

# Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?

AF BODIL HEDEBOE, LEKTOR, PH.D., STOCKHOLMS UNIVERSITET

*I en lille svensk forstadsskole (klassestrin 1 – 6) har lærerne gennem de seneste år med succes udviklet en sprogpædagogik på tværs af fagene. Sprogpædagogikken indebærer en eksplicit undervisning i grundlæggende skolegenrer og i funktionel grammatik, inspireret af australsk 'genrepædagogik'. Projektet har givet lærersamarbejdet omkring de forskellige fag en vigtig indsprøjtning. Lærerne skaber i fællesskab en klar og tydelig planlægning af deres undervisning, ligesom de løbende udvikler et metasprog til at tale om genrer og sprog på tværs af fagene, både indbyrdes og i samarbejdet med eleverne. Projektet synes efter kort tid at vise en tydelig forbedring, både af elevernes motivation og af deres sproglige færdigheder. I artiklen beskriver jeg de grundlæggende tanker og principper bag en eksplicit genrepædagogisk undervisning.*

Læse- og skrivefærdigheder er i vor tid blevet politiske og uddannelsesmæssige nøglebegreber. I det seneste årti har opmærksomheden i stigende grad – også i de nordiske lande – været rettet mod begrebet *genre* og begrebets betydning og placering i sprogundervisningen. For et par år siden startede en gruppe svenske folkeskolelærere, som arbejder på en lille skole i et karakteristisk indvandrerområde i Stockholm, et pædagogisk projekt baseret på en australsk pædagogisk model, den såkaldte 'Sydney School'.<sup>1</sup> Årsagen til initiativet var den meget alvorlige situation for skolen, at under 50 % af skolens 5. klasseelever var i stand til at bestå den centralt stillede nationale 'prøve' i læse- og skrivefærdigheder.<sup>2</sup> På landsplan består mindst 90 % af eleverne med svensk baggrund denne prøve. På den lille skole har 100 % af eleverne indvandrerbaggrund, og det svenske sprog har en meget svag status i familierne. Af skolens knapt 400 elever kommer kun en enkelt elev fra en familie, hvor der bliver talt svensk hjemme. For nylig har det svenske undervisningsministerium gennemført endnu en landsdækkende prøve, nemlig allerede på 3. classestrin. Endnu en stor udfordring for den lille skole. Heldigvis fik skolen for et par år siden økonomisk mulighed for at ændre på situationen. En australsk uddannelseskonsulent med ekspertise i den såkaldte 'Sydney

School', blev tilkaldt for at give lærerne en grundlæggende, intensiv træning i genrebaseret sprogpædagogik.<sup>3</sup> Jeg vil i det følgende give en beskrivelse af den eksplicitte pædagogik, som forbindes med 'Sydney-skolen', og dernæst kort redegøre for nogle foreløbige resultater af det svenske skoleprojekt.

## Hvad er genrebaseret pædagogik?

Den australske genrepædagogik blev udviklet af en gruppe sprogforskere og lærere i Sydney i 1980'erne på grund af problemer på skoler i Sydneys forstæder, som til forveksling ligner den lille skole i Stockholm. En ganske stor procentdel af eleverne har engelsk som andet sprog. Som en af sprogforskerne udtrykker det, gav modellen lærerne 'noget at skyde efter' (Macken-Horarik 2001). Deres situation med disse elever, som år efter år udelukkede fra at få noget ud af skolen, var både nedslående og deprimerende. Resultatet blev ikke spor bedre, da man indførte procesorienterede undervisningsformer. Eleverne savnede tilsyneladende den helt grundlæggende forståelse af, hvad sprog og tekster skal bruges til, og dermed forsvandt hele formålet med at være til stede i klassen. En særlig vanskelig elevgruppe er børn med aboriginisk baggrund, hvis sprog og kultur er så forskellig fra den angloaustralske, at mange af disse elever kan gå et helt

skoleforløb igennem uden at sige et eneste ord.

