

Rekontekstualisering af socialsemiotik – fra teori til grundskolens praksis

Grethe Kjær Jacobsen, Foreningen for SFL i Professionerne

Ruth Mulvad, Foreningen for SFL i Professionerne

Abstract: This article explores how social semiotics can be recontextualized from linguistic theory into practical use in Danish primary education. Drawing on M.A.K. Halliday's concepts of register and stratification, Basil Bernstein's theory of recontextualization, and Mary Schleppegrell's pedagogical adaptations, the authors develop a didactic framework designed to support teachers' lesson planning and students' engagement with texts. The framework aims to make complex linguistic theory accessible and meaningful within the constraints and demands of contemporary school practice.

The study addresses a central challenge in education: how to transform theoretically grounded approaches into tools that are manageable for teachers. The proposed model integrates analyses of both verbal and visual texts and emphasizes the importance of subject-specific language practices (disciplinarity). It provides teachers with guiding questions and analytical tools that link semantic meaning to lexico-grammatical resources.

The approach is illustrated through a detailed example of a teacher's preparation for a 2nd-grade Danish lesson based on the picture book *Trylleblik*. The analysis demonstrates how verbal and visual modes construct meaning differently, but at the same time interact to create aesthetic interpretations. The teaching sequence shows how linguistic concepts can be scaffolded through classroom activities.

The article concludes that social semiotics, when recontextualized as suggested, can provide powerful tools for a functional approach to inclusive and inquiry-based teaching. However, wider implementation requires institutional support, collaboration between researchers and practitioners, and further development of accessible teaching resources.

Keywords: socialsemiotik, rekontekstualisering, didaktisk redskab, grundskole, fagspecifik undervisning

1. Introduktion: formål og artiklens opbygning

Socialsemiotikken rummer ikke alene en teori om tegn, *semiotik*, men også om tegnets *betydning i sociale kontekster*. Det betyder at teorien inkluderer anvendelsen af tegnene til betydningskonstruktion (Halliday 1978). I socialsemiotikken ligger denne praksis indlejret i to fundamentale begreber, nemlig i begrebet for sproglig variation i kontekster, *register*, og i modellens lagdeling, *stratificering*, i et *leksikogrammatisk* og et *semantisk stratum* (Halliday & Matthiesen 2014).

Vi skriver os således op imod den såkaldte Sydneyskoles genrepædagogik (Rose & Martin 2012) der har tilføjet en genreteori som omdrejningspunkt for pædagogisk anvendelse (Mulvad 2013, Andersen m.fl. 2015, Maagerø m.fl. 2022). Genreteorien er udformet af J. R. Martin (1992) og indebærer en række væsentlige ændringer af M.A.K. Hallidays sprogmodel, især af begreberne *kontekst*, *register* og *stratificering*, en revision som har været diskuteret bl.a. for sin karakter af koncept lige siden 1990'erne (fx Macken-Horarik 1996; Hasan 2016; Halliday & Matthiessen 2014; Andersen 2013). Genrepædagogikken er blevet ret så udbredt i verden, ikke mindst ved hjælp af en grafisk model, den såkaldte Teaching-Learning-Cycle (TCL) (Disadvantaged Schools Program 1994) idet den gjorde genrepædagogikken enkel at introducere og anvende. Fokus på genre som en trinvis opbygget tekst, defineret af formål, var et effektivt redskab til at øge kvaliteten af elevers tekstskrivning.

Vores udvikling af et didaktisk redskab søger et svar på hvordan vi kan gøre valget af socialsemiotikken meningsfuldt for lærere og elever. I afsnittet *Problemfelt og metode* indkredser vi de krav som undervisningen i en dansk grundskole og dermed også vores udformning af et didaktisk redskab skal imødekomme. Vores *metode* går ud på at sammenkæde M.A.K. Hallidays

sprogmodel, især *register* og *stratificering*, med Bernsteins teori om *rekontekstualisering* for derefter at gøre redskabet praksisrettet med Mary Schleppegrells didaktiske redskab til arbejde med tekster i *kontekst* (Fang & Schleppegrell 2008).

I afsnittet *Hallidays begreb register og Bernsteins begreb rekontekstualisering* gør vi rede for artiklens teoretiske baggrund. M.A.K. Halliday udviklede socialsemiotikken til skolebrug i sit samarbejde med Basil Bernstein i London i 1960'erne (Halliday 1978). Han videreudviklede sin teori om *kontekst* og forklarede med begrebet *register* (Halliday m.fl. 1964) det som hos Basil Bernstein blot var en beskrivelse af at sproglige *koder* er forskellige, afhængigt af konteksten, og at viden ændres når den *rekontekstualiseres* fra en sammenhæng til en anden, fx fra videnskabsfag til skolefag (Bernstein 1996). Vi afrunder dette afsnit med inddragelse af uddannelsesforskere som har videreudviklet socialsemiotikken til uddannelsesbrug i praksis på basis af Hallidays begreber *register* og *kontekst*. I det følgende afsnit, *Rekontekstualisering af socialsemiotikken i dansk grundskole*, uddyber vi hvordan Schleppegrell (2008) har praksisrettet disse begreber, og omsætter det til et didaktisk redskab som kan fungere i en dansk skolepraksis.

I afsnittet *Et eksempel på anvendelse af rekontekstualiseringen: en lærers forberedelsesarbejde* demonstrerer vi hvordan det didaktiske redskab anvendes i praksis i en lærers forberedelse af sin undervisning i 2. klasse i billedbogen *Trylleblik*, og skitserer hvordan lærerens forberedelse atter rekontekstualiseres til den faktiske undervisning i 2. klasse.

Artiklens hovedpointer i afsnittet *konklusion og diskussion* munder ud i en indkredsning af de betingelser som vi ser der skal være til stede for at lærere i grundskolen får adgang til at basere deres undervisning på socialsemiotik.

2. Problemfelt og metode

Et gennemgående problem i uddannelsesverdenen er, hvordan vi får en sådan socialsemiotisk baseret undervisning – der bygger på begreberne *register* og *stratificering* – gjort til en tidsmæssigt overkommelig opgave og et meningsfuldt valg for lærerne.

Hvad overkommeligt og meningsfuldt vil sige, afhænger af hvilke krav en lærer står over for at skulle løse i sin dagligdag. Dansk skolepolitik er konstant underlagt økonomisk årvågenhed: Grundskolen udgør en stor del af den offentlige sektor, hvis størrelse er en evig politisk slagmark. Det mærker lærerne bl.a. på tildelingen af tid til efteruddannelse og forberedelse. Undervisningsmodeller og skemaer kan forekomme fristende som tidsbesparende tilbud, men dansk undervisningskultur er samtidig præget af modvilje mod at få færdige undervisningskoncepter trukket ned over hovedet idet lærerne står ret så fast på metodefriheden. Måske er det derfor at Sydneyskolens genrepædagogik og dens videreudvikling *Reading to Learn* (Rose & Martin 2012) ikke har vundet den store udbredelse i Danmark.

I de seneste årtier er der lagt et øget pres på at lærerne leverer en undervisning der effektivt styrker elevernes faglighed: I og med at der er indført karaktergrænser for adgang til ungdomsuddannelserne, kræver eleverne og deres forældre en effektiv undervisning. Testresultater fungerer ikke alene som en målestok for hvordan det går for den enkelte elev, men også som målestok for lærernes og skolens effektivitet. Samtidig er de pædagogiske strømninger aktuelt præget af begreber som *undersøgende undervisning* og *alle elevers deltagelsesmuligheder* (se fx undervisningsministeriets projekt *Kvalitet i Dansk og Matematik*). For læreren bliver en undervisningsmetode meningsfuld at vælge hvis den kan imødekomme sådanne krav.

Vi kan således opstille en række krav til vores udvikling af et didaktisk redskab. Det skal være enkelt at implementere, og undervisningen skal give plads til lærerens didaktiske kreativitet og passe ind i en undersøgende undervisning hvor eleverne indtager en aktiv, deltagende rolle. Elevernes faglighed skal styrkes så de opnår et brugbart resultat i forhold til deres uddannelsesvalg, dvs. både mht. til karaktergrænsen i centrale fag som dansk og matematik og som gennemsnit af

karaktererne i alle fag. Altså skal redskabet meningsfuldt og enkelt kunne integreres i skolens fagrække.

En af de seneste udviklinger inden for socialsemiotikken i pædagogiske kontekster kan sammenfattes under begrebet *disciplinarity*, introduceret i Christie & Maton (2011): Et fag udgør en særlig måde at vide noget om verden på, og derfor kritiserer Christie og Maton generelle pædagogiske koncepter, fx genrepædagogikken og andre transdisciplinære teorier, fordi de ikke kan indfange et fags underliggende strukturelle principper. Hvordan et fags viden er konstrueret, hvordan det formidles og læres, kræver undersøgelser af de enkelte fag, af hvad der foregår, af hvordan aktørerne positioneres og af måden sproget og andre semiotiske systemer bruges på i læringsprocessen. Det er en sådan fagspecifik synsvinkel vi ser som et muligt svar på de krav som en lærer møder i den danske grundskole i dag (se fx Jacobsen & Mulvad 2022).

Metoden til at udvikle vores didaktiske redskab er at kombinere M.A.K. Hallidays begreber *register* og *stratificering* (Halliday & Matthiessen 2014; Halliday 1978) med Basil Bernsteins begreb *rekontekstualisering* (Bernstein 1996). Vi udvikler redskabet så det både omfatter verbale og visuelle tekster (Painter m.fl. 2014; McDonald 2023; Kress & van Leeuwen 2006). Måden at gøre redskabet let implementerbart på, er at vi anvender Mary Schleppegrells udvikling af praksisnære metoder. I denne artikel fokuserer vi på redskabet til at åbne undervisningstekster med (Fang & Schleppegrell 2008), og altså ikke hele forløbet, fx hvordan læreren etablerer forløbet som en kæde af sprogbrugssituationer hvor resultatet af en aktivitet er grundlag for den næste (Kofoed m.fl. 2021).

3. Hallidays begreb *register* og Bernsteins begreb *rekontekstualisering*

En indgang til at forstå rækkevidden af disse begreber kan være at se på hvordan begreberne *register* og *rekontekstualisering* er blevet til. Vi tager fat i M.A.K. Hallidays samarbejde med uddannelsessociologen Basil Bernstein fra begyndelsen af 1960'erne og frem.

3.1. Halliday og Bernstein

M.A.K. Halliday blev i 1958 ansat på universitetet i Edinburgh i en stilling som lingvist. Det blev slutningen på hans mangeårige forskning og undervisning i kinesisk i Storbritannien og Kina. Undervejs havde hans interesser udviklet sig mere og mere i retning af almen lingvistik.

I Skotland deltog han i et forskningsprojekt sammen med en række lingvister og lærere på forskellige skoler med det formål at udvikle en grammatik som lærerne oplevede kunne bruges til noget. Dette projekt blev grundlæggende for hans livslange arbejde med at udvikle *educational linguistics*. I Edinburgh mødte han første gang uddannelsessociologen Basil Bernstein, og fra 1962 arbejdede de to tæt sammen på University College London. Fra 1976 og resten af sit arbejdsliv ledte M.A.K. Halliday Department of Linguistics ved University of Sydney, men med utallige gæsteophold, kurser og konferencer over hele verden.

3.2. Bernsteins begreb *rekontekstualisering*

Basil Bernstein kredsede i sin forskning om sprogets rolle i socialiseringen i familie og skole: at der findes fælles træk i bestemte socialgruppers sprogbrug, forskellige *koder*, og hvorfor nogle koder passer bedre ind i skolens socialisering end andre. Han søgte svarene på de ulige betingelser i skolens faglige og adfærdsmæssige socialisering af eleverne, især i måden fagene organiseres på, i undervisningens tilrettelæggelse, i lærernes måde at kommunikere med eleverne på, og i tilrettelæggelsen af læringsprocessen. Overordnet set handler det if. Basil Bernstein om hvordan skolens pædagogiske diskurs ser ud og hvordan magtforhold udøves, både strukturelt og sprogligt (Bernstein 1971, 1996).

Basil Bernstein var, siger M.A.K. Halliday (1978), den første inden for sociologien som

tillagde sproget en central rolle. Hans fortjeneste var at dokumentere at skolediskursen og mellemlagsbørns sproglige socialisering er udviklet sådan at de i langt højere grad harmonerer end det er tilfældet for arbejderklassens børn. Årsagen til det er at sproget i familierne bruges forskelligt fordi de to grupper socialiseres forskelligt: sproget skal bruges til noget forskelligt og bliver så at sige tegn på hver sin form for socialisering.

Basil Bernstein udviklede teorien om *rekontekstualisering* til at beskrive baggrunden for at der opstår en diskrepans mellem skolens diskurs og børns socialisering i familien. Baggrunden ligger i at skolefagene har rod i de tilsvarende videnskabsfag, og begrebet *rekontekstualisering* handler om et fags transformering fra videnskab til skolefag.

- Videnskabsfaget bliver til på universiteter og andre højere uddannelses- og forskningsinstitutioner. Det er fagets *produktionsfelt* som altså foregår adskilt fra de personer og det sted hvor det anvendes.
- Et videnskabsfag *rekontekstualiseres* til skolefag, og under dets vej til en anden kontekst undergår det en forandring. Faget skæres til så det passer til skolens rammer: lektioner, lærer-elevforhold, lovgrundlag, formål med at drive skole osv.

Rekontekstualiseringsfeltet består af to lag: der er et officielt felt på statsligt niveau, fx folkeskolelov, fagbestemmelser, eksamensbestemmelse osv., og der er et lag tættere på praksis, pædagogiske institutioner hvor skolefagets pædagogiske og didaktiske dimension udvikles og udformes, fx læreruddannelse, læremiddelforlag – to lag som ikke altid harmonerer. For eksempel er det i Danmark et lovmæssigt krav at der i alle fag skal arbejdes med fagets sproglige dimension (Børne- og Undervisningsministeriet 2020), men det efterkommes sjældent i læremidler og ej heller i læreruddannelsens fagfaglige undervisning.

Problemet for Basil Bernstein var imidlertid, at han ikke kunne eksplicitere de sproglige diskurser. Han kunne alene empirisk påvise, at der var en sammenhæng mellem koderne og elevernes sociale baggrund og navngive koderne: *restringeret* og *elaboreret kode*. *Restringeret kode* betyder, at denne kode er en for snæver socialisering til at gebærde sig i skolediskursen. Arbejderbørnenes sprog er veludviklet til deres sociale kontekst, men ikke til skolekonteksten. Tilsvarende betyder *elaboreret kode* at mellemlagsbørns sproglige socialisering er veludviklet til skolens socialisering. I mellemlagenes socialisering lærer børnene at begrunde, generalisere, argumentere, kort sagt: at tænke og tale på en måde som rækker ud over en konkret situation og sprogbrug som til gengæld karakteriserer arbejderbørnenes sprogbrug. Det gør det lettere for mellemlagsbørnene at begå sig i skolens videnskabeligt funderede diskurs, herunder at tilegne sig fagsproget. Det er således ikke børnenes sprog der er noget galt med, men skolens diskurs. Men Basil Bernstein kunne ikke konkretisere, hvordan denne diskurs ændres, så den tilgodeser alle elever.

3.3. Hallidays begreber register og stratificering

Der hvor Basil Bernstein ikke kunne komme videre, kunne M.A.K. Halliday tilbyde sin socialsemiotiske sprogteori. Med den kan han beskrive hvordan koderne sprogligt og socialt er konstrueret, og han kan påvise hvori det sproglige clash mellem arbejderbørnenes socialisering og skolens videnskabeligt funderede sproglige og sociale diskurs ligger. Børnene mangler altså ikke sprog eller har et forkert adfærdsmønster, men skolen skal udvikle en måde at undervise på som kan rumme alle børn, både socialt og sprogligt.

M.A.K. Halliday udviklede et begreb om sprogbrug, *register*. Det står for sproglig variation: at sproget bruges forskelligt i forskellige kontekster. *Register* blev oprindeligt brugt af sprogsociologer og antropologer til at beskrive forskellig sprogbrug til at opnå forskellige sociale mål, fx socialisering i Ghana og i Ny Guinea (Halliday m.fl. 1964; Halliday 1964/2003; Eggins

2004).

Begrebet *register* indgår i et samspil mellem teorien om sprogets lagdeling, *stratificering*, og om *kontekst*. I det semantiske *stratum* kan vi forestille os forskellige betydninger som vi ved hjælp af sproglige tegn, leksikogrammatiske resurser, kan realisere. Måden betydning kan realiseres på afhænger af *konteksten*: hvad sproget skal bruges til i en given kontekst.

M.A.K. Halliday forfinede begrebet *kontekst* således at han kan indfange hvordan sprogbrugen i en given situation sandsynligvis vil se ud (Halliday m.fl.1964). Det gør han ved at se på hvordan en bestemt situationstype formes af

- hvad der foregår, *felt*,
- hvem der deltager, *relation*,
- sprogets rolle, *måde*, fx om det er talt eller skrevet.

Vi kan prøve at forestille os en middagssituation omkring familiens spisebord: deltagerne er nære familiemedlemmer, de taler om hverdagens begivenheder, og de bruger sproget uformelt, om konkrete ting, stiller spørgsmål og svarer. Denne mulige sprogbrug i denne situation er det han giver betegnelsen *register*.

Når vi teoretisk har indkredset *situationen* og den mulige sprogbrug i konteksten, *register*, kan vi dykke ned i det sproglige lag og gætte på at i spisesituationen konstrueres det uformelle sprog af pronominer som *du*, *jeg*, specifikke substantiver som *mor*, *Emma* om dem der deltager, næppe af lange nominalgrupper som *den unge datter med det lange, lyse hår sat op i en hestehale*. De taler konkret og specifikt om *skolen*, *min lærer*, *hende på arbejde*, med exoforiske referencer som *den der*, *det der*. Dialogen kører i en serie af spørgsmål, svar og kommentarer som *ræk mig lige den der*, *værsgo*, *uhm*. Det *systemiske* i navnet *Systemisk Funktionel Lingvistik* ligger netop heri: at der er en systemisk forbindelse mellem kontekstvariablene *felt*, *relation* og *måde* og de grammatiske ressourcer i hhv. den *ideationelle*, den *interpersonelle* og den *tekstuelle metafunktion*. Det *funktionelle* ligger i at de leksikalske og grammatiske valg afspejler sprogets funktion i en given kontekst. I middagssituationen fungerer sproget som socialt smøremiddel som får familiens middagssituation til at køre. En konkret analyse af en empirisk middagssituation vil vise hvordan et *register* i praksis realiseres *leksikogrammatisk*.

Figur 1: Stratificering og register: sammenhængen mellem det semantiske stratum, situations-kontekst, register og leksikogrammatik. Frit efter Christie og Derewianka (2008:7).

En socialemiotisk sprogmodel – systemisk funktionel lingvistik

K o n t e k s t	Kultur-/situationskontekst		
	Felt Hvad arena og emne	Relation Hvem roller og relationer	Måde Hvordan talesprog/skriftsprog
S p r o g	Semantik Register: en mulig sprogbrug i en given kontekst konfigureret af Felt, Relation og Måde Tekstaktiviteter og genrer som sociale processer for at opnå formål inden for kulturen		
	Ideationel metafunktion leksikogrammatik	Interpersonel metafunktion leksikogrammatik	Tekstuel metafunktion leksikogrammatik
	<i>Ideationel metafunktion</i> Typer af <i>processer</i> involveret i aktiviteten, <i>deltagerne</i> i disse processer og de omgivende omstændigheder – <i>forbindere</i>	<i>Modus</i> Positionering af læseren; hvad siges der noget om (<i>subjekt</i>) tidsvinkel, modalitet (<i>finit, modusadjunkt</i>)	<i>Thema-rhema</i> Informationsforløb

Vi kan således teoretisk indkredse, hvad der karakteriserer enhver situation og hvordan sproget muligvis vil blive brugt. Og jo mere viden vi har om hvordan sproget faktisk bruges i forskellige typer af situationer, des bedre kan vi forudsige hvilke sproglige ressourcer der vil være i spil. Det gælder forskellige situationer i skolen, i forskellige fag og klassetrin, og i forskellige sociale grupperes forskellige sociale aktiviteter.

3.4. Bernsteins koder og Hallidays educational linguistics

Basil Bernsteins medarbejdere indsamlede et stort empirisk materiale om socialisering og koder i de to socialklasser. Disse stabler af mor-barn-samtaler blev en uvurderlig guldgrube for empirisk eftervisning af børns forskellige sproglige varianter i forskellige typer af kontekster. Sprogforskeren Ruqaiya Hasan analyserede som forskningsmedarbejder på Bernsteins projekt og som professor i Sydney igennem flere tiår mor-barn-samtaler og kortlagde med socialemiotikken vekselvirkningen mellem sproglig udvikling og socialisering (Hasan 2009). Dermed blev der skabt et empirisk, grammatisk belæg for Bernsteins kodeteori og dokumentation for hvordan forskellige kontekster, semantisk variation, har altafgørende betydning for sprogbrug.

Basil Bernsteins kodeteori og Ruqaiya Hasans teori om semantisk variation blev fundamentet for M.A.K. Hallidays udvikling af hvordan et socialemiotisk fokus på sprogets rolle i uddannelse, *educational linguistics*, kan give alle børn adgang til skolens verden og ligeværdig deltagelse i samfundet (Halliday 2007).

3.5. Hallidays educational linguistics: registerbaseret undervisning

En af de lingvister som i Sydney tidligt udviklede registerbegrebet i *educational linguistics*, var Mary Macken-Horarik (Macken-Horarik 1996; Maagerø m.fl. 2022). Allerede i 1990'erne mødte hun kritik af genrepædagogikken og TLC fra de lærere hun arbejdede sammen med: definitionen af

de forskellige genrer passede ikke til skolens virkelige tekster. Macken-Horarik foretog to fundamentale ændringer: Hun rekontekstualiserede de lingvistiske begreber til en terminologi som ligger så tæt som muligt på lærernes egen praksis og sprogbrug, og hun flyttede didaktikkens omdrejningspunkt fra genre til sprog i kontekst.

Mary Schleppegrell, USA, har fulgt samme spor (Fang & Schleppegrell 2008; Schleppegrell 2004; de Oliveira & Schleppegrell 2015; Maagerø m.fl. 2022). Schleppegrell udforsker hvad der rent faktisk sker i skolens fag og går så tæt som muligt på den kontekstuelle ramme som fagenes register konstrueres i. Hun konkretiserer registeret i det semantiske stratum, den faglige betydning som eleverne forventes at opnå, stiller de typiske spørgsmål som eleverne forventes at kunne besvare og viser hvordan leksikogrammatikkens ressourcer fungerer som redskaber til at give svaret på hvordan eleverne kan skabe den krævede betydning, fx skrive en faglig tekst i faget historie. På den måde får lærerne adgang til at implementere et socialsemiotisk didaktisk redskab med en terminologi som er deres.

4. Det didaktiske redskab: Rekontekstualisering af socialsemiotikken i dansk grundskole

Formålet med at anvende sprogteorien i grundskolen er at den skal formidle et fag: hvordan et fags viden og erfaring videregives sprogligt og typisk også visuelt. Sprogteorien skal anvendes af faglærerne til at formidle netop deres fag – til forskel fra andre fag som bruger sproget på en anden måde fordi det er en anden viden og andre erfaringer der formidles. Socialsemiotikken skal give alle elever redskaber til at arbejde med faget i undersøgelser, til at læse og skrive fagets tekster: give dem redskaber til selvstændigt at arbejde med faget.

Det betyder at sprogteorien skal gøres brugbar for lærerne i de enkelte fag. Lærerne skal opleve og erfare at inddragelsen af sprogteorien passer til deres faglige praksis. Den skal hjælpe eleverne med at give svar på centrale faglige spørgsmål, fx i arbejdet med tekster: Hvordan er teksten opbygget, hvordan fremstilles tekstens verden? Hvilken synsvinkel anlægges? Efterhånden lærer eleverne også selv at stille sådanne faglige spørgsmål. De forskellige fag skal finde de leksikogrammatisk ressourcer som kan give svar på deres fags spørgsmål, og stille de spørgsmål som er defineret af den skolefaglige konteksts *felt*, *relation* og *måde*.

4.1. Rekontekstualiseringsfeltet: stratificering og register

Mary Schleppegrells forskning drejer sig i høj grad om Bernsteins *rekontekstualiseringsfelt*. I samarbejde med lærere har hun rekontekstualiseret sprogteorien til skolens faglige verden og arbejdet indgående med skolefag som historie, engelsk og engelsk som andetsprog. De faglige spørgsmål søger hun i hvert fag at stille så tæt på lærerens skoleverden som muligt således at de fungerer som ledetråd for lærerens faglige arbejde i *reproduktionsfeltet*. Ved hjælp af sådanne *guidende spørgsmål* stilladseres læreren til selv at stille den type spørgsmål som positionerer eleven som aktivt deltagende i sin egen læringsproces – i modsætning til en mere traditionel elevrolle som besvarer af spørgsmål eller som opgaveløser.

Nedenstående skema har fokus på den faglige kontekst for arbejde med en tekst i et fag, fx naturfag, samfundsfag, historie, sprogfag.

Figur 2: Arbejde med tekster. Frit efter Fang & Schleppegrell (2008:62 et passim).

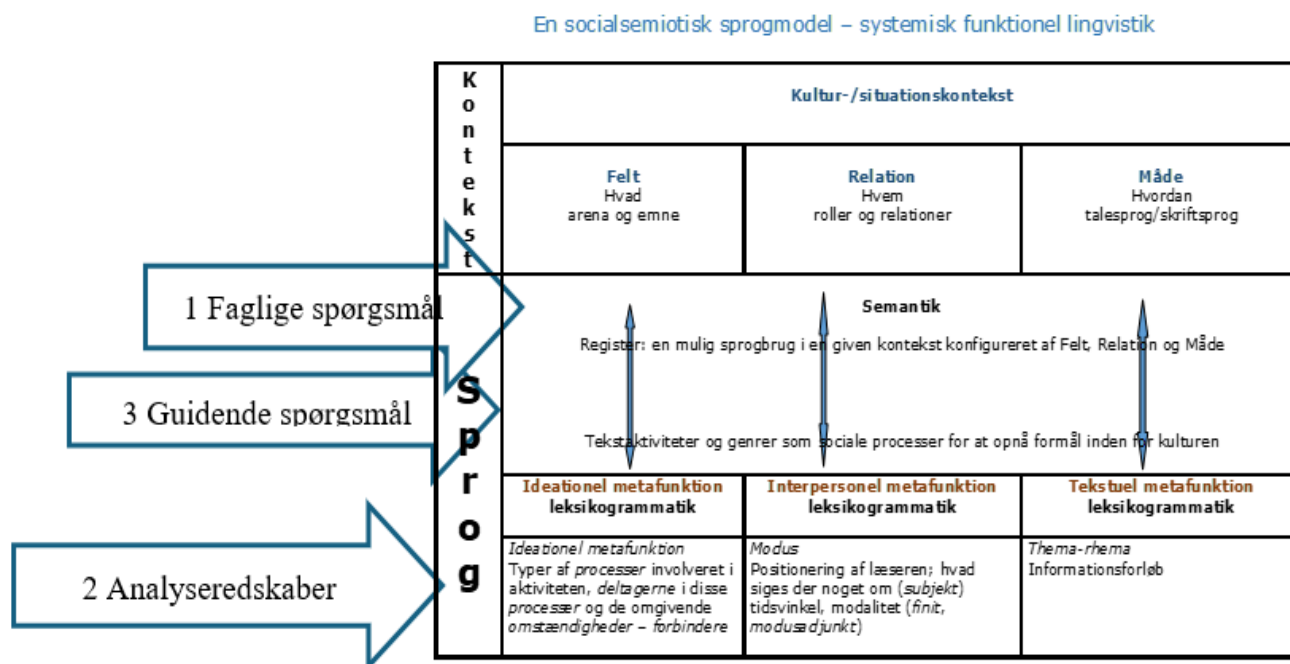
**Det faglige
tekstarbejde**

Faglige spørgsmål	Hvad sker i teksten?	Hvad handler teksten om? Synsvinkel	Hvordan har forfatteren organiseret teksten/kapitel//afsnit?
Leksikogrammatik Analyse	Ideationel betydning Analyser samspillet (konfigurationen) af processer, deltagere og omstændigheder	Interpersonel betydning Hvem eller hvad er tekstens subjekt?	Tekstuel betydning Undersøg teksten: Tekststruktur Tekståbner og Afsnitsåbner
Register Fortolkning: Hvad betyder teksten? (guidende spørgsmål)	Hvem eller hvad fremstilles? Hvad sker/er/ der i teksten? Hvornår og hvor foregår teksten? Hvilke procestyper er mest anvendt? Hvilke procestyper findes? Er deltagerne abstrakte eller konkrete? Hvilke roller har de? Hvilken form for betydning tilføjes i omstændighederne?	Hvad er tekstens fokus? Hvem eller hvad er til stede i teksten? Hvem gør noget? Hvem kommer til orde?	Begynder teksten med et teksthema, et kort resume af hvad der bliver præsenteret i det følgende? Hvilke afsnits-themaer er valgt? Hvilke mønstre udvikles? Er teksten organiseret efter tid? Sammenligner den? Forklarer den?

I første kolonne ses teksten i den faglige ramme: *det faglige tekstarbejde* som nedenunder udspecificeres i *faglige spørgsmål*, *analyse* og *fortolkning: spørgsmål til teksten*.

I de tre følgende kolonner stilles først de faglige spørgsmål *Hvad sker der i teksten? Hvad handler teksten om?* osv. der skal findes svar på i de følgende rækker. Først analyseres teksten ved hjælp af udvalgte ressourcer i *leksikogrammatikkens* tre metafunktioner, *den ideationelle*, *den interpersonelle*, og *den tekstuelle*. I fx den ideationelle metafunktion skal vi for at få svar på spørgsmålet *Hvad sker der i teksten?* undersøge valg af *deltagere*, *processer* og *omstændigheder*. Denne analyse danner grundlaget for at finde frem til hvad de valgte leksikogrammatiskke ressourcer betyder: hvordan *registeret* ser ud i præcis denne tekst.

Figur 3: Sprogmodellen som planlægningsredskab.



I figur 3 sammenstiller vi Schlepperegrels skema om arbejde med tekster (figur 2) med den socialemiotiske sprogmodel (figur 1). Rækkerne i figur 3 repræsenterer lagdelingen, *stratificeringen*, i socialemiotik:

- Den faglige planlægning begynder i et generelt semantisk fagligt betydningslag ud fra de faglige spørgsmål, pil nr. 1.
- Dernæst dykker planlægningen ned i de leksikogrammatiske ressourcer, pil nr. 2,
- Derefter fortolkes på hvad valget af disse grammatiske ressourcer betyder, dvs. igen op i det semantiske stratum, pil nr. 3.

Bevægelsen går således gentagne gange op og ned gennem sprogmodellens lag, *strata*. De forskellige fags faglige spørgsmål (pil nr. 1) er styrende for udvælgelsen på det leksikogrammatiske stratum (pil nr. 2). Det kan lade sig gøre fordi sprogteorien netop ikke blot er en teori om sprogets tegn (leksikon og grammatik), men også om hvad de betyder: at fx valg af mange *materielle procestyper* giver en tekst præget af handling vs. *relationelle procestyper* som konstruerer en stillestående tekst, fx med definitioner, beskrivelser, o. lign. Det betyder at sprogteorien ikke forsimples eller at der skal opfindes nye begreber, men at teorien selv leverer anvendelsen: der sker en udvælgelse af de sproglige redskaber som er relevante for faget og for en given undervisningssituation. Resultatet af analysen kan så omsættes til guidende spørgsmål (pil nr. 3) som udgangspunkt for udarbejdelse af undervisningen.

4.2. Socialemiotik er en teori om betydningsdannelse, også med andre tegnsystemer

I dansk grundskole indgår at eleverne skal kunne forstå og anvende i massevis af visuelle ressourcer: grafiske fremstillinger, symboler, billeder. I denne artikel vil vi vise hvordan tekst og billede kan spille sammen i en billedbog til børn og hvordan man kan undervise i det.

Sprogmodellen som lærerens arbejdsredskab kan ikke kun anvendes til verbale tekster. Det

leksikogrammatiske stratum er også udviklet med en grammatik for visuelle tegn (Painter m.fl.2013; McDonald 2023; Kress & van Leeuwen 2006). Vi har til brug i en dansk kontekst udvalgt de overordnede begreber og oversat dem til dansk. Skemaet viser de visuelle redskaber som kan anvendes til analyse af visuelle tekster:

Figur 4: Oversigt over visuel grammatik.¹

Ideationel metafunktion	Interpersonel metafunktion	Tekstuel metafunktion
<i>Deltager</i>	<i>Tilknytning</i>	<i>Layout</i>
<i>Processer</i>	<i>Følelser</i>	<i>Det fremtrædende</i>
<i>Omstændigheder</i>		<i>Indramning</i>

- *Den ideationelle metafunktion* har redskaber der udtrykker og udvikler ideer. Fokus er på hvordan 'det der foregår', billedets repræsentation med mennesker, steder og ting bliver repræsenteret visuelt. De semantiske navne på redskaberne er de samme som i verbale tekster, *deltagere, processer og omstændigheder*.
- *Den interpersonelle metafunktion* har i verbale tekster sprog til at udtrykke interaktioner og relationer med andre. Det må nødvendigvis udtrykkes med andre redskaber visuelt. Disse redskaber skal kunne beskrive den visuelle interaktion som udtryk for forholdet mellem karakterer og mellem læser/observatør og karaktererne. Redskaberne kræver derfor en fortolkning. Redskaberne til dette samles i redskaberne *tilknytning* og *følelser*. *Tilknytning* inddrager *fokusering (blik)*, *social afstand og magt/involvering*, og *følelser* inddrager *stemning, personernes udtryk/holdning, styrke, fx størrelse, vinkler og realisme/virkelighed*.
- *Den tekstuelle metafunktion* har fokus på sammenhæng og struktur, og den visuelle organisering har fokus på tre redskaber: *layout*, *det fremtrædende* og *indramning*. Med *layout* ses på rummet illustratoren har til rådighed. I billedbøger er siden eller opslaget opbygget på samme måde som en sætning med et *thema* og *rhema*. I et opslag er det der står på venstre side *thema*, det man går ud fra (typisk det *givne*), og højre side *rhema*, dvs. sædvanligvis den *nye* information som man får om *thema*. Billedets *midte/center* er billedets kerne, den stærkeste og mest dominerende position. Deltagere i *margen* er ofte underordnet centerdeltagerne. *Det fremtrædende* er, som det siger, det fremtrædende i billedet, det der falder i øjnene fx farver, kontraster, størrelser. *Indramning* er det redskab der får læseren/observatøren til at fokusere på en bestemt del af billedet.

