

Kapitel 8

Den interpersonelle dimension: Analyse af *Conversation Structure* og *Appraisal* : Stellas *SPIF*

8.1 Indledning

I beskrivelsen af *tenor* fremgik det, at *kontakten* mellem lærer og elever i Stellas *SPIF* er karakteriseret ved at klassen er en voksenklasse, hvilket nok er baggrunden for den respekt der fra begge parter (lærer – elevgruppe) er for hinandens erfaringer om det vidensobjekt der er genstand for samtalen, storfamilien. Men som beskrevet i kapitel 2 er der to uadskillelige sider af dette vidensobjekt i denne kontekst: Emnet og den aktuelle kulturelle kontekst (genre) som rammesætter samtalen om emnet. Det er målet med den aktivitet der foregår, at eleverne skal indføres i såvel en genreform som en kulturel omgangsform. Også feltet (storfamilien) er en kulturel institution, som eleverne har mange og forskellige erfaringer med. Feltopbygningen foregår her i Stellas *SPIF* som eksemplarisk intersubjektiv 'sharing' af viden, erfaringer og forforståelse. Stella forudsætter simpelthen denne viden, og funderer den sproglige udvikling på denne forforståelse. Det er elevernes 'terræn' som skal trække læsset i sprogudviklingen, og det er tydeligt, at eleverne oplever denne åbenhed omkring feltet og motiveres af den.

Men mens *status*forskellen med hensyn til feltet er lille, er den til gengæld stor, hvad angår genreinstruktionen og arbejdet med sproglig konstruktion. Det er her Stella, der suverænt planlægger timens forløb i alle dens stadier (fra felt til argument, til paragraf, til tekst) og det er hende, der – i overensstemmelse med genrepædagogikken – vælger undervisningscirklen (feltopbygning, modellering/dekonstruktion, dialogisk konstruktion, selvstændig konstruktion) i arbejdet med elevernes sproglige udvikling. Som det vil blive vist i den semantiske og grammatiske analyse af klassesamtalens interpersonelle metafunktion, fremgår denne klare rollefordeling især i Stellas eksplícitte intervensering i to faser.

Ligesom genren er en kulturel kontekst, som eleverne skal indføres i (en del af dem vil efter et par år komme på universitetet), så er den måde feltet udvikles på det også: Eleverne skal ikke blot udtrykke sig i en (tom) genrestruktur, de skal også indføres i det hensigtsmæssige register, som karakteriserer et akademisk essay og i den grammatik, som realiserer dette register. Stellas åbenhed med hensyn til familieformer bærer præg af Australiens multietniske struktur: Her er det muligt på rimelig lige fod at drøfte fordele og ulemper ved at 'indføre' en familieform i sit nye land, fordi alle former er til stede og accepterede. Det er ikke familiesammenføringspolitik, der

drøftes her, men de *etiske* konsekvenser af valg af forskellige samlivsformer. At der således bliver tale om en stilladsering af sproglig udvikling i et demokratisk dannelsesperspektiv viser analysen af de skriftlige opgaver.

Kontakt og *affekt* i Stellas *SPIF* er karakteriseret ved den implicite 'kontrakt' der tilsyneladende er indgået imellem elevgruppe og lærer. Stella demonstrerer adskillige gange, at hun kender til elevernes baggrund og familieforhold, og at hun også har følelsesmæssig indsigt i deres forhold. At basere undervisningen på funktionel grammatik og genrepædagogik er derfor et meget bevidst værktøj for Stella i arbejdet med at udvikle hensigtsmæssige sproglige, kulturelle omgangsformer. 'Kontrakten' viser derfor, at genrepædagogikken *rammesætter* og fastholder retningen i erfaringsudvekslingen. Elevernes ideer og synspunkter formuleres alle inden for rammen, hvilket ikke hæmmer udfoldelsen, men giver den retning og mål.⁶⁰⁸

8.2 Kontekstualisering

I forlængelse af analysen af *Conversation Structure* vil karakteristiske semantiske valgmønstre fra systemet APPRAISAL blive analyseret. Stellas *SPIF* vil blive analyseret for *Engagement*, *Appreciation*, *Graduation*, *Affect* og *Judgement* i udvalgte typiske afsnit fra elementer og faser.

8.2.1 Kontekstualisering (feltopbygning) A

Som det fremgik af analysen af *Theme*, er fasen Feltopbygning A udviklingsmetodisk en definitionsfase, en fase, hvor lærerens monolog i form af en klassificerende udvikling af feltet, rammesætter dette til den efterfølgende aktivitet: Eksemplificeringen. Stella udfylder rollen her som *primary Knower*, og udvikler definitionen i et langt elaborerende taletrækskompleks. Hun bygger dog sin klassifikation og definition af den aktuelle familieform på et arbejde, eleverne tidligere har foretaget i form af research af familie billeder på internettet og den foregående essayskrivning om familier (med sammenbragte børn).

K11	7	T	Mother father two children a cat and a dog and possibly Auntie possibly Grandmother, I'm not sure,
K1=2	7	T	but that's the family, the family on that little picture,
K1=3	7	T	that's a nuclear family,
K1=4	7	T	it's just a nuclear,
K1=5	7	T	just a small group of people,
K1+6	7	T	but that's not everybody's family,
K1+7	7	T	we also have many single parent families,
K1+8	7	T	you can have blended families where two people married to a previous person come together with their children,
K1=9	7	T	that's what we've looked at as an example,
K1+10	7	T	but you can also have extended families and it..
K1=11	7	T	and extended means big, broad, stretching out.
K11	8	T	The sorts of cultures that have extended families are Chinese culture, Vietnamese culture,
K1=2	8	T	I'm not sure about African cultures,

⁶⁰⁸ Jfr. stilladseringsbegrebet kapitel 2.

K2	9	T	Greek culture and Iranian culture, Persian culture, did I say that?.. Persian culture?
----	---	---	---

Stellas valg af *Engagement*⁶⁰⁹ er intravokaliseret åben, eksplicit og subjektiv i sin orientering (can, just, possibly, I'm not sure) hvad angår den nøjagtige afgrænsning af kærnefamiliens elementer, men bruger også eksplicit referencen til fotografiet til at underbygge sin definition. Valg *Graduation* (*little, small, many*) understreger denne åbne intravokaliserede form. Åbenheden i forhold til elevgruppen udtrykkes også i form af negationen (that's not everybody's family). Valg af personligt pronomen 'we' er her inklusivt, men kan også forstås som 'vi/kulturelt set, hvilket sandsynliggøres af skift til det mere neutrale 'you' ('you can also have...'). Subjektiviteten udtrykkes også med et klart formål i slutningen af fasen, hvor Stella lægger op til, at eleverne skal på banen med deres viden (I'm not sure about African cultures). Det regulative register er derfor fremtrædende her, hvor Stella både afgrænser og rammesætter arbejdsgrundlaget for dernæst – i form af valg af *Engagement* – at forskyde ansvaret for den videre feltudvikling til eleverne. Det er det, der sker i Feltopbygning B.

8.2.2 Kontekstualisering (Feltopbygning) B

I følgende faseudsnit udfylder Stella to karakteristiske roller i feltopbygningsfasen B: I forhold til Feltopbygning A skifter Stella først sin K1-rolle ud med K2. K2-rollen udtrykker, at Stellas spørgsmål er autentiske. Det er eleverne (her de afrikanske) der deler deres viden med holdet. Det er karakteristisk for disse direkte henvendelser i form af K2-spørgsmål i faserne i Feltopbygning B, at Stella på intet tidspunkt slipper det sproglige udviklingsformål. Talekomplekset K2 består således dels af henvendelsen, dels af et elaboreret 'clue', som giver eleven hele den sproglige ramme at udtrykke sig inden for. Selv med sit spinkle sprog formår eleven at give såvel lærer som kammerater relevant information om feltet.

			{+} ^ {=} ^ {x}
K21 nom	17	T	Barihu, what about in Africa, what about in Africa?
K2=2 clue	17	T	In Africa your family, is it an extended family where a lot of people who are related live together or close to each other?
K1	18	Barihu	Yes they live close
K11f	19	T	They live close by
K1=2	19	T	Yes, well that's what we would call an extended family
K1+3	19	T	and they may often live in the same building
K11	20	Barihu	Yes, yea... in the same house
cf	21	T	Yes in the same house
K1x2	20	Barihu	Sometimes there live mother, the mother, father and the children... they have an apartment..?
K1+3	20	Barihu	Yes an apartment
cf	21	T	Yeah
K1x4	20	Barihu	They have an apartment ...on the 1.floor..
cf	21	T	Yeah
K1=4	20	Barihu	an apartment.. they live together on the 1. floor
K21 clfyrg	22	T	Yes, Oh.. the whole apartment?

⁶⁰⁹ Farvenotering, se side xv.

K2x2 K1 rclyrq	22 23	T Barihu	so there's different parts of the house? Yeah
			{=} ^ {x}
K11 K1x2 K1x3 K1+4 K1x5 K11f K1+2 cf	24 24 24 24 25 26 26 27	T T T T Doan T T Doan	That's a very good example of an extended family, that is very difficult for people to live in that situation here in Australia, so what happens is they often buy a house or 're moving out of the house and then many people in one room if they have money they can buy.. ..buy a bigger house, or they buy houses in the same street Exactly yes

På trods af de autentiske spørgsmål i K2-rollen har Stella stadigvæk sin K1-rolle som *primary Knower* i beredskab. Det er stadigvæk hende, der skal afgrænse elevernes input i forhold til den forudgående definition, og det bruger hun akkurat K1-rollen til, her i to omgange, dels en modaliseret, delvis objektiviseret form ('that's what we would call'..), dels i en langt mere objektiv ('That's a very good example of...') som oven i købet udtrykker *Appreciation* og *Graduation* af elevens bidrag til eksemplificeringen. Også brug af den konkluderende konjunktion 'so' er et aspekt af Stellas K1-rolle og af *Engagement*-formen i denne rolle. ('so what happens is...'). *Expansion*-formerne i disse faser forløber interpersonelt mellem Lærerens (K2) inddragelse af elev-eksempel (K1), hendes egen implicite *Judgement* (24) og en ny elevs (K1) kontekstualisering af informationen (i form af cirkumstansion), som videreudvikler den problemstilling. Stella har rejst. Dette sker i dette eksempel, hvor diskussionen nu kommer til at dreje sig om storfamiliens muligheder i Australien ('if they have money, they can buy...'). Karakteristisk er også de sideordnede K1-roller, hvor Stella sprogligt supplerer og elaborerer elevernes spæde forsøg på at udtrykke sig. Men der er primært tale om idé- og vidensudveksling her, ikke sproglige rettelser. Stella rammer rigtigt i sit forslag om at købe et hus i samme gade. Dog er der trods den åbne samtaleform stadigvæk tale om en stærk rammesætning, hvor diskussionen omkring familieformer marginaliseres i forhold til øvelsen i genreskrivning. Elevernes intertekstualitet demonstrerer, at de udtrykker erfaringer om fordele/ulemper, som er hentet fra en eksisterende debat om de kulturelle forskelle mellem familieformer. Spor af denne intertekstualitet ses i elevernes brug af holdningskategorier, som med Bakhtins begreb kan kaldes superadressaten. Alle tekster har en læser/modtager, som afsenderen altid vil forsøge at søge hen imod. Men ved siden af denne kommunikationens *anden part* er der en *tredje part* involveret: Superadressaten er denne tekstens tredje part, som der appelleres til. En "smuthuls-adressat", kalder Bakhtin det, som er en del af alle tekster.

Each dialogue takes place against the background of the responsive understanding of an invisibly present third party who stands above all the participants in dialogue (partners).⁶¹⁰

Superadressatens rolle er at 'kompensere' for det, som tekstforfatteren mener, der mangler, for at modtageren (andenparten) får en klar forståelse af budskabet. Med Chouliarakis ord spiller denne tredjepart en vigtig rolle i en samtale, f.eks. mellem elever:

⁶¹⁰ Bakhtin 1986:126.

(..) not only does it enable but it also constrains the pupils in appropriating certain discourses. In this sense, the 'superaddressee' is not only projected as an 'ideal', empathetic audience but, simultaneously, as a regulative voice in the practice. This regulative projection within the pupils own dialogic context appears to work as a form of self-imposed censorship, under the awareness of an implicit 'other' who acts as an internalised supervising 'gaze' for pupils. In Foucault's terms (1977), the 'superaddressee' enacts here an instance of 'self-surveillance'.⁶¹¹

Det er ikke kun Stella, der autoritativt 'flytter' diskussionen fra et hverdagsagtigt, følelsesmæssigt holdningsplan til et mere objektive, argumenterende, *engageret dialogisk* plan, som vi skal se i det følgende. Eleverne er forberedt på dette skift.

8.3 Tekstualiseringsfaserne A-B-C-D

8.3.1 Tekstualisering: Dialogisk konstruktion A

Feltopbygningen afløses herefter af tekstualiseringselementet i form af en række *dialogiske konstruktioner* som forløber på forskellige tekstuelle niveauer. I A-delen, hvoraf næsten hele fasen bringes her, udfylder eleverne K1-rollen stadigvæk, fordi de er eksperter på feltet. Det er deres eksempler, der skal elaboreres sprogligt til et argument. Læreren udfylder rollen som K2 når talen går på feltet og K1/A1 som den der er ansvarlig for den endelige sproglige formulering. Det er vigtigt for hende, dels at det, der kommer til at stå på tavlen faktisk udtrykker, det som eleverne vil sige, dels at eleverne stilladseres i at elaborere deres påstande. Metoden består stadigvæk i, at det er læreren der udfylder K2-rollen og eleven K1, på trods af, at dette faktisk er en stilladseringsproces, der finder sted. ('Why would they have a fight?'). Det dynamiske taletræk (check) går derfor heller ikke så meget på feltet som på krav om sproglig *elaboration*.

K1	52	Milovac	It's a benefit that they can talk together if they've got a problem
K1f	53	T	(laughs) This is a good one!
K2	53	T	What might be a difficulty?
K11	54	Milovac	Because they could have a fight
K2	55	T	Why would they have a fight?
check			
K1x2	54	Milovac	They may not agree sometimes...
K1=3	54	T	All right, so opinions or ideas might differ?
cf	55	Milovac	Yeah.
K1=4	54	T	So Opinions or ideas... particularly when you have moved to another country!
bch	56	EE	Yeah
K1x5	55	T	They are much more changed...
bch	57	EE	Yeah
K2	58	T	...nowadays than it ever was before, even in your own countries, the generation, the generation gap, you've heard that? and that generation gap...one generation, another generation their ideas and opinions differ so much more
bch	59	EE	Yeah....
K1	60	Lina	A lot of people can't talk to each other [PROVOKED]...(resten u hø-

⁶¹¹ Chouliaraki 1999:12.

			ligt)
--	--	--	-------

Det er bemærkelsesværdigt at eleverne her imiterer lærerens valg af *Engagement*, som er karakteristisk for den genre, der senere skal skrives i: De udtrykker sig ikke kategorisk objektivt eller subjektivt, men i modaliserede sandsynlighedsformer ('can', 'could', 'they may not agree') som understøttes af lærerens 'konkluderende' formulering i form af et K2-spørgsmål ('so opinions or ideas might differ?'). Elevernes dynamiske taletræk i form af *backchannel* viser, herefter, at de dels forstår, at kommunikationskanalen er åben for forhandling og udveksling, dels at de er glade for formuleringen, som siger dem noget, selvom Stella samtidig får udviklet den sproglige formulering til en nominaliseret form (som vist i analysen af *Transitivity*). Selv om nominaliseringen sprogligt udtrykker en abstraktion og en skriftlighed, som ligger over samtaleniveauet, synes eleverne at bakke op omkring et præcist udtryk for deres tanker. Det er muligt at karakterisere denne taletræksudveksling (med hele dens baggrund) som en eksemplarisk Vygotskysk stilladseringsproces. Netop dette udtryk ('opinions or ideas might differ') 'genopstår' senere i *SPIFet*, ligesom det også senere genfindes i flere af de skriftlige opgaver. Som tidligere nævnt kan man se, at eleverne - eller nogle af dem i hvert fald - nærmest 'forelsker sig' i udtryk på deres nye sprog, som udtrykker deres erfaringer - eller måske langt snarere deres intention (jfr. superadressanten som den 'regulative stemme') - præcisere, end de selv akkurat her og nu er i stand til det.

Som farverne indikerer, sker der desuden interpersonelt en bevægelse mellem *Appreciation*, *Affect* og *Judgement*. Udgangspunktet for især eleverne (en stor del af disse kender personligt til at leve i en 'extended family') er deres følelser i forbindelse med konkrete problemer. Disse følelser bliver i forhandlingen mellem deltagerne og under Stellas stilladsering sprogligt forskudt til andet system, nemlig først *JUDGEMENT* og senere *APPRECIATION*. Stella 'flytter' eleverne fra at vælge *Affect*-værdier til at vælge *Appreciation*-værdier, for at gøre diskussionen principiel. Eleverne følger også denne forskydning, men eksemplerne på *Backchannel* viser, at deres følelsesmæssige engagement i forløbet er stort. En mellemting på vejen mod en objektiv udtryksform bliver Linas eksempel (60) '**A lot of people can't talk to each other**', hvor hun dels forsøger at generalisere en personligt oplevet problematik ved at gradere den, dels eksemplificerer igen ved at bedømme den sociale problematik (*provoked Judgement*), som generationskløften medfører. Stellas (58) 'their ideas and opinions differ so much more' inviterer selv til dette ved at bruge personlig *participant*, 'their.'

8.3.2 Tekstualisering: Dialogisk konstruktion B

Denne foreløbige modellering af argumenter 'for og imod' følges op i de efterfølgende dialogiske konstruktionsforløb. I B-fasen indhentes elevernes forslag og konstrueres sprogligt i fællesskab og skrives af læreren på tavlen.

Som eksempel på B-fasen citeres nedenstående udsnit, som har et lidt speget indhold, idet der måske er tale om et kultursammenstød, der dog af Stella bringes ud af kollisionskurs igen.

I den dialogiske konstruktionsfase B udfylder Stella indledende rollen som A2, som i modsætning til K2-rollen ikke søger information, men imperativisk anmoder om et arbejds materiale ('Anna, your point!'). Desuden udfyldes rollen som A1, dvs. den, som formulerer den endelige sproglige konstruktion på tavlen.

Og endelig udfylder hun rollen som K1 på lige fod med eleverne, hvilket er udtryk for statuslighed med hensyn til synspunkter omkring feltet. Stella bidrager også med synspunkter og holdninger, men disse udtrykkes altid i engageret dialog⁶¹², hvilket – som det ses – også viser det regulative register i funktion side om side med det instruksionselle. Eleverne får nogle præcise sproglige formuleringer at 'stjæle fra', når de senere skal skrive deres essays, men Stella opbygger med egen udtryksform et stillads i kraft af sin engagerede dialogiske udtryksform.

Eleverne anvender i udstrakt grad dynamiske taletræk i form af bekræftelse (cf), dels af lærerens forståelse af det sagte, dels af de formuleringer, der kommer til at stå på tavlen. Faserne udfolder sig således i forhandlingsrunder, hvor den sprogligt præcise formulering noteres, og hvor synspunkterne på storfamilien udvikles i overensstemmelse med en etisk 'balanceret', men åben diskussionsform.

			{+} ^ {=} }
A2 A1nv rpt K1	121 122 123 124	T Lina T Lina	Lina, have you got another one? (Shakes her head) You haven't? You learn to respect the elder people [Judg.evoked] [App.valuation/Judg.propriety]
K11	125	T	Ah, living in a large family may help you respect other people in the wider society [App.valuation]
K1=2 cf K1/A1 K1	125 126 127 128	T Lina T T	That's a possibility, isn't it? Yeah OK, so learning to respect other people It's possibly easier to do that in an extended family than in a single parent family.
			{+} ^ {=} }
A2 K1 K11	129 130 131	T Anna T	Yes Anna? More loving and affection [Provoked] Yes more love and affection in an extended family possibly because there's less pressure in an extended family, so you've got more love and affection in an extended family
K1x2/A1 K1	131 132	T Khieng	[Provoked] This should be a possibility for expanding, extending the strength or power for supporting career, supporting of family members
K11 K1x2 K1x3 cf K11	133 133 133 134 135	T T T Khieng T	Right (laughs) so it's all about family support, you're talking about strength, is it? Yeah
K1x2 cf K1x3	135 136 135	T Khieng T	When you're saying more opportunity to...it's really an extension of support isn't it? so you'll get your point? Yeah I think so, yes So we might... keep it there when we write the paragraph
			{+} ^ {=} }
A2 K1 K21	137 138 139	T Anna T	Anna, your point? ...a more stable environment [Provoked] with the children What involvement?

⁶¹² Om *Engagement* som Appraisal-kategori, se kapitel 5.

K2=2	139	T	Oh stable environment, yes ok! <i>a stable environment for the families</i> What about... Yes I think so ...when we are talking about sharing there's <i>a whole load</i> of things that people can share, <i>sharing housework</i> , which makes it a benefit, an <i>easier thing to live in an extended family</i> . [Provoked]
cf	140	T	
A1	141	T	
fg			
cf	142	Anna	
K1	143	T	

Stellas stilladsering viser hvorledes det at skrive i denne nye genre ikke blot er en formsag, men i høj grad også en kulturel, socialiserende proces. For nogle i gruppen er eksempler på 'benefits' i familien forbundet med en kritik af det australske samfund de er kommet til. Deres eksempler bliver derfor – implicit – eksempler på Judgement. I et moderne vestligt samfund mangler man respekt for de ældre og kærlighed mellem familiemedlemmerne. Linas og Annas intravokaliseret lukkede eksempler bliver ikke afvist af Stella men i stedet udvidet. Samtidig forskydes udtrykket (dog ikke i 131) væk fra en bedømmelse og over mod en engageret (may help you) påskønnelse (*Appreciation*) af den aktuelle 'benefit'.

Stella stilladserer her ikke blot en sproglig, demokratisk hensigtsmæssighed i valget af *Engagement*, men korrigerer meget implicit at ordet 'respekt' i et samfund som det australske må rette sig mod alle dets medlemmer (og ikke kun ældregruppen). Hun siger dermed heller ikke, at mennesker i moderne familieformer ikke respekterer de ældre, men hun siger i stedet i en engageret, graderet dialogisk form, at det i en storfamilie er 'possibly easier' at lære respekt for andre mennesker i generel forstand. Igen modellerer Stella såvel demokratiske synspunkter i én hensigtsmæssig, genre-mæssig afgrænset udtryksform. Stellas valg af *Engagement* (That's a possibility, isn't it? It's possibly easier) viser, hvordan hun viser stor forsigtighed og bevidsthed om at den hensigtsmæssige udtryksform er forhandlingens grundpille.

De følgende citerede eksempler viser et tilsvarende gennemgående, stilladseringsformat, hvis ekspansionsformer udvikles i lærers og elevers varierede rolleudfyldning. Hvor den sproglige stilladsering undertiden skruer op for blusset (i form af nominalisering) kan der også skrues ned i en sproglig præcision af elevens kamp med begreberne. (133 'so it's all about family support...is it?). Eleven får sit 'point' på tavlen.

8.3.3 Tekstualisering: Dialogisk konstruktion C

I den dialogiske konstruktion C udvides argumentskrivningen til en konstruktion af en hel paragraf. Rollefordelingen mellem lærer og elever er den samme som i dialogisk konstruktion B, men udvides her med en række dynamiske taletræk fra Stella (clue, rephrase, challenge) som har til formål at motivere eleverne til at ud- og underbygge påstande med eksempler. Stella udfører på denne måde i et taletrækskompleks (274) en slags 'højttænkning', som demonstrerer for eleverne de spørgsmål, de selv skal stille sig, når de skriver paragraffer på egen hånd. Dernæst udfordrer hun eleverne til at reagere på tankerne (A2) og ved i rollen som K2 at stille spørgsmål til dem som eksperter. Dette får den rette respons og skaber en munter stemning i klassen. Men det er interessant at iagttage, at det er Stellas valg af *Judgement*, som får eleverne til at reagere. Hun kan ikke udtrykke sig følelsesmæssigt om spørgsmålet, men vælger

derfor at bruge et eksempel, som har rod i mulige negative følelser i mødet med det australske samfund. Valg af *Graduation* indikerer *Judgement (evoked)* her, og eleverne fanger eksemplet omgående. Samtidig vurderer Stella elevernes reaktion som den afsluttende enighed på en forhandling, og ikke som hendes eksempel.

			{ + }
A2 rpt	265	T	Oh, a benefit for me, which benefit?
rph	266	T	A benefit for me to work on,
K1	268	Nasim	Cultural background
A1	269	T	<i>In addition children can gain knowledge of their cultural b'ground</i>
A1	270	T	I'm going to do a shorthand version of background,
K2	271	T	Is that all we wrote?
A1 cont	272	T	<i>from the elders in the family</i>
			{ x }
A2 clue	273	T	Can you expand that a little bit more? Why will children in an extended family get that? Whereas in a blended family they may not?
K11	274	T	Oh, we've got 'the elders in an extended family'
K1+2	274	T	but there's something else that happens in an extended family.
K1+3	274	T	Probably in an extended family there is more of something we measure with this...
K2	275	T	Would there be more time for older people in an extended family to sit and talk with the children?
A2/K2 ch	276	T	Tell me I'm wrong,
K2	277	T	maybe that's not how it is..
rph	278	T	Do you think that in an extended family the older will have more time, older people have got more knowledge? [Provoked]
cf	279	Khieng	Yes absolutely
cf	279	EE	Yeah
K11	280	T	Absolutely, oh, that's the way I want to hear it, full agreement, Lovely!
A1nv		EE	(laughing)

8.3.4 Tekstualisering: Dekonstruktion D

I dekonstruktionsfasen D skal paragrafferne bindes sammen til tekst i form af logiske kohæsiønsøvelser. Disse diskuteres direkte i forlængelse af det tekststykke (paragraf), der foreløbig står på tavlen. Konstruktionsfasen er dialogisk, fordi det er elevernes egen tekst der skal bindes sammen med et nyt tekstafsnit, og aktiviteten i denne fase er stor fra elevernes side. Rollefordelingen er dog markant anderledes end tilfældet var i de øvrige dialogiske konstruktionsfaser, idet Stella (K1- og A2-talekomplekser) samtidig stilladserer en metasproglig elaborering. Eleverne skal ikke blot øves i valgmuligheder, men også i benævnelsen af de sproglige resurser (konjunktioner, modalitet) der især er relevante i skrivningen af et diskussionsessay. Eleverne stiller spørgsmål og forslag til valgmuligheder (K2). Det er (bortset fra retledningen af eleven 'Anna' (242-249)) først i denne fase i forløbet, at Stella eksplicit og i opfordringer (A2) (imperativer) udtrykker specifikke og eksplicitte krav til den genremæssige ad-

færd. Referencen/Ansvarligheden for Stellas eksplicitte opfordringer lægges ikke kun i form af skolemæssige krav men også i kulturen, som i dette udsnit af fasen: (That's the cultural way we do it...). Men det kan ikke komme bag på eleverne, for denne adfærd, der har karakteriseret hele forløbet får nu blot eksplicit sine grammatiske betegnelse.

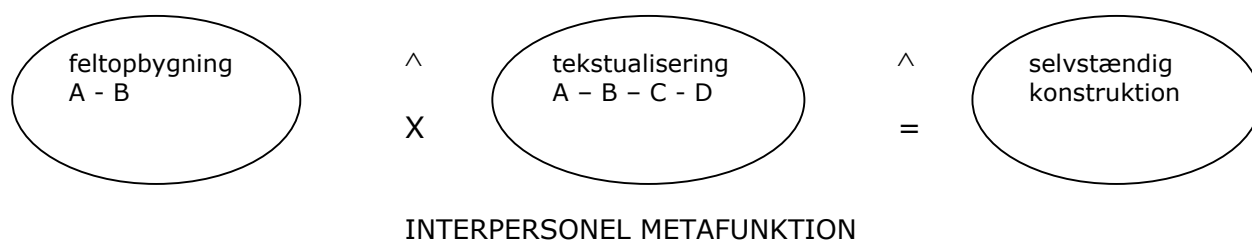
K1+4	285	T	and we have got the 'not only' – 'but' there which is a good construction to use.
A2/K1+5	285	T	You've got your highlighters, highlight the conjunctions there which is a rather interesting instrument, and the 'not only – but' to add information, additional information.
K1+6	285	T	We've got 'for example' which holds the text together,
K1+7	285	T	we've got 'one of' because we're starting at the beginning
A21	287	T	and notice the other language things that are important ,
A2+2	287	T	Look! 'Maybe', 'may not be', 'could be', 'could be',
K1+8	285	T	So we've got 'can be',
A2+3	287	T	and look at the tense that we're using...
A1	288	T	(til en elev, der rækker hånden op) I'll be with you in a moment, ...simple present tense
			{ = }
K2	289	Khieng	What's the difference between 'may be' and 'could be'?
K11	290	T	There isn't much difference.
K1=2	290	T	You could say 'could be enough bathrooms' and 'the children 'may be',
A1	291	T	I'll look that up and see if I can find another reason,
K1+3	290	T	they are both little auxiliaries, bits we add to the verbs to give possibilities
K1+4	290	T	and we call that modality.
K1=5	290	T	So we're not saying this is what happens,
K1=6	290	T	we're saying this is a possibility,
K1+7	290	T	and we might even , we might use the word 'it is possible that',
K1+8	290	T	but the other thing is that when you are not using these words, you are still using the simple present tense
			{ = }
K1	291	T	Now another thing that I noticed with the other class, some of them got very enthusiastic and started writing jots down as 'you may not do this or in a family your grandparents may not want you to..'
A21	292	T	Don't put the word 'you' in it.
A2=2	292	T	Distance yourself from the text,
A2=3	292	T	and you're describing it as it was something out there,
A2=4	292	T	That's the cultural way that we do it in a school type or an academic type essay,
A2x5	292	T	so don't use the word 'you' in it.

8.4 Resumé af analysen af *Appraisal* og *Conversation Structure*

Analysen af *Appraisal* og *Conversation Structure* ovenfor støtter *Theme* og *Transitivity*-analyserne i bekræftelsen af at Stellas *SPIF* er et omhyggeligt struktureret forløb igennem alle elementer og faser: På den skematiske strukturs elementniveau; på det primære faseniveau og på det sekundære faseniveau. Formålet med Stellas *SPIF* er interpersonelt betragtet at udvikle en række kulturelt elaborerede sproglige færdigheder i en undervisningskontekst der er karakteriseret ved det som Rothery kalder 'guidance through interaction in the context of shared experience',⁶¹³ hvilket realiseres i en karakteristisk vekslen – lærer og elever imellem – mellem rollerne som *primary* og *secondary Knower* og *Actor*. Ved at skabe dette interpersonelt åbne rum for stilladseringen af sprog og genre, opnår Stella at demonstrere de forskellige hensigtsmæssige roller, der udfyldes i en diskussion/debat, såvel i samtale som i skrift. Der er en konsekvens i at Stella vælger rollen som K1/A2, i regulativt øjemed, og i sin rolle som 'ekspert', mens hendes andre valg af roller demonstrerer den åbne intravokaliserede, men dog objektive samtaleform, som hun ønsker at udvikle hos eleverne, hvor disse med udgangspunkt i det valgte felt optræder i rollerne som eksperter. På trods af denne åbenhed er hele Stellas *SPIF* karakteriseret ved en klar, 'klassisk' genrepædagogisk struktur, hvis formål er udviklingen af de enkelte elementer og faser i en logogenetisk akkumulation af viden og sproglig bevidsthed hos eleverne. Elementer og faser udvikler sig af hinanden, og den enkelte fase kan analyseres ned til et specifikke stilladseringsformat, baseret på genrepædagogikkens grundlæggende læringsteoretiske design.

Interpersonelle betydninger imiteres og akkumuleres i faseforløbet. De regulative og instruksionsnelle tenorer udfolder sig på to fronter: Dels opbygger Stella eksplicit og implicit et etisk samtale- og diskussions- og holdningsrum, der kan karakteriseres som 'demokratisk', dels opbygger hun samtidig sammen med eleverne en hensigtsmæssig, dvs. genremæssig tilpasset sproglig udtryksform, som giver de nytilkomne elever adgang ikke blot til at 'tilegne sig' et sprog, men til via bevidstgørelse om sproglige resourcevalg og et metasprog omkring dette, at udvikle en demokratisk adfærd samtidig med at eleverne også får adgang til de privilegerede argumentationsformer, der karakteriserer et akademisk essay. På denne baggrund kan Stellas *SPIF* karakteriseres som en *macrogenre*, nærmere bestemt en *stilladseringsgenre*. Akkumulationen af interpersonelle betydninger på tværs af denne genre opsummeres i figur 34.

⁶¹³ Martin 1999:126.



Lærer eksplicit i rollen som K1 som klassificerende rammesætter og eksplicit som K2 i feltopbygningen. Eleven som K1 i opbygningen af feltet. Valg af *Engagement* er karakteristisk for læreren hvilket modificerer rollen som K1 og understøtter forhandlingen af feltet.

Lærer eksplicit i rollen som A2 og A1 som udfordrende og formulerende; eleverne i rollen som K1 (dog K2 i D): læreren i rollen som K1 i stilladseringen af kulturelt hensigtsmæssig adfærd og holdning; læreren eksplicit og implicit i rollen som K1 i stilladseringen af sprogligt akademiske færdigheder i skrivning af diskussionsessays. Lærer og elever udvikler bevidsthed om diskussionsgenren i bevægelsen mellem *Affect*, *Judgement* og *Appreciation*. Læreren stilladserer og modellerer bevægelsen mod *Appreciation*, men udgangspunktet for stilladseringen er de to øvrige kategorier. Eleverne overtager efterhånden denne balanceren mellem registerniveauer.

Figur 34 Den interpersonelle metafunktion.

Ligesom det var tilfældet med hensyn til de eksperientielle betydningers bidrag til den logogenetiske genreudvikling, akkumulerer de interpersonelle betydninger på den måde, at de *læringsdomæner* som eleverne bevæger sig imellem er hverdagsdomænet og det teoretiske domæne. Aktiviteter i hverdagsdomænet er tydelige i inddragelsen af elevernes viden og forforståelse som selve det felt, der opbygges på klassen. Feltet udbygges ikke teoretisk (således som det f.eks. skete i Juannas ESL-klasse) men forbliver på hverdagsdomænets erfaringsniveau. Det betyder at eleverne bevarer rollen som K1 uden at sekundært materiale (bortset fra et enkelt foto) inddrages i feltopbygningen. Konsekvensen af denne rollefordeling får sit endelige gennemslag i de skriftlige opgaver.

På praksisniveauet, hvor Stella påtager sig rollen som K1 i stilladsering af genre og sproglig udtryksform. Det teoretiske niveau berøres i dette *SPIF* i de sidste fasers elaborering af metasprog omkring tekstkonstruktionen. Denne fase kan være begyndelsen til en yderligere metasproglig udvikling som i højere grad end tilfældet er her giver eleverne valgmuligheder for en kritisk refleksion over deres tekstualiseringsforsøg.

	Rammesætning	Klassifikation	(kommentarer)
<i>Opgaveorientering:</i>			
Kontekstualisering			
Feltopbygning A DEFINITION	-F \wedge +F	-C \wedge +C	svagere i emneindsamlingen, dernæst stærkere i klassifikationen
Feltopbygning B EKSEMPLER	+F	+C	autoritativ synliggørelse, herunder - senere - kritik og refleksion
<i>Opgavespecifikation</i>			
Tekstualisering:			
Dialogisk konstruktion A	-F	-C	start hvor eleverne befinder sig, med vægt på elevernes stemme eleverne kontrollerer stoffet, læreren kontrollerer sproget om stoffet
Dialogisk konstruktion B	+/-F	+C	tilbagevenden til elevernes egen kontekst, men læreren modellerer skriftsprog
Dialogisk konstruktion C	+F	+C	elevernes egne eksempler bearbejdes i kontekst og i tekst
Dekonstruktion D	-F	+C	kontrol/evaluering, beskikket censur ...fornyelse?
Selvstændig konstruktion E	-F	+C.. -C?	

Tabel 24 Bevægelsesmønstre i Stellas *SPIF* med hensyn til klassifikation og rammesætning.