Sprogforskerne bag genrepædagogikken arbejder med sprog ud fra M.A.K. Hallidays sprogteori. Ifølge Hallidays lingvistik består sproget ikke kun af sætninger og grammatiske regler. Sproget er udviklet gennem hele menneskets historie, og det har opfyldt vores behov for at kommunikere og skabe betydning. Vi har brug for sproget og vælger forskellige former til at udføre forskellige jobs for os. Vi udfordrer og bekriger hinanden, også verbalt, eller vi skaber kontakt og samarbejder. Desuden bruger vi sproget både til at lære noget, lære andre, blive informeret, underholdt, sladre, skændes og meget andet. Alle disse former for sprogbrug opfylder særlige sociale formål for os, og vi genkender dem, fordi de udfolder sig i særlige mønstre og strukturer. At have adgang til sprogets mange valgmuligheder er derfor betingelsen for at kunne indgå i en kultur, både i kulturens overordnede sammenhæng (demokrati, f.eks.) og i de nære sammenhæng i familie, venskaber og i uddannelse og job.

I Sydney udviklede lærerne sammen med sprogforskerne *to* ting: På baggrund af mange analyser af elevtekster udviklede de begrebet *genre* og beskrev de grundlæggende, centrale genrer,

som eleverne skal lære i løbet af skolen. For det andet udviklede de en trindelt *pædagogik* for genreundervisningen, som er nøje knyttet til den amerikanske kognitionspsykolog Jerome Bruners begreb 'stilladsering', (Wood, Bruner & Ross, 1976) til den russiske psykolog Lev Vygotskys (1978) tanker om 'zonen for nærmeste udvikling' og hans understregning af betydningen af lærerens rolle i undervisningen. Pædagogikken understreger her lærerens afgørende rolle som *ekspert* i tekster og lærerens opgave at undervise eksplicit i dem. Andre forskere har undertiden givet udtryk for den opfattelse, at elever ikke behøver at lære noget om genrer, fordi de implicit lærer dem. Men dette så nu som sagt ikke ud til at være tilfældet i Sydney. Som man ved, er det Vygotskys tanke, at læreren skal være på plads, der hvor eleven endnu ikke helt mestrer en opgave på egen hånd.

Effekten af genrebaseret pædagogik er først og fremmest, at lærerne på en skole som denne får en klar faglig støtte i planlægningen af deres undervisning. Det er altså ikke kun eleverne, som skal støttes. Lærerne har brug for en meget tydelig og eksplicit forståelse af og færdighed i at læse og analysere elevernes tekster i et udviklingsperspektiv. Overordnet betyder det, at lærerne konkret skal kunne identificere og karakterisere 'gode' tekster i vores kultur, identificere og beskrive deres sproglige mønstre og forstå, hvorfor vi værdsætter dem, som vi gør. De skal derfor også kunne pege på de konkrete sproglige kvaliteter som karakteriserer gode eksempler på genrerne, og som eleverne gerne skal nå at udvikle for at blive 'godkendt' i skolen. Lærerne skal eksplicit kunne identificere udviklingsmulighederne i elevernes tekster og med hele klassen, elevgrupper eller med den enkelte elev arbejde konkret med disse. Dermed får de også et metasprog som de kan tilpasse undervisningens niveau og anvende direkte sammen med eleverne. Metasproget er knyttet ganske meget til semantikken og er derfor mere konkret og anvendelig end formelle grammatiske termer. Men det går udmærket at blande de semantiske og de formelle termer, når grammatik skal læres i sprogfagene.

Vi skal, når vi diskuterer denne model, stadigvæk holde os for øje, at den elevgruppe, som pædagogikken blev skabt for i Sydney er den mindst privilegerede. Det er elever, som ofte ikke hjemmefra eller fra andre kilder har nogen forståelse for, hvad formålet med skolen er, herunder ikke mindst læsning og skrivning. Der er ikke bogreoler i disse børns hjem, og der fortælles ikke historier. En af grundlæggerne af Sydney-skolen, Joan Rothery, fortæller, at nogle lærere i forberedelsen af et genrepædagogisk projekt hentede bøger til eleverne på skolens bibliotek. På mit undrende spørgsmål om, hvorfor børnene dog ikke skulle finde og hente bøgerne selv, svarede hun: 'Hvis vi sendte børnene til biblioteket, ville de forsvinde ud i byen og ikke komme tilbage.' En målgruppe for genrepædagogikken i Australien er den indfødte befolkning. Ikke bare sprogligt, men også kulturelt er dette en gruppe, som har brug for stor støtte til at forstå, hvad skolen går ud på. Eleverne kommer sjældent regelmæssigt i skolen, og ofte må lærerne hente dem i bushen efter måneders fravær. Familierne forstår ofte ikke formålet med skolearbejdet. Det er fra generation til generation forbundet med nederlag og eksklusion.

Det er klart, at den situation ikke kun er elevernes problem, men i ekstrem grad også et problem for lærerne. Deres hverdag indeholder få succesoplevelser, planlægningen hører efterhånden op, og de overordnede mål for skole og uddannelse bliver uklare og uopnåelige. De elevcentrerede pædagogisk-didaktiske aktiviteter, man lærte under sin uddannelse fungerer ikke. Procesorienterede projekter eller såkaldt 'dialogisk' undervisning, som skulle motivere eleverne og udvikle deres resurser og idérigdom fungerer heller ikke effektivt, og elevernes rent sprogligt-formelle problemer i tekst og tale hober sig op og bliver en ubærlig trædemølle i lærernes hverdag.

Sydney-pædagogerne, med støtte i Hallidays sprogmodel, foreslår da: Hvis nogle af eleverne ikke har den kulturelle baggrund for at læse og skrive de tekster som er nødvendige for at



indgå i samfundet, få uddannelse og job, så må vi jo lære dem det. Det kan man kun gøre ved – sideløbende med den faglige undervisning – konkret og eksplicit at vise dem, hvordan de tekster de skal læse og skrive i skolen ser ud, klippe dem fra hinanden, sætte dem sammen igen, diskutere byggeklodserne, opbygge den nødvendige viden og det nødvendige ordforråd, og endelig lade dem forsøge mundtligt og skriftligt at formulere nogle tekster, som opfylder vores grundlæggende kriterier. Det indledende projekt for lærerne og forskerne var at skabe en sådan model for læsning og skrivning, selv lære sig, hvordan man læser, beskriver – og skriver – gode tekster med bestemte sociale og kulturelle formål. En omfattende læsning, analyse og beskrivelse af elevtekster blev grundlaget for den australske genreteori. I forlængelse af denne teori udviklede lærere og forskere i Sydney derpå genrepædagogikken. Lærerne – på tværs af faggrænserne – arbejder med genrer i en form for 'kontinuum', dvs. man begynder med de enklere 'fortællende' og 'genfortællende' genrer og fortsætter med 'beskrivende', 'instruerende', 'forklarende' og 'argumenterende' genrer. Hvordan er en tekst opbygget, som forklarer hvordan en drage kommer i luften, eller hvordan ser en tekst ud, som vil instruere de mindste børn på skolen i, hvordan man vasker hænder efter toiletbesøg? Hvordan skaber man en spændende fortælling?



At skrive fortællinger var en af opgaverne til den svenske nationale prøve. Kravene til en historie eller en fortælling, ifølge den svenske nationale prøve, er, at den skal have en 'rød tråd' eller en 'story line'. Det er alt, der kræves. Det siger sig selv, hvilke problemer lærerne stod over for, eftersom over 50 % af eleverne i 5. klasse ikke kunne skrive en kort, enkel fortælling med en 'rød tråd'! Lærerne arbejdede med to fortællende genrer, den personlige hverdagsfortælling og narrativet. Som alle genrer har disse hver et socialt formål. For at opfylde formålet udfolder teksterne sig i deres grundform i en karakteristisk, genkendelig struktur, som er med til at opfylde formålet. Den personlige hverdagsfortælling er måske den kendteste genre af alle. Vi buger den i utallige sammenhæng i hverdagen, nemlig, når vi fortæller andre om noget, vi har oplevet. Vi fortæller om, hvem der var med, hvad vi lavede, og vi fortæller om, hvad der især var sjovt eller kedeligt, underligt eller frygteligt. I undervisningen går den eksplicite undervisning ud på at finde et emne sammen med eleverne, og derefter at demonstrere – i samtale – med gode, konkrete eksempler, hvordan en sådan tekst ser ud og hvorfor. Hverdagsfortællingen ser ofte sådan ud:

*Orientering ^ Begivenheder ^ Evaluering (kommentar)*

(^ betyder 'efterfølges af')

En narrativ har en lidt anden struktur, idet genren karakteristisk præsenterer et problem eller en komplikation, som hovedpersonen skal løse, før vi kan afslutte fortællingen. Strukturen ser sådan ud:

*Orientering ^ Komplikation ^ Evaluering (kommentar eller reaktion) ^ Løsning*

Det er klart, at man kan kommentere eller evaluere overalt i fortællende tekster. Ofte både indleder og afslutter man dem med at vurdere begivenhederne og udtrykke personlige holdninger og følelser.

