end på skolesproget. Her vil **kommunikationsfeltet** ideelt set være en blanding af hverdagsprog og skolesprog, men eleverne vil nok være mere tilbøjelige til at bruge førstnævnte mest. Den interpersonelle metafunktions diskurssemantiske **ytringsfunktioner** kan inddrages når reklamernes funktioner diskuteres og teksturen **reference** kan komme på tale hvis intertekstualiteten diskuteres. **Kommunikationsrelationen** er i denne fase at børn er eksperter og spiller forskellige roller mens læreren er guide og koordinator. Men ligesom alle dele af **kommunikationsmåden** vil **kommunikationsrelationen** mellem eleverne og reklamerne spille ind på valgene.

Fase 4:

I denne fase skal de gå ud i vidensdelingsgrupper, som er en Cooperative Learning struktur⁷³, for at fremlægge det som grupperne er kommet frem til og det de har skrevet i fase 3 fungerer som et **stillads**. Stilladseringen befinder sig derfor i høj udfordring/høj støtte i **Marianis skema**. Dette stillads støtter **de skolesvage elever** og de kan derved få en succesoplevelse af at være eksperter inden for et specifikt område. De kan ligeledes føle at de bidrager til de andre elevers forståelse af målgruppernes, firmaets og reklamebureauets rolle. Derudover får de forklaret tingene i et sprog som ligger tættere på deres eget end på skolesproget og det kan lette deres forståelse. I **kommunikationsfeltet**, **kommunikationsrelationen**, **kommunikationsmåden**, **ytringsfunktioner** og teksturen **reference** gør det samme sig gældende som i fase 3 da det er nøjagtig det samme der er i spil i disse to faser.

⁷³ Strukturens navn er "Ordet rundt".

Fase 5:

Her er der tale om en undervisning hvor jeg i plenum analyserer en reklame. Eleverne er blevet **stilladseret** hertil via gennemgang af de forskellige begreber og brug af disse, men denne fase indeholder ikke en egentlig stilladsning. Dog fungerer den som et **stillads** for fase 7 da eleverne bliver rustet til at gennemføre deres egen analyse og dette vil dermed også støtte **de skolesvage elever**. **Kommunikationsfeltet** består primært her af skolesprog, men hverdagssproget kobles også på. **Sætningsstrukturerne** deklarativ, interrogativ og imperativ samt **ytringsfunktionerne** vil blive anvendt med henblik på funktionsbestemmelse af reklamen og **teksturen reference** vil blive nævnt hvis der optræder intertekstualitet i den analyserede reklame. **Kommunikationsrelationen** er her at jeg er den demonstrerende ekspert mens eleverne er et vidende publikum. Til sidst bliver **kommunikationsmåden** ligeledes analyseret.

Fase 6:

I denne fase er der fokus på læsning af relevante afsnit om reklamer og jeg vælger at gøre dette for at få bundet klassens litteratur på. Her er der ikke tale om en egentlig **stilladsning**, men eleverne er blevet ført ind i reklamegenrens begreber via mundtlig og skriftligt sprog og gentagelser. De skolesvage børn bliver dog støttet ved at få mulighed for at diskutere det lærte igen, ved at de får gentaget tingene og ved at det allervigtigste bliver gennemgået for dem. **Kommunikationsfeltet** her er primært skolesprog da der læses i en undervisningsbog (**kommunikationskanal**), derved bliver **tekstdistancen** stor og sproget abstrakt. Her er **kommunikationsrelationen** at eleverne og jeg er researchere.

Fase 7:

Denne fase vælger jeg igen at splitte op i to dele. I første del skal eleverne analysere en selvvalgt reklame og i anden del laver vi sammen en "modelreklame" på tavlen. Samtlige af faserne har fungeret som **stillads** ved at eleverne har fået et kendskab til reklamens opbygning og begreber. Fase 5 vil fungere som en model for denne fases første del og dermed ruste eleverne til at analysere en reklame. Derfor mener jeg at vi er i høj støtte/høj udfordring i **Marianis skema** i hele denne fase. Den anden del af denne fase vil fungere som stillads for den sidste fase. **De skolesvage elever** bliver støttet af stilladset til at lave en reklameanalyse, de får mulighed for at drøfte det med deres partner og de får lov til at lave deres egne koblinger mellem hverdagsprog og skolesprog. De får derfor en succesoplevelse ved at lave analysen, mens de i anden del rustes til at lave deres egen reklame og får gentaget de forskellige elementer som er blevet gennemgået i de andre faser. **Kommunikationsfeltet** vil her være en blanding af skolesprog og hverdagsprog hvor **sætningsstrukturen**, **ytringsfunktionerne**, **teksturen reference**

samt de forskellige dele af **kommunikationsmåden** alle vil være i spil i både del 1 og 2.

Kommunikationsrelationen i første del er elever som eksperter og lærer som konsulent mens den i anden del er elever som forfattere og lærer som koordinator.

Fase 8:

I denne fase skal de, ligesom i fase 4 i TLC, producere deres egen reklame og derfor er alt i denne analyse en gentagelse af fase 4 i TLC.

Konklusion

SFL står altså for Systemisk Funktionel Lingvistik og blev især udviklet af Michael Halliday og Basil Bernstein. Den er anvendelig alle de steder i samfundet hvor sprog og symboler er i spil og er derfor særlig brugbar i skoleregi. Det er en lingvistik og sprogpædagogik som er designet til at støtte eleverne i deres sprogudvikling og til at beskrive sprog i brug. Den meningsfulde undervisning opstår altså når undervisningen er funktionel, alt imens sprogbrugen inddrages. SFL består af en sprogteori, en genreteori og stilladsering. Sprogteorien består af den ideationelle, interpersonelle og tekstuelle metafunktion samt et system af flere strata og begrebssættene inden for disse. De skolesvage elever er ikke diagnosebørn, men socialt svage børn ift. de normer, krav, rammer og værdier der er i den boglige danske folkeskole. De problemer som de skolesvage børn har i skolen skyldes, ifølge Bernstein, bl.a. vanskeligheder i forhold til at rekontekstualisere hverdagens erfaringer og hverdags sproget over i skolefagene og fagsprogets univers. Hvis vi som lærere ikke formår at koble hverdagen, skolefagene og skolesproget sammen, bliver det især svært for de skolesvage elever at rekontekstualisere deres viden. Jeg mener at det må være skolens ansvar at løfte denne opgave og derfor er det vigtigt at vi stiller os selv dette essentielle spørgsmål: Hvordan kan vi ruste eleverne til at imødegå disse udfordringer og dermed hjælpe med til at knække koden til skolesproget? Det bliver mere og mere presserende at løse dette spørgsmål da mangfoldigheden i skolen konstant vokser med regeringens forskellige krav til inklusion. Faktum er at de skolesvage børn ikke formår at arbejde uden rigelig støtte og derfor er vi nødt til at give dem den støtte de behøver for at kunne få succes i skolen og i livet. Jeg mener at nøgleordene for løsningen af dette problem kunne være anerkendelse, medbestemmelse, positiv ethos og optimal støtte via SFL og stilladsering. Jeg har i min analyse fundet frem til at både TLC og BDS, igennem bl.a. deres stilladseringsmekanismer og koblinger mellem hverdagsprog og skolesprog, støtter de skolesvage elever ved bl.a. at anvende gentagelser og brobygning mellem det mundtlige og skriftlige sprog. Desuden får de mulighed for at diskutere med deres klassekammerater og får dermed gentaget tingene på et sprog der ligger tættere på deres eget sprog end på skolesproget. Jeg mener derfor at det må være min opgave, som dansklærer, at bygge de broer og stilladser der skal til for at støtte de skolesvage børn på den mest optimale måde så de ikke slår sig endnu mere på skolen og på livet. Denne opgave kan måske løftes af redskaber som SFL og stilladsering, men det vil kræve meget af os som lærere – dog mener jeg at vi skylder disse elever en chance på lige fod med alle andre.

Litteratur

Bøger

Andersen, Thomas Hestbæk og Flemming Smedegaard (2009): "Kommunikationsplanlægning", Samfundslitteratur.

Andersen, Thomas Hestbæk og Flemming Smedegaard (2005): "Hvad er meningen?", Syddansk Universitetsforlag.

Chouliaraki, Lilie og Martin Bayer (red.) (2001): "Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt", Akademisk forlag.

Derewianka, Beverly (1990): "Rocks in the Head: Children and the Language of Geology" i Carter, R. (red.): "Knowledge about Language and the Curriculum", London: Hodder & Stoughton.

Hammond, Jennifer (2001): "Scaffolding and language" i Hammond, Jennifer m.fl. (red.) (2001): "Scaffolding –teaching and learning in language and literacy education", PETA.

Hammond, Jennifer og Pauline Gibbons (2001): "What is scaffolding" i Hammond, Jennifer m.fl. (red.) (2001): "Scaffolding –teaching and learning in language and literacy education", PETA.

Hansen, Erik Jørgen (1995): "En generation blev voksen – den første velfærdsgeneration", Socialforskningsinstituttet.

Hansen, Jan Tønnes og Klaus Nielsen (1999): "Stilladser og læring – et forsøg på afklaring" i Hansen, Jan Tønnes og Klaus Nielsen (red.) (1999): "Stilladsering – en pædagogisk metafor", Forlaget KLIM.

Hedeboe, Bodil og John Polias (2000): "Et sprog til at tale om sprog" i Esmann, Karin m.fl. (red.): "Dansk i dialog", Dansk lærerforeningen.

Johansson, Britt og Anniqa Sandell Ring (2010): "Låt språket bära – genrepædagogik i praktiken", Hallgren og Fallgren, Stockholm, Sverige.

Lindén, Nora (1997): "Stilladser om børns læring", Forlaget KLIM.

Mailand, Mette Kirk (2007): "Genreskrivning i skolen", Gyldendal.

Mulvad, Ruth (2009): "Sprog i skole – Læseudviklende undervisning i alle fag – Funktionel lingvistik", Alinea.

Nielsen, Anne Maj, Kirsten Fink-Jensen og Charlotte Ringsmose (2005): "Skolen og den sociale arv", Socialforskningsinstituttet.

Olsen, Lars (2010): "Den nye ulighed", Gyldendal.

Hjemmesider

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx?fullpub=1>

Min systematiske oversigt over SFL:

Ideationel metafunktion/betydning:

- Kontekst/registerkontekst – registervariabel:
 - Kommunikationsfelt (emne, aktiviteter etc.) **(FIELD)**
- Semantik/diskurssemantik – beskrivelse/begrebsliggørelse af de semantiske muligheder:
 - Elementer:
 - **Processer (PROCESSES)**
 - **Deltagere (PARTICIPANTS)**
 - **Omstændigheder (CIRCUMSTANCES)**
 - **Forbindere (CONJUNCTIONS)**
 - Figur: Kombination af elementer.
 - Sekvens: Flere figurer som er forbundne – fire måder at forbinde på:
 - Tilføjelse – fx ”og”. **(ADDITION)**
 - Sammenligning – fx ”ligesom”. **(COMPARISON)**
 - Tid – fx ”så”, ”til sidst”. **(TIME)**
 - Konsekvens/årsag – fx ”fordi”, ”da”. **(CAUSE)**
- Leksikogrammatik – realisering:
 - Eksperientiel betydning – handler om hvordan betydning skabes om det der findes i verden:
 - Sætningskonstituent – realisering af element. **(CONSTITUENT)**
 - Sætning – realisering af figur. **(CLAUSE)**
 - Sætningskompleks – realisering af sekvens. **(COMPLEX)**
 - Eksperientiel leksikogrammatisk funktion:
 - **Processer:**
 - **Materielle** – handle, gøre, ske – fx cykle, danse, koge. **(MATERIAL)**
 - **Verbale og mentale** – sige, føle – fx fortælle, føle, mene, tænke.
 - **Relationelle** – være, have – fx findes, er, ligger, bor. **(RELATIONAL)**
 - **Deltagere:**
 - **Aktør (ACTOR)** – mål, modtager **(GOAL, RECIPIENT)** – materiel (handle, gøre).

- Sanser (**SENER**) – det sansede – mental (sanser, tænke).
- Siger (**SAYER**) – det sagte (**VERBIAGE**), modtager (**TARGET/RECEIVER**) – verbal (sige).
- Bærer (**CARRIER**) – attribut (**ATTRIBUTE**) (attributiv) | Identificeret – identifikation (**IDENTIFIER**) – identificerende (**IDENTIFYING**).
- Relationel (er/have).
- Omstændighed (**CIRCUMSTANTIAL**) – hvor, hvornår, hvordan, hvorfor noget er, sker etc.:
 - Lokaltet (sted). (**LOCATION**)
 - Temporalitet (tid). (**TEMPORAL**)
 - Metodik (middel). (**MANNER**)
 - Kausalitet (årsag) (**CAUSE**)
 - Realiseres typisk af:
 - Præpositionsforbindelser.
 - Adverbiumgrupper.
- Eksperientiel grammatisk metafor:
 - Nominalisering – omskrevne processer til nominer.
- Logisk betydning – handler om hvordan semantiske figurer forbindes:
 - Taksis – afhængighedsforhold mellem sætninger: (**TAXIS**)
 - Parataktiske sætninger – uafhængige af hinanden. (**PARATAXIS**)
 - Hypotaktiske sætninger – afhængige af hinanden – underordnet. (**HYPOTAXIS**)
 - Logikosemantik: (**LOGICO-SEMANTIC RELATION**)
 - Ekspansion: Udvider betydning i hovedsætning, fx i eksemplificerende sætninger. (**EXPANSION**)
 - Projektion: Én sætning projicerer en anden, fx i direkte tale.
 - Nedrangerede sætninger. (**DOWN RANKING**)
 - Logisk grammatisk metafor:
 - Når konjunktionerne udtrykkes som **processer**, **deltagere** eller **omstændigheder**.

Interpersonel metafunktion/betydning:

- Kontekst/registerkontekst – Registervariabel:
 - Kommunikationsrelation (kommunikationsparternes relation til hinanden). **(TENOR)**
- Semantik/diskurssemantik – beskrivelse/begrebsliggørelse af de semantiske muligheder:
 - Ytringsfunktioner: **(SPEECH FUNCTION)**
 - Udsagn, fx han hjælper hende. **(STATEMENT)**
 - Spørgsmål, fx hjælper han hende? **(QUESTION)**
 - Tilbud, fx skal jeg hjælpe dig? **(OFFER)**
 - Opfordring, fx hjælp mig! **(COMMAND)**
 - Standpunkt:
 - Polaritet: Farvning af tekst mellem positivt og negativt. **(POLARITY)**
 - Modalitet: Hvordan sprogbrugeren positionerer sig mellem et ja og et nej, mht. mulighed/sandsynlighed, vanlighed og forpligtelse/villighed. **(MODALITY)**
- Leksikogrammatik – realisering:
 - Modus: Realisering af ytringsfunktionerne: **(MOOD)**
 - Subjekt.
 - Finit.
 - Modusadjunkt (fx "ikke" → farvning af sætning). **(MOOD ADJUNCT)**
 - Sætningsstruktur: imperativ, deklarativ, interrogativ.
 - Standpunkt:
 - Polaritet: Farvning: Negativ pol: "ikke", positiv pol: minus ord. **(POLARITY)**
 - Modalitet: Farvning som gennemsyrrer hele teksten: **(MODALITY)**
 - Mulighed/sandsynlighed: **(PROBABILITY)**
 - Kan udtrykkes med (fra mest talesprog til skriftssprog):
 - Modalverber, fx kan, må, vil, skal.
 - Modale adverbier, fx måske, muligvis, sikkert, sandsynligvis.
 - Mentale og verbale processer, fx jeg ved, jeg tror etc.
 - Modale adjektiver, fx sikker, usikker, umulig, mulig.
 - Modale nominaler, fx mulighed, sikkerhed, sandsynlighed, risiko, chance.
 - Vanlighed – hvor almindelig eller sjældent noget er: **(USUALITY)**
 - Udtrykkes med nominer (fra mest talesprog til skriftssprog):

- Modale adverbier, fx altid, typisk, sædvanligvis, som regel.
- Modale adjektiver, fx almindelig, hyppig, sjælden.
- Modale nominaler, fx tendens, frekvens, hyppighed.
- Forpligtelse/villighed: mellem "Jeg skal" og "Jeg vil gerne":
(OBLIGATION)
 - Kan udtrykkes med (fra mest talesprog til skriftssprog):
 - Modalverber, fx vil, skal, burde, kan, må.
 - Modale adverbier, fx absolut, gerne, nødvendigvis, under alle omstændigheder.
 - Mentale og verbale processer, fx kræver, insisterer, stræber efter, tvinger.
 - Modale adjektiver, fx nødvendigt, naturligt, forpligtet.
 - Modale nominaler, fx nødvendighed, krav, tvang, befaling.
 - Interpersonel grammatisk metafor:
 - Metaforisering af ytringsfunktioner – sætningsniveau:
 - Metaforiseres ved at bytte rundt på sætningstyperne ift. ytringsfunktioner, fx imperativ [ordre]: "Luk vinduet!" kan udtrykkes interrogerativt eller deklarativt.
 - Metaforisering af modalitet – ordniveau:
 - Metaforiseres på samme måde som fx nominaliseringer – metaforen låner grammatiske ressourcer fra en anden funktion end den kongruente, fx "Du skal komme nu" → "Det er en nødvendighed at du kommer nu" – modal proces → nominalgruppe (verbum til substantiv).

Tekstuel metafunktion/betydning – handler om hvordan ideationelle og interpersonelle betydninger skrues sammen i teksten:

- Kontekst/registerkontekst – **Registervariabel**:
 - Kommunikationsmåde – handler om: **(MODE)**

- Mulighed for at indgå i dialog: monologisk/dialogisk.
- Valg af kommunikationskanal/medium.
- Tekstens nærhed med verden omkring teksten – Tekstdistance.
- Semantik/diskurssemantik – beskrivelse/begrebsliggørelse af de semantiske muligheder:
 - Tekststruktur:
 - En tekst bygges op trin for trin (**STAGE**) – hvert trin har et formål i den samlede information – se side 286 i ”Sprog i skole”.
 - Tekstens trin underinddeles i faser (**PHASE**).
 - Informationsforløb: (**PERIODICITY**)
 - Hyperthema (**HYPERTHEME**): Undertemaer i tekstens trin, fx emnesætninger i afsnit, se s. 119-120 – Dvs. fungerer som underoverskrifter/emnesætninger (sætninger som står som den første sætning i et afsnit og sammenfatter emnet for afsnittet).
 - Hypernyt (**HYPERNEW**): Sammenfatninger eller delkonklusioner.
 - Tekstur – kohæsi on – betegner måde som teksten er vævet sammen på:
 - Reference: Teksten forudsætter viden hentet fra et andet sted, fx kulturelle forhold, kontekst, andre steder i teksten.
 - Konneksion: Forbindelse på tekstniveau, fx for det første, afslutningsvis, som konsekvens heraf (fungerer på samme måde som de leksikogrammatiske forbindere – konjunktioner – bare på tekstplan i stedet for på sætningsplan).
- Leksikogrammatik – realisering:
 - Thema-Rhema: (**THEME-RHEME**)
 - Viser hvordan informationen forløber på sætningsniveau:
 - Thema er sætningsspidsen – her placerer skribenten det som læserens opmærksomhed skal rettes imod. Til sammen fortæller de hvad der er tekstens omdrejningspunkt.
 - Thema – markeret og umarkeret:
 - Umarkeret: indeholder subjekt, fx Hun kommer hjem.
 - Markeret: indeholder alt andet. Typisk er et thema mere markeret jo længere tilbage i sætningen en sætningskonstituent hentes frem foran.
 - Rhema = resten. Her placeres normalt den nye information.

Ordgrupper:

- Rang: **(RANK)**
 - Sætning. **(CLAUSE)**
 - Ordgruppe, fx nominalgruppe, verbalgruppe, præpositionsforbindelse. **(GROUP)**
 - Ord. **(WORD)**
 - Morfem. **(MORPHEME)**
- Nominalgrupper: Skemaet – se bl.a. s. 292: **(NOMINAL GROUP)**
 - 1: Ting – Hvad handler det om? (klassificering). **(THING)**
 - 2: Beskriver – Hvordan er sagen? **(EPITHET 2)**
 - 3: Bestemmer – Er det en bestemt sag? Hvis er det? Hvor mange er der? **(DEICTIC)**
 - 4: Tilføjelse – Og hvad så mere? (kvalificering). **(QUALIFIER)**
 - (5: Mængde – Hvor meget er der? (mål)). **(NUMERATIVE)**

Undervisningsforløb i trykte reklamer i 8. klasse med udgangspunkt i TLC:

Forløbet tager udgangspunkt i TLC⁷⁴ med enkelte ændringer.

Tidsplanen er fire til seks timer.

Mål:

- At de kan anvende reklamegenrens basale virkemidler.
- At de kan producere en reklame ud fra specifikke retningslinjer.

Formål og fælles mål⁷⁵:

- Beherske skriftsproget i forskellige genrer
- Skrive struktureret og med bevidste valg i en form, der passer til genre og kommunikationssituation
- Layoute tekster, så det fremmer kommunikation og vidner om æstetisk bevidsthed
- Skrive på computer med hensigtsmæssig skriveteknik og bruge computeren som redskab
- Karakterisere sproget og bruge det bevidst til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden
- Beherske ord og begreber fra mange forskellige fagområder

Forløb og aktiviteter:

Fase 1: Vidensopbygning:

- Der tales først kort om reklamegenren via forskellige reklameeksempler.
- Der konstrueres et mindmap på tavlen.

Fase 2: Dekonstruktion:

- Der præsenteres en typisk reklame på OH og de typiske sproglige træk og strukturen udpeges med udgangspunkt i eleverne.

⁷⁴ Jeg har primært benyttet Mailand 2007, s. 43-47.

⁷⁵ Fra: <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx?fullpub=1>

- Fagord tilknyttes.
- Eleverne skal herefter parvis forsøge at udpege de samme træk i en let reklame samt anvende de relevante fagord.

Fase 3: Fælles konstruktion:

- Der tales om det der er blevet gennemgået og eleverne og jeg producerer i fællesskab en model-reklame med de typiske træk på tavlen.
- Samtidig med dette diskuteres forskellige valgmuligheder og argumenter og det der skrives på tavlen italesættes

Fase 4: Individuel konstruktion:

- Eleverne skal nu lave deres egen reklame ud fra udstukne retningslinjer såsom afsender og formål.
- Her skal eleverne så forsøge at inddrage nogle af de ting som de har lært.

Undervisningsforløb i trykte reklamer i 8. klasse med udgangspunkt i BDS:

Forløbet tager udgangspunkt i BDS med enkelte ændringer.

Tidsplanen er seks gange fire timer (24 timer).

Mål:

- At de kan anvende reklamegenrens basale virkemidler.
- At de kan anvende kommunikationsmodellen.
- At de kan producere deres egne reklamer og argumentere for dem.
- At de kan analysere en reklame og finde frem til budskabet.

Formål og fælles mål⁷⁶:

- Læse sig til viden i fagbøger, aviser, opslagsværker og på internet
- Beherske skriftsproget i forskellige genrer

⁷⁶ Fra: <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx?fullpub=1>

- Skrive struktureret og med bevidste valg i en form, der passer til genre og kommunikationssituation
- Layoute tekster, så det fremmer kommunikation og vidner om æstetisk bevidsthed
- Skrive på computer med hensigtsmæssig skriveteknik og bruge computeren som redskab
- Karakterisere sproget og bruge det bevidst til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden
- Beherske ord og begreber fra mange forskellige fagområder
- Gøre rede for samspillet mellem tekst, genre, sprog, indhold og situation
- Vise indsigt i – og kunne anvende et bredt udsnit af genrer
- Gøre rede for og beherske betydningen af sproglige og stilistiske virkemidler

Forløb og aktiviteter:

Fase 1: samlet med fase 2: 7 lektioner.

