

Kapitel 6

Den tekstuelle dimension: Stellas *SPIF*

6.1 Indledning

Analyse af *Theme* og *Information Structure* i Stellas *SPIF* i dette kapitel er den del af den multifunktionelle analyse, hvis formål det er at påvise den genremæssige struktur og pædagogiske funktion med hensyn til dens *tekstuelle* organisering. Analysen af *Theme* underbygger lingvistisk påstanden om, at det analyserede skrivepædagogiske forløb har særlige element- og fase-opdelinger som *curriculum macrogenre* og dermed *stilladseringsgenre*; hvis fremstillingsform er talt sprog, face-to-face, og som fremtræder i realtid og -rum i klasseværelset. THEME og INFORMATION STRUCTURE bidrager desuden til at belyse de regulative og instruktionelle registres funktionsmuligheder, og *Theme*-mønstre kan således i høj grad belyse genrerens særlige pædagogiske iscenesættelse.

Alle sætninger i Stellas *SPIF* er analyseret for *Theme* og *Information Structure*, (se Appendiks IAi), men på grund af informationsmængden kan alle sætninger og faser i forløbet ikke fremstilles i dette analyseafsnit. I stedet for er alle faser markeret i transskriptionerne, og de afsnit som udgør vigtige og karakteristiske led i genrerens udviklingsforløb, vil blive præsenteret og diskuteret som helhed i dette analyseafsnit. Da fokus i kapitlet er de karakteristiske, anvendte stilladseringsstrategier i dette australske *SPIF*, udvælges en række faser som repræsentative, idet pågældende faser på baggrund af en lingvistisk analyse er typiske for den pågældende klasse af faser. Sætningerne er nummererede i overensstemmelse med det transskriberede materiale (i Appendiks IAi).

6.2 Valg af *Theme* – Udviklingsmetode

THEME er blevet identificeret med en teksts *udviklingsmetode*.⁵⁹⁹ Peter Fries har demonstreret at

⁵⁹⁹ *Method of Development*.

(...) if the themes of most of the sentences of a paragraph refer to one semantic field (say location, parts of some object, wisdom vs. chance etc.) then that semantic field will be perceived as the method of development of the paragraph.⁶⁰⁰

Og mens analysen af enkelte *Themes* kun afdækker den lokale kontekst for hver sætning, afdækker undersøgelsen af tematiske progressioner gennem hele teksten noget om denne teksts overordnede tekstuelle udviklingsmetode.

I klasserumssamtalen mellem lærer og elever i Stellas *SPIF* er der to mulige udgangspunkter: Det der skal skrives om, emnet, hentet fra erfaringens verden, det *eksperientielle Theme* og tekstens verden, som emnet skal udfolde sig i, det *semiotiske Theme*. I Stellas og Shirleys *SPIF* er der også første og anden persons *Themes*, nemlig i de faser, hvor lærer og elever interagerer i deres samtale om de to verdener. Dette *Theme* kunne kaldes for *positionelt Theme*,⁶⁰¹ men er i analyserne noteret under det *eksperientielle Theme*, som det naturligtvis er en del af.

Der er to karakteristiske overordnede udviklingsmetoder i Stellas *SPIF*, som hver knytter sig til genrens elementer: Kontekstualisering (feltopbygning) og tekstualisering. Hvert element har sit specifikke formål i stilladseringsgenren. I hvert element foregår stilladseringsprocessen på grundlag af dennes distinktive træk, som er blevet beskrevet som *difference-dialogicitet-udviklingszone*. Det regulative register er fremtrædende i selve den pædagogiske struktur og dermed i lærerens introduktion til gennemførelse og afslutning af det enkelte element. I selve konstruktionen af det vidensfelt, som det enkelte *SPIF* skal udfolde, er dette som nævnt dels i to instruksionsregistre i de australske *SPIF*, dels emnet der skal skrives om, som i Stellas *SPIF* er elevernes kompetencefelt, dels arbejdet med teksttypen (diskussion, filmanmeldelse), som delvis er lærerens kompetenceområde.

6.2 *Theme* : Kontekstualiseringselementets faser

Som vist i figur 33 har kontekstualiseringselementet (feltopbygningen) følgende fasestruktur:

Feltopbygning A: Definition [Afstandslukning \wedge Ekspansion $\{=\}$] \wedge Feltopbygning B: Eksempler [Agenda \wedge Ekspansion $\{+\}$]

I den følgende analyse er udvalgt en række faser og sekundære faser der karakteriserer Stellas stilladseringsstrategier, således som de realiserer det grundlæggende stilladseringsformat udviklingszone, difference og dialog, som vist i figur 12, kapitel 2. I analysen er *processes* placeret i et særligt felt for overblikkets skyld. Det giver mulighed for også i det tematiske skema allerede at gøre nogle iagttagelser omkring de øvrige metafunktioner, ligesom det her giver en klarere læsning af, hvornår informationsfokus ligger på *processes*.

⁶⁰⁰ Fries 1983:135.

⁶⁰¹ Udtrykket 'positionelt Theme' er min betegnelse. Udtrykket giver kun mening tematisk, når det anvendes i en beskrivelse af klassesamtalens udviklingsmetode, f.eks. karakteristisk i procedurefaserne i alle de analyserede *SPIF*.

6.2.1 Feltopbygning A: Afstandslukning

At indlede med en fase som afstandslukning direkte er måske nok usædvanligt, idet en eller anden form for procedurefase ofte indleder enhver undervisningstime. Valget her er dels udtryk for at der er tale om en voksenklasse, der ikke har behov for nogen form for 'temperering' eller regulering før start; dels udspringer starten på klasse-samtalen af den situation at eleverne allerede inden lærerens ankomst er i gang med en diskussion om emnet, og læreren indgår derfor direkte ind denne og starter klasse-samtalen ved at hæve stemmen, så alle kan høre det. Den indledende fase er også udtryk for at eleverne på forhånd er velorienteret om, hvad der skal foregå i den pågældende time, og derfor på forhånd er 'tunet' ind på både emne og formålet med hele forløbet.

Afstandslukningsfasen er en rammesætningsfase, hvor der sættes en ramme for, hvad der er centralt i den givne situation. Rammesætningen er en social proces,⁶⁰² som indebærer en afgrænsning af problemerne i en retning, som giver mening, og som muliggør videre interaktion. Dermed afgrænses og *defineres* den kontekst, i hvilken forskellige individuelt formulerede fænomener formuleres i en fælles problemopstilling.

Stella anvender *elaboration* og *Token-Value*-strukturen, $\{ = \}^{603}$ som designprincip i arbejdet frem mod selve tekstarbejdet. Det er en ideel struktur til at illustrere bevægelsen fra detaljerne i elevernes (og lærerens egen forforståelse) mod en abstraherende, klassificerende formulering af *Point*. *Token-Value* er en semiotisk struktur her, som ikke kun begrænser sig til identificerende relationelle processer. Og den fanger den semiotiske aktivitet, der foregår i dette SPIF. *Elaboration* kan tilføjes *extension* for med et eksempel at profilere feltets egenart.

Fasen *afstandslukning* i Stellas feltopbygningselement A opbygges som genren *definition*. Genren har det formål, at aktivere gruppens forforståelse omkring det felt, der skal opbygges fælles viden om, samt præcisere feltet begrebsmæssigt. Forforståelsen hentes både i elevernes egen livserfaring og i det arbejde der tidligere er foregået i klassen omkring diskussion af familieformer.

Theme					Rheme/New	
	tekstuel	inter-personel	eksperientiel	semiotisk	(process)	
Afstandslukning						
1		Did <i>fin</i>	you		(SAY)	
2			your family			EXTENDED?
3						A father, mother and children, uncle
4		Shall <i>fin</i>	we		(have)	A DEFINITION OF [[WHAT WE MEAN BY AN EXTENDED FAM-

⁶⁰² Klaus Nielsen ibid: 163-64.

⁶⁰³ Denne eksperientielle struktur betragtes her som tekstuel design, dvs. som central i tekstens udviklingsmetode.

						ILY]] FIRST
5						Yes
6			<u>In Australia</u> [the houses]		(are)	SMALL
7	and <i>struc</i>		they		(are MADE)	FOR A FAMILY GROUP [[THAT WE CALL A NUCLEAR FAMILY]]
8	wh-		-ich		(CONSISTS)	OF MOTHER AND FATHER AND TWO CHILDREN AND MAYBE A CAT AND A DOG.
9					(SEE)	THAT LITTLE PICTURE WITH THE FAMILY ON THEIR OWN? [students nodding]
10			Students		(NOTICED)	it THE OTHER DAY ON THE INTERNET.
{ = }						
11						Mother, father, two children, a cat and a dog and POSSIBLY Auntie, POSSIBLY grandmother,
12			I		(’m NOT)	SURE
13	but <i>struc</i>		<u>that</u>		(’s)	THE FAMILY, THE FAMILY ON THAT LITTLE PICTURE
14			<u>That</u>		(’s)	A NUCLEAR FAMILY
15			it		(’s)	JUST NUCLEAR, JUST A SMALL GROUP OF PEOPLE
16			it		(’s NOT)	EVERYBODY’S FAMILY.
{ + }						
17			We		also (have)	MANY SINGLE PARENT FAMI- LIES
18			You		(can have)	BLENDED FAMILIES
19	where		two people [[married to a previous person]]		(come)	TOGETHER
20			<u>That</u>		(’s)	[[WHAT WE’VE LOOKED AT]] AS AN EXAMPLE
21	But <i>struc</i>		you		(can also have)	EXTENDED FAMILIES
{ = }						
22	and <i>struc</i>		it...extended		(means)	BIG, BROAD, STRETCHING OUT
23			The sorts of cultures [[that have		(are)	CHINESE CULTURE, VIETNAM- ESE CULTURE,

			extended families]]			
24			I		('m not)	SURE ABOUT AFRICAN CULTURE... GREEK CULTURE AND IRANIAN CULTURE, PERSIAN CULTURE.
25		Did <i>fin</i>	I		(SAY)	THAT? PERSIAN CULTURE?

Eleverne thematiseres ('you', 'your family'), og læreren thematiserer sig selv, samt vælger sig selv som den, der *definerer* og *klassificerer* det sammenbragte stof om emnet: ('we') som lægger op til, at feltopbygningen er en fælles brainstorm, som dog skal styres et sted hen. Udgangspunktet for den fælles brainstorm om 'storfamilien' sker ved at Stella fra starten i valg af markeret *Theme* (6 *In Australia*), der således stilles i modsætning til 'your family.' Stella gør med valget af dette markerede *Theme* to ting, idet hun i *dialogen* dels udvikler elevernes sprog og begreber om familieformer i en abstraherende form, som optræder i *New*, dels skaber hun en *difference* som udgangspunkt for den videre klassifikation og den efterfølgende dialog i gruppen. I *Rheme* optræder 'SMALL' som differencens grundlag og grundlaget for hendes definition af kærnefamilien, som afslutter afstandslukningsfasens første del med *Point* i en *Token-Value*-struktur:

(12-14) 'That/ that/it ('s) the nuclear family.'

Udviklingsmetoden er i dette afstandslukningsafsnit klassificerende, en metode der udvides i to efterfølgende *extension*-faser. Begge faser indledes med en ny distinktion og dermed således en ny *difference* som udgangspunkt for feltopbygningen. Udviklingsmetoden foregår i Stellas fremstilling her i en zigzag-struktur: 'A NUCLEAR FAMILY' i *New* bliver *Given* i første sætning i en *extension*: ('it'). Stella afstandslukker dernæst igen til elevernes viden om 'single parent families' og 'blended families', som klassen ('we') netop har arbejdet med. *Token-Value*-strukturen afslutter også den sidste *extension*-fase (the sorts of cultures are...) hvor der i *New* anføres eksempler på kulturer, dog med en zigzagbevægelse tilbage til læreren som personlig klasseparticipant ('I'), som oven i købet lægger op til en efterfølgende åben debat med informationen 'I'm NOT SURE.' Også det mere upræcise udtryk 'the sorts of cultures' (i stedet for bare 'the cultures', viser, at Stella med dette valg klassificerer uden at udtømme emnet. Det regulative register og instruksionsregister må her siges at være sammenfaldende i Stellas klassificerende bevægelse, hvor hun på én gang, får banet vejen for en udvikling, afgrænsning og præcisering af, men også for en åbning for det, som skal være diskussionens emne. På tekstniveau kan man sige, at fasen kommer til at fungere som hele forløbets overordnede *Theme: Macro-Theme*.

6.2.2 Feltopbygning B: *Extension* {+} (\wedge *Elaboration* {=} \wedge *Enhancement* {x})

Feltopbygningselementet B (eller åben feltopbygning), viser et skift med hensyn til fasernes *Theme* og *Information Structure*. Hvor feltopbygningen i de foregående faser thematiserede differencen mellem eleverne 'you/your family' og 'In Australia', samt identificerede diskussionens emner i bevægelsen *Theme - New*, udvikler feltopbygning B sig i en række *expansion*-faser, der nu thematiserer elevernes viden med ud-

gangspunkt i en række Wh/topical *Themes*. Stella regulerer med disse spørgsmål feltopbygningen, ligesom også brugen af vokativer understreger, hvorledes hun regulerer elevernes taleskift.

Pædagogikken i denne strategi har også to formål, dels at *åbne* for elevernes viden, dels at *modellere* sproglige udtryksformer for eleverne og opfordre dem (som jo er ESL-elever) til at overtage de nye udtryk og vendinger om det aktuelle emne. Stellas stilladseringsstrategi i denne åbne feltopbygning følger de enkelte faser rekursivt i en bestemt *expansion*-struktur. I skemaet er *semiotisk Theme* gråtonet. Her er feltet tomt. I disse *expansion*-faser af Stellas åbne feltopbygningselement er det ikke teksten, men elevernes egen viden og erfaringer, der bringes på banen i en åben, uensureret diskussion. Wh-spørgsmålene er åbne, og elevernes svar gentages ofte således, at den valgte *Information Structure* også gentages, undertiden helt uden ændringer. *Theme*-mønstre som i den foregående fase var positionelle er her udskiftet med *Themes* der repræsenterer forskellige kulturelle livsformer – og lærerens opfølgning. Det er ikke længere den personlige familie, men landet eller kulturen der er samtaleens *Point* (37 'What about IN AFRICA?'). De efterfølgende *Themes* er derfor 'they' eller 'there' eller som de sidste markerede *Themes* (68 'In my country'). *Expansion* udfolder sig som en *ekstension* {+} uddybet med en række *enhancements*. Som *extension* adderer eleverne et muligt felt, der kan indgå i den fælles opbygning af feltet, som de øvrige deltagere kan hente ideer fra. Samtidig tilføjer, udvider og præciserer Stella elevernes sprog undervejs.

Theme					Rheme/New	
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel	semiotisk	(process)	
	{+}					
37		Barihu, what about <i>Wh/top</i>				IN AFRICA?
38		What about <i>Wh/top</i>				IN AFRICA?
39		Your family, is <i>fin</i>	it			AN EXTENDED FAMILY
40	where		a lot of people [[who are related]]		(live)	TOGETHER or CLOSE to each other?
41		Yes <i>pol adj</i>	they		(live)	CLOSE
42			They		(live)	CLOSE BY.
43		Yes <i>pol adj</i>				
	{=}					
44	Yes well <i>cont</i>		<u>that</u>		('s)	[[WHAT WE WOULD CALL AN EXTENDED FAMILY]]

Strukturen (+) ^ (=) uddybes åbent og frit med input fra både Stella og eleverne i form af *enhancements* (x). I den efterfølgende *enhancement* udvikler Stella feltet yderligere ved at konkretisere under hvilke omstændigheder (tid/sted/måde osv.) en storfamilie lever. *Theme*-mønstrene er de samme som i *extension*-fasen, men den nye

viden udvikles metodisk i dialogen mellem lærer – elev og mellem *Theme* (they) og *New*. Men diskussionen holdes på sporet af Stellas klassificerende, definerende styring af denne { = }.

	{ x }					
45	and <i>struc</i>		they		(may often live)	IN THE SAME BUILDING
46		Yeah <i>pol adj</i>				IN THE SAME HOUSE
47		Yes <i>pol adj</i>				IN THE SAME HOUSE
48		Some times <i>mood adj</i>	there		(live)	MOTHER, THE MOTHER, FATHER AND THE CHILDREN.
49		Some times <i>mood adj</i>	they		(have)	AN APARTMENT
50	Yes <i>cont</i>					AN APARTMENT
51			They		(have)	AN APARTMENT ON THE FIRST FLOOR
52	Yes, oh <i>cont</i>					A WHOLE APARTMENT?
53	I see so <i>cont struc</i>		there		(`re)	DIFFERENT PARTS OF THE HOUSE?
54		Yeah, exactly! <i>pol adj mood adj</i>				
	{ = }					
55			<u>That</u>		(`s)	A VERY GOOD EXAMPLE OF AN EXTENDED FAMILY
56			<u>That</u>		(is)	VERY DIFFICULT FOR PEOPLE TO LIVE LIKE THAT SITUATION HERE IN AUSTRALIA
57	so <i>struc</i>		<u>what happens</u>		(is)	
58			they		often (buy)	A HOUSE
59	or <i>struc</i>		they		(move)	INTO THE HOUSE
60	and then <i>struc</i>		there		(`re)	MANY PEOPLE IN ONE ROOM

Denne *enhancement* har således den funktion at bruge elevernes viden til dels at konkretisere og differentiere feltet, dels – igen – til i samme bevægelse at konkretisere og differentiere og modellere den sproglige formulering. Efterfølgende *enhancement* viser den samme bevægelse, som stadig er en udvikling af den indledende *extension*-fase.

Stella venter tilbage til forholdet mellem de forskellige kulturer og den australske kultur, og denne *difference* er atter udgangspunktet for dialogen her: At Stella i høj grad bevæger sig i elevernes nærmeste udviklingszone viser elevinputtet, som kommer til at udgøre *enhancement* her. (Stellas *SPIF*, Theme 61-70)

	{x}					
61			if they have money [they]		(can BUY)	
62					(buy)	A BIGGER HOUSE
63	or struc		they		(buy)	HOUSES IN THE SAME STREET
64		Exactly yes! mood adj pol adj				
	{x}					
65		How many of you wh/top			(have)	FAMILY LIVING IN A HOUSE NEAR BY TO YOUR HOUSE?
66		Anyone? wh/top				
67		No pol adj				
68	But struc		in my country			BOTH IN THE SAME STREET
69	But struc		in your country [you]		(could live)	IN THE SAME STREET?
70		Yes pol adj				AUNTIE, GRANDMOTHE R, UNCLE

Denne rekursive struktur i feltopbygningen: *extension* (elevinput adderende hinanden) – *enhancement* (cirkumstantielt udvidelse af inputtet) illustrerer således *tekstuel* pædagogikkens udviklingsmetode; hvorledes Stella på grundlag af det grundlæggende stilladseringsformat opbygger og udvikler felt og sprog i én akkumulerende bevægelse.

6.2.3 Expansion: Elaboration og Hyper-New

En helt tilsvarende tematisk struktur har den afsluttende *elaboration* i feltopbygning B. Denne fase identificerer og opsummerer den diskussion, der netop er foregået og *afstandslukker* hermed feltopbygningen. Her udvikles *New* i de foregående faser til det afsluttende *Hyper-New*:

Afstandslukning						
96	Well <i>cont</i>		that		('s)	[[WHAT WE MEAN]]
97	when		we		(are talking)	ABOUT AN EXTENDED FAMILY
98	for <i>struc</i>		It		('s)	DIFFERENT TO A BLENDED FAMILY,
99						DIFFERENT TO A NUCLEAR FAMILY,
100						DIFFERENT TO A SINGLE PAR- ENT FAMILY.
101			It		('s)	ANOTHER GROUPING OF PEO- PLE.
102		Yeah. <i>pol adj</i>				
103	And <i>struc</i>		it		('s)	USUALLY A LARGE NUMBER OF PEOPLE.

Den forudgående dialog hvor *Theme - New* - mønstrene har været 'they' og en lang række nye omstændigheder omkring definitionen af, hvad en storfamilie er, opsummeres (=) i denne fase med samme *Theme*-mønstre som den indledende *elaboration*-fase. Det er *Token-Value*-strukturen der her er udviklingsmetoden, og det er nu 'we' (ikke forskellen mellem kulturerne længere, men 'os' der nu i fællesskab har diskuteret os frem til ordets betydning via erfaringsudveksling) og det er 'it' (storfamilien), som i meddelelsesstrukturen nu defineres opsamlende i et *Hyper-New*.

6.3 *Theme*: Tekstualiseringselementets faser

Som vist i figur 33 består tekstualiseringselementet, ligesom feltopbygningen, af to grundlæggende faser, som udvikler sig skiftevis i forløbet. Med begreberne *dekonstruktion* og *dialogisk konstruktion* ('*joint construction*') hentet fra genrepædagogikken kan tekstualiseringselementet siges at have to forskellige udviklingsmetoder med to forskellige men nøje forbundne pædagogiske formål. Dekonstruktionsfaserne er afstandslukkende og ekspanderende faser, hvor læreren spiller en fremtrædende rolle. Når dekonstruktionsfasen overvejende ligger i begyndelsen af et forløb, er det regulativt register dominerende, idet en grundlæggende genremodel de- eller rekonstrueres sammen med eleverne med henblik på at skabe en klar, fælles forståelsesramme for arbejdet med genren både i klassesamtalen og i den efterfølgende selvstændige konstruktion. Når dekonstruktionsfasen ligger senere i forløbet, er det instruksionsregister dominerende, idet dekonstruktionen her foretages på de fælles konstruerede tekster eller på andre autentiske tekster, samtidig med at der ofte indgår en metasproglig elaborering i forbindelse hermed.

På den måde dannes der med dekonstruktionen en forudsætningsfyldt platform for den dialogiske konstruktion på klassen og senere er den fælles konstruerede tekst udgangspunkt for en ny række dekonstruktionsfaser. Begge forløb bygger op til elevernes selvstændige skrivning.

Tekstualiseringens fase A har på en måde lighedspunkter med feltopbygningens A-fase, idet denne fase fungerer som model (*Macro-Theme*) for de efterfølgende aktiviteter. Hvor A-fasen i feltopbygningen *definerede* og klassificerede feltet, skabes der i

den dialogiske konstruktion A en lignende klassifikation, nemlig af de to argumenttyper der skal indgå i diskussionsgenrens grundlæggende form: Argumenter der angår *fordele* samt argumenter der angår *ulemper* ved storfamilien. Fasen er en dialogisk konstruktionsfase, for den har samme struktur og samme formål som de efterfølgende faser, men adskiller sig fra dem ved at være den første og dermed en model for elevernes eget arbejde. Da eleverne har prøvet dette en gang tidligere, er denne dialogiske konstruktion hurtigt overstået.

Ligesom i feltopbygningselement B er de dialogiske konstruktionsfaser (B- og C-faser) karakteriseret ved, at eleverne spiller den afgørende rolle med hensyn til arbejdsfeltet. Lærerens rolle i den dialogiske konstruktion er at udvikle sprog og felt *i en semiotisk kontekst*, fra en mere mundtlig, hverdagslig præget udtryksform til en skriftlig – tilnærmende akademisk – essayform. Forskellen på de to processer i genrepædagogikken er, at de begge er tekstualiseringsprocesser; *dekonstruktionsprocessen* trækker forbindelserne bagud til elevernes forforståelse og stilladserer en udvikling i form af en metasproglig elaborering. Denne kan ske i form af en analyse af genrens skematiske struktur og genrelementernes grammatik, eller det kan ske som hos Stella i de metasproglige *elaborations*-faser i den afsluttende samtale om sammenbinding af paragraffer til tekst. Det kan undertiden være svært at afgøre kategorisk om en *modellering* er et led i en dekonstruktion eller dialogisk konstruktion, især, som i Stellas *SPIF*, hvor Stellas *modellering* faktisk foregår hurtigt, og hvor eleverne har den nødvendige viden til selv at formulere eksempler på de to argumenttyper. Fasen ligner de repeterende dekonstruktionsfaser der kan iagttages i Shirleys *SPIF* (se efterfølgende i kapitel 10), hvor eleverne dog har behov for langt mere hjælp. Betegnelsen er derfor fastholdt her for Stellas vedkommende også.