De faglige spørgsmål som blev stillet til de verbale tekster, kan på samme måde stilles til de visuelle tekster som lærerens forberedelsesredskab.

¹ Vores oversættelse af de engelske begreber fra Painter (2014) og McDonald (2023).

Figur 5: Arbejde med visuelle tekster. Frit efter Fang & Schleppegrell (2008: 62 et passim).

Det faglige arbejde med billeder			
Faglige spørgsmål	Hvad sker i billederne?	Hvad handler billederne om? Synsvinkel.	Hvordan har forfatteren organiseret billederne?
Grammatik	Ideationel betydning	Interpersonel betydning	Tekstuel betydning
Analyse	Deltagere, processer og omstændigheder	Tilknytning Følelser	Layout Det fremtrædende Indramning
Register			
Tekstspørgsmål	Hvem eller hvad fremstilles?	Hvordan er kontakten mellem karaktererne og karakter og læser?	Hvad er placeret som <i>given</i> information på ventresider?
Hvad betyder teksten?	Hvornår og hvor foregår billedet?	Hvordan er billedbeskæringen?	Hvad er placeret som <i>ny</i> information på højresider?
(guidende spørgsmål)	Er deltagerne En del af en realistisk verden?	Hvordan er den vinkel hvormed læseren ser billedet?	Hvad er placeret på billedets/sidens midte og margener?
	Er der symboler – ting farver?		Hvad er fremtrædende: farver, kontrast, størrelse...?
			Hvordan er indramningen af billedet?

Med disse to parallelt opbyggede skemaer bliver det enklere at sammenstille analyser af tekster der indeholder både verbale og visuelle tekster, og dermed undersøge hvor de konvergerer og divergerer, fx også i et arbejdet med en billedbog som vi gør i denne artikel.

5. Et eksempel på anvendelse af det didaktiske redskab: en lærers forberedelsesarbejde

Hvordan en dansklærer forbereder undervisningen i en 2. klasse, illustreres i det følgende. Eleverne skal arbejde med billedbogen *Trylleblik* af Ane Bjørn (2021).

Billedbogens handling fortælles i to spor. Billedsiden følger som et kamera en pige som sammen med sin familie er på flugt. Pigens familie består af far, mor, bedstemor, en lillebror og deres hund. De flygter fra et hjem i ruiner, og på flugten undervejs fortælles om de farer de oplever på vejen mod et nyt liv et fredeligt sted. Verbalteksten fortælles af pigen. Hun har lært at bruge det hun kalder et trylleblik af sin bedstemor. Med dette trylleblik finder hun mod og håb i de omgivelser der er omkring hende. Bogen består af 12 dobbelttopslag.

5.1. Lærerforberedelsen

En lærerforberedelse foregår i to trin. Det første trin er at lave en socialsemiotisk analyse af det valgte undervisningsmateriale. Formålet er på et grundigt fagligt grundlag at få overblik over materialets muligheder for at kunne fastsætte klassens undervisningsmål og udvælge de sproglige redskaber som eleverne skal anvende for at opnå disse mål. Det andet trin i forberedelsen er tilrettelæggelse af undervisningen i den konkrete klasse.

Sprogmodellens *stratificering* og *register* ligger til grund for analysearbejdet, som pendler mellem hvilken betydning de faglige spørgsmål formulerer og hvilke leksikogrammatisk redskaber som kan give svar på disse (se figur 3).

I faget dansk er formålet med at læse litterære tekster at ”fremme elevernes oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster” samt ”øge deres forståelse af deres omverden (...)” (Børne-undervisningsministeriet 2019). Gennem litteraturen skal eleverne undersøge og blive

klogere på verden og se verden ud fra forskellige perspektiver.

Lærerens faglighed og didaktiske viden er hele tiden grundlaget for de mål der sættes for en konkret undervisning. Målene skal være i overensstemmelse med de lovbestemte faglige målsætninger og på hvert klassetrin pege frem mod mere avancerede mål. Således skal fx det faglige arbejde med tekststruktur i en 2. klasse rumme de første elementer til at analysere og fortolke mere komplekse litterære kompositioner sådan som de er angivet i faghæftet.

Med billedbogen *Trylleblik* af Ane Bjørn får eleverne mulighed for at arbejde med en fortælling hvor ord og billeder fortæller hver sin historie, altså to forskellige perspektiver. Inden for kompetencemålene for fortolkning efter 2. klasse vægter læreren at forløbet bidrager til målene at ”Eleven har viden om enkel poetisk sprogbrug og billeder samt (...) har viden om tema, genre, forløb og personskildring” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019:10).

I denne 2. klasse skal eleverne lære de første sproglige redskaber til at analysere litterære verbale og visuelle tekster. Læreren målretter sit undersøgelsesarbejde i relation til formålet med at læse litterære tekster i indskolingen og sin viden om denne 2. klasse.

De faglige spørgsmål som læreren stiller til teksten (jf. figur 2 og 3), er:

- Hvordan er bogen organiseret?
- Hvad er bogens handling/indhold – hvad sker der i billeder og tekst?
- Hvilken synsvinkel har bogen?

Med udgangspunkt i denne analyse udvælger læreren klassens undervisningsmål og de sproglige redskaber som eleverne skal anvende for at opnå de faglige mål, for til sidst at tilrettelægge den konkrete undervisning, herunder udforme de guidende spørgsmål som hun vil bruge i undervisningen.

5.1.1. Undersøgelse af billedbogen

Det følgende er lærerens analyse af først billedbogens tekst- og billedside hver for sig. Hun undersøger hvordan teksterne er struktureret, *tekstuel metafunktion*, dernæst hvordan de hver især konstruerer tekstens fiktive verden, *ideationel metafunktion*, og hvilken synsvinkel de anlægger på den verden som fremstilles i billedbogen, *interpersonel metafunktion*. Konkluderende sammenstilles de to sider: hvordan hænger de sammen? Er det samme blik på verden de fremsætter, altså hvor konvergerer de og hvor divergerer de?

5.1.1.1. Hvordan har forfatteren organiseret billeder og tekst? Tekstuel metafunktion

I litterær tekstanalyse spiller komposition og tekstopbygning, *genre*, en central rolle. I analysen med redskaber fra den tekstuelle metafunktion analyseres historiens *forløb*, både på billed- og tekstsider. I 2. klasse skal grunden lægges til i de ældre klasser at arbejde mere systematisk med komposition og forløbsmodeller, fx berettermodellen fra anslag via point of no return og klimaks til udtoning. Ved hjælp af analyseredskaber fra den tekstuelle metafunktion kan eleverne lære hvordan sådanne litterære greb konstrueres sprogligt og visuelt.

Organiseringen af bogens billedside analyseres med redskaberne *layout*, *det fremtrædende* og *indramning*. Disse redskaber undersøger hvordan billedsiden er visuelt sammensat, og inddrager også hvor verbalteksten er placeret. Denne analyse giver et indblik i hvad den visuelle tekst drejer sig om: hvad læseren skal rette sin opmærksomhed imod. I analysen af verbalteksten ser vi også på tekstens organisering. Hvordan verbalteksten er struktureret, afspejler hvad teksten gør: hvordan vi skal forstå hvad den betyder.

5.1.1.2. Analyse af organiseringen af den visuelle tekst

Layout. Gennem hele bogen vises billederne i dobbelte opslag. I opslagene skifter den *givne*

information på venstresiderne mellem at indeholde verbalteksten eller bestå af billedteksten alene. Der hvor der sker en ændring i familiens flugthistorie, sættes verbalteksten i rhema, som *ny* information på højresiderne (opslag 5, 8, 9 og 12). Den visuelle tekst er altid med på højresiderne da den i de fleste tilfælde fylder hele opslaget hvilket betyder at selve historien om familiens flugt er i fokus. Dette understøttes af at historiens personer altid er placeret enten midt på opslaget eller midt på siden.

Det fremhævede. Billederne er grå, lette blyantstegninger hvor intet er specielt fremhævet. Det giver en alvorlig stemning, men også en afstand til en svær og uhyggelig historie. Personerne virker realistiske: de er tydelige og fremtræder i størrelse tilpasset billedets kontekst. Fra andet opslag er de ting pigen, bedstemoren, lillebroren ser med trylleblikket, fremhævet med klare pastelfarver som giver en lys og let stemning. Et billede skiller sig i denne sammenhæng ud, nemlig opslag 7, som er det sidste billede hvor bedstemoren optræder: ting og områder i billedet er ikke blot fremhævet som i de andre billeder, men har kraftige farver og signalerer på den måde en ændring, måske en fare.

Indramningen. Alle bogens dobbeltsidede opslag danner ét billede og er uden indramning. Dette giver en oplevelse at et flow hvor læseren inviteres ind i historiens verden.

Den visuelle tekst er en kronologisk fortælling om en families flugt som har fokus på hvordan familien klarer sig gennem flugten. Anvendelsen af trylleblikket som præsenteres i bogens andet opslag, får det som blikket rettes imod, til at lyse op i farver og fremstår dermed smukt. Læseren inviteres med til følge anvendelsen af trylleblikket på denne rejse. Disse oplyste detaljer står i kontrast til de farveløse omgivelser som med de lette blyantstegninger sikrer at læseren holdes lidt på afstand af den alvorlige stemning.

5.1.1.3. Analyse af organiseringen af bogens verbaltekst

Billedbogens verbale side er her gengivet som en sammenhængende tekst:

Figur 6: Verbalteksten i de 12 opslag.

1. Vidste du at hvis man lukker det ene øje og dækker for det med to fingre så får man trylleblik
2. Det har lært min bedstemor mig.
3. Sammen kunne vi se solopgangen mellem støvet og stjernehimlen bag skyerne, når ingen andre kunne
4. Nogle gange så vi film i loftet over hendes seng, mens de andre sov. Vi så sørgelige film og sjove film og film som ingen havde lavet endnu. Bedstemor lo så madrassen gyngede.
5. Der findes mange magiske ting i verden, selv på de mest umulige steder, men man kan kun se dem, hvis man ved, hvordan man skal kigge.
6. Men med mit trylleblik kan jeg se grønne marker og frie fugle og åbne veje forude.
7. Jeg kan se et højt slot med gyldne søjler og bløde, grønne tæpper. Jeg kan se mors varme favn, og bedstemors kinder der gløder.
8. Jeg kan se havfruer i dybet.
9. Jeg behøver ikke mit trylleblik for at se, at far er stærk.
10. Men når min lillebror er ked af det, viser jeg ham, hvordan han kan se skønhed lys og håb.
11. De andre kan ikke se det. For ingen har vist dem, hvordan man bruger trylleblik. Min bedstemor har vist det til mig.
12. Nu har jeg vist det til dig

Analysen af tekststrukturen undersøger vi ved at stille dette spørgsmål til alle opslag: *Hvad gør teksten i dette opslag?* Vi er således ikke interesserede i blot at kategorisere de enkelte afsnit, fx som indledning, midte og slutning eller anslag, *point of no return*, udtoning. Vi er interesserede i at

dokumentere hvad de hver især gør, afsnittene *klassifikation* og *beskrivelse*, og tilsammen i den *informerende beskrivelse* (Mulvad 2012a):

Figur 7: Tekststruktur: betydning af organisering.