- Forforståelse via tavlemindmap.
- "Reklamebad": Eleverne får vist reklamer på OH. Her lader jeg eleverne fortælle hvad de lægger mærke til, lader dem gætte hvad de forskellige dele af reklamen hedder og kan. Derefter tilknytter jeg fagordene og skriver de begreber, som findes relevante, op på den ene del af tavlen som de så skal skrive ned i deres hæfter. De områder vi vil beskæftige os med er:
 - Kommunikationsmodellen (inkl. målgruppe).
 - Reklamernes funktion.
 - Øjets vej.
 - Farver og placering (inkl. perspektiv, lys, det gyldne snit (måske) etc.).
 - Visuelle virkemidler (motiv, handling, komposition, farver, typografi).
 - Sproglige virkemidler (tone, stil, ironi etc.)
 - Intertekstualitet
 - Argument og budskab.
 - Reklametyper (inkl. kampagner, plakater etc.).

Fase 2: samlet med fase 1: 7 lektioner:

- Eleverne skal fortælle hinanden i par om det som vi lige har gennemgået ud fra deres noter/stikord.
- Så skal de sammen skrive et kort referat af det som de har talt om ud fra deres noter/stikord.

- Dette samles så op på tavlen hvor de fortæller mig hvor de forskellige elementer er (det de kan huske).

Fase 3 samlet med fase 4: 4 lektioner:

- Først fortæller jeg dem hvad de skal, så taler jeg med dem om forbrugerens, firmaets og reklamebureauets rolle i reklamebranchen.
- Eleverne fordeles i grupper på fire og disse får en rolle pr. gruppe samt de reklamer som eleverne har med fordeles ud i grupperne. Rollerne og opgaven er:
 - Forbrugergrupper (m/k +35, m/k -20 og m/k +50), reklamebureau og firma.
 - Vælg de fire reklamer som I synes er de bedste (skal selvfølgelig appellere til forbrugergruppen, reklamebureauet – fx layout – og firmaet) og skriv min. tre begrundelser for jeres valg pr. reklame. Hvis de ikke kan finde nok reklamer, skal de skrive og forklare hvorfor de ikke kan.

Fase 4 samlet med fase 3: 4 lektioner:

- Herefter går de ud i vidensdelingsgrupper (CL-struktur): De samler sig i nye grupper af fem, hvor de så sidder sammen med en fra hver gruppe og skal fremlægge for dem hvad de er kommet frem til. Hvert gruppemedlem har hver sin reklame med og taler kun ud fra denne.

Fase 5: 2 lektioner:

- I plenum vil jeg lave en fælles reklameanalyse med udgangspunkt i det de har lært i "reklamebadet" (inkl. evt. nye ting).

Fase 6: 2 lektioner:

- Der læses udvalgte afsnit om reklamer i bogen hvor det vi har gennemgået trækkes ind – jeg udvælger og læser/gennemgår samlet (så jeg får det bundet op på deres litteratur etc.).

Fase 7: samlet med fase 8: 9 lektioner:

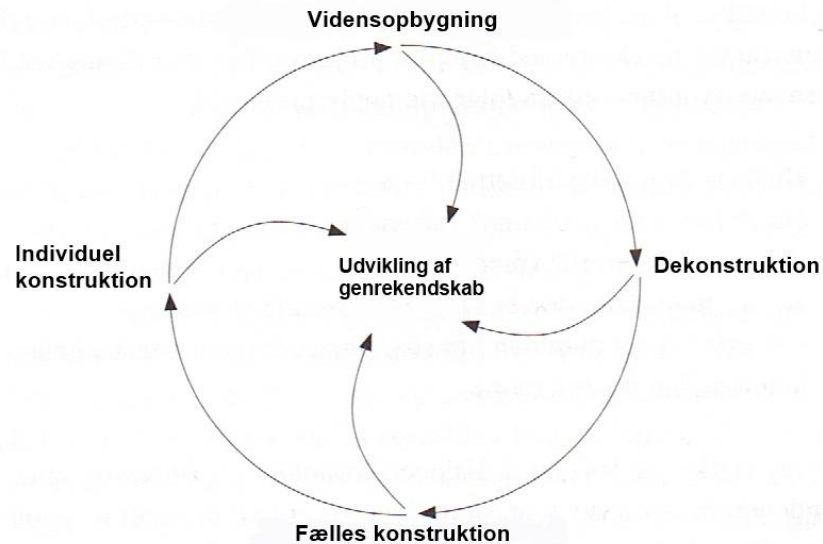
- Så skal eleverne i par analysere en selvvalgt reklame og fremlægge for klassen samt få karakterer.
- Her laver jeg en "modelreklame" sammen med eleverne på tavlen (de bestemmer produkt, målgruppe etc.). Her trækkes en del af det med over som vi har gennemgået siden fase 1.

Fase 8: samlet med fase 7: 9 lektioner:

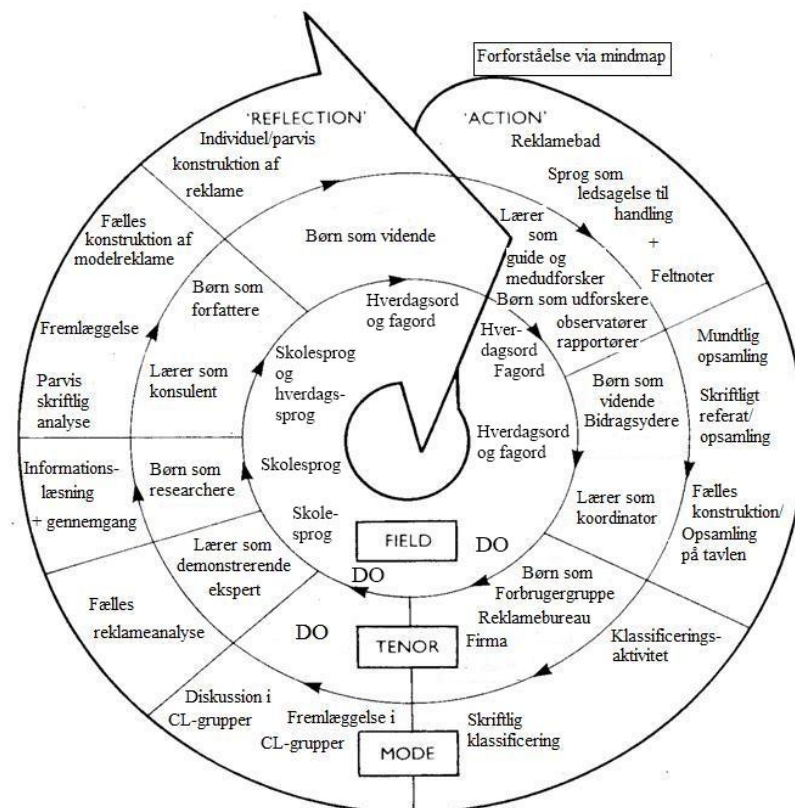
- Nu skal eleverne i par lave en reklame på PC ud fra det som de har lært siden fase 1.
- Disse hænges op i klassen og de fortæller kort om deres valg – karakterer gives.

Pædagogiske SFL-modeller: TLC og BDS:

Teaching-Learning Cycle (TLC)⁷⁷:



Beverly Derewiankas Snegl (BDS) i reklameforløb⁷⁸:



⁷⁷ Frit fra Mailand 2007, s. 43. Oversættelse af mig.

⁷⁸ Frit fra Derewianka 1990, s. 85. Oversættelse og modifikationer af mig.