

# HVEM SAGDE HVORFOR? – SKOLEGENRERS SITUATIONELLE OG KOGNITIVE FORANKRING

ANNE SMEDEGAARD, CAND.MAG. I DANSK OG FILOSOFI. PH.D.-STIPENDIAT, INSS, KØBENHAVNS UNIVERSITET

**M**ed afsæt i tre internationale, pragmatiske genreskoler, der alle beskæftiger sig med både genre-teori og genrepædagogik, vil jeg diskutere Undervisningsministeriets definitioner og beskrivelser af danskfagets skriftlige eksamensgenrer i stx. Jeg vil argumentere for, at elevernes mulighed for på baggrund af reflekterede valg at kunne udtrykke sig på en genrerelevant måde og samtidig udfolde sig kreativt styrkes, hvis de ikke blot skriver, men også læser og analyserer tekster inden for eksamensgenrerne. Eksamensgenrerne må desuden omdefineres til ideologiske skolegenrer, der som andre genrer består af formålsrettede handlinger. Danskfaget kan styrkes, hvis genrebegrebet bruges til at integrere reception og produktion af såvel mundtlige og skriftlige ressourcer, og en sådan undervisning forudsætter både et udbygget og specialiseret danskfagligt metasprog og en skærpet bevidsthed om sprogets forankring i tid og kontekst.

## Sproglig kapital er afgørende for faglig succes

*Så kan nogle af dem have svært ved essaygenren, fordi de ikke har den kreative og sprudlende udfoldelse i sig (...), og så bliver det også et problem at de sådan ikke har refleksionsevne nok. (...) Jeg anbefaler ikke nogen af mine svage elever at skrive essays.*

Gymnasielærer

Som en del af vores vedblivende sprogtilegnelse udfordres vi genre-mæssigt, hver gang vi træder ind i nye praksisfællesskaber. Vores individuelle ytrin-

ger står ikke alene – de relaterer sig til socialt og historisk forankrede genrer, diskurser og ideologier, som igen er forbundet med specifikke felter og praksisfællesskaber. En konsekvens af dette er, at vores individuelle genrebevidsthed og -bemestring er afgørende for, hvilke situationer vi crawler lige igennem, hvilke der kræver en redningsvest, og hvilke vi drukner i, hvis ikke vi er blevet stående oppe på kanten. Genrekundskaber er afgørende for vores succesrate, når vi stræber efter ikke blot formelt, men også reelt, socialt medlemskab i formelle som uformelle fora som en arbejdsplads, vinklub, svigerfamilie, børnehave, klasse eller et skolefag. Genrer er på denne vis også døråbnere for elevens adgang til specifikke skolefag – og elevernes genre-mæssige forkundskaber fra både den primære og sekundære socialisering er som regel afgørende for, om et potentielt fagligt medlemskab realiseres. I forbindelse med et forskningsprojekt har jeg over en treårig periode fulgt fire klasser, deres dansklærere og deres elever.<sup>1</sup> Mit indledede citat stammer fra et af de interview, jeg lavede med hver af de fire utroligt dygtige lærere, som valgte at lukke mig ind i deres klasser. Citatet viser, at læreren er yderst bevidst om, at elevernes habitus og medfølgende sproglige kapital<sup>2</sup> er afgørende for deres muligheder for faglig succes. Dertil kommer, at læreren taler sig ind i en gængs danskfaglig diskurs, hvor besiddelsen af en fagligt relevant sproglig kapital opfattes som noget, man enten har eller ikke har – den er ikke nødvendigