

Analiza šolske ure pouka književnosti po modelu analize govorjenega diskurza*

1. Uvod

V članku po modelu analize govorenega diskurza razčlenjujemo šolsko uro pouka slovenske književnosti. Ura je bila za potrebe raziskave posneta na videokaseto v eni od ljubljanskih osnovnih šol v šolskem letu 1995/96. Pri pouku slovenske književnosti v 8. razredu osnovne šole so obravnavali delo Simona Gregorčiča: Življenje ni praznik. Posnetek je bil za potrebe raziskave transkribiran.

V uvodu članka pojasnujemo izbrano metodologijo in definiramo nekaj osnovnih pojmov, ki smo jih uporabili pri analizi in opisu. Diskurz je bodisi definiran kot katerakoli enota jezika, ki je večja kot poved (Stenstroem, 1994: XI), ali pa kot proces, katerega rezultat je zapisano ali govorno besedilo (Kranjc, 1997: 310). Opisujemo ga na petih hierarhičnih ravneh (Coulthard, 1992; Stenstroem, 1994; Kranjc, 1995, 1997; Skubic, 1998).

1. Dejanje¹ je najmanjša interakcijska enota. Je znak, da govorec želi komunicirati.
2. Korak je naslednja enota, sestavljena iz enega ali več dejanj. Osnovni koraki so: iniciativa ali spodbuda, tudi uvajanje (I), odziv (O) in sprejem, tudi zaključek ali sledenje (S).² Ostali koraki so še: odpiranje, poziv, žarišče, vzdrževanje, ponovno odpiranje, povratni kanal. S koraki govorec v eni vlogi lahko opravi različne postopke: lahko začne, vzdržuje ali tudi konča pogovor.
3. Vloga je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti naslednji govorec. V eni vlogi naredi govorec najmanj en interaktivni korak in eno diskurzivno dejanje.
4. Izmenjava je naslednja stopnja in je minimalna interakcijska enota, ki posreduje vsaj del obvestila. Sestavljena je najmanj iz dveh vlog dveh različnih govorcev, od katerih vsaka vsebuje vsaj en korak. Razlikujemo tri osnovne tipe enostavnih izmenjav, poimenujemo pa jih po primarnih dejanjih (Stenstroem, 1994: 38), s katerimi so uresničene. Izmenjave so lahko obvestilne, vprašalne, ali pa gre za prošnje (Stenstroem, 1994: 49).³

* Članek je predelano poglavje avtoričine magistrske naloge

¹ V nadaljevanju uporabljam tudi izraz 'komunikativno' ali 'diskurzivno dejanje', da ne bi prišlo do zamenjave z 'govornimi dejanji' (ang. speech acts).

² V originalu gre za izraze 'initiation', 'response' in 'follow up'. Simona Kranjc uporablja zanje: uvajanje, odgovor, zaključek, sledenje ali tudi nadaljevanje (glej Kranjc, 1995: 61 in 1997: 313).

³ Ang. stating, questioning in requesting exchange (Stenstroem, 1994: 49).

5. Najvišja raven je transakcija, to je pogovor o eni sami temi (topiku), ki je sestavljen minimalno iz ene izmenjave, pogosteje pa iz vrste izmenjav o enem samem topiku.

Posamezne vloge ali dele vloge — torej korake znotraj njih, ki so skladenjsko določeni kot posamezne povedi oziroma izreki v vlogi, določimo glede na vrsto: ali gre za iniciativo (spodbudo), odziv nanjo ali za sprejem odziva (sledenje). To so trije koraki, ki tvorijo osnovno interakcijsko izmenjavo.⁴ Izmenjava v pedagoškem govoru (situacija, ki jo opazujemo) je največkrat tridelna: sestavljena je iz vseh treh korakov: spodbude, odziva in povratne informacije v dveh ali treh vlogah. V eni učiteljevi vlogi lahko sovpadeta sprejem (sledenje) in v naslednjem koraku iniciativa.

Posamezne vloge opišemo z nekaj lastnostmi. Vprašanjem določimo njihovo vrsto: ali gre za dopolnjevalna ali odločevalna vprašanja. Ker je velik delež učiteljevih izrekov v šoli povezan z izrekanjem zahtev, opisujemo tudi, za katere vrste zahtev gre. Ali gre za posredno ali neposredno izražene zahteve in s katerimi jezikovnimi sredstvi so posredovane. Na tem mestu se opis diskurza delno prekrije s slovničnim opisom. Tistemu, kar govorec izgovori v posamezni vlogi, določimo tudi funkcijo ali vlogo (po Jakobsonu, 1958, povzeto po Kunst Gnamuš, 1992, in Zadravec Pešec, 1994). Pri tem se omejujemo zgolj na dve funkciji, ki sta po našem mnenju značilni za pedagoški govor: socialno in spoznavno. Lahko bi rekli, da znotraj pedagoškega govora ločujemo odnosni in spoznavni govor.

Vsako sporočilo, ki ga posredujemo naslovniku, ima tudi svojo vplivajnsko ali retorično razsežnost (Kunst Gnamuš, 1986). Retorična jezikovna sredstva so tista jezikovna sredstva, ki uravnavajo medsebojna razmerja sporočevalca in naslovnika ter omogočajo učinkovito uveljavljanje sporočilnega namena. Med ta sredstva se prišteva: ogovorni imenovalnik, uporabo nasveta in spodbude namesto neposredno izražene zahteve, apeliranje na lastnosti naslovnika (A bi bil lahko tako prijazen?) in sredstva za izražanje medsebojne naklonjenosti ali nenaklonjenosti. Z odnosnim govorom v razredu učitelj uravnava medosebne odnose v razredu in spodbuja k sodelovanju. Z odnosnim govorom umestimo spoznavni govor v govorni položaj v razredu — odnosni govor ima tako funkcijo kontekstualizacije (Kunst Gnamuš, 1992: 27). Pri tem pa velika količina učiteljevega odnosnega govora ne pomeni tudi kakovosti odnosov v razredu. Pomeni lahko celo, da skuša učitelj s socialnim učinkovanjem nadomestiti kakovostno spoznavanje (Kunst Gnamuš, 1992: 27). Za odnosni govor so značilni glagoli rekanja in mišljenja, ki povezujejo udeležence interakcije in usklajujejo njihovo čutno, govorno in miselno dejavnost (Kunst Gnamuš, 1992: 28).

Druga razsežnost sporočila je spoznavna, udejanja se s sredstvi v spoznavni funkciji jezika. Mednje sodijo utemeljevanje, dokazovanje, razlaganje in razpravljanje. Vse to omogoča, da prisojanje lastnosti v spoznavnem govoru poteka na podlagi logičnega skeepanja. Zato je trditvam mogoče prisojati pravilnost ali nepravilnost, resničnost ali neresničnost. Za spoznavni govor v razredu je značilna uporaba metajezika ali jezika stroke in uporaba opazljivk ali ponazorjevalnih zgledov (Kunst Gnamuš, 1992: 43–48).

Enota, ki se ji določa jezikovno funkcijo, je izrek oziroma poved s komunikacijsko funkcijo (Bešter, 1992; Kunst Gnamuš, 1992: 13). Zato pri izreku upoštevamo tako jezikovna in nejezikovna sredstva. Izrek je dejanje posredovanja in sprejemanja informacij in je vedenje, ki oblikuje vsakodnevno sporazumevalno interakcijo (Kranjc, 1995: 45). Upoštevanje nejezikovnih sredstev pri izreku je pomembno, saj je sporazumevalno dejanje v diskurzu lahko opravljeno tudi brez jezikovnih sredstev, v šoli npr. je to dvig roke, začetek opravljanja dela po nekem navodilu, v vsakodnevem pogovoru kimanje z glavo kot znak razumevanja. Količina

⁴ Iz treh vlog so ponavadi sestavljene izmenjave, ki jih uvajajo prošnje, in vprašalne izmenjave; enostavne obvestilne izmenjave so izvršene v dveh vlogah (Stenstroem, 1994: 49).

posamezne vloge je bila v raziskavi izražena s številom besed in odstotnimi deleži glede na količino vseh izgovorjenih besed.

2. Analiza šolske ure

2.1 Zasnova

S pomočjo opisa govornega diskurza ob uveljavljanju petih hierarhičnih ravni v diskurzu in z določanjem jezikovnih vlog je bila narejena kvalitativna analiza, iz katere lahko v nadaljevanju izpeljemo tudi kvantitativno.

1. S številom vlog (replika enega govorca), izrekov in besed v njih določimo dolžino besedila.
2. S številom izrekov in besed ugotovimo deleže govora učitelja in učencev glede na celoto.
3. Določimo število govornih izmenjav; struktura izmenjave je določena z iniciativo (spodbudo) (I), odzivom (O) in sprejemom (S) (Skubic, 1998: 87); nekatere izmenjave so izvedene v dveh korakih v vlogah dveh različnih govorcev (I in O ali I in S).
4. Ugotovimo deleže posameznih funkcij jezika: spoznavne (Fs) in odnosne (Fo).
5. Določimo vrste vprašanj.
6. Določimo deleže različnih načinov izražanja zahtev pri učni uri.

V skladu s spoznanji empirične analize lahko podamo tudi možnosti za kakovostno spremembo interakcije pri pouku slovenske književnosti.

2.2 Potek

V gradivu priloge na koncu razprave z nekaj izseki ilustriramo potek analize. Primeri so iz uvodnega dela ure z nekaj začetnimi izmenjavami, daljši srednji izsek prikazuje prehod od motivacije za branje besedila k napovedi osrednjega dela ure — branja in obravnave Gregorčičeve pesmi *Življenje ni praznik*, zadnji izsek pa z nekaj izmenjavami ilustrira zaključno fazo ure.

Opis

- V skrajnem levem stolpcu so po vrsti označene in oštevilčene posamezne vloge. Z velikim tiskanim U so označene vloge učitelja, z malim tiskanim u pa vloge učencev. Vloge štejemo od začetka do konca ure.
- V naslednjem stolpcu je zapisano besedilo. Zapis govora je večinoma, z nekaj odstopi pri zapisu pogovornega jezika učencev, prirejen pravopisni normi. Na ta način smo izgubili sicer pomembne podatke o prozodiji, ki so za analizo govornega besedila ključnega pomena.⁵ V besedilu so podčrtani tisti deli, ki jih še posebej komentiramo v desnem stolpcu.
- V tretjem stolpcu so poimenovani posamezni koraki. Večinoma so to osnovni trije koraki: iniciativa, odziv in sprejem.
- V četrtem stolpcu so poimenovana posamezna dejanja — v posebni tabeli v nadaljevanju so naštetja in opisana vsa dejanja, ki so se pojavila v tem diskurzu.
- V petem stolpcu so oštevilčene menjave.
- V zadnjem stolpcu je delno komentirano in delno slovnično opisano besedilo posamezne replike.

⁵ Podobno je primere konverzacije med otroki v vrtcu zapisovala tudi Simona Kranjc. Glej Kranjc, 1995, 1997.

3. Rezultati analize govornega diskurza

Tabela 1: Rezultati analize govornega diskurza.

	<i>učenci</i>	<i>%</i>	<i>učiteljica</i>	<i>%</i>	<i>skupaj</i>
<i>izmenjava</i>					80
<i>vloga</i>	117	54	100	46	217
<i>iniciativni korak</i>	10		69		
<i>odzivni korak</i>	107		4		
<i>sprejemni korak</i>	0		66		
<i>izrek</i>	114	33	234	67	348
<i>besede</i>	601	30,5	1372	69,5	1972

3.1 Analiza in interpretacija rezultatov

Analiza je opravljena v skladu s hierarhično razporeditvijo enot govornega diskurza: od najvišje do najnižje. Začnemo z vrsto diskurza, ki je v našem primeru diskusija. Diskusijo opišemo z nekaj značilnostmi. S transakcijami se posebej ne ukvarjamo, ker se v celotni diskusiji v okviru te šolske ure obravnava ena sama tema, ki pa ima nekaj podtem. Diskusija se začneja z odpiranjem, nadaljuje z upovedovanjem lastnih izkušenj ob določene temi, temu sledi obravnava besedila z različnih vidikov. Te različne faze so v skladu z metodo šolske interpretacije literarnega besedila (Kračar Vogel, 1990, 1992), v analizi govornega diskurza pa jim lahko določimo vlogo podtopikov. V nadaljevanju nato zasledujemo strukturo izmenjav. Te so lahko preproste ali zapletene. V šolski situaciji je pričakovani vzorec izmenjave sestavljen iz učiteljeve iniciative, ki je zelo pogosto izražena z vprašanjem, sledi učenčev odziv, večinoma v obliki odgovora na vprašanje. Tovrstna izmenjava se zaključí z učiteljevim potrdilom in sprejemom tega odgovora. Vzorci izmenjav so zelo različni in odvisni tudi od tega, za katero vrsto izmenjave gre: obvestilno (trditve), vprašanje ali zahtevo (prošnja).⁶ Na naslednji ravni opazujemo vloge, in to predvsem z vidika njihove enostavnosti (enodelnosti) pri učencih in sestavljenosti (dvodelnost) pri učiteljici. Naslednji stopnji, to je korakom, smo svojo pozornost namenili že pri izmenjavah. Na tem mestu opazujemo poleg osnovnih treh korakov iniciative, odziva in sprejema ter njihovih različnih oblik (dejanj, s katerimi so uresničeni), še ostale korake, ki tvorijo ogrodje diskusije. Zadnja, najnižja raven v diskurzu so dejanja. Podajamo in opisujemo celotni korpus diskurzivnih dejanj, s katerimi je bila realizirana diskusija pri opazovani uri.

Analizi diskurza dodajamo še del slovnice analize, ki jo drugače sicer ločujemo od diskurzivne. Zaradi večje preglednosti in bolj natančne analize smo zasledovali še število izrekov v diskurzu, število besed, jezikovne funkcije, oblike vprašanj in načine izražanja zahtev. Ob koncu analize podajamo še nekaj komentarjev k metodologiji, ki je bila pri analizi uporabljena.

3.1.1 Šolski pogovor, ki smo ga analizirali, bi lahko imenovali diskusija, to je ena od strategij diskurza (govornje interakcije) in je v teoriji obravnavana poleg konverzacije in intervjuja (Stenstroem, 1994: 169). Za diskusijo je značilna precej natančna razporeditev funkcij in vlog posameznih govorcev ter oblika prispevkov posameznih govorcev (Stenstroem, 1994: 181). Za šolski pogovor to lahko potrdimo, saj je učiteljev govor v šoli ponavadi v funkciji spodbude in

⁶ Če je iniciativno dejanje obvestilno (v obliki trditve), sta tipična vzorca izmenjav verižni, pri katerem si izmenično sledijo trditve in odzivi nanje, in razvijajoči, pri katerem prvi govorček razvija eno trditev, sogovorec pa to prekinja s svojimi potrdili (sprejemom). Če je iniciativni korak v obliki vprašanja, potem so vzorci izmenjav verižni, oklepajoči, mešani in eliptični mešani. Pri prošnjah oziroma zahtevah se pojavljata verižni in oklepajoči vzorec izmenjav (Kranjc, 1995: 61–62).

inicijative ter sprejema, govor učencev in njihove dejavnosti pa so pretežno odzivne. V šoli je učitelj tisti, ki postavi večino vprašanj, učenci pa nanje odgovarjajo. Hkrati je značilnost diskusije tudi usmerjenost v doseganje določenega, vnaprej zastavljenega cilja, kar bi lahko potrdili tudi za pouk na splošno.

3.1.2 V opazovanem diskurzu smo zabeležili 80 govornih izmenjav, ki so definirane kot najmanjše interakcijske enote, ki posredujejo del obvestila, sestavljene pa so najmanj iz dveh vlog dveh različnih govorcev (Stenstroem, 1994: 48). V šolski praksi je predvidena najpogostejša struktura tridelne izmenjave, ki se začenja z učiteljevo iniciativo, nadaljuje z učenčevim odzivom nanjo, zaključuje pa z učiteljevim sprejemom tega odziva (Coulthard, 1992: 16). Ker vemo, da je učiteljeva vloga pogosto dvodelna, da je torej v njenem prvem delu sprejem prejšnjega učenčevega odziva, v drugem pa že nova iniciativa, to pomeni, da meja med dvema izmenjavama pogosto poteka v eni sami učiteljevi vlogi. Praksa pokaže, da je enostavnih tridelnih izmenjav strukture I, O, S malo — v našem primeru 24. Največkrat se ta struktura sicer napoveduje, vendar učiteljičinemu sprejemu pogosto ne sledi nova iniciativa, ampak odziv drugega učenca na isto iniciativo in nato še en učiteljičin sprejem. Taka veriga ima lahko precej členov — to pomeni, da učiteljica na eno svojo iniciativo sprejme več odzivov. Najpogosteje identificirani vzorec izmenjave v našem primeru bi tako lahko ponazorili z naslednjim grafom:

U:	Va
u1:	O1
U:	P1
u2:	O2
U:	P2
...	
U:	Vb
u1:	O1
U:	P1
u2:	O2
U:	P2
...	

(U = učiteljica, u = učenec, V = vprašanje, O = odgovor, P = potrdilo)

Tak vzorec izmenjave lahko poimenujemo dopolnjevalni vzorec, saj se na eno učiteljičino vprašanje odzove z odgovori več učencev, katerih odgovori se medsebojno dopolnjujejo. Učiteljica vsak odgovor sproti sprejme in potrdi.

V skladu s strategijo poučevanja se učitelj na vsak učenčev odgovor odzove: ga ponovi, da naredi sljšnega ostalim učencem, ponovitev je lahko znak pravilnosti ali ustreznosti odgovora, odgovor učitelj uporabi v nadaljnji razlagi in včasih učenca še posebej pohvali, če je odgovor pravilen, ustrezen, dober, pričakovan. Nasprotno pa, če je odgovor nepravilen, ga učitelj popravi, ustrezno preoblikuje, parafrazira. Vse to so načini učiteljevega sprejema učenčevega odziva. V teoriji⁷ korak sprejema (sledenja) ni tako natančno razčlenjen — omejen je samo na nekaj tipičnih izrazov (leksikalnih enot). Ker pri pouku ne gre za dvogovorno, ampak za mnogogovorno dejavnost, se v bistvu pričakuje, da bo učitelj na svoje vprašanje prejel (razen če ne bo izrecno

⁷ Glej Stenstroem, 1994.

zahteval drugače; npr. poklical točno določenega učenca) več odgovorov. To je še posebej logično v situacijah, kjer učitelj demokratično vodi in usmerja pouk in so učenci motivirani za sodelovanje v diskusiji. Tudi v našem primeru je situacija taka, saj o tem govorijo relativno dolge izmenjave z eno učiteljičino iniciativo in več odzivi učencev ter sprejemi učiteljice.

Pri analizi smo opazili tudi nekaj dvodelnih izmenjav, sestavljenih iz učiteljičine iniciative in učenčevega odziva, ki pa mu ni sledil sprejem. Prav tako je za izmenjave, ki jih začenejo učenci, značilno, da so dvodelne. Sledi jim učiteljičin sprejem: učiteljica ponovi in potrди pravilnost tistega, kar je izrekel učenec. Take so tiste izjave, ki jih začene učenec z iniciativo v obliki trditve, učenčevim iniciativam v obliki vprašanj ali prošenj pa sledi učiteljičin odziv.

3.1.3 V opazovani šolski uri je bilo skupaj identificiranih 217 vlog, od tega jih je učiteljica opravila 100, kar pomeni 46 %, vsi učenci skupaj pa 117, kar predstavlja 54 % vseh vlog. To pomeni, da je na ravni vlog delež govorjenja učiteljice in učencev precej izenačen oziroma da je delež govorjenja učencev celo večji kot delež govorjenja učiteljice. To kaže, da je učiteljica vodila uro na demokratičen način, da je učence spodbujala k sodelovanju in da so se učenci tudi dobro odzivali. Seveda pa so rezultati drugačni, če v analizo pritegnemo še količine izrekov in besed pri učiteljičin in učencih. Ta analiza pokaže, da so učiteljičine vloge mnogo bolj razčlenjene od vlog učencev.

3.1.4 Učiteljev govor je hkrati iniciativen in sprejemen (tak, ki daje povratno informacijo o pravilnosti, ustreznosti učenčevega odzivnega govora). 69 učiteljičinih vlogam ali delom njenih vlog smo pripisali iniciativno funkcijo, 66 pa sprejemno funkcijo. Odzivnega govora pri učiteljiči je zelo malo, pojavil se je štirikrat: dvakrat kot samostojen odziv na učenčevo iniciativno vprašanje, dvakrat pa v njenih dvodelnih vlogah v kombinaciji z iniciativo in z zapiranjem diskusije. Odzivni govor učiteljice je odgovor na učenčevo iniciativo v obliki vprašanja, povezanega z organizacijo učnega procesa (u: Na kateri strani je že? U: 47).⁸ Ker je učiteljev govor večfunkcijski (Kunst Gnamuš, 1992), so tudi njegove vloge pogosto dvodelne. To pomeni, da v eni svoji repliki npr. učitelj v prvem delu sprejme učenčev odziv na svojo prejšnjo iniciativo, v drugem delu pa že poskrbi za novo iniciativo. V 51 primerih je bila učiteljičina vloga dvodelna. 43-krat je bila ta dvodelna vloga sestavljena v prvem delu iz sprejema (S) in v drugem delu iz iniciative (I).⁹

Učiteljičina spodbuda (iniciativa) se največkrat pojavi v dvodelnih vlogah (48-krat), 22-krat se pojavi v enodelnih vlogah. Tudi učiteljičin sprejemni govor se največkrat pojavi v dvodelnih vlogah (45-krat; najpogosteje skupaj z iniciativnim govorom), 21-krat se pojavi samostojno.

Učiteljičini iniciativni koraki so po svoji obliki različni — razlikujejo se po dejanjih, ki v njih nastopajo. Pri tem so pomembna predvsem primarna dejanja, to so tista, ki bi lahko tudi sama realizirala korak. Registrirali smo iniciativne korake z obvestilni dejanji (trditve) (8-krat), zahtevami oziroma prošnjami (18-krat), največ pa je bilo vprašanj (45). Pri trditvah¹⁰ so bila izražena tako mnenja (1-krat) kot obvestila (7-krat). To, da je bilo več obvestil kot mnenj, se sklada z naravo pouka, ki je namenjen usvajanju objektivnih dejstev. Ta posreduje učitelj v svoji razlagi. Vse zahteve, ki jih je izrekla učiteljica, so bile zahteve po izvršitvi dejanj (U: Odprite knjigo.). Tudi to se sklada z naravo pouka in učiteljevo vlogo pri njem. Prošnja za dovoljenje kot druga najpogostejša oblika diskurzivnega dejanja v koraku prošenj — zahtev nekako ni v skladu s hierarhičnim položajem učitelja pri pouku. Vprašanja, na katera so odgovarjali učenci, so bila tako dopolnjevalna kot odločevalna.¹¹

⁸ Vsi navedeni primeri so iz analiziranega posnetka.

⁹ Ostale dvodelne vloge so imele naslednje oblike: odpiranje diskusije in iniciativa, ponovno odpiranje diskusije in iniciativa, sprejem učenčevega odziva in vzdrževanje diskusije, odpiranje nove transakcije v diskusiji in iniciativa, odziv na učenčevo iniciativo in nova iniciativa, odpiranje nove transakcija in iniciativa, odziv na učenčevo iniciativo in nova spodbuda, odziv na učenčevo iniciativo in zaključevanje diskusije.

¹⁰ Trditve je slovenski prevod angleškega 'statement'. Skladenjsko naklonsko so to povedi v pripovednem naklonu. »Pripovedne so tiste povedi, ki dejanje, stanje itd. ugotavljajo a) kot obstoječe (neobstoječe) ali pa b) kot umišljeno (...)« (Toporišič, 1992: 260). Glagoli v teh povedih so v obliki povednega ali pogojnega glagolskega naklona.

¹¹ Glej nadaljevanje analize.

3.1.5 Pri 117 vlogah učencev, ki so dosledno enodelne in večinoma tudi enopovedne, smo kar 107-krat identificirali govor ali dejavnosti v odzivni vlogi. To pomeni, da je bilo več kot 91 % vseh dejavnosti učencev pri tej uri odzivne narave, to so bile torej reakcije na učiteljske spodbude. Govorimo o odzivnem govoru in o odzivnih dejavnostih, reakcijah, saj je bilo nekaj odzivov tudi nebesednih. Taki so večinoma tisti odzivi, ki sledijo neposredno izraženim zahtevam po izvršitvi določene dejavnosti (npr.: No, odprite berila na strani 47. Sledi nebesedni odziv: Učenci odprejo berila na zahtevani strani.). Učenčev govor ni nikoli v sprejemni funkciji, se pa 10-krat pojavlja v iniciativni funkciji. Največkrat gre za učenčeva vprašanja, ki so povezana z organizacijo in potekom pouka (pojavijo se 6-krat) (npr.: Na kateri strani je že?, A mi to pišemo?), so pa tudi iniciativne izjave, ki so povezane z vsebino pouka (4-krat) (npr.: Tovarišica, jaz pa mislim, da ta pesem govori, da je življenje zato, da delaš, ko umreš, pa počivaš.). Učenčevi iniciativni koraki v zvezi z organizacijo pouka so dosledno realizirani z vprašanji, iniciativni koraki vsebinske narave pa se pojavljajo v različnih oblikah: zasledili smo 2 vprašanja, eno mnenje in eno obvestilo.

3.1.6 Poleg osnovnih treh korakov (I, O, S) smo identificirali še naslednje: na začetku odpiranje diskusije, ponovno odpiranje, poziv, vzdrževanje, žarišče, povratni kanal in na koncu zapiranje (zaključevanje) diskusije. Te korake lahko tudi opišemo:¹²

<i>odpiranje diskusije</i>	— predstavlja popoln začetek diskusije, uvodni korak,
<i>ponovno odpiranje</i>	— preprečuje, odloži zaključek začetne izmenjave,
<i>poziv</i>	— poziva poslušalca, zahteva od njega pozornost; namenjen pritegnitvi poslušalčeve pozornosti,
<i>vzdrževanje</i>	— vzdržuje izmenjavo,
<i>žarišče</i>	— uvaja novo,
<i>povratni kanal</i>	— je znak poslušalčeve pozornosti,
<i>zapiranje</i>	— zaključuje diskusijo.

3.1.7. Pri tej šolski uri smo zabeležili 27 vrst različnih diskurzivnih dejanj, ki jih opisujemo v spodnji tabeli.¹³ Med dejanji razločujemo:

- a) primarna dejanja, ki lahko samostojno realizirajo korake,
- b) sekundarna dejanja, ki se pojavljajo poleg primarnih, včasih pa jih tudi nadomestijo; so v vlogi navodil ali pojasnjujejo izrek primarnega dejanja,
- c) dopolnilna dejanja,¹⁴ ki so ob primarnih dejanjih, vendar jih praviloma ne morejo nadomestiti.

1. Alarm	— poziv k poslušalčevi pozornosti; primarno dejanje,
2. zapolnjevalec vrzeli	— premošča, napolnjuje zamolk, prekinitvev v diskurzu; dodatno dejanje,
3. metakomentar	— komentira pravkar izrečeno; sekundarno dejanje,
4. mnenje	— podaja osebno mnenje udeleženca diskurza; primarno dejanje,
5. nebesedni odziv na zahtevo	— je ponavadi reakcija na zahtevo po izvršitvi določenega dejanja; primarno dejanje,
6. nestrinjanje	— izraža zavrnitev, nasprotovanje mnenju, zahtevi ali odgovoru; primarno dejanje,
7. zagovarjanje	— opravičuje izrečeno v primarnem dejanju; sekundarno dejanje,
8. obvestilo	— posreduje informacijo; primarno dejanje,

¹² Opis povzemamo po Stenstoem, 1996, in Kranjc, 1995.

¹³ A.-B. Stenstroem navaja 28 različnih primarnih diskurzivnih dejanj — med njimi so nekatera tudi zbirna, 7 sekundarnih dejanj in 10 dodatnih dejanj (Stenstroem, 1996: 39–40, 44, 46).

¹⁴ Simona Kranjc jih poimenuje kar 'komplementarna dejanja' po izvorniku 'complementary acts' (Kranjc, 1995: 60).

- | | |
|--------------------------------|--|
| 9. <i>odgovor</i> | — je odziv na vprašanje v iniciativnem koraku; primarno dejanje, |
| 10. <i>odgovor na trditev</i> | — je odziv na mnenje ali obvestilo v iniciativnem koraku; primarno dejanje, |
| 11. <i>ponovitev</i> | — dejanje, značilno za korak sprejema v pedagoškem govoru; ponovi se odgovor ali odgovor na trditev; primarno dejanje, |
| 12. <i>potrdilo</i> | — daje znak o sprejemu informacije; primarno dejanje, |
| 13. <i>poudarjalec</i> | — poudari, podčrta izrečeno v primarnem dejanju; sekundarno dejanje, |
| 14. <i>predgovor</i> | — uvaja primarno dejanje; sekundarno dejanje, |
| 15. <i>predhodnik</i> | — posreduje informacijo pred primarnim dejanjem; sekundarno dejanje, |
| 16. <i>razširjevalec</i> | — podaja dodatno informacijo; sekundarno dejanje, |
| 17. <i>strinjanje</i> | — označuje strinjanje s predhodno izrečenim; primarno dejanje, |
| 18. <i>trditev — mnenje</i> | — podaja osebno mnenje govorca; primarno dejanje, |
| 19. <i>trditev — obvestilo</i> | — podaja informacijo; primarno dejanje, |
| 20. <i>ugovor</i> | — kaže na drugačno mnenje govorečega; primarno dejanje, |
| 21. <i>ustavitev</i> | — prošnja za pojasnilo; primarno dejanje, |
| 22. <i>vživljanje</i> | — vključevalec, vplete poslušalca; dodatno dejanje, |
| 23. <i>vodilo</i> | — opora, sledi primarnemu dejanju in daje navodilo; sekundarno dejanje, |
| 24. <i>vprašanje</i> | — sprašuje po informaciji, potrdilu, pojasnilu; primarno dejanje, |
| 25. <i> vrednotenje</i> | — sodi o vrednosti tistega, kar je izrekel prejšnji govorec; primarno dejanje, |
| 26. <i>zahteva po akciji</i> | — zahteva, prosi poslušalca, da opravi določeno dejanje; primarno dejanje, |
| 27. <i>zaključevalec</i> | — zaključuje diskusijo. |

3.1.8 V vseh vlogah skupaj je bilo izrečenih 348 povedi.¹⁵ Od tega jih je učiteljica izrekla 234, kar pomeni 67 %, učenci so jih izrekli 114, kar predstavlja 33 % vseh izrečenih povedi. Tukaj se delež izrečenega po količini precej premakne v korist učiteljice, rezultat pa je podoben rezultatom opazovanih razredne interakcije s Flandersovo opazovalno shemo, na podlagi katerih so postavili zakon dveh tretjin: učitelj v šoli izreče dve tretjini vsega povedanega, vsi učenci skupaj pa le eno tretjino (Razdevšek Pučko, 1990; Zabukovec, 1995). Povprečno je bila vloga enega govorca v tem posnetku dolga 1,6 povedi. Pri tem je bila učiteljčina vloga daljša, povprečno sestavljena iz 2,3 povedi. Učenčeva vloga je bila krajša, sestavljena iz 1 same povedi. To pokaže, da so učiteljčine vloge pomembno daljše od učenčevih — najdaljša učiteljčina vloga je bila sestavljena iz 10 povedi, najdaljša učenčeva vloga pa le iz 4. Najpogosteje so vloge učencev dolge 1 samo poved, učiteljčine pa so daljše od 2 povedi. To pomeni, da je učiteljčin govor bolj razčlenjen, posredno pa potrjuje tudi teorijo, da opravlja več funkcij.

3.1.9 Med uro je bilo izrečenih 1973 besed. Od tega jih je učiteljica izrekla 1372, kar predstavlja 69,5 %, vsi učenci skupaj pa 601, kar predstavlja 30,5 % vseh izgovorjenih besed. Če primerjamo to s številom vlog, ugotovimo, da je bila povprečna učiteljčina vloga dolga 13,7 besede, poved v vlogi pa je vsebovala povprečno 5,9 besede. Število besed v eni učenčevi vlogi je skoraj identično s številom besed v eni povedi (5), kar potrjuje ugotovitev, da je večina vlog učencev zgolj enopovednih, in hkrati tudi dejstvo, da je učiteljev govor mnogo bolj členjen od učenčevega. Hkrati pa to zanika ugotovitev o uravnoveženem deležu govora učitelja in učencev med šolsko uro, ki smo jo izpostavili ob analizi števila vlog.

3.1.10 Ugotavljali smo deleže spoznavnega in odnosnega govora, funkcijo smo pripisovali izrekom znotraj posamezne vloge, izjemoma tudi njegovim posameznim delom (ogovorni zvalnik). Ugotovili smo, da med šolsko uro izrazito prevladuje govor v spoznavni funkciji, 251 vlogam oziroma delom vlog smo pripisali to funkcijo, 61 vlogam ali delom vloge pa govor v odnosni funkciji. Pri tem je treba opozoriti, da je kar v 55 primerih od 61 govor v odnosni funkciji pripisan

¹⁵ Namesto izraza 'izrek' uporabljamo na tem mestu izraz 'poved'. Zavedati se je treba, da so kot povedi (skladenske enote, v pisavi zaznamovane z veliko začetnico in končnim ločilom (Toporišič, 1992: 199)) v konkretnem zapisu obravnavane tonske enote prvotnega zvočnega posnetka.

učiteljici. To potrjuje učiteljevo funkcijo organizatorja, usmerjevalca in povezovalca procesov med poukom — vse te funkcije v bistvu opravlja z odnosnim govorom.

3.1.11 Velika količina odločevalnih vprašanj v primerjavi z dopolnjevalnimi bi pomenila logično tudi veliko količino zelo kratkih odgovorov. V našem primeru pa se srečujemo z izredno velikim številom dopolnjevalnih vprašanj, odločevalnih vprašanj je zelo malo, pa še ta so skoraj v celoti omejena na urejanje organizacijskih zadev (A razumete? A ste že?). Prevladujejo ozko zastavljena dopolnjevalna vprašanja, ki zahtevajo od učencev kratke, pričakovane odgovore, ti pa neposredno vodijo k zastavljenim ciljem. Relativno uravnoteženo število vlog učiteljice in učencev lahko pojasnimo z dejstvom, da učitelj na vsako svoje vprašanje dobi odgovor. To idealno razmerje pa se poruši, ko primerjamo med seboj dolžine teh izrekov. Učenčevi odgovori na vprašanja so večinoma samo enopovedni, večkrat je odgovor posredovan tudi v obliki neglagolske besedne zveze.

3.1.12 Pomembno mesto ima pri pouku tudi izražanje zahtev — gre za govor v pozivni vlogi (Searle, 1974, povzeto po Kunst Gnamuš, 1992, in Zadravec Pešec, 1994). To se delno povezuje tudi s postavljanjem vprašanj, kajti vsa vprašanja pri pouku so v pozivni vlogi, saj se od naslovnika pričakuje, tudi zahteva odgovor.¹⁶ Večino vprašanj pri pouku postavi učitelj. Ta zaradi svojega nadrejenega položaja tudi lahko pričakuje in celo zahteva odgovor. Vprašanja so eden od načinov za posredno izražanje zahtev. Poleg vprašanj smo identificirali še naslednje oblike posrednega izražanja zahtev: želja, izražena s pogojnikom (Rada bi slišala), opozorilo, izraženo s performativom in pojasnilom v sedanjiku (Najprej vas opozarjam, da dvigate roke ...), s pogojnikom in prihodnjikom (Zdaj bi vam pa dala minutko za razmislek, pa boste potem kaj povedali.), uporaba naklonskega izraza 'naj' (Naj dvigne roko tisti, ki ve.) Tudi od oblike zahteve je odvisno, kako in v kakšni meri se bodo učenci odzivali.

3.1.13 Ker analiza govornega diskurza vedno poteka na podlagi avtentičnega gradiva, je potrebno metodologijo vedno znova prilagajati lastnemu gradivu. Tako se izkaže, da je v literaturi podan sistem sredstev, s katerimi se udejnjanje posamezna jezikovna funkcija, nepopoln; pri opisu konkretnega primera je bilo uporabljenih več opisnih enot, ki se v literaturi ne pojavljajo — kot kaže, seznam sredstev ni dokončen. To potrjuje tudi teorijo, ki pravi, da mora vsaka analiza govornega diskurza temeljiti na konkretnem gradivu in da je neprilagojen analitični aparat nemogoče prenašati z gradiva na gradivo. Hkrati z analizo se ustvarja specifični analitični aparat (Kranjc, 1995: 58).

4. Sklep

S pomočjo kvalitativne in kvantitativne analize, opravljene v pričujoči razpravi, smo pokazali na značilnosti diskurza pri pouku slovenske književnosti. Pri tem nam je bilo v veliko pomoč že samo dejstvo, da se je analiza govornega diskurza začela prav ob analizah govornje interakcije pri učnih urah (Coulthrad, 1992). To pomeni, da je razvila opisne kategorije, ki so v polnosti relevantne prav za situacijo pedagoškega diskurza. Razvita je bila deskriptivna metoda, ki opisuje dogajanje v razredu s pomočjo lingvističnih enot, od najmanjše do največje. Te enote smo opisali na začetku: dejanje, korak, vloga, izmenjava in transakcija, z njihovo pomočjo pa smo opazovano uro tudi analizirali. Teorija, ki izhaja večinoma iz analize angleškega gradiva, za določene kategorije dejanj predpostavlja že omejeno skupino leksikalnih enot, s katerimi naj bi se določeno dejanje realiziralo. Te enote sicer lahko prevedemo tudi v slovenščino, vendar se pri analizi izkaže, da se lahko določena kategorija v slovenščini realizira s povsem drugačnimi sredstvi, kot jih predvideva tuja literatura. Zanimivo bi bilo zbrati korpus besed in besednih zvez, ki predstavljajo določeno stalno obliko diskurzivnega dejanja v slovenščini. Ob analizi se hkrati izkaže, da je mnogo primerov mejnih, da bi jih bilo po teoriji mogoče uvrstiti v več različnih kategorij — analiza je tako podvržena subjektivnim sodbam, kar je nasplošno problem deskriptivnih metod.

¹⁶ Hkrati gre tudi za spoznavno funkcijo, saj so vprašanja namenjena pridobivanju podatkov, znanja.

Priloga

ZAČETEK URE:

vloga	besedilo	korak	dejanje	izmenjava	komentar
1 U	Rada bi slišala,	odpiranje diskusije poziv	alarm	1	navezovanje stika, posredno izražena zahteva (želja), s pogojnikom, prvoosebno sporočilo, <i>Fo</i>
	kako vi razmišljate o življenju, o pomenu dela za človekovo življenje in seveda tudi o pomenu veselja ...	I	predhodnik		vpr., ki ima v okviru te ure spoznavno vlogo, strokovno vpr. (vprašanje po vsebini), naslovljeno celotnemu razredu — vi, uporaba glag. mišljenja, kar spodbuja osebno opredelitev do problema, <i>Fs</i>
	Kakšen pomen ima delo za človeka?	O	vprašanje odgovor		dopolnjevalno vpr., posredno izražena zahteva, <i>Fs</i>
2 u	<i>Govorijo drug čez drugega - se ne razume.</i>	O	alarm	2	prekrivajoč govor učencev
U	Najprej vas opozarjam,	ponovno odpiranje poziv	alarm		vođenje procesa, organizacijska pripomba, opozorilo, prvoosebno sporočilo, naslovnik — vi, <i>Fo</i>
	da dvigate roke, da ne bomo vpili eden čez drugega in čisto pokvarili uro.	I	predhodnik		zahteva, posredno izražena s sedanjikom; dodano ji je pojasnilo v prihodnjiku, naslovnik — vi, nato mi, <i>Fo</i>
	Dajte dvigniti roko.		zahteva		ponovitev zahteve, tokrat neposredno izražena z velelnikom, vođenje procesa, naslovnik — vi; organizacijska pripomba, <i>Fo</i>
	Vsi, ki imate kaj za povedat, dvignite roko.		zahteva		še enkrat ponovljena zahteva, izražena neposredno z velelnikom, vmes je pojasnilo, na koga se nanaša deiktični znak vsi, <i>Fo</i>
	No, kaj si ti ...		alarm		spodbuda, ogovor posameznika — ti, navezovanje stika, <i>Fo</i>
4 u	Delo, ja nekaj narediš, ne.	O	vprašanje odgovor		učenec v odg. ponovi remo vprašanja, dodá 'ne' kot potrdilo pravilnosti svojega odg., odg. je neoseben, izražen z 2. osebo ednine, <i>Fs</i>
	Kako bi rekla, ...				učenka nadaljuje z odgovorom, se do njega opredeli: prvoosebno sporočilo, <i>Fo</i>
5 u	<i>sneh</i>	O	vprašanje	3	učenci se odzovejo s smehom
6 U	Kakšen smisel ima to?	I	odgovor		dopolnjevalno vpr. po vsebini, <i>Fs</i>
7 u	Z delom se daleč pride.	O			<i>Fs</i>
8 U	Se daleč pride.	S	ponovitev		<i>Fs</i>
9 u	Delat moraš, da preživiš.	O	odgovor		odg. je neoseben, izražen z 2. osebo ednine, <i>Fs</i>
10 U	Delat moraš, da preživiš.	S	ponovitev vrednotenje		pohvala in potrditev pravilnosti odg., <i>Fs</i>
	Dobro, to je res.		odgovor		odg., izražen neosebno z 2. osebo ednine, <i>Fs</i>
11 u	Tudi uspeš več, bolj zanimivo narediš, bolj si zadovoljen.	O			
12 U	Uspeh je potem v zadovoljstvu, v zadoščenju.	S	potrdilo		ponovitev in uporaba učenčeve misli, neosebno, <i>Fs</i>
	Še kakšen smisel?	I	vprašanje	4	dodatno dopolnjevalno vpr., <i>Fo</i>

OSREDNJI DEL URE:

vloga	besedilo	korak	dejanje	izmenjava	komentar
44 U	No, pa poglejte.	odpiranje	alarm	10	učiteljica odpira nov del ure, na učenje se obrača s spodbudo, na začetku je 'no' in odgovor skupine, zahteva, neposredno izražena z velelnikom 2. os. množine, <i>Fo</i>
	Saj bomo videli, ko bomo brali, kaj o tem misli pesnik Gregorčič.	žarišče	metakomentar		ogovorna množina — mi, <i>Fo</i> zraven je še pojasnilo, kdaj se bo nekaj zgodilo (ko bomo brali)
	Pravi, ne boj se dela, ampak boj se pokoja.	I	trditve - obvestilo		učiteljica z razlago posreduje informacijo, <i>Fs</i>
	Boste videli, s tem dobiš čisto drugačen pogled.		poudarjalec		2. os. množine, nato 2. oseba ednine (neosebno oziroma usmerjeno k posamezniku), <i>Fo</i>
45 u	Ko si upokojen, ne moreš več delat.	O	odgovor na trditve		odg. neoseben, uporaba 2. osebe ednine, <i>Fs</i>
46 u	Uživat moraš, dokler si mlad.	O	odgovor na trditve		odg. neoseben, uporaba 2. osebe ednine, <i>Fs</i>
47 u	Lažje živiš, lažje delas, če imaš več dela, kot ga rabiš, kot če ga sploh nimaš.	O	odgovor na trditve		odg. neoseben, uporaba 2. osebe ednine, <i>Fs</i>
48 U	Vsekakor je biti boljše preobremenjen kot pa ...	S	strijnanje		prenovitev učenčeve misli, <i>Fs</i>
49 u	Še dolgčas ti lahko postane.	O	odgovor na trditve		učiteljica je prekinjena, uporaba 2. osebe ednine je neosebna, <i>Fs</i>
50 U	To je pa vsekakor res, pa čeprav je težko.	S	strijnanje		potrditev učenčeve misli, <i>Fs</i>
	No, odprite berila na strani 47.	I	alarm	11	navodilo z napovedjo besedila, neposredno izražena zahteva po izvršitvi dejanja, velelnik 2. oseba množine, <i>Fo</i>
	Simon Gregorčič, Življenje ni praznik.	O	zahteva po izvršitvi dejanja razširjevalec		
51 u	učenci odprejo berila	O	nebesedni odziv na zahtevo		
52 U	Preden preberem pesem, se dajmo spomint ...	I	predhodnik zahteva po izvršitvi dejanja	12	prvoosebno sporočilo v prvem delu je dopolnjeno z neposredno izraženo zahtevo po izvršitvi dejanja, velelnik; uporabljena je ogovorna oblika 1. oseba množine, <i>Fo</i>
53 u	Na kateri strani je že, tovarišča?	I	vprašanje alarm	12	učiteljica je prekinjena, dopolnjevalno vpr. organizacijske narave, uporaba ogovornega zvalnika, <i>Fo</i>
54 U	47.	O	odgovor		pojasnilo, <i>Fo</i>
	Kaj že vemo o pesniku Simonu Gregorčiču?	I	vprašanje	13	dopolnjevalno vpr., ogovorna oblika — mi, posredno izražena zahteva po odgovoru, <i>Fs</i>
55 u	Da je bil duhovnik.	O	odgovor		<i>Fs</i>
56 U	In kakšen pomen ima to za njegovo pisanje?	I	vprašanje	14	vpr. dopolnjevalno, <i>Fs</i>
57 u	Nesrečen je bil.	O	odgovor		<i>Fs</i>

		S		ponovitev razširjevalec		ponovitev in stopnjevanje učenčevega odgovora, nato pa razvoj njegove misli, <i>F_s</i>
58 U	Zelo je bil nesrečen. Utesnjeval ga je ta poklic, ni si ga pravilno izbral.					razlaga
	Veliko pesmi je napisal, kjer izpoveduje nesrečo zaradi duhovniškega poklica.			obvestilo		učiteljica se vrednostno opredeljuje do informacije, <i>F_s</i>
59 u	In zelo lepe pesmi so nastale.	O		mnenje		<i>F_s</i>
60 u	Pa mladi je umrl.	O		odgovor		<i>F_s</i>
61 U	Napadali so ga zaradi njegovih pesmi. Ja, napadali so ga, sploh škof Anton Mahnič.	S		strijanje ponovitev razširjevalec predgovor	15	razvoj učenčeve misli, <i>F_s</i>
	Vendar smo slišali, da so obstajala tudi drugačna mnenja.					ogovorna množina, <i>F_o</i>
62 u	Eni so ga napadali, drugi pa?	O		vprašanje odgovor		nadaljevanje prej začete razlage, <i>F_s</i>
63 U	Franc Levec ga je proglasil ...					dopolnjevalno vpr., ki je po vsebini alternativno, <i>F_s</i>
64 u	Kdo ga je proglasil? Franc Levec jo je proglasil za zlato knjigo pesmi.	O	Vzdruževanje	vprašanje odgovor		prekinitev učenca z dopolnjevalnim vpr., <i>F_o</i>
65 U	Kaj pa poznamo od del?	I		vprašanje odgovor	16	učenec nadaljuje s prej začetim odgovorom, pri tem zamenja predmet opisovanja (ga — jo), <i>F_s</i>
66 u	Poezije.	O		vprašanje		vpr. dopolnjevalno, uporaba ogovorne množine, <i>F_s</i>
67 U	Poezije.	S		ponovitev vprašanje	17	<i>F_s</i>
	Kakšno pesem?	I		vprašanje odgovor		dodatno dopolnjevalno vpr., <i>F_s</i>
68 u	Soči.	O		odgovor		<i>F_s</i>
69 u	Življenje ni praznik.	O		odgovor		<i>F_s</i>
70 U	Soči ste že brali, celo na pamet ste se naučili. Se kakšno pesem? Letos smo jo imeli.	S		potrdilo razširjevalec	18	ponovitev misli učenca, dopolnitev z razširitvijo na celoten razred, uporaba 2. osebe — vi, <i>F_o</i>
71 u	Nazaj v planinski raj.	O		vprašanje vodilo		dodatno vpr. s pojasnilom, <i>F_o</i>
72 U	Nazaj v planinski raj. Tako je. Lepa pesem, a ne?	S		odgovor ponovitev mnenje		<i>F_s</i>
				potrdilo mnenje		<i>F_s</i>
				potrdilo mnenje		potrditev, vrednotenje, <i>F_o</i>
				alarm obvestilo	19	v drugem delu postavi trditev in retorično vpr. v obliki odločevalnega vpr.
	No, zdaj pa Življenje ni praznik.	I		alarm obvestilo		napoved novega besedila, <i>F_o</i>
U	Učiteljica bere pesem.					
73 U	Zdaj bi vam pa dala minutko za razmislek, pa boste potem kaj povedali.	I		zahteva po izvršitvi dejanja razširjevalec	20	navodilo za delo, v prvem delu je uporabljen pogojnik, v drugem prihodnjik, 2. oseba — vi, <i>F_o</i>
74 u	Učenci nato sami pesem tilho preberejo. Med seboj se pogovarjajo.	O		odziv na zahtevo		učenci izpolnjujejo učiteljevo navodilo

ZAKLJUČNI DEL URE:

vloga	besedilo	korak	dejanje	izmenjava	komentar
210 U	Kaj pa pomeni namerjaš?	I	vprašanje	78	v bistvu ponovljeno zgoraj postavljeno dopolnjevalno vpr., <i>F_s</i>
211 u	Da nekaj načrtuješ.	O	odgovor		<i>F_s</i>
212 U	Ja.	S	strinjanje		potrditev pravilnosti odg., <i>F_s</i>
213 u	Da se usmerjaš.	O	odgovor		<i>F_s</i>
214 u	Tovarišica, pa stan?	O	alarm		ogovorni zvalnik, <i>F₀</i> dopolnjevalno vpr. v eliptični obliki, <i>F_s</i>
215 U	No, kaj je to stan?	I	alarm	79	<i>F₀</i>
	Stan je položaj v družbi.		vprašanje		dopolnjevalno vpr., <i>F_s</i>
	Je to vse?		obvestilo		<i>F_s</i>
	Za domačo nalogo bi razmišljali o življenju in delu - pa bi napisali esej z naslovom Življenje ni praznik.		zahteva po izvršitvi dejanja		odločevalno vpr., <i>F₀</i> navodilo, posredno izražena zahteva z uporabo pogojnika, <i>F_s</i>
216 u	Do kdaj pa?	I	vprašanje		dopolnjevalno vpr. v eliptični obliki, <i>F_s</i>
217 U	Do naslednjega ponedeljka, ko imamo književnost.	O	odgovor	80	uporaba ogovorne množine — mi, <i>F₀</i>
	S tem smo zaključili našo uro.	zapiranje	zaključevalec		uporaba ogovorne množine — mi, metakomentar, zapiranje konverzacije, <i>F₀</i>

Literatura

Bešter, M. (1992). Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja). Doktorska disertacija. Ljubljana: FF.

Coulthard, M. (1992). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: Routledge.

Kraker Vogel, B. (1990). Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovnstvo* X XXV, št. 4–5, 91–98.

Kraker Vogel, B. (1992). Novejši pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF.

Kranjc, S. (1995). Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrska naloga. Ljubljana: FF.

Kranjc, S. (1997). Govorjeni diskurz. *Jezik in slovnstvo* XLII, št. 7, 307–320.

Kunst Gnamuš, O. (1986). Razumevanje in tvorjenje besedila — Poskus pragmatične razčlemba. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunst Gnamuš, O. (1992). Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: DZS.

Razdevšek Pučko, C. (1990). Uporaba Flandersove analize razredne interakcije za ugotavljanje komunikacije med učiteljem in učenci pri pouku različnih predmetov od 2. do 5. razreda osnovne šole. V: *Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija.

Skubic, D. (1998). Dialog pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. V: Marja Bešter (ur.): *Skripta 2. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Stenstroem, A. B. (1996). *An Introduction to Spoken Interaction*. London, New York: Longman.

Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Zabukovec, V. (1995). Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF.

Zadavec Pešec, R. (1994). Pragmatično jezikoslovje. Temeljni pojmi. (Diskurzivne študije). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Nataša Pirih Svetina

UDK 372.882.163.6:81'42

SUMMARY

APPLICATION OF THE SPOKEN DISCOURSE ANALYSIS MODEL TO A LITERATURE CLASS

The article presents results of the analysis of an eighth grade literature class using the model of spoken discourse analysis. The text discussed during the class was Simon Gregorčič's poem *Življenje ni praznik*. The elements observed and recorded, and subsequently analysed and interpreted, were the following: the form of spoken interaction (discussion), the number and structure of exchanges, individual participants' turns, individual acts in the interaction and types of communicative acts. The student-teacher ratio of participation was determined by counting the number of utterances and words. Types of questions and ways of expressing demands were also studied. In total, 80 exchanges were recorded. The proportion of simple tripartite exchanges I-R-A (initiating — responding — accepting), expected in classroom communication, was relatively low (24 out of 80). The completing pattern was commoner. A total of 217 turns were observed, 100 taken by the teacher and 117 by the students. The students' turns mostly consisted of a single communicative act, while the teacher's turns were prevalingly made up of two steps, viz. accepting in the first part and initiating in the second. Students' speech was prevalingly responsive (107 acts in 117 turns). 27 different communicative

acts were identified. On the level of utterances, the results confirmed the 'two-thirds rule', according to which two thirds of all the utterances during a class are produced by the teacher, and one third by all students together. The most frequent type of utterances was narrow information questions, which call for short, frequently one-word answers and at the same time lead directly towards the purported aim of a class. According to their prevailing function, the utterances were classified as either ideational or relational. Appellative features in the discourse were also analysed. Demands were expressed both directly and indirectly. Among indirect demands, the most frequent type was questions, followed by wishes expressed with a conditional (*Rada bi slišala ..., I would like to hear ...*, warnings expressed with a performative and an explanation in the Present Tense (*Najprej vas opozarjam, da dvigate roke ..., First I warn you that you (should) raise your hands ...*), a conditional and a Future Tense form (*Zdaj bi vam pa dala minutko za razmislek, pa boste potem kaj povedali. Now I would give you a minute to think about it and then you will tell me something.*), or the mood particle *naj* (*Naj dvigne roko tisti, ki ve. Let the person who knows the answer raise their hand.*)