#### Pædagogikkens trin

Pædagogikken har som udgangspunkt en række trin. Disse kan man følge efter behov, visse kan man gentage flere gange, andre kan man måske springe over. Den eksplicite undervisning foregår i starten sådan, at den pædagogiske model stort set følges konsekvent. Dette sker, hvis eleverne skal lære at læse og skrive en ny genre. Første trin er da undervisning i det faglige emne, enten fra hverdagen eller fra faget. Trinnet kaldes for 'feltopbygning'. Dette er et utroligt vigtigt trin. I andre fag er det mere åbenbart hvad der skal undervises i. Men selv i modersmålsfaget er feltopbygning vigtigt. Hvad skal vi skrive om? Rothery fortæller om en 6.klasse, som valgte at skrive om

robotter. Men hvad vidste de egentlig om robotter? Jo, det var nogle maskiner... Men hvordan ser de ud? Hvad kan de? Eleverne måtte i gang med at læse bøger om robotter, forske i deres udseende, funktioner osv. Læreren var omhyggelig med at påpege, foreslå og udvikle ordforråd her, finde bøger, billeder, film osv. om robotter.

Næste fase – dekonstruktion – går ud på, at læreren giver eleverne en eller flere teksteksempler på den genre eleverne skal skrive i. Det er et vigtigt punkt, at læreren ikke kun forklarer hvad en tekst 'er', men at hun viser den helt konkret og demonstrerer for eleverne, hvorfor den ser sådan ud. Det er muligt at differentiere her. Læreren kan vælge at give eleverne eksempler på professionelle tekster, eller hun kan vælge eksemplariske elevtekster, hun har gemt, skrive tydelige eksempler selv, osv. Teksterne læses i fællesskab, og læreren styrer en diskussion om, hvad formålet kan være med teksten, og hvordan den er opbygget. Desuden indgår alle de sproglige iagttagelser, som underbygger både genre og opbygning. Læreren tænker højt, og viser dermed den måde, man tænker og overvejer i læsningen af sådan en tekst.

Hvad er vigtigt i en narrativ? Det vigtigste er problemet eller komplikationen. Derefter er det vigtigt, hvordan



dette problem løses. I princippet kan denne dekonstruktion af tekster foregå i længere tid, og eleverne kan arbejde på egen hånd eller i grupper med at klipse 'klippede' tekster sammen til et sammenhængende hele og lade dem begrunde deres valg.

Det næste meget vigtige trin i den genrepædagogiske proces er 'fælleskonstruktionen' af en tekst. I processen skriver læreren en tekst (f.eks. på tavle eller skærm) sammen med eleverne på baggrund af elevernes input. Læreren 'forbedrer' disse input ved f.eks. at lave elevernes enkeltords-input om til hele sætninger, eller læreren tilføjer ord, gør visse personlige og konkrete ord til mere generelle og abstrakte, eller hun udvider på anden måde elevernes forslag. Resultatet er en tekst, som alle elever har sat deres fingeraftryk på. Processen udvikler en stigende opmærksomhed omkring, hvad genrer 'gør', og hvilke sproglige træk som bidrager til formålet, ligesom den gør læreren i stand til at identificere og fokusere på den sprogbrug, som eleverne har sværest ved og har brug for mest hjælp til.

Formålet med lærerens 'udvidelse' af elevernes input er at udvikle elevernes sprog fra deres dagligsprog mod en mere kompleks skriftlighed, som kræves i skolen, både når eleverne skal læse og skrive. At denne udvikling foregår i den konkrete, kulturelle sammenhæng som genren repræsenterer, er selve kernen i genrepædagogikken. Min erfaring med observation af denne proces er, at det ofte er her mange elevers tekst- og genremæssige 'kodebrud' sker. "I think we're on to something here" som en lille aboriginisk pige spontant udbrød under et sådant forløb. En dreng, som havde sat sig bagest i klassen og opgivet at deltage, blev pludselig fanget af forløbet og udbrød: "Ah! That's how you do it!" Eleverne ser demonstreret, hvordan man overskuer sin læsning, hvilke spørgsmål, man kan stille til sin læsning, hvordan man 'tænker' når man skriver, og de får ideer til, hvordan og hvorfor en forfatter vælger at skrue sin tekst sammen på en bestemt måde. De får desuden ideer til formuleringer, fraser og vendinger (genreidiomatik) og ord, som de i egen skrivning frit kan 'stjæle' og efterligne. Engagementet i denne fase er åben-

bar for jagttageren. Det er en meget motiverende og øjenåbnende fase for mange svage elever. Efter nogle omgange er langt de fleste med. Sidste del af processen er da den selvstændige skrivefase, hvor eleverne på egen hånd skriver i genren. Denne kan sagtens udvides med responsrunder eller andre procesorienterede faser, hvis der er tid til og motivation for det.

### Virker det?

Hvad kommer der så ud af det? I min analyse sammenlignede jeg en gruppe tekster skrevet af elever med svensk som modersmål med projektskolens resultater. Analysen viser, at eleverne i projektklasserne både i 3. klasse og i 5. klasse nu faktisk når målene for den nationale test. På tidspunktet for min analyse bestod over 70%, og situationen i dag er, at eleverne nu er oppe på landets gennemsnitlige niveau, nemlig 90 %. Læsefærdighederne er ikke udviklet helt så rabiát, selvom der er udviklingstræk her også. En sproglig analyse af projektskolens tekster viser nu bl.a., at eleverne ikke bare har en rød tråd i deres tekster. De har også udviklet nogle klare sprogfærdigheder, som er i overensstemmelse med de forventninger, man stiller til gode tekster i fortællende genrer. I det følgende vil jeg kort beskrive et par af de færdigheder, eleverne har opnået.

### Interpersonelle betydninger

Jeg vil her give nogle få eksempler som i den funktionelle grammatik kaldes for 'interpersonelle betydninger'. Disse sproglige udtryk vælger eleven for at skabe sin fortællerrolle og sin relation til læseren. Den funktionelle grammatik fokuserer udelukkende på teksternes semantiske mønstre, som opfylder forventninger til de genrer, som indgår i vores kultur. Nogle af forventningerne er, at fortællende tekster skal kunne fastholde læserne ved at være spændende og underholdende. Eleverne forventes at kunne skrive historier, som ikke kun læses af læreren eller af personer, som kender dem. De skal kunne opbygge en selvstændig tekst, de skal føre læseren gennem teksten i en opbygning af spænding og forventning, og de skal endelig kunne sætte læseren 'af' med en fornemmelse af, at teksten er

afrundet, afsluttet, og alt er i balance igen. Elevernes valg af interpersonelle betydninger viser, at de behersker disse strategier ganske godt, men også at disse udvikles tydeligt og markant fra 3. til 5. klasse. Ikke alle disse betydninger er eksplicit formidlet af læreren, men hun har arbejdet med fasen 'evaluering' og gennemgået adskillige eksempler på evalueringer, ligesom eleverne har trænet sig i at læse og efterligne gode skribenters tekster og ideer.

*Evalueringer* i fortællende tekster underbygger selve formålet med dem. Vi vil ikke bare høre om begivenheder, vi vil helst både se og mærke, hvordan de opleves, om de var farlige eller uhyggelige, og om problemerne blev overvundet, så alt kom i balance og ro igen. Det er først, når vi forstår disse grundlæggende egenskaber ved fortællingen, at vi bliver i stand til at eksperimentere med den, gøre helten til antihelt, eller hvad vi har lyst til. For at demonstrere, hvordan eleverne vælger interpersonelle strategier kommer her et par eksempler. Først en lille tekst om 'Min dag' som er skrevet af en svensk 3. klasseelev.

*En dag som jag trode var en vanlig dag. Så gick jag ut från dörren. Så såg jag en cykel som var en födelse dags present till mig. Då kom jag på att det var min födelse dag och så hör jag: på din stora höktids dag som vi firar den dag.....Jag springer in i rumet och låsas söver. – Nu kommer de: sa jag till min bror som heter Andreas så kom de. Woww masor av presenter och en stor tårta- det är min lyckodag wohov: sa jag. Det var en lycko dag.*

Elevers tekst har en klar struktur; den orienterer læseren, den beskriver en række begivenheder, og forsyner konstant læseren med reaktioner, spænding og følelser forbundet med begivenhederne. Den har desuden i sit sprog opbygget et felt, som formidler et stykke kultur omkring, hvordan man fejrer fødselsdag, og hvilke forventninger, man kan have til den. Eleven vælger en lang række karakteristiske sproglige udtryk til at udtrykke sin spænding og sine følelser. Han formår desuden at skrive en 'hel' tekst med en rød tråd.

På 5. klassetrin bliver de interpersonelle betydninger mere raffinerede. Jeg skal give nogle eksempler. I den funktionelle grammatik beskriver man de forskellige betydninger, verber kan have: de kan bl.a. udtrykke tale (sige), handling (løbe) eller tanker (tænke). Der findes i sproget også nogle verber, som eleverne vælger i deres fortællinger, fordi de ønsker lidt mere end blot at evaluere ved at skrive 'det var sjovt' eller 'det var kedeligt'. Se f.eks. hvad der er sket fra 3. til 5. klasse:

Det var tråkigt

(Det var kedeligt)

Jag log och låtsades vara glad

(Jeg smilede og lod som om jeg var glad)

De såkaldte 'adfærds'-verber (understreget) viser i ydre handling hvad der foregår inde i personen. Andre adfærdsverber som i ydre handling viser indre følelser er f.eks. græde, danse, trøste, fnise, grine, le, vrisse, surmule. Disse verber har derfor en vigtig interpersonel funktion i fortællinger. De viser desuden en udvikling fra en umiddelbar, mundtlig reaktion afhængig af konteksten mod en mere skriftlig, selvtændig tekst.

Andre interpersonelle betydninger kan udtrykkes i form af en bestemt form for adverbier, som udtrykker graden af eller måden, man reagerer på begivenhederne. Disse sproglige valg dukker tydeligt og mangfoldigt op i 5.klasse-teksterne. Det er især pigerne, som ynder at bruge dem. Udtrykkene siger altså noget om 'måden' noget sker på, f.eks. 'han så 'hånligt' på mig, eller 'søvnigt', 'alvorligt', 'venligt', 'vredt', 'forvirret', 'med et bange udtryk', 'smilende', 'uroligt'.

Va? sa jag förvånad (Hvad? Sagde jeg forbavset)

Han tittade skumt på mig, jag simmade förtvivat ifrån honom.

(Han så skummelt på mig, jeg svømmede fortvivlet fra ham).

Eleverne begynder desuden at vælge verbalkæder eller komplekse verber for at udtrykke spænding. Ved at vælge dem, sætter man på en måde tiden i stå og opbygger læserforventning og spænding. Eleverne skriver f.eks. ikke kun, at personen slipper væk, men at han 'forsøger at slippe væk'. Eller de

forstærker betydningen og energien i ordet 'svømme' ved at gentage det.

Han försöker smita

(Han forsøger at slippe væk)

Jag simmade och simmade

(Jeg svømmede og svømmede)

Eleven evner dermed i sit sprogvvalg at lade tiden stå stille eller accelerere tempoet alt efter hvor i spændingsforløbet, vi er. Eleven viser dermed en ganske stor og afgørende fortrolighed med de forventninger, vi har til genren, dens sociale og kulturelle formål og sproget bag den.



### Læsning og skrivning indgår i vekselvirkning.

Men der er selvfølgelig genrer, som ikke tilhører hverdagen og som udfører helt andre jobs på mere avancerede niveauer, f.eks. når vi skal analysere litterære tekster eller læse teksterne i fysik- og biologibøgerne. Dem er den svenske projektskole i fuld gang med. Undervisningen i disse mere abstrakte genrer er det lærerens opgave på tilsvarende måde at indføre og guide eleverne mod en aktiv forståelse af, både så de bliver gode til at læse teksterne og til at reproducere egne eksempler i skriftlig og mundtlig form. At udvikle sproget gennem denne eksplicite stilladsering af eleverne i den pædagogiske vekslende mellem læse- og skriveproces er for genrepædagerne vejen mod at udvikle eleverne til at blive kompetente og sofistikerede sprogbrugere. I overensstemmelse med Vygotsky og Bruner kan stilladset efterhånden tages ned. Det sættes op igen hver gang en ny og mere avanceret genre skal læres. Nogle giver undertiden udtryk for at

en australsk model ikke kan overføres til Danmark. Det kan den selvfølgelig godt. Det, som forskerne gjorde, var jo, at de beskrev de tekster i forskellige fag, som opfattedes som gode og relevante. Så kategoriserede de dem på baggrund af sproglige iagttagelser (funktionel grammatik). Langt de fleste af de genrer, forskerne iden-tificerede, er grundlæggende helt de samme, som dem vi finder i vores del af verden og i vores skolekultur. Den største hurdle ved genreteorien er derimod, at den indeholder en viden, som mange lærere ikke har, og derfor ikke bare kan starte



med 'på mandag i næste uge'. Det er ganske omfattende, tids- og arbejdskrævende at lære sig modellen. Til gengæld får man stor indsigt, ikke mindst i at iagttage udviklingsressurser i elevteksterne, som man direkte kan gå ind og støtte og opmuntre. Hvor den traditionelle formgrammatik er en 'negativ' sprogmodel i skolen (sprogfejl), er den genrebaserede en 'positiv' sprogmodel. Modellen giver lærerne 'noget at skyde efter', og denne indsigt og sikkerhed forplanter sig ganske hurtigt til eleverne ved at skabe en atmosfære i klasserummet, hvor noget lykkes, hvor alle forstår noget og hvor der dermed grundlægges både formål og mål med skolens arbejde. Pædagogikken styrker og motiverer desuden eleverne som sproglige formidlere og eksperter (ofte de eneste!) i deres familier og nære sammenhæng.

Genrepædagogikken er derfor en sprogmodel som sigter mod alle fag, hvor skriftlig og mundtlig sprogfærdighed indgår. Det tager en vis tid for lærere at blive eksperter, ikke mindst, hvis man



ikke selv er sproglærer. Men det er en model, som giver mulighed for lærersamarbejde omkring sprogudvikling, og den har vist sig – ikke mindst i Sverige – at være en valgmulighed, som kan bringe en hel skoles lærere ud af dødvandet, skabe faglige profiler omkring sprogudvikling og overblik for både lærere og elever.<sup>5</sup>

### Litteratur

Halliday, Michael A.K.(1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

Hedeboe, B. & Polias, J (2000). "Et sprog til at tale m sprog." I: Esmann, K.: *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyråen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Macken-Horarik, M. (2001). "Something to shoot for." In Johns, A. (Ed.) (2001). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.

Polias, J. & Dare, B. (2006). *Towards a pedagogical grammar*. I Whitaker, R. et al. (Eds.) *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum. 123-143.

Rothery, J. & Stenglin, M. (1997). *Exploring experience through narrative*. I Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.) *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter.  
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard

Wood, D, Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

### Noter

<sup>1</sup> Om Sydneyskolens genrepædagogik og funktionel grammatik (også kaldet systemisk funktionel lingvistik eller SFL) kan man bl.a. læse i Hedeboe & Polias 2000.

<sup>2</sup> De svenske 'nationella prov' er tests på 3., 5., 9. klassestrin og gymnasiet. Det er ikke eksamination men en pædagogisk, vejledende koordinering af undervisningen i læsning og skrivning på nationalt plan i Sverige. Læs mere på Skolverket.se.

<sup>3</sup> Læs mere om John Polias' og Brian Dare's træning af lærere i Polias, J. & Dare, B. (2006).

<sup>5</sup> Se eksempler på svensk genrepædagogisk undervisning i lyd og billede på [www.ur.se](http://www.ur.se) (søg på 'genrepædagogik')