Opslag	Verbaltekst – Trylleblik	Hvad gør de enkelte opslags verbaltekst
Opslag 1	Vidste du, at hvis man lukker det ene øje og dækker for det med to fingre så får man trylleblik?	Klassifikation Teksten åbner med at invitere læseren ved at opstille et direkte spørgsmål til læseren. Sammen med opslag to fungerer det som en afgrænsning af hvad bogen drejer sig om: trylleblik.
Opslag 2	Det har min bedstemor lært mig.	
Opslag 3	Sammen kunne vi se solopgangen mellem støvet og stjernehimlen bag skyerne, når ingen andre kunne	Beskrivelse Et eksempel på hvad pigens trylleblik kunne.
Opslag 4	Nogle gange så vi film i loftet over hendes seng, mens de andre sov. Vi så sørgelige film og sjove film og film som ingen havde lavet endnu. Bedstemor lo så madrassen gyngede.	Beskrivelse Endnu et eksempel på hvad trylleblikket kunne og gjorde.
Opslag 5	Der findes mange magiske ting i verden, selv på de mest umulige steder, men man kan kun se dem hvis man ved, hvordan man skal kigge.	Klassifikation Hvad et trylleblik er og kan: generalisering af fænomenet trylleblik.
Opslag 6	Men med mit trylleblik kan jeg se grønne marker og frie fugle og åbne veje forude.	Beskrivelse Et eksempel på hvad trylleblik kan.
Opslag 7	Jeg kan se et højt slot med gyldne søjler og bløde, grønne tæpper. Jeg kan se mors varme favn, og bedstemors kinder der gløder.	Beskrivelse Endnu eksempel på hvad et trylleblik kan.
Opslag 8	Jeg kan se havfruer i dybet.	Beskrivelse: eksempel
Opslag 9	Jeg behøver ikke mit trylleblik for at se, at far er stærk.	Beskrivelse: eksempel
Opslag 10	Men når min lillebror er ked af det, viser jeg ham, hvordan han kan se skønhed, lys og håb	Beskrivelse: eksempel
Opslag 11	De andre kan ikke se det. For ingen har vist dem, hvordan man bruger trylleblik. Min bedstemor har vist det til mig	Konklusion
Opslag 12	Nu har jeg vist det til dig	

Strukturen i teksten er lidt overraskende ikke en kronologisk fremadskridende fortælling fra en begyndelse til en slutning. Verbaltekstens formål er ikke at fortælle en historie, fx om en flugt. De første fire opslag er skrevet i datid som man forventer i en fortælling, men strukturen er ikke organiseret efter tid. I stedet får vi efter en indledende klassifikation (opslag 1 og 2) to eksempler på hvad pigen og bedstemoren brugte trylleblikket til (opslag 3 og 4). Opslag 5 angiver et vendepunkt i fremstillingen: Det er det opslag hvor familiens flugthistorie starter: verbalteksten er placeret i rhema, som en *ny* information. Ydermere skiftes der tempus: fra dette opslag er resten af bogen i nutid: i opslag 5-8 er det en generel nutid, men i opslag 9-10 bliver nutiden brugt til at læseren drages ind i bogens tid som om vi befinder os på flugten sammen med bogens personer. Heller ikke denne del er organiseret kronologisk: opslag 5 er en ny klassifikation som eksemplificeres i opslag

6-10. I princippet kan de forskellige beskrivelser byttes rundt, ligesom de kan i en informerende beskrivelse:

- Klassifikation: tekstens thema²
 - To beskrivelser, eksempler
- Klassifikation: nyt afsnit, generalisering af tekstens tema
 - Fire beskrivelser, eksempler
- Sammenfatning/konklusion: griber tilbage til tekstens tema

Teksten er struktureret som en informerende beskrivelse der falder i to dele:

- en del om hvad trylleblikket er og hvordan pigen og bedstemoren brugte det
- en del med eksempler på hvordan hun har brugt det på flugten.

Det teksten gør, altså dens formål, er at informere om hvad et trylleblik er og kan. Og i konklusionen får læseren så at vide at nu har du den viden der skal til for at bruge det på dine egne eksempler.

5.1.1.4. Hvad sker der i billeder og tekst? (Ideationel metafunktion)

Personkarakteristik fylder meget i dansk litterær analysetradition: hvordan personerne fremstilles og deres relation til hinanden, og allerede her i 2. klasse skal eleverne have viden om personschildring. Til det tager man også fat i hvordan personerne agerer i forhold til hinanden og deres omverden, og under hvilke forhold det sker. Ofte inddrager man her også analysebegreber som *tid*, *sted* og *miljø* for at forstå persongalleriet i den fiktive verden. Heri ligger også nøglen til at forstå *temaet* der i mange litterære tekster typisk handler om forhold mellem mennesker og omgivelser i en særlig verden. Ved hjælp af ressourcer fra den ideationelle metafunktion kan vi sprogligt forankre en fortolkning af hvad tekstens fiktive verden er, og hvordan den i denne bog er konstrueret poetisk i sprog og billeder (jf. figur 1, 2 og 3).

Bogens visuelle og verbale opslag analyseres med det formål at få afdækket hvad det er for en fiktiv verden der fremstilles. Dette gøres i billedteksten ved at finde tekstens *deltagere*, *materielle processer* og *omstændigheder*, og i den verbale tekst analyseres teksten ligeledes ved at finde *deltagere*, *processer* og *omstændigheder*. Analysen dokumenterer hvordan sproget, både verbal- og billedsprog, i en litterær tekst konstruerer tekstens indhold: hvilke personer der deltager, hvad de gør og under hvilke omstændigheder.

5.1.1.4.1. Analyse af den visuelle teksts indhold

De vigtigste *deltagere* er familiens medlemmer og deres hund, samt hvad de ser og møder på deres flugt. De farvede billeders *deltagere* viser hvad og hvem pigen kan se med trylleblikket, enten selv eller sammen med bedstemoren og senere lillebroren. Både de *deltagere* der er blyantstegnede og de der er farvede, er konkrete og passer ind i konteksten.

Processerne fortæller hvad familien *gør*, fx *går*, *kører*, *rejser*, *står*, *sejler*, *kører*, *ser*. Hvad de *har* og *er* vises ved de ting de bærer, har på, hvordan de ser ud osv.

Omstændighederne konkretiserer hvor det forgår: hvor de er i begyndelsen af fortællingen fx i et hus uden vinduer, og senere flugten og hvilke flugtveje familien anvender, fx er de på havet, i et modtagecenter. Men det konkretiseres ikke hvilken katastrofe der er tale om, eller hvornår de

² Tekst- og afsnitsthema fungerer på samme måde som sætningsthema: den første sætning i en tekst eller et afsnit angiver hvad teksten/afsnittet drejer sig om, jf. tekstlingvistikkens: topic sentence.

begivenheder som er udgangspunktet for flugten, har fundet sted. Derved almengøres teksten.

5.1.1.4.2. Analyse af verbaltekstens indhold

Deltagere: De deltagende personer er jeg, pigen, og familiens personer, bedstemoren, lillebror, mor og far. Der er mange personlige pronominer der henviser til familien, men også til læseren, *du, dig*, og til mere ubestemte grupper, *de andre*. Ting der deltager i processerne, er *trylleblikket* og det der ser, fx *solopgangen mellem støvet*, men også hvad trylleblikket kan frembringe, fx *film, magiske ting, havfruer, skønhed, lys og håb*.

Procestyper:

Materielle processer:	<i>lukker, dækker, sov, gyngede, havde lavet, viser, har vist, har vist, har vist, gløder</i>
Mentale processer:	<i>vidste, har lært, se, så, så, se, ved, kigge, se, se, se, se, behøver, se, se, bruger</i>
Relationelle processer:	<i>får, findes, er, er</i>
Verbale processer:	<i>lo</i>

De materielle processer bruges til at beskrive hvad der sker i omverdenen: *nogle sover, madrassen gyngede*, eller noget pigen gør, fx *lukker et øje, dækker det andet til*. De materielle processer bruges her ikke til at drive en handling frem, men beskriver hvad nogen gør. Der er heller ingen dialog: af verbale processer er kun *lo* som beskriver bedstemorens reaktion på fantasifilmene, ligesom der ikke er lange beskrivelser af hvordan noget er, fx den farlige og uhyggelige lange rejse over havet i en lille robåd. Det overlades til læseren.

Hovedvægten af *processerne* er mentale med pigen som aktør: hun har *lært* noget, og *ser* en masse med trylleblikket. På den måde får læseren at vide at det, trylleblikket gør, er at påvirke pigen mentalt. Men hvilke følelser og stemninger der har sat sig i hende, beskrives ikke direkte, fx at det gjorde hende glad, ked af det, bange eller lignende. Følelser og sindstilstande må vi i stedet selv udlede af det man på billedet kan se, farves med trylleblikket: positive ting som skønhed, lys og håb, havfruer, men også tegn på bedstemorens død, hendes glødende kinder. Det åbenlyst positive behøver hun imidlertid ikke at trylle frem, fx at faren er stærk. Men alle disse ydre tegn må vi selv omsætte til følelser og stemninger som på tekstsiden kunne have været udtrykt med mentale processer – hvis det altså havde været bogens ærinde.

Omstændighederne er få og konkrete, *med to fingre, til mig, til dig*, og enkelte *betingelser* og *følger*: *hvis man ved, hvordan man skal kigge; for at se, at far er stærk*. Også sådanne sammenhænge må læseren selv drage.

Verbalteksten inviterer læseren med ind i en piges oplevelse med det redskab hendes bedstemor har lært hende, trylleblikket. Sproget er konkret når hun fortæller om sine erfaringer med trylleblikket. Den er præget af mange mentale processer: oplevelser, mens beskrivelser af den ydre verden ikke optræder i teksten. Ej heller er der noget om de omstændigheder som de lever under: de omstændigheder der er, er knyttet til hvordan trylleblikket anvendes.

5.1.1.5. Hvilken synsvinkel har billeder og tekst? (Interpersonel metafunktion)

Med synsvinkel tænkes der i traditionen for litterær tekstanalyse især på fortælleteknik: er det en første- eller en tredjepersonsfortæller? Hvor ses historien fra, inde- eller udefra, samtidig eller bagud, evt. forud? Men der tænkes også på fortællerens holdning til den fiktive verden: Er fortælleren pålidelig, subjektiv eller objektiv? Og hvad betyder det for læseren hvor teksten ses fra? Det er områder af litterær tekstanalyse som tages op på de ældste klassetrin, men synsvinkel er central for fortolkningen også af denne tekst.

De interpersonelle ressourcer som ville kunne forankre sådanne iagttagelser i tekstens

sproglige konstruktioner, er mange, men læreren vælger her under hensyntagen til at det drejer sig om en 2. klasse, at nøjes med at undersøge tekstens verbaltekst med redskabet *subjekt* for at se hvem der tildeles en rolle som dem historien handler om: hvem får lov til at gøre noget, sige og tænke noget, hvem eller hvad er til stede, er noget og har noget?

Synsvinklen i den visuelle tekst analyseres alene med redskabet *tilknytning* under hensyntagen til at undervisningen er i en 2. klasse. *Tilknytning* inddrager *fokusering (blik)*, *social afstand* og *magt/involvering*. Med disse redskaber kan man fortolke forholdet mellem læseren og teksten.

5.1.1.5.1. Synsvinklen i billedteksten

Fokusering. De to første opslag viser pigen først bagfra, derefter forfra. Bogens sidste billede skaber direkte kontakt til læseren ved at den overlevende familie er placeret i midten: en stærk forbindelse som inviterer læseren til at observere og lære af hendes historie. I den mellemliggende visuelle historie følger vi som observatører pigens og familiens flugt.

Social afstand. De to første billeder er beskåret så de fremstår som et supertotalt klip. Der er fokus på pigens handling: hun viser hvad et trylleblik er og kan. Resten af billederne er supertotale. Som læser er man langt væk fra motivet/handlingen og man får et overblik over både omgivelser og personer. Historien præsenteres således for læseren som en iagttager der observerer begivenhederne på afstand, samtidig med at der er overblik over omgivelserne og de deltagende personer, hvem de er og hvad de laver.

Magt/involvering. Den 'kameravinkel' hvormed læseren ser billedet, er på samme niveau som læseren, altså et *normalperspektiv*. Dette perspektiv signalerer objektivitet samt hjælper os med at komme tæt på historien. Læser og bogens personer er i øjenhøjde og etablerer en lighed og opbløder afstanden mellem billede og læser.

Bogens billedside har en ydre synsvinkel og historiens handling holder både læseren tæt på og langt væk gennem billedbeskæring og vinkel: et billemæssigt greb der fører læseren tæt på personerne uden at involveringen bliver for tæt.

5.1.1.5.2. Synsvinklen i verbalteksten

Synsvinklen i verbalteksten er anderledes end i billedteksten: Det er pigen der er subjekt, hende der ser, får vist, har ydre blik sådan at læseren iagttager det som pigen ser, gennem hende. Hun fortæller om *mit* trylleblik, *min* bedstemor. På den måde bliver man draget ind i historien, som ses med pigens øjne.

5.1.1.6. Hvordan den visuelle og den verbale tekst deler 'arbejdet' med at skabe mening (tekstuel, ideationel og interpersonel metafunktion)

I det følgende sammenstiller vi de separate analyser af hhv. billed- og tekstsider. Vi ser først på hvordan de to sider hhv. adskiller sig fra hinanden, *divergerer*, og hvordan de fungerer sammen, *konvergerer*. Ovenstående analyser har allerede vist at de to sider fremstår separate når de anskues hver for sig. En umiddelbar oplevelse ved læsning af bogen giver derimod indtrykket af at de to sider ikke står i modsætning til hinanden. Hvorfor fungerer det sådan? Hvorfor har forfatteren valgt at gøre det sådan? Hvilken litterær kvalitet ligger heri?

5.1.1.6.1. Teksterne divergerer:

Metafunktion

Tekstuel

Den visuelle tekst er organiseret som en fortløbende fortælling der drejer sig om en families flugt, og læseren inviteres med til at følge anvendelsen af trylleblikket

på denne rejse. Verbalteksten informerer om hvordan og til hvad man bruger et trylleblik selv i de mest umulige situationer. Verbalteksten er en poetisk beskrivelse af trylleblikket og står i modsætning til den visuelle tekst, som er en kronologisk fortælling der viser ødelæggelser, flugtveje, fare, tab og død.

Ideationel

Den visuelle tekst er Den visuelle tekst er fortalt med blyantstegninger og fortæller den fortløbende historie om en families flugt fra et hjem i kaos til et fredeligt sted. De farveløse billeder fremstiller den reale virkelighed, og heroverfor står så billederne med farve der viser kontrasten til den rå virkelighed. Verbalteksten beskriver hvad et trylleblik er og gør, og især de ydre tegn for pigens tanker og indre oplevelser.

Familiens personer deltager i begge tekster, men har ikke samme funktion. I den visuelle tekst er familien og deres livsvilkår centrum for fortællingen, mens familien i verbalteksten er statister i beskrivelsen af trylleblikket.

I den visuelle tekst driver de materielle processerne handlingen frem. Vi ser at de flygter, rejser, sejler, mens de materielle processer i den verbale tekst beskriver hvad der sker omkring dem, fx *lukker* det ene øje, *madrassen gyngede*.

Omstændighederne i den visuelle tekst viser historiens miljø. I hvert opslag har man visualiseret stedet som har betydning for historiens handling. Den verbale tekst har derimod få omstændigheder. Disse beskriver ikke miljøet, hvor historien forgår, men angiver *midler, betingelser og følger*, som har med trylleblikket at gøre. Den visuelle tekst kan i princippet skiftes ud med en anden historie, som har brug for et trylleblik.

Interpersonel

Den visuelle teksts synsvinkel er en ydre synsvinkel. Læseren inviteres med til at observere familiens historie og de omgivelser de bevæger sig i. Som modsætning hertil står verbaltekstens indre synsvinkel, hvor verden ses gennem pigens øjne.

5.1.1.6.2. Teksterne konvergerer:

Metafunktion

Tekstuel

Trylleblikket binder de to historier sammen.

En tæt sammenhæng mellem teksterne ses ved at verbalteksten giver betydning til de farvede felter i den visuelle tekst.

Skift i både i den visuelle og verbale tekst kan også ses i samspillet mellem de to: når teksten er placeret på højresiden, viser den at der sker noget nyt, også i billedfortællingen, nemlig i oplag 5, hvor flugten begynder, og i oplag 8 og 9, der omhandler forældrene: det første hvor moderen forsvinder, det andet hvor faren står som eneansvarlig for familien.

Ideationel

Familiens personer er deltagere i begge tekster.

De farvede felter i den visuelle tekst, fx *havfruer i dybet, kinder der gløder*, visualiserer verbalteksten og kompletterer dermed hinanden. Eller sagt på en anden måde: de farvede felter visualiserer de mentale processer og hjælper læseren til at udlede de følelser som læseren selv må uddrage.

Interpersonel

Den indre indsynsvinkel i verbalteksten tilføjer den visuelle historie en ekstra dimension som vises i de farvede billeder. Når verden er fuldstændig uoverskuelig, så kan trylleblikket hjælpe dig mentalt igennem alle verdens fortrædeligheder.

Sammenstillingen af teksterne viser, at de to tekster divergerer på mange områder, og at de divergerer mere end de konvergerer, men trods dette er læseoplevelsen af billedbogen en helhedsoplevelse. Hvad er det der sker hvor de to tekster divergerer? Verbalteksten tilføjer i hvert opslag en yderligere dimension til billedteksten, nemlig pigens perspektiv og de muligheder der ligger i trylleblikket, samtidig med at billedteksten danner en basis for de muligheder der ligger i trylleblikket. Mødet hvor teksterne divergerer, skaber et fortolkningsrum som gør bogen til en medrivende fortælling af høj litterær kvalitet. I litterær tekstanalyse kaldes sådanne muligheder for fantasiens udfoldelse ofte *tomme pladser* eller *at læse mellem linjer* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Men eleverne får med denne viden et redskab til at analysere hvordan billede og tekst konstruerer tomme pladser, også i andre tekster.

5.1.2. Konklusion på analysen

Analysen af billedbogen *Trykkeblik* viser, at bogen er meget velegnet til en undervisning i 2. klasse. Bogens tekster og billeder er konkrete og taler ind i en verden som både er kendt og ukendt for de fleste elever i en 2. klasse. Bogens to tydelige perspektiver, som henholdsvis billederne og verbalteksten præsenterer, giver eleverne et eksempel på hvordan man kan se verden ud fra forskellige perspektiver og hvilke sproglige redskaber der kan anvendes når man gerne vil arbejde med det på andre litterære tekster. Bogen rummer mange muligheder for at lægge grunden til på de kommende klassetrin at udvikle elevers læsning af litterære tekster med fagligt udbytte

5.2. Lærerforberedelsen og undervisningen: hen mod reproduktionsfeltet

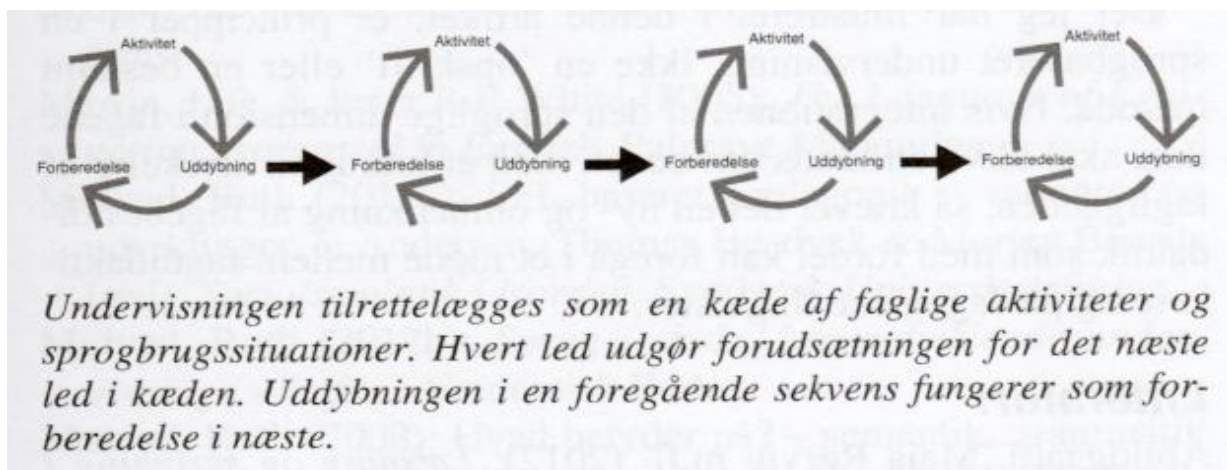
Hvor omfangsrig en læreranalyse af et læremiddel skal være, afhænger af på hvilket klassetrin undervisningen skal foregå, hvad eleverne har lært tidligere mv. I indskolingen hvor eleverne skal introduceres til redskaber der stilladserer analyse og fortolkning, har vi lagt vægt på at finde netop de sproglige redskaber der understøtter det formål. I en forberedelse til at bruge bogen i fx en 5. klasse kunne vi have gået mere ind på interpersonelle betydninger, fx hvor pigens holdninger kommer sprogligt og visuelt til udtryk.

Denne læreranalyses formål er et at få et overblik over bogens billeder og tekst samt hvordan de konvergerer og divergerer. Dette overblik skal bruges til at udvælge og udarbejde mål for undervisningen i den konkrete kontekst, her en dansk 2. klasse: læreranalysen skal altså *rekontekstualiseres* så den kan fungere i *reproduktionsfeltet*.

Det videre arbejde med at tilrettelægge undervisningsforløbet er planlagt ud fra princippet om at læring er en sproglig udviklingsproces: eleverne skal lære det faglige sprog som de skal bruge for at give deres viden et synligt udtryk. Og for at alle elever kan få adgang til skolens viden, er det nødvendigt at tilrettelægge undervisningen så den rummer alle de forskellige *koder* (Bernstein) eller *registre* (Halliday) som de kommer med (Derewianka 1990; Mulvad 2012a).

De forskellige aktiviteter er således valgt og tilrettelagt som en kæde af sprogbrugssituationer hvor de første aktiviteter lægger sig så tæt op ad elevernes forudsætninger som muligt, og de næste aktiviteter fører undervisningen frem mod de opstillede læringsmål. På den måde sikres det at eleverne altid står på noget kendt når de skal lære noget nyt.

Figur 8. Kæde af sprogbrugssituationer. Mulvad 2012b:15.



I denne proces er det vigtigt, at overgangen fra den ene aktivitet til den anden hænger sammen, sådan at resultaterne fra en aktivitet fungerer som afsæt og input for den næste. Resultaterne af de forskellige aktiviteter skal gøres synlige, fx skrives på store post-it, tegninger mv. De redskaber som eleverne bruger til at udvikle deres analyse og fortolkning, skal også synliggøres, fx ved i en 2. klasse at navngive *mentale processer* som ord for det som foregår inde i hovedet, fx tænker, føler osv. På den måde har alle elever adgang til den viden som de skal bruge, og de kan løbende vende tilbage til det de fandt ud af.

Læreren sorterer meget målrettet i de sproglige redskaber som hun i sin undersøgelse har anvendt. Netop overblikket giver hende mulighed for at vælge de redskaber som mest effektivt understøtter læringsmålet, og at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i det.

Målet for forløbet er

- at fremme elevernes viden og færdigheder i at læse multimodale tekster litterært ved at
 - undersøge verbaltekst og billedtekst og sætte dem sammen til to perspektiver på samme historie
- at lære dem at anvende følgende sproglige redskaber til tekstlæsning:
 - verbale redskaber: *mentale processer*
 - visuelle redskaber: *layout, indramning, farver*

Det er meget vigtigt at kun få visuelle og verbale sproglige redskaber bliver introduceret ad gangen, og at der ikke inddrages nye før de første redskaber er blevet anvendt flere gange og gerne på forskellige tekster. Denne 2. klasse har tidligere arbejdet med *processer* (*materielle* og *relationelle*), *deltagere* og konkrete *omstændigheder* (tid og sted) i verbale tekster.

Det følgende er lærerens planlægning af undervisningsforløbet – en planlægning som danner rammen for undervisningen, men hvor der også er plads til at følge elevernes initiativer og ideer på de oplevelser, de får med bogen.

5.2.1. Undervisningsforløb

Undervisningsforløbet begynder med en intro hvis formål er at 'kroge' elevernes lyst til at læse bogen, gøre dem nysgerrige, samt at sikre at alle elever får forståelse for og kendskab til hvad ordet *trylle* betyder. Begrebet skal være kendt for alle når der arbejdes med bogen. Dernæst arbejdes der trinvist frem mod læringsmålet. Afslutningen på undervisningsforløbet giver eleverne mulighed for at relatere bogens handling og tema til deres egen verden.

Aktiviteterne er:

- Introduktion til begrebet "trylle" gennem observation af tryllekunstner.
- Fælles samtale om bogens billeder med fokus på *deltagere, processer og omstændigheder*.
- Højtlesning af verbalteksten uden billeder for at fokusere på sproget.
- Sammenligning af billeder og tekst for at undersøge samspillet.
- Analyse af *mentale processer* for at gøre eleveres fortolkning eksplicit.
- Perspektivering til elevernes egne erfaringer og verden.

Nedenfor skitseres de vigtigste aktiviteter i undervisningsforløbet for at synliggøre principperne: hvordan en undervisning kan se ud når den socialsemiotiske sprogmodel *rekontekstualiseres* til *reproduktionsfeltet*.

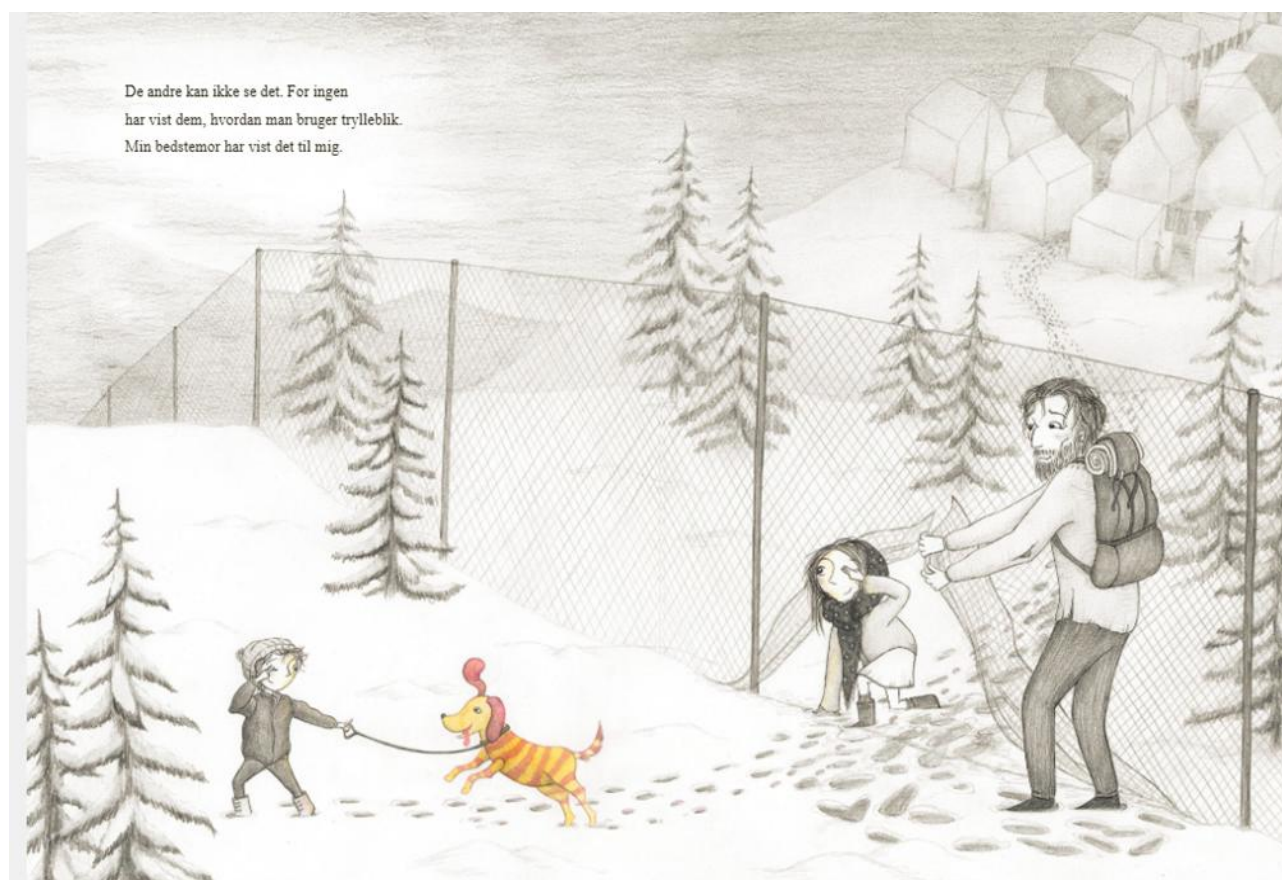
5.2.1.1. Intro til bogen

Denne aktivitet skal fange elevernes nysgerrighed. Den går ud på at undersøge ordet *trylleblik* med fokus på *trylle*, fx at opdage at det en tryllekunstner gør, er at snyde hjernen så man ser noget der ikke findes, og opleve hvordan magien skaber glæde. På den måde dannes i fællesskab en forståelse af ordet med henblik på at introducere bogen.

5.2.1.2. Læsning af bogens billeder

Denne aktivitet lægger sig helt tæt op ad alle elevernes forudsætninger: alle kan se og sige noget om billederne og på den måde være med til at opbygge den første fælles viden om bogen. Læreren har tilrettelagt aktiviteten så resultatet kan bruges som input i næste aktivitet.

Figur 9: Opslag 11.



I fællesskab

- samtaler lærer og elever om hvad man kan se på de enkelte billeder. Dette skrives på post-it
- opdeler de indholdet i farvede billeder og blyantsbilleder
- skrives sætninger til billederne

Når billedtekstens indhold skal beskrives, gøres det ved at eleverne svarer på nedenstående guidende spørgsmål:

Figur 10: Guidende spørgsmål for at fremhæve hhv. deltagere (i rød), processer (grøn) og omstændigheder (blå) med tilhørende eksempler på svar.

Hvem kan I se på billedet?

Hvad kan I se på billedet?

Hvad gør personen og tingene?

Hvor forgår det?

Hvor er personerne?

Hvordan ser derud?

Hvornår foregår billedet?

Deltagere	Processer	Omstændigheder
Far	Flygter	en skov
Pige	Kræbler	ude på landet
Dreng/søn	Går	under et hegn
Hegn	Trækker	om vinteren
Mors sjal	bærer	bag hegnet
Øne		øde landskab
Fodspor		
Trylleblik		
Gul og rødstriket hund		
huse		

Svarene udarbejdes for hvert opslag og skrives på post-it som vist ovenfor.

5.2.1.3. Oplæsning af bogen i sin helhed – tekst og billeder

Når eleverne er bekendt med indholdet på billedsiden og har opbygget et ordforråd som forudsætning for at forstå den verbale tekst, får alle elever udbytte af en højtlesning.

5.2.1.4. Fælleslæsning af verbalteksten – uden billede

Nu kan eleverne stå på noget kendt, verbalteksten, og koncentrere sig om noget nyt.

Noter i fællesskab på post-it:

- Hvem eller hvad deltager i teksten (*deltagere*)?
- Hvad sker der (*processer*)?
- Hvor, hvornår foregår teksten (*omstændigheder*)?

5.2.1.5. Sammenlign post-it med deltagere, processer og omstændigheder i

- billederne uden farve
- billederne med farve
- verbalteksten

Klassen samtaler om hvad der er fælles i de farvede billeder, i de sort/hvide billeder og i teksten og sætter de farvede billeder sammen med teksten.

Denne aktivitet har eleverne forudsætningerne for at deltage i igennem de foregående aktiviteter med både den visuelle og verbale tekst. De får nu lagt endnu en ny dimension på deres forståelse, nemlig samspillet mellem det visuelle og verbale: det som læreranalysen netop viste, var helt fundamentalt analyse for at forstå teksten som litterær tekst.

5.2.1.6. Intro til de mentale processer

Dette redskab skal eleverne bruge for at finde ud af hvordan teksten sprogligt konstruerer tekstens litterære kvalitet. Aktiviteten skal gøre det synligt for eleverne at mentale processer er ydre tegn for noget indre. Når eleverne har forstået hvordan ord som *se*, *tænke*, *føle* fungerer, sætter læreren et navn på denne gruppe ord som er passende for alderstrinnet, fx *tænkeord*. Lærer og elever kan lege denne lille leg for at illustrere hvad *mentale processer* gør. Læreren siger til eleverne:

- Luk øjnene og se fx for dig hvad du spiste i morges.
- Hvad skal der til for at jeg kan finde ud af hvad du spiste i morges?

Klassen samtaler om flere eksempler.

Man må udtrykke sine tanker og følelser i ord eller tegninger for at dele dem med andre. Det sker i bogen i samspillet mellem tekst og de farvede områder i billederne som vi som læsere må fortolke. Men man kan også udtrykke tegnene på det indre som fx i bogen *min bedstemor lo*. Hvordan har man det når man ler? Forskellige mentale processer inddrages i samtalen fx *ønsker*, *tænker*, *smager*, *tror*, *elsker*...

5.2.1.6.1. Undersøgelse af de mentale processer med de farvede billeder og teksten

Og så er eleverne klar til at gå ind i billederne igen med deres nye viden. De ydre tegn kan omsættes til følelser: hvordan har pigen det? Hvorfor? Disse spørgsmål stilles til de enkelte opslag, fx da de begynder deres flugt:

Figur 11: Opslag 6.



*Med mit trylleblik kan jeg se grønne marker
og frie fugle og åbne veje forude*

Klassen kan arbejde med spørgsmål som fx Hvordan har pigen det? Hvorfor tror du det? Hvordan kan man skrive hvordan hun har det, fx Pigen glæder sig til de nye oplevelser, men hun er også ked af det, fordi de skal rejse fra deres hjem. Der kan sættes små post-it med følelser på de farvede billeder og relevante personer.

5.2.1.7. Samtale om opslag med udgangspunkt i de post-it der er udarbejdet

Til sidst tages et tilbageblik på de ophængte post-it. Eventuelt kan man fastholde hvad klassen er kommet frem til i en fælles skrivning hvor pointerne fastholdes.

5.2.1.8. Perspektivering til elevernes egen verden

Nu kan eleverne tage deres analyse og fortolkning med ud i deres egen verden: Er den tilværelsestolkning som bogen lægger frem, brugbar for dem selv, for andre?

Figur 12: Modellering i ler.



Hvis klassen vil arbejde videre, kan de fx:

- Arbejde med spørgsmål som fx 'Kan trylleblik bruges af dig, af andre'? 'Kan det bruges andre steder'?
- Tegne eksempler på hvor det kan bruges
- Lave en ny billedfortælling til teksten
- Modellere i ler et trylleblik fra bogen eller dit eget trylleblik

6. Konklusion og diskussion

I denne artikel har vi givet vores bud på hvordan socialsemiotik kan rekontekstualiseres til en dansk skolekontekst. Med et eksempel fra dansk litteraturundervisning, hvis overordnede faglige formål er at give eleverne oplevelse og forståelse af litteratur samt øge deres forståelse af deres omverden (Børne- og Undervisningsministeriet 2019), har vi vist en mulig vej til at lærerne kan opfylde dette formål gennem den rekontekstualisering som forgår i lærerens forberedelse, først i lærerens egen analyse af undervisningsmidler og derefter i de valg læreren træffer i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Målet og hensigten med dette arbejde er at lære eleverne sproglige redskaber så de selvstændigt kan analysere og fortolke litterære tekster: hvordan sproget skaber litterær betydning.

Hvorfor finder vi det så vigtigt? Svaret på det kan bedst besvares af M.A.K. Halliday selv:

A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text.

(Halliday 1985/1994, s. xvii)

Vi er nødt til at lære eleverne at bruge en betydningsgrammatik som kan hjælpe og guide dem i dette fortolkningsarbejde så de står stærkt og ikke er henvist til gæt og synsninger (Kabel 2016; Christie & Macken-Horarik 2011) i form af fx moralske holdninger til fiktive karakterer eller hverdagsagtige fortolkninger ud fra personlige erfaringer sådan som man ofte ser det i fagets didaktisk tilrettelagte læremidler.

Ud fra de krav vi ser at lærere møder i dagens danske grundskole, må den udgave af socialsemiotisk pædagogisk teori vi vælger, være følsom over for hvad der konkret foregår i praksis i skolen, fx undersøgende undervisning hvor alle får faglige deltagelsesmuligheder og adgang til de høje faglige krav der stilles.

På den baggrund vælger vi at fokusere på *disciplinarity* (Christie & Maton 2011), og det har som konsekvens at vi fremhæver Hallidays socialsemiotiske begreber *kontekst*, *register* og *stratificering* som didaktiske redskaber i kombination med uddannelsessociologen Basil Bernsteins *rekonstekstualisering* og uddannelsesforskeren Mary Schleppegrells udvikling af *praksisnære didaktiske redskaber*.

Vi har stillet os selv den opgave at give vores bidrag til at løse et gammelt og velkendt problem: hvordan kan vi gøre det til et meningsfuldt valg for lærere at basere deres undervisning på de sproglige redskaber som findes i M.A.K. Hallidays systemiske funktionelle lingvistik? Det spørgsmål har vi langt fra givet et endegyldigt svar på. Vores forskning og udvikling sammen med lærere i grundskolen har imidlertid vist os at det er en farbar vej for lærerne ud fra de kriterier om meningsfuldhed vi har opstillet i artiklen.

Der findes nationalt og internationalt masser af forskning og udvikling som har vist sin anvendelighed, også i dansk grundskole. Den faglige og sproglige viden findes tilgængelig og anvendelig i praksis (se fx hjemmesiderne for *Læring gennem sprog* og *Language and Literacy in Education*).

Men for at det skal blive et mere tilgængeligt valg for mange flere lærere i alle fag, må udviklingen i Danmark drives frem mere systematisk og institutionelt end det sker i dag, hvor det i høj grad hviler på enkelte skoler, lærergrupper o. lign. Det vil være en gode ide at se på alle trin i rekontekstualiseringsstigen.

I produktionsfeltet kunne funktionelle lingvistiske teorier i højere grad udforskes og udvikles (Gregersen 2024), forskning i pædagogik og socialisering inkludere fokus på sprog (fx Halliday 1978, 2007; Hasan 2009; Tomasello 2008).

Arbejdet med at udvælge de sproglige redskaber der er svar på et konkret fags faglige spørgsmål, kræver både stor faglig og sproglig viden. Dette arbejde giver lærerne udtryk for er et tidskrævende arbejde. Derfor vil et samarbejde mellem fagfaglige personer og fagpersoner med stor viden om socialsemiotikken, fx lærere på professionshøjskoler, universiteter, forlagsredaktører, være et rekontekstualiseringsfelt som kan formulere de fagfaglige spørgsmål og finde de sproglige redskaber. Grundskolen kan også være et rekontekstualiseringsfelt hvis viden og tid til det findes.

Referencer

- Andersen, Thomas H. (2013). 'Registerbegrebet. En teoretisk forankring og et rids over begrebets praktiske anvendelighed til tekstanalyse og tekstforfatning'. I: Hållsten, Stina, Hanna S. Rehnberg & Daniel Wojahn (red.): *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Södertörns högskola. <https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:655788/FULLTEXT01.pdf>.
- Andersen, Thomas H., Morten Boeriis, Eva Maagerø & Elise S.Tønnessen (2015). *Social Semiotics. Key Figures, New Directions*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315696799>
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. New York/London: Routledge.
- Bernstein, Basil. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. New York/London: Routledge.
- Bjørn, Ane (2021). *Trylleblik*. København: Gutkind Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte 2019*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Sproglig udvikling. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Christie, Frances & Beverly Derewianka (2008). *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Christie, Frances & Mary Macken-Horarik (2011). 'Disciplinarity and school subjects'. I: Christie, Frances & Karl Maton (red.). *Disciplinarity. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.
- de Oliveira, Luciana C. & Mary Schleppegrell (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Derewianka, Beverly (1990). 'Rocks in the Head: Children and the Language of Geology' I: Carter, R. (red.), *Knowledge about Language in the Curriculum: The LINC Reader*. London: Hodder & Stoughton. https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/step/file/1187/Beverly_Derewianka.pdf.
- Disadvantaged Schools Program (1994). *Write it Right. Resources for Literacy and Learning*. Metropolitan East Region. NSW: Department of School Education.
- Eggins, Susanne (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2. udg.). London: Continuum.
- Fang, Zhihui & Mary Schleppegrell (2008). *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309314>
- Gregersen, Frans (2024). 'Bernstein-øjeblikket – en kontrafaktisk historie'. *Språk och stil: Tidskrift för svensk språkforskning*, NF 34. <https://doi.org/10.61965/sos.v34i.34510>
- Halliday, Michael A.K. (1964/2003). Syntax and the Consumer. I: Jonathan Webster (red.), *The collected Works of M.A.K. Halliday*. Vol. 3. London: Equinox.
- Halliday, Michael A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. (1985/1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K (2007). *Language and Education. The Collected Works of M.A.K. Halliday*. Vol. 9. Jonathan Webster (red.). London: Equinox.
- Halliday, Michael A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4. udg.). New York/London: Routledge.
- Halliday, Michael A.K, Angus McIntosh & Peter Stevens (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

- Hasan, Ruqaiya. (2009). *Semantic Variation: Meaning in Society and Sociolinguistics*. Vol. 2 in *The Collected Works of Ruqaiya Hasan*. Jonathan Webster (ed.). London: Equinox.
- Hasan, Ruqaiya (2016). *Context in the System and Process of Language. Collected Works of Ruqaiya Hasan, Vol. 4*. Jonathan Webster (ed.). London: Equinox.
- Jacobsen, Grethe K. & Ruth Mulvad (2022). *Ind i naturfag. Fra tekster til naturfaglig kompetence*. København: Akademisk.
- Kabel, Kristine (2016). *Danskfagets litteraturundervisning, et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Ph.d.-afhandling: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/429049982/F_rdig.pdf
- Kofoed, Ulla, Ruth Mulvad & Inge Ragnarsson (2021). 'Fra baller til sædemuskler sprogbaseret fagundervisning.' In Knudsen, Stine K. & Lone Wulff (red.). *Kom ind i sproget*, 2. udgave. København: Akademisk.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York/London: Routledge.
- Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM) (2026). www.kidm.dk. Lokaliseret d. 29.05.2026.
- Language and Literacy in Education (LLEN) (2026). www.llen.online. Lokaliseret d. 29.05.2026.
- Læring gennem sprog (2026). www.sprogbaseretlaering.dk. Lokaliseret d. 29.05.2026.
- Maagerø, Eva, Ruth Mulvad & Elise S. Tønnessen (2022). *Women in Social Semiotics and SFL: Making a Difference*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429352270>
- Macken-Horarik, Mary (1996). 'Literacy and Learning across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers'. I: Hasan, Ruqaiya & Geoffrey Williams (red.), *Literacy in Society*. London/New York: Westly Longman Limited.
- Macken-Horarik, Mary, Kristina Love, Carmel Standiford & Len Unsworth (2018). *Functional Grammars: Re-conceptualizing Knowledge about Language and Image for School English*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669731>
- Martin, James R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- McDonald, Lorraine (2023). *A New Literature Companion for Teachers*. Laura St, Newton: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).
- Mulvad, Ruth (2012a). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*, 2. udg. København: Akademisk Forlag.
- Mulvad, Ruth (2012b). 'Sprog i skole – om at integrere arbejde med sprog i fagenes didaktik. Sproget i skolen.' *KvaN94*.
- Mulvad, Ruth (2013). 'Hvad er genre i genrepædagogikken? Kære genre – hvem er du?' *Viden om Læsning* 13. https://videnomlaesning.dk/media/1698/ruth_mulvad2.pdf
- Painter, Clare, James R. Martin & Len Unsworth (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox.
- Rose, David & James R. Martin (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Tomasello, Michael (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7551.001.0001>