Agenda						
151	Now <i>cont</i>		what I'll do		(is)	
152			I		('ll go)	AROUND EACH GROUP and get one benefit
153	and <i>struc</i>		I		('ll go)	around AGAIN and maybe a third time
154	so <i>struc</i>	DON'T <i>fin</i>			(REPEAT)	A BENEFIT
155	if <i>struc</i>		you		('ve al- ready got)	it WRITTEN DOWN on the board
156	and then <i>struc</i>		we		('ll do)	the DIFFICULTIES

I tekstualiseringselementet indgår en rekursiv sekundær fase, *agenda*, som har den funktion at definere arbejdsform og roller for efterfølgende aktiviteter.

Stella thematiserer sig selv (151-53 'I') som den der styrer gruppen (155 'you') og samler ind som forudsætning for den fælles (156 'we') efterfølgende aktivitet. Også imperativet (154 'don't (repeat)') understreger Stellas regulerende rolle i processen. Imperativer optræder thematiseret i Stellas *SPIF* udelukkende i agendafaser, i afstandslukningsfaser og enkelte gange i dekonstruktionsfaserne, mens imperativer er helt fraværende i feltopbygningen og de dialogiske konstruktionsfaser.

6.3.1 Dialogisk konstruktion

De dialogiske konstruktionsfaser udgør den længste del af Stellas SPIF. I de dialogiske konstruktionsfaser thematiseres eleverne individuelt (som repræsentant for grupper) og teksten (der som udgangspunkt er elevernes forslag til teksten). Det regulative register er fremtrædende dels i Stellas rolle som ordstyrer, der leder gruppernes frem-lægninger, dels som den, der sprogligt modellerer og ekspanderer elevernes forslag. Det instruktionelle register 'projekteres' og thematiseres i disse som *semiotisk Theme*. *Expansion* foregår først i to bevægelser, først ekstensivt (nyt elevinput {+}) og dernæst elaborerende {=} . Men dette er ikke nok. Yderligere ekspansion sker i form af en cirkumstansionsfase {x}. En sådan indeholder ofte en række *Wh-Themaer* (How/What/Why), der jo er karakteriseret ved at være en kombination af et interpersonelt og et eksperientielt *Theme*. Herefter resten af sætningen kan elaboreres i fællesteksten. Stella henter materialet i elevens sætning, formulerer den præcist og korrekt og skriver hele sætningen på tavlen (*kursiv*). Stella læser sætningen højt, mens hun formulerer den. Følgende eksempel illustrerer dette, og det viser hvorledes 'storfamilien' i verden (dvs. som eksperientielt *Theme*) nu er erstattet af 'storfamilien' i en tekstuel konstruktion. Elevernes mere *mundtlige* udtryksform udvides lidt, og præciseres i en mere *skriftlig* udtryksform.

	{+}	^	{=}			
157	So <i>struc</i>			let's	(start)	with Nasim, your group.
158	Ah <i>cont</i>			they	(can have)	all family can live together
159				<i>All the family</i>	<i>(can be)</i>	<i>together</i>
	{x}	^	{=}			
160	And <i>struc</i>	how <i>wh/top</i>			(is)	that a benefit?
161	Well <i>cont</i>	how <i>wh/top</i>			(`d)	that be a benefit?
162		What <i>wh/top</i>			(`s)	good about that?
163				All the children	(living)	together
164	so <i>struc</i>			they	(don't miss)	each other
165	<i>so</i>			<i>they</i>	<i>(don't miss)</i>	<i>each other</i>
166	Alright <i>cont</i>			that	(`ll do)!	
167				They	(don't miss)	each other
168						Good!

De tekstuelle *Themes* viser det cirkumstantielle aspekt af fasen. Elevens input skal udvides ved at det bliver sat ind i en sammenhæng eller givet en begrundelse. Eleven gør det helt rigtigt ('so') og mimes af Stella, idet hele elevens sætning går ubearbejdet op på tavlen. Det semiotiske *Theme* er nu udfyldt med henholdsvis elevernes og Stellas *Themes*. Det der thematiseres er *individene* i storfamilien ('All the children', 'they'). Desuden thematiseres elevforslagene som sådan ('that' ('ll do)).

At thematisere og dermed også modellere tekstens *Themes* som 'individene' (i modsætning til f.eks. fordele og ulemper i form af 'problemstillinger') får direkte indflydelse på elevernes efterfølgende *selvstændige konstruktion!*

Forløbet i de tekstuelle *Themes* viser ligeledes hvad man kunne kalde for Stellas 'socialiserende' stillads: ('Ah' - 'Ok', so'), hvor det regulative og instruksionsregister er sammenfaldende.

{+} ^ {=} }						
231		Lina have <i>voc adj fin</i>	you		got	ANOTHER ONE?
232			you		HAVEN'T?	
233				You	learn to RESPECT	the ELDER PEOPLE
234	Ah <i>cont</i>		<u>Living in a large family</u>		may HELP	you respect other people in the WIDER SOCIETY.
235			<u>THAT</u>		's	a possibility, ISN'T IT?
236		Yeah. <i>pol adj</i>				
237	OK, so <i>cont struc</i>			<u>Learning to respect other people</u>	is	...possibly EASIER to do in an EXTENDED family than in a SINGLE parent family.

Stella omformulerer elevens input ved på denne måde både at thematisere problemstillingen, gøre formuleringen mere skriftlig formel (akademisk) og samtidig mere objektiv. Stella regulerer således elevens input til at kunne fungere i en kulturel hensigtsmæssig kontekst, som har at gøre med såvel sproglig som holdningsmæssig adfærd. Som det vil blive vist i de følgende afsnit, får denne tematiske ændring også betydning for meddelelsens interpersonelle *Engagement*.

I den dialogiske konstruktion C udvides elevernes argumenter til hele paragraffer. Det betyder, at stilladseringsprocessen udvides yderligere.

{+}						
328		Sorry, what <i>wh/top</i>			were	you saying?
329				They	cannot do	[[what they want]]
330			They		cannot do	[[what they want]]
331		Yes.				

	{x}					
332		How <i>wh/top</i> [can you]			put	that INTO A POINT?
333			It		IS	a point!
334	Yes, but <i>cont</i> <i>struc</i>		it		's	TOO BROAD
335			I		've got to put	IN A BIT MORE
336		Why <i>wh/top</i>			can't	they DO [[WHAT THEY WANT]] in an extended fam- ily?
	{+} ^ {=}					
337						TOO MANY FAMILY RULES.
338		Good!	that		's	THE WAY [[WE CAN PUT IT]]
339				<i>Too many family rules</i>	<i>may prevent</i>	<i>people doing [[what they want]].</i>
340		Is <i>fin</i>	that			OK?
341		Yeah.				

Stella omformulerer elevens elliptiske sætning (337) til en fuld sætning og tilføjer dermed en *process*, så de to elevinput bliver kombineret i en enkel sætning. Ligeledes gør hun noget, som netop ikke ses så ofte, at problemstillingen nu thematiseres: (339 'Too many rules') som er en abstraktionsgrad højere end begge elevernes input. At det kun er et forslag og ikke et facit understreger Stella ved ofte at afslutte med at evaluere den foreslåede sætning: (Good 'that ('s) THE WAY...; Is 'that' OK?).

De dialogiske konstruktionsfaser kan opsummeres i følgende tabel:

<i>Theme</i>	Talende	<i>Theme</i> -valg og deres tekstuelle rolle	<i>New/Point</i>
Tekstuel	Lærer og elever	Lærer vælger kontinuativer for at signalere at argumentrækken eller argumentet selv skal ekspanderes; lærer og elever anvender strukturelle <i>Themes</i> (og, men) til at signalere argumentationsformer; lærer anvender det strukturelle <i>Theme</i> 'so' til at signalere begyndelsen på skrivningen af 'forhandlingsresultatet'.	Disse fasers <i>Point</i> kan beskrives som <i>projiceret</i> af fasernes forhandlingsforløb. (<i>'So can we say that:'</i>) Der er skrevet dels en række argumenter for og imod, dels to dialogisk konstruerede paragrafer, repræsenterende to sider af diskussionsessayet om 'extended families', som kan modellere elevernes egen paragrafskrivning i den efterfølgende selvstændige konstruktion.
Interpersonel	Lærer	Lærer anvender vokativer i interaktionen; elever anvender <i>modal adjuncts</i> til at bekræfte og signalere enighed i fællesskrivningen; lærer vælger WH- <i>Themes</i> til at bringe eksempler fra eleverne til veje og til at signalere en strategisk tankegang; lærer vælger polære adjunkter til at evaluere elevernes forslag.	
Eksperientiel	Lærer og elever	thematiserer personer eller problemstillinger i diskussionsfeltet; lærer vælger pers. pronominer ('I' og 'we') til at markere hvem der konstruerer teksten.	
Semiotisk	Lærer	Lærer vælger elevernes (personlige) eller egne omformulerede (nominaliserede) <i>Themes</i> som argumentets afsæt.	

Tabel 21 Resumé af *Themes* i Stellas dialogisk konstruktionsfaser

6.3.2 Dekonstruktion: Afstandslukning

Som i Stellas Feltopbygningselement A har faserne den funktion at aktivere gruppens for forståelse omkring det felt, der skal opbygges fælles viden om. Men hvor forståelsen i feltopbygningen blev hentet både i elevernes egen livserfaring og i det arbejde der tidligere er foregået i klassen omkring diskussion af familiefomer, er det nu det semiotiske felt, der skal forhandles om. Eleverne og elever er nu på fælles fod, fordi det nu er teksten, diskussionsgenren, det drejer sig om. De thematiseres ('we') og læreren *definerer* og *klassificerer* det sammenbragte stof om emnet.

	Theme				Rheme/New	
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel	semiotisk	(process)	
350	Now <i>cont</i>		<u>when we write our essay</u> [we]		(must of course have)	AN INTRODUCTION .
351			in which		(will be)	A STATEMENT OF THE ISSUE AND A PREVIEW
352					(Remember)	THOSE LITTLE PHRASES?

353						A STATEMENT OF[[WHAT IT IS]]
354	so <i>struc</i>		we		('ll say)	SOMETHING ABOUT [[WHAT AN EXTENDED FAMILY IS]] AND SOMETHING ...
355			You		(look)	beautiful! (til elev der lægger make-up)
356						SOMETHING ABOUT...
357				We	('re going to TELL)	YOU...
358		I mean <i>mood adj</i>	we		(won't say)	'WE'
359	but <i>struc</i>					WORDS
360			which		(will TELL)	OUR READER
361	that <i>struc</i>		we		('re going to be talking)	about BENEFITS AND DIFFICULTIES
362	So <i>struc</i>		<u>that</u>		(needs to be)	THE INTRODUCTION

Afstandslukningen, tematiserer således deltagerne i skriveprocessen og ikke deltagerne i feltet 'storfamilien'. Stellas stilladsering i form af afstandslukning ses også i valg af eksperimentielt *Theme* (337 elliptisk <<do you>> (REMEMBER) THOSE LITTLE PHRASES?). En tilsvarende bevægelse ses i følgende dekonstruktionsuddrag, der dog som det eneste tematiserer en enkelt elev med 'you' og vokativ (420 'Anna'), fulgt af en række imperativer (423-24). Fasen fungerer stilladserende som en *retningsfastholdelse* samt en synliggørelse af væsentlige, kritiske træk i skriveprocessen.

420	Now <i>cont</i>	Anna <i>voc adj</i>	you		(SEE)	[[HOW IMPORTANT it is]]
421	when <i>struc</i>		you		('re WRITING)	YOUR ESSAY,
422					(DRAFTING)	it
423		Don't <i>fin</i>			(RUSH)	on to the next difficulty
424					(MAKE)	SURE
425			you		('ve ELABORATED)	on that one
426	or				(GIVEN)	AN EXAMPLE, as much as possible
427		Sorry	I		(THOUGHT)	
428			we		(FINISHED)	with it.
429			One sentence		('s really NOT)	ENOUGH
430	So <i>struc</i>		I		(WANT)	

431			you		(to MAKE)	SURE
432	that <i>struc</i>		every point [[that you make in your essay]] [you]		(ELABORATE)	on it.

Vigtigt for denne markering er, at den efterfølger en konkret demonstration (modellering) af den måde, Anna skal tænke på i sin egen skrivning; en demonstration som er rettet mod Annas kommende selvstændige konstruktion.

6.3.3 Dekonstruktion: Metasproglig elaborering

Da lærer og elever i fællesskab har konstrueret argumenter og dernæst bearbejdet eksempler på disse til hele paragraffer, har klassen nu materiale til at udvikle dette yderligere til en hel tekst. Der indgår herefter en elaborerende dekonstruktionsfase, som med udgangspunkt i det der står på tavlen, inddrager de tekstuelle og interpersonelle strategier, der er vigtige for den pågældende genre, diskussionsessayet. Arbejdet foregår både på det semantiske niveau og det leksikogrammatisk niveau. I nedenstående eksempel diskuteres brug og funktion af *modality* i den fællesproducerede tekst. Udviklingsmetoden er en vekslen mellem det thematiserede inklusive "we" som sprogbrugere og de leksikogrammatisk valg, 'they', der defineres og eksemplificeres (i det semiotiske felt 'this', 'it', der refererer til ovenstående eksempel fra teksten: 'the children could be late for school') i form af sproglige og metasproglige udtryk som umarkeret *New* i *Rheme*. Markeret *Theme* er anvendt til sidst i eksemplet som et *Point*, der opsummerer sprogbrugen for alle de nævnte eksempler ('simple Present Tense').

	Theme				Rheme/New	
	tekstuel	interpersonel	eksperientiel	semiotisk	(process)	
539		What			('s)	THE DIFFERENCE BETWEEN 'MAY BE and 'COULD BE'?
540			There		(isn't)	MUCH DIFFERENCE
541			You		(could say)	"COULD BE enough bathrooms"
542	and <i>struc</i>			"the children	(MAY BE)	late for school"
543			I		('ll look)	THAT UP
544	and				(see)	
545	if <i>struc</i>		I		(can find)	ANOTHER REASON
546			They		(are)	both little AUXILIARIES, BITS
547			we		(ADD)	to the VERBS TO GIVE POSSIBILITY,
548	and <i>struc</i>		we		(call)	THAT MODALITY
549	so <i>cont</i>		we		('re NOT saying)	
550				'this	(is)	WHAT HAPPENS'
551			We		('re	

					saying)	
552				'this	(is)	A POSSIBILITY'
553	and <i>struc</i>		we		(might use)	the words
				"it	(is)	POSSIBLE that..."
554	but <i>struc</i>		the other thing		(is)	
555	that <i>struc</i>		<u>when</u> <u>you are</u> <u>not</u> <u>using</u> <u>these</u> <u>words</u> <u>[you]</u>		(are)	still using THE SIMPLE PRE- SENT TENSE

Theme-valg fremhæver det regulative register i funktion, idet læreren i dekonstruktionen udfører sin rolle som den der udvikler stadierne i arbejdet med diskussionsgenren, og signalerer og modellerer den måde, som eleverne skal tænke og udtrykke sig på. Det instruksionsregister er også fremtrædende og eksplicit realiseret i meddelsens *Token-Value*-struktur. Med hensyn til *New* (og hermed opbygningen af *Hyper-New* mod *Point*) fokuserer dekonstruktionsfaserne nemlig på hele teksten og på grammatisk sprog og begreber til at tale om teksten.

I denne synlige form for pædagogik gør sammenfaldet af de to registre det klart for eleverne, hvad der kræves af dem, og hvilke muligheder de har for at realisere disse krav. *Theme* og *Information Structure* i dekonstruktionsfaserne opsummeres i Tabel 22 nedenfor.

Theme	Talende	Themes og deres tekstuelle rolle	New/Hyper-New
Tekstuel	Lærer	anvender kontinuativer ('now') for at signalere bevægelsen, og trindelingen af fasen. Anvender strukturelle <i>Themes</i> for at signalere en argumentationsform ('and', 'and', 'so').	Omfatter i en <i>token-value</i> -struktur det instruksionsregisteret i form af en metasproglig <i>elaboration</i> , f.eks. may be, could be, auxiliaries, modality, simple present tense.
Interpersonel	Lærer	Anvender enkelte vokativer i den fælles stilladsering af genrearbejdet.	
Eksperientiel	Lærer	Vælger første person flertal ('we') for at opbygge konsensus omkring genren som kulturkontekst. Vælger første person ental til at fremhæve sin rolle som den, der styrer og regulerer læringsprocessen.	
Semiotisk	Lærer	vælger pronominer, der angår tekstarbejdet eller som i udviklingsmetoden korresponderer med konkrete elementer i <i>New</i> i en <i>Token-Value</i> -struktur, ('this (is)', 'They' (are) LITTLE AUXILIARIES).	

Tabel 22 *Theme* – *New/hyper-new/Point* – mønstre i dekonstruktionsfaserne i Stellas SPIF

6.4 Resumé af analyse af *Theme* og *Information Structure*

Analysen af *Theme* og *Information Structure* udgør den første og grundlæggende del af den multifunktionelle analyse af Stellas *SPIF*, idet påstanden om dette skrivepædagogiske forløbs karakter af *curriculum macrogenre/stilladseringsgenre* her søges underbygget og begrundet på basis af analyse af systemer og kategorivalg, der vedrører den *tekstuelle* metafunktion. Denne metafunktion er jo den grundlæggende sproglige funktion, der *organiserer* de eksperientielle og interpersonelle betydninger som udfolder sig i interaktionen.

Udviklingsmetoden i Stellas *SPIF* veksler fra element til element og fra fase til fase i Stellas arbejde med opfyldelsen af sine pædagogiske mål. Således demonstrerer *Theme* og *Information Structure* et markant skift i forløbet mellem en *kontekstualiserings-* og en *tekstualiseringsproces* i arbejdet med genren *diskussionsessay*.

Disse to grundlæggende elementer i forløbet udvikler sig forskelligt, idet udviklingsmetoden i kontekstualiseringselementets faser i et zig-zag forløb bevæger sig mellem en tematisering og udvikling af elevernes egen forforståelse og klassifikationen af denne forforståelse.

I hvert af de to elementer kan dernæst iagttages en række primære og sekundære faser, der som nævnt pædagogisk har deres teoretiske begrundelse og inspiration i den australske genrepædagogik. Tekstuel, dvs. med henblik på udviklingsmetoden, iagttaget i fasernes *Theme* og *Information Structure*, udfolder kontekstualiseringselementet sig ad to veje i form af en lukkende, klassificerende definition og en åbnende eksemplifikation. Hvor A-fasens *macro-Theme* således består af definitionen, består B-fasens *hyper-Themes/hyper-News* af alle de tilstedeværende mulige måder at eksemplificere og konkretisere denne definition på. Med henblik på det pædagogiske register stilladseres således ikke blot et åbent vidensfelt, men også en semiotisk, betydningsskabende praksis, der som sit udgangspunkt har elevernes hverdagsdomæne, men som i dette afsæt stilladserer en proces, som udvikler dette i retning af det praktiske, teoretiske og refleksive domæne. En sådan udviklingsmetode – fra den konkrete erfaring til den abstrakte klassifikation får som resultat, at alle *hyper-Themes* står som sideordnede bidrag til feltets *hyper-News/Point* i form af definitionen og dermed afgrænsningen af genreskrivningens felt. I den forstand opfylder Stellas *SPIF* Grays krav udarbejdelsen af en intersubjektiv platform for skriveprocessen, som et grundlæggende led i stilladseringsgenren (kapitel 2).

Tekstualiseringselementet udvikler sig også i faser, der metodisk har mange lighedspunkter med faser i genrepædagogikkens "cirkel", og faserne er derfor også opkaldt efter disse. De to primære faser, dekonstruktion og dialogisk konstruktion forløber udviklingsmetodisk forskelligt: Hvor dekonstruktionens *hyper-News* er at træne eleverne i at *analysere*, genkende og metasprogligt benævne de tekstuelle strategier forbundet med genren, er *hyper-News* i den dialogiske konstruktion at *syntetisere* denne viden i en tekst udarbejdet i en fælles skriveproces, hvor lærerens pædagogiske opgave som stilladsbygger er fundamental.

Udviklingsmetoden i tekstualiseringselementet sker i fem iagttageligt afgrænsede faser typer:

Først en modelleringsfase, som tilpasser feltet til diskussionsgenrens grundlæggende struktur, dernæst et gruppearbejde udledt af denne modellering; som tredje afsnit en række dialogiske konstruktionsfaser, og afsluttende en række dekonstruktionsfaser. Faserne A, B, C og D adskiller sig fra hinanden i kompleksitet, idet den basale modelleringsfase i de følgende faser udvikles fra argument til paragraf og endelig til tekst.

Denne analyserende og syntetiserende bevægelse faserne imellem udvikler sig i Stellas *SPIF* også observerbart i form af en række sekundære faser, som betragtes som de centrale og mest karakteristiske faser i forløbet, idet de pædagogisk har et genkendeligt *format*, der kan karakteriseres på baggrund af især Brian Grays Bruner-inspirerede begreb om *scaffolding* og *concentrated language encounters*, og beskrives ved hjælp af den systemiske lingvistik's begreb *expansion*, både på element og fase- og sætningsniveau. Stilladseringsformatet kan genkendes, når der i interaktionen mellem lærer og elever udvikler sig en optimal situation for læring. Denne situation – registeret – kan karakteriseres ved det læringsdomæne, der tages udgangspunkt i, herunder at den interpersonelt er en dialogisk engageret, men ledet ('guided') interaktion, at den eksperimentielt er intersubjektivt motiveret, og at den tekstuelts dels tager udgangspunkt i det aktuelle læringsdomænes *mode*, dels veksler mellem forskellige læringskanaler, fællesskrivning, gruppeskrivning og individuel skrivning (selvstændig konstruktion).

I denne *Theme* og *Information Structure* kunne dette format iagttages i den dialogiske konstruktions udviklingsmetode, hvor en række sekundære *expansion*-faser viste sig at have et karakteristisk forhandlingsforløb (*expansion* (+) \wedge *enhancement* (x) \wedge *elaboration* (=)), hvor denne *elaboration* bliver forhandlingens projicerede *hyper-New*.

De øvrige faser, dvs. feltopbygningsfaserne forud og dekonstruktionsfaserne efterfølgende, er karakteriseret ved udviklingsmetoder med hver deres funktioner; for feltopbygningsfasernes vedkommende bliver det de semiotisk afgrænsede *hyperThemes*, på baggrund af den opstillede og konkretiserede definition, *macroTheme*, der sammen med resultatet af gruppearbejdet, skal tekstualiseres; dekonstruktionsfaserne perspektiverer efter denne fælles skriverunde til konstruktionen af hele teksten i en række metasproglige *hyperThemes/hyperNews*. Feltopbygning, dialogisk konstruktion og dekonstruktionsfaserne udfolder sig således logogenetisk i et forløb som danner eksplicit baggrund for, at eleverne nu selv kan anvende disse tekstuelle strategier i deres egen selvstændige essayskrivning (*macroNew*). Stellas *SPIF* er således et eksempel på en skrivepædagogisk struktur, hvor de enkelte mindre elementer 'stilladserer' de større i et periodisk hierarki.⁶⁰⁴

Den valgte fremgangsmåde har dog også sin begrænsning, elle i hvert fald risiko, idet vægten mellem tematiseringen af eleverne og deres personlige erfaringer som deltagere i feltet, sammenholdt med klassifikationen af dette felt i form af generelle problemstillinger, fordeles til fordel for de personlige erfaringer. Hvis eksternt materiale havde indgået i forløbet, ville *Theme* og *Information Structure* muligvis haft en anden udvikling. Denne mulige begrænsning som her kommenteres, vil blive rejst igen i de følgende analyser og i den endelige vurdering af Stellas *SPIF*. Ikke mindst analysen af det skriftlige element vil spille en rolle i denne vurdering.

⁶⁰⁴ Martin & Rose 2002:180.

I de følgende to afsnit skal analysen af Stellas *SPIF* foretages med henblik på de to andre metafunktioner. Først skal en analyse af valg af TRANSITIVITY foretages med det formål at beskrive udviklingen af forløbets elementer og faser set i et eksperimentielt perspektiv.