

Kapitel 7

Den eksperientielle dimension: Stellas *SPIF*

7.1 Indledning

I dette afsnit vil de eksperientielle betydninger i Stellas *SPIF* blive analyseret på tværs af elementer og faser i en analyse af *Transitivity*. Hver sætning (bundne og frie) og hver fase i dette *SPIF* er analyseret for *Transitivity* (se Appendiks IAii). Karakteristiske *Transitivity*-mønstre vil for hver fase blive præsenteret i dette analyseafsnit i opsummerende tabeller. Disse *Transitivity*-mønstre vil blive undersøgt med to formål for øje: For det første med det formål at skabe yderligere lingvistisk grundlag for at hævde at der er metafunktionel konsistens i forløbets analyserede genrestruktur; for det andet for at iagttage hvorledes elementer og faser ud fra en *eksperientiel* synsvinkel bidrager til genreens logogenetiske udvikling i Stellas arbejde for at nå sine pædagogiske mål.

Analysen af *Transitivity* vil især koncentrere sig om de faser i Stellas *SPIF*, der i analysen af *Theme* blev karakteriseret som kardinalpunkter i Stellas stilladseringsformater. Det drejer sig om primære og sekundære faser i Tekstualiseringselementets dialogiske konstruktion (B og C). Disse faser betragtes som særligt betydningsfulde i konstruktionen af kulturelle - såvel sproglige som adfærdsmæssige - subjektiviteter i genren. *Transitivity*-mønstre i det centrale eksempelmateriale vil blive undersøgt nøjere, idet de repræsenterer centrale karakteristika i den logogenetiske udvikling af eksperientielle betydninger. Det er med andre ord de stadier i genren, hvor stilladseringen på mikroniveau er mest synlig.

7.2 Det regulative og instruksionsfelt

Som beskrevet i kapitel 5 har feltet 'extended families' to perspektiver, hvoraf det ene er overordnet det andet. Christies skelnen mellem det regulative og det instruksionsfelt kan belyse dette:

In general, a first order or regulative field is orientated to purposes of inducting students into practices, habits, attitudes and knowledge of a kind valued as part of the institution of schooling. A second order or instructional field is a field of experience taken from outside school and relocated for teaching it to students. This field constitutes the 'topic' to be taught. Such a field also has great institutional significance in that its value depends upon the social

institutions of the wider society in which the field is realised, and the practices, habits, knowledge and skills associated with that field.⁶⁰⁵

Christies argument at det regulative felt er orienteret mod institutionelt værdsatte måder at indføre eleverne i vaner, holdninger, færdigheder, viden og andre former for praksis er vigtig i denne sammenhæng, ligesom argumentet at det instruksionselle felts pædagogiske værdisætning er forbundet med sociale værdier i bred forstand. *Transitivity*-analysen vil forsøge at illustrere, hvordan de regulative og instruksionselle felter opererer logogenetisk med det formål at udvikle særlige former for vidensorientering i genrens centrale faser. Men først vil genren blive beskrevet summarisk i dens kronologiske udvikling:

7.3 Faser i Stellas kontekstualiseringselement

Faseopdelingen i kontekstualiseringselementet er som tidligere beskrevet således:

Feltopbygning A (afstandslukning \wedge ekspansion) \wedge feltopbygning B...

7.3.1 Feltopbygning A

Et resume af *transitivity*-mønstrene i kontekstualiseringselementets fase A kan ses i nedenstående tabel.

Feltopbygning A

Transitivity	Type	Eksperientiel rolle
Processes og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Attributive (Pi)</i>	<i>Attributive processes</i> vælges af læreren til at karakterisere aspekter af feltet. <i>Carrier (Cr)</i> og <i>Attribute (At)</i> realiserer hhv. det karakteriserede og egenskaben.
	<i>Identifying (Pi)</i>	<i>Token-Value</i> -strukturen er markant i denne definitionsfase, hvor en taksonomi og klassifikation af feltet foretages. Deltageren <i>Assigner (Ass)</i> realiserer den (generelle, eksterne) definerende stemme, der gøres ansvarlig for klassifikationen.
	<i>Possessive (Pp)</i>	Vælges af læreren i hendes taksonomiske opstilling af feltet; <i>Possessor (Pr)</i> realiserer generelle, personlige <i>participants</i> som repræsentanter for forskellige samfund. <i>Possessed (Pd)</i> realiserer de forskellige grupperinger i taksonomien.
	<i>Mental (Pper, Pcog)</i>	Kognitive processer vælges af læreren til at regulere den måde eleverne (S) skal forestille sig feltet med udgangspunkt i deres forforståelse.
	<i>Verbal (Pv)</i>	Læreren realiserer sig selv som <i>Sayer (Sy)</i> og <i>verbal processes</i> realiserer indledende lærer og elever i betydningssskabende roller i klassifikationen af feltet.
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location (Cpl)</i> <i>Time (Clt)</i>	Vælges af læreren til at klassificere forskellige samfunds relation til feltet og til at henvise eleverne til tid og sted for

⁶⁰⁵ Christie 1994:19.

	Matter(<i>Ct</i>) (projicerende) ⁶⁰⁶	tidligere erfaring med feltet. Projicerende omstændighed (<i>Matter</i>) vælges af læreren til at udtrykke usikkerhed om sin viden om dele af feltet i sin klassifikation.
--	--	--

Tabel 23.1 *Transitivity*-mønstre i Feltopbygning A: Stellas SPIF

7.3.2 Feltopbygning B

I samtalen opbygger Stella og elever feltet på grundlag af begges personlige erfaringer om en 'extended family'. Stella er ikke eksperter her og hendes rolle er her at fastholde retningen for denne opbygning med henblik på den efterfølgende skrivning. Valg af 'we' som *Assigner* (*Ass*) markerer at Stella bevæger sig fra konkrete instantieringer mod en systemisk beskrivelse. Hvor *Token-Value*-strukturen i analysen af *Theme* blev beskrevet som den grundlæggende udviklingsmetode i denne fase, har denne struktur her, eksperimentielt betraget, den funktion at afgrænse emnet ved at indsamle konkrete oplysninger om elevernes erfaringer om familiens omfang (valg af partipanter 'the mother, father and the children') og karakteristiske livsform (valg af cirkumstantialer 'on the first floor', 'in the same building'). At feltopbygningen er en *forhandling*, viser elevens valg af *circumstance* ('Sometimes') og Stellas valg af en *cognitive process* til sidst ('I see'). Stellas stilladseringsstrategi demonstreres således eksperimentielt her.

34. Yes Well that 's [[what we would call an extended family]]
<i>T Pi V</i>
<i>Ass Pi V</i>
35. and they may often live in the same building
<i>A Pro-cessPm Clp</i>
36. Yeah in the same building
<i>Clp</i>
37. Yes in the same house
<i>Clp</i>
38. Sometimes there live mother, the mother, father and the children
<i>Clt Pm A</i>
39. Sometimes they have an apartment on the first floor
<i>Clt Pr Pp Pd Clp</i>
40. Yes oh the whole apartment?
<i>Pd</i>
41. I see!
<i>S Pcog</i>

⁶⁰⁶ *Circumstances* (Cirkumstantialer SAG) Matter) kaldes projicerende i Andersen 2001:171, fordi de er knyttet til projicerende processer.

Opsummering af faserne i feltopbygning B ses i følgende tabel:

Feltopbygning B

Transitivity	Type	Eksperientiel rolle
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material og behavioral</i>	Eleverne vælger <i>material processes</i> til at beskrive 'familiens' færden (buy, move, live) <i>Actor</i> realiserer 'familiemedlemmerne' i diskussionsfeltet
	<i>Attributive</i>	Eleverne vælger <i>attributive processes</i> til at karakterisere deres hjemlands familieform. 'Familiemedlemmerne' eller 'problemstillingen' realiserer <i>Carrier (Cr)</i>
	<i>Identifying</i>	Læreren identificerer og evaluerer elevernes udsagn med identificerende processer i en <i>Token-Value</i> -struktur (<i>T-Pi - V</i>) i overensstemmelse med den forudgående definition
	<i>Possessive</i>	knyttet til lærer-elevdialogen om hvilken familieform der 'haves' i de forskellige samfund; <i>Possessor (Pr)</i> realiserer generelle partcipanter som indehaver af en familieform
	<i>Mental</i>	Vælges af læreren som <i>Senser (S)</i> til at udtrykke forståelse for eller viden om elevernes udsagn.
	<i>Verbal</i>	Vælges af læreren til at opfordre eleverne (som <i>Sayer (Sy)</i>) til at fortælle (mere) om deres viden
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Location Clp</i>	karakteristikken er knyttet til de enkelte verdensdele i første omgang, dernæst til lokaliteter forbundet med elevernes personlige/private liv og tilhørsforhold.

Tabel 23.2 *Transitivity*-mønstre i Feltopbygning B: Stellas *SPIF*

Disse mønstre støtter yderligere de forskellige pædagogiske formål med de to faser som analysen af *Theme* demonstrerede, og underbygger dermed også påstanden om den metafunktionelle konsistens der består på tværs af den tekstuelle og den eksperientielle metafunktion.

7.4 Tekstualisering

Analysen af *Transitivity* i tekstualiseringselementets fase *dialogisk konstruktion* vil være i fokus her, fordi det her er muligt at indkredse stilladseringsgenren med henblik på den eksperientielle dimension. De øvrige faser som er centrale led på vej mod og som opfølgning på dialogiske konstruktionsfaser vil blive opsummeret i tabellerne 20 og 22.

Tekstualisering A: Modellering

Transitivity	Type	Eksperientiel rolle
<i>Processes</i> og tilknyttede <i>participants</i>	<i>Material og behavioral (Pm, Pb)</i>	Vælges af elever til at rekonstruere feltdeltagernes mulige adfærd. Vælges af læreren som parallelle semiotiske processer.
	<i>Attributive (Pi)</i>	vælges af læreren til at evaluere elevernes forslag til argumenter, idet elevinputtet er <i>Carrier (Cr)</i> og evalueringen er <i>Attribute (At)</i>
	<i>Identifying (Pi)</i>	vælges af lærer og elever til at klassificere de to sider af argumentationen
	<i>Possessive</i>	vælges af elever til at karakteriserer feltdeltagernes forhold

	(Pp)	(Pr/Pd)
	<i>Mental (Pcog)</i>	<i>Cognitive processes</i> vælges enkelte gange af læreren til at aktivere elevernes (S) forståelse og erindring om feltet.
Tilknyttede <i>circumstances</i>	<i>Manner (Cm)</i> <i>Time (Clt)</i>	realiserer det tænkte, eksperimentielle felts forhold; og disse forhold beskrevet i et tidsperspektiv.

Tabel 23.3 Transitivity-mønstre i Tekstualisering A: Stellas SPIF

7.4.1 Dialogisk konstruktion

Stellas stilladsering af såvel det argumentative som af den skriftlige fremstillingsmåde følger den karakteristiske ekspansive struktur. Elevens input i form af en elliptisk sætning udfordres cirkumstantielt og opfyldes også cirkumstantielt i form af en præcisering af omstændighederne ved en 'interference'. Stella godkender dette eksempel, men elaborerer det i en mere objektiv form, idet omstændigheden ændres fra en personlig til en generaliseret form ('your...life' ændres til 'the individual's ... life'), hvilket hun senere begrundes i den afsluttende metasproglige diskussion med eleverne. Herefter giver hun et eksempel på egne erfaringer med elevens argument og vurderer dette positivt. En anden elev ekspanderer eksemplet yderligere; dette korrigeres og vurderes positivt, men ændres igen, således at den personlige deltager 'they' der optræder i elevens input, ændres til det generelle pronomener 'this', der refererer til hele den foregående beskrivelse af en 'difficulty', og dermed atter sprogligt forskyder elevens input fra et personligt rum til en mere objektiv rum. Dette sker i forskydningen fra en *attributive process*, der tillægger den valgte *participant* en egenskab, til en *identifying process*, der identificerer problemstillingen (*Value*).

{+} ^ {x} ^ {=}
Any more?
260. Interference
X
261. Right, what sort of interference?
Cmq
262. Too much interference in your personal life
X Clp
263. Too much interference in your personal life
X Clp
264. <i>Too much interference in the individual's personal life</i>
X Clp
265. There 're some aunties [[(who) can be very nosy
Pe X
(Cr) Pi At
[[wanting to help out their nieces too much]]]
Paff/Pm G Cmq

266. Their niece may be a grown woman
Cr Pi At

267. So that 's a good example, good one
Cr Pi At

{x} ^ {=} }

268. So they get resentment
Cr Pi At

269. Resentment, yes, good word
At

270. <i>This would lead to resentment</i>
T Pi V

Det er stadigvæk (som i feltopygningen) lærer og elevers personlige forestillinger og erfaring med feltet, der er udgangspunkt for forhandlingen og dermed med ekspansionen, idet der ikke optræder erfaringer eller viden hentet uden for klasserummets egen vidensproduktion; men dette er 'råmaterialet' for arbejdet med den sproglige fremstillingsform. Det regulative og det instruksionsregister er således sammenfaldende her, hvor Stella stilladserer to former for færdigheder, dels færdigheder i at elaborere synspunkterne til et *Point*, dels færdigheder i at udfolde dette *Point* i en for genren hensigtsmæssig fremstillingsform som kan ses i følgende eksempel: Ved hjælp af *attributive* og *identifying processes* regulerer Stella elevernes sproglige adfærd. Klassedeltagerne ('I', 'you', og begge i fællesskab 'we') realiseres i rollerne som de formulerende og betydningsskabende (*Actor* eller *Sayer*). Stella udfordrer eleverne til at udbygge deres input cirkumstantielt, vurderer dette og elaborerer til sidst et forhandlingsresultat (*Token-Value*, *That's the way we can put it*), igen i en fuldstændig sætning, atter med en delvis forskydning af deltageren fra en personlig til en mere upersonlig, nominaliseret *Actor* ('too many rules') som skrives på tavlen. Desuden får eleverne foræret en tilsvarende *process*, ligeledes i en for genren hensigtsmæssig engageret udtryksform ('may prevent'). Nominaliseringer (agentivstrygningen) er dog – endnu – undtagelsen snarere end reglen i Stellas *SPIF*, selv om det tydeligvis er den vej, hun hele tiden opfordrer eleverne til at tænke. Selve opfordringen til at udvide et argument cirkumstantielt tvinger på en måde til at foretage forskydningen fra person til problemstilling, og dette bliver derfor kernen i Stellas stilladsering af diskussionsessayet.

{+} ^ {x} ^ {=} }

271. Sorry what were you saying?
Vb Pro- Sy -cessPv

272. Cannot do [[what they want]]
Pm R
Ph S Paff

273. Cannot do [[what they want]]
<i>Pm R</i>
<i>Ph S Paff</i>

Yeah.

274. How can you put that into a point?
<i>Cm Pro- A cessPm G Ct</i>

275. It is a point
<i>Cr Pi At</i>

276. Yes but it 's too broad
<i>Cr Pi At</i>

277. I 've got to put it in a bit more
<i>A Pm G Cm</i>

278. Why can't they do [[what they want]]in an extended family?
<i>Ccr Pro- A cessPm R Clp</i>
<i>Ph S Paff</i>

279. Too many family rules
<i>X</i>

Good!

280. That 's the way [[we can put it]]
<i>T Pi V</i>
<i>Sy Pv Vb</i>

281. <i>Too many family rules may prevent people</i>
<i>A Pm B</i>

282. <i>doing [[what they want]]</i>
<i>Pm R</i>
<i>Ph S Paff</i>

283. Is that Okay?
<i>Pi Cr At</i>

Yeah.

Opsummering af de dialogiske konstruktionsfaser ses i følgende tabel:

Tekstualisering B: Dialogisk konstruktion

Transitivitet	Type	Eksperientiel rolle
Processes og tilknyttede participants	<i>Material og behavioral</i>	<i>Material processes</i> vælges af eleverne til at beskrive familiemedlemmers (A) (de personlige deltagere i klassefeltet) adfærd i argumenter. Gentages med få undtagelser i den parallelle semiotiske konstruktion. I undtagelserne indtager en nominaliseret form og ikke en personlig, rollen som <i>Actor</i> . Vælges af læreren i udtryk for egen og fælles (A) arbejdsproces omkring teksten.
	<i>Attributive</i>	Disse processer anvendes af læreren til at evaluere elevernes input og til at kommentere det forhandlede resultat; <i>Carrier (Cr)</i> realiserer hele det forhandlede resultat i form af et argument skrevet på tavlen.
	<i>Identifying</i>	Vælges af læreren til i en <i>Token-Value</i> -struktur undervejs at følge op på og korrigere eleverne i forhold til den grundlæggende definition af feltet, og til at påskønne elevernes eksempler (realiseret som <i>Token (T)</i>).
	<i>Possessive</i>	Vælges af læreren til at indhente elevernes argumenter. Eleverne realiserer rollen som <i>Possessor (Pr)</i> og deres eksempler som <i>Possessed (Pd)</i> . Vælges desuden af læreren i den semiotiske proces til at udfylde elevernes elliptiske udsagn.
	<i>Existential</i>	<i>Existential processes</i> vælges både af lærer og elever til at udtrykke noget om eksisterende forhold i en storfamilie (realiseret som <i>Existent</i>). Desuden i lærerens parallelle semiotiske konstruktion.
	<i>Mental</i>	Anvendes af eleverne til at beskrive de følelsesmæssige fordele og ulemper ved storfamilien. <i>Senser (S)</i> realiserer familiemedlemmerne som <i>participants</i> i klassefeltet. Desuden vælges de (<i>process</i> og <i>participants</i>) af læreren i parallelle semiotiske processer. Vælges endvidere af læreren til at få bekræftet elevernes tilfredshed med den fælles konstruktion.
	<i>Verbal</i>	<i>Verbal processes</i> anvendes af læreren til at udfordre eleverne til underbygge deres påstande, til at klargøre eller udvide deres udsagn, og til at søge bekræftelse for det forhandlede resultat.
	metaforisk anvendelse	Grammatisk metafor (<i>mental processes</i>) anvendes både af lærer og elever til at understrege modaliteten i deres udsagn.
Tilknyttede <i>Circumstances</i>	<i>Manner (Cm)</i> <i>Location (Clp)</i>	<i>Circumstances</i> realiserer et eksperientielt felt, der repræsenterer elevernes følelser, forforståelse og erfaringer. <i>Circumstances for Location</i> vælges af lærer og elever til i generaliseret form at realisere de forestillede rum, dvs. familierum, udledt af klassifikationen.

Tabel 23.4 *Transitivity*-mønstre i Tekstualisering B: Stellas *SPIF*

Med hensyn til eksperientielle valgmønstre ligner den dialogiske konstruktions C-fase meget de øvrige dialogiske konstruktionsfaser, bortset fra den del af fasen, hvor elevens input skal udvides. I denne fase indgår en vigtig sekundær fase:

Dekonstruktionsfasen *Metasproglig elaborering* har til formål at forsyne eleverne med viden om kohæsion og et metasprog i forbindelse hermed. Dvs. det eksperientielle felt er her udelukkende semiotisk. På dette tidspunkt har gruppen skrevet en paragraf om den ene side af et diskussionsfelt og skal nu forbinde denne paragraf med en anden.

Fasen består i en samtale om de mest hensigtsmæssige vendinger, og Stella og eleverne realiserer begge rollen som *Sayer* (Sy) i denne udveksling. Stella vælger også i form af inklusiv 1. person ('we') som *Sayer* at demonstrere et traditionelt valg, i modsætning til et utraditionelt elevforslag. Stella vælger med samme formål handleprocesser og *possessive processes* og sig selv og eleverne som *Actor* og *Possessor* i demonstrationen af andre hensigtsmæssige udtryk ('We'/'you' 'use'/'have'/'say'). En ekstern *participant* i dette projekt er et handout med en oversigt over konjunktionstyper, som Stella refererer til, og hun gennemgår eksplicit i en *Token-Value*-struktur hvilke typer (*T*), der kan anvendes til hvilket formål (*V*) og i form af valg af *circumstance* giver hun en henvisning til den *expansion* af paragraffen, der lige er foretaget, samt typerne, og det sted, de nu - i den kommende skrivning - skal anvendes, nemlig i overgangen til ny paragraf.

372. We always say 'on the other hand'
Ass Pv Vb
373. I know
S Pcog
374. that sounds the same
Cr Pi At
375. We always say 'on the other hand' or 'anyway'
Ass Pv Vb
376. I think
S Pcog
377. that might be a translation that one
Car- Pi At -rier
378. because I've come across students [[writing 'on the other way']] quite a lot
A Pm G Cx
Be Pb Ph
{=}
379. Can we use 'also'?
Pro- A -cessPm R
380. Well, 'also' is additional, adding on
T Pi V
{x}
381. So when I do more difficulties
A Pm G

382. I will be using 'also'
A Pm R

{=}

385. we 've got 'also' 'furthermore' 'in addition', 'as well' and so on
Pr Pp Pd

386. They are adding on
Cr Pi At

{x} ^ {=}

387. when you 're adding on more points in the phrase in the essay
Be Pb Ph Clp

388. 'on the other hand' or 'however' could be
T Pi
the start of our opposite side of the discussion
V

I en dialektik mellem metasproglig diskussion og tekstkonstruktion finder den dialogiske konstruktion C sted. At det akkurat er udvidelse og underbygning af argumenter, der nok er den vanskeligste proces for eleverne, og at Stella ser sin opgave som eksplicit modellerende ikke blot den sproglige *elaboration* men også en tankerække, ses i eksemplet på denne fase, hvor det valgte konjunktiv ('in addition') indgår i lærerens *elaboration*.

{+} ^ {=}

Oh, a benefit for me!
Which benefit?
A benefit for me to work on?

419. Which one would you like
Ph Pro- S ccessPaff

me to do?
A Pm

420. Children can gain knowledge of them
B Pm R A

421. <i>In addition children can gain knowledge of their cultural b'ground</i>
B Pm R

422. I 've done a shorthand version of 'background'
A Pm R

423. Is that [[all we wrote]]?

<i>Pi</i>	<i>T</i>	<i>V</i>		
		<i>R</i>	<i>A</i>	<i>Pm</i>

424. from elders in the family
<i>A</i>

{x}

425. Can you expand that a little bit more?
<i>Pro- A Pm R Cx</i>

426. Why will children in an extended family get that?
<i>Pro- B Clp cessPm R</i>

427. Whereas in a blended family they may not?
<i>Clp B Pm</i>

428. Oh we've got 'the elders in an extended family'
<i>Pr Pp Pd Clp</i>

429. but there 's something else [[that happens]] in an extended family
<i>Pe X Clp</i>

430. Probably in an extended family there is
<i>Clp Pe</i>
more of something [[we measure with this]]
<i>X</i>
<i>A Pm Cm</i>

431. Would there be more time for older people in an extended family
<i>Pro- cessPe X Clp</i>
to sit and talk with the children?
<i>Pb Ca</i>

432. Tell me
<i>Pv Rv</i>

433. I 'm wrong
<i>Cr Pi At</i>

434. Maybe that 's not [[how it is]]
<i>T Pi V</i>
<i>At Cr Pi</i>

435. Do you think
<i>Pro- S -cessPaff</i>

436. that in an extended family the older will have more time?
<i>Clp</i> <i>Pr</i> <i>Pp</i> <i>Pd</i>

437. older people have got more knowledge?
<i>Pr</i> <i>Pp</i> <i>Pd</i>

Yeah

Yeah, absolutely!

438. Absolutely oh, that 's the way[[I want to hear it]] !
<i>T</i> <i>Pi</i> <i>V</i>
<i>S</i> <i>Paff:Pper</i> <i>Ph</i>

Full agreement!

Lovely!

Stella forsøger her med udgangspunkt i klassificeringen af feltet, i valg af *circumstances*, at motivere eleverne til at uddybe forskellen på de to familieformer de nu har kendskab til. Hun realiserer eleverne i rollen som *Sayer* og *Senser* for at udfordre dem, og sig selv som *Carrier* for at trække sig tilbage som eksperten på området og få eleverne på banen. Hun anvender *relational*, *identifying processes* og dermed *Token-Value*-strukturen til – også udfordrende at få eleverne til at identificere problemstillingen ud fra deres erfaringer. Hun modellerer dermed ikke blot udviklingen af en god idé men også hele den cirkumstantielt baserede tankeproces; den måde (indledt med *how*, *why*) eleverne skal arbejde på egen hånd i udbygningen af deres essays.

7.5 Ekspansion i Stellas dialogiske konstruktion: *Groups* og *circumstances*

Stella bearbejder, udvikler og udvider elevernes forslag med det formål at bearbejde teksten, så den får de genremæssige træk, der karakteriserer et akademisk essay. Det medfører en række forslag, som med udgangspunkt i en forhandling med eleverne om betydningen af det de vil sige, modellerer valgmulighederne. De følgende logikogrammatisk ændringer berører alle tre metafunktioner, og optræder ofte med flere udvidelser i samme forslag. Her skal eksemplerne vises hver for sig:

7.5.1 Ændring mod en mere idiomatisk hensigtsmæssig betydning.

Stella *korrigerer* her, ikke blot med henblik på sprogregler, men først og fremmest *tekstuel* med henblik på genrens hensigtsmæssighed, dvs. fra en mere mundtlig til en mere skriftlig fremstillingsform. Eksperientielt giver det sig udtryk ved at Stella udelader de specifikke⁶⁰⁷ deiktiske elementer ('they'/'each other') ligesom de tilknyttede *circumstances*. Desuden klassificerer Stella problemstillingen i en nominalisering.

239. if they want to go to the toilet
<i>S</i> <i>Paff/Pm</i> <i>Clp</i>

⁶⁰⁷ Halliday 1994:181-182.

240. everyone else will be there
Cr Pi AtClp
241. All right, not having enough bathrooms
Pp Pd
242. So can we say <i>lack of resources, lack of utilities?</i>
Pro- Sy Pv Vb

7.5.2 Ekspansion af information i nominalgruppe

En karakteristisk måde at 'pakke information' i en sætning er i en *extension* af nominalgruppen, som det sker her ('tolerance and difficulty'). I samme træk nominaliserer Stella ('difficult'/'difficulty'), ligesom verbalgruppen udvides modalt.

217. lack of tolerance
X
218. because it is difficult to share
Cr- Pi At -Cr
221. <i>there may be lack of tolerance and difficulty to share</i>
Pe X

7.5.3 Expansion af verbalgruppe: Information og modality

Formålet er at informationen i sætningerne bliver koncentreret og generaliseret. Eleverne kommer med mange eksempler på hvilke udgifter, der kan spares på, når man lever i en storfamilie. Stella udelukker ikke eksemplerne men *klassificerer* dem ('save money', 'bills'), og opfordrer eleverne til at gøre således og derefter følge den overordnede påstand op med konkrete eksempler.

169. They didn't have to pay for the light
A Pm G
170. <i>They save money by sharing bills</i>
A Pm R Cm

Stella korrigerer sætningen idiomatisk og ekspanderer verbalgruppen dels informativt dels i form af modalitetsvalg, som hun gennemfører i stort set alle sætninger i stilladseringen af et hensigtsmæssigt valg af *Engagement* i diskussionsessayet. I den pågældende sætning tilføjer Stella også *Actor*:

157. Children get a better knowledge of their cultural background
B Pm R

Excellent!

158. <i>Children can gain knowledge of their cultural background</i>
<i>B Pm R</i>

160. <i>from the elders in the family</i>
<i>A</i>

7.5.4 Tilføjelse af circumstance

148. <i>support each other through their knowledge and experience</i>
<i>Pm B Cmq</i>

7.5.5 Nominalisering

I første eksempel ovenfor arbejder Stella mod nominaliseringen i to faser. Dels i en klassificering af elevens eksempel, dels i en egentlig nominalisering, som dækker hele problemstillingen. I følgende eksempel sker der både en nominalisering og en idiomatisk korrektion. Eleverne – viser det sig – ‘forelsker sig’ i disse vendinger og bruger dem flittigt i deres essays.

85. They think different sometimes.
<i>S Pcog Cmq</i>

87. <i>So Opinions and ideas might differ</i>
<i>Cr AtPi</i>

Mange af ovenstående eksempler finder sted i én sætning, som skubber sætningen i retning af en mere skriftlig og mere objektiv fremstillingsform (akademisk essay) her fra en personlig (‘they’/‘each other’) deiktisk brug af nominalgrupper til en form, som er indefinitiv (‘someone’), og hvor recipienten (*B*) stryges.

140. They can always get advice from each other
<i>B Pro- cessPm R A</i>

141. <i>There is always someone[[to get advice from]]</i>
<i>Pe X</i>
<i>Pm R</i>

7.6 Resumé af analysen af *Transitivity*: Stellas *SPIF*

I såvel kontekstualiserings- som tekstualiseringselementet i Stellas *SPIF* realiseres det instruksionselle felt overvejende uden research, idet der udelukkende fokuseres på den viden og forståelse der hentes i elevernes personlige erfaringer og bevidsthed om feltet. Dog forsøger Stella strategisk i flere situationer at forskyde feltet væk fra elevernes realisering af personlige deltagere i det forestillede felt over mod en mere objektiv generaliseret deltagerfunktion. Ligeledes forsøger hun cirkumstantielt at forskyde diskussionen fra en diskussion om personer til en diskussion om problemstillinger og klassifikationens steder. På den måde foretager Stella en begyndende stilladsering af diskussionsessayet som en akademisk genre.

Men hvor analysen af *Theme* viste, at udviklingsmetoden i lærers og elevs *udgangspunkt* i tekstkonstruktion er personer, familiemedlemmer og ikke f.eks. problemstillinger (Eksperimentielt *Theme* gentages med få undtagelser som semiotisk *Theme*), underbygger *Transitivity*-analysen dog denne kendsgerning i hele teksten, idet de eksperimentielle betydninger opbygger en virkelighed og et vidensrum som udelukkende repræsenterer elevernes personlige forforståelse, følelser og erfaringer. *Participants* hentet uden for elevs og lærers forestillingsverden i form af intertekstuelle henvisninger forekommer i yderst begrænset omfang. Denne inter- og ekstratekstuelle begrænsning af feltet er forståeligt ud fra det pædagogiske synspunkt, at elevernes sproglige niveau endnu ikke er særligt udviklet, og at selve denne 'erfaringspædagogik' er engagerende og motiverende for eleverne. Det der kan iagttages her er da, at denne intertekstuel betragtet begrænsede form skal vise sig at genopstå i elevteksterne.

Eleverne udvikler ikke af sig selv uden videre et abstrakt sprog. Da lærerens modellering og elevernes imitation af sproglige formuleringer udgør en central del af stilladseringsprocessen, må en (fremtidig) inddragelse af artikler og elevresearch om feltet være det næste skridt i processen. Som det vil fremgå af analysen af den efterfølgende selvstændige konstruktion, er det tilsyneladende ikke nok at 'sige' hvordan en akademisk fremstillingsform skal se ud. Det må demonstreres i form af en dekonstruktion af eksempler på autentiske akademiske essays af en passende sværhedsgrad. Dette vil akkurat være næste skridt i Stellas stilladsering af det akademiske essay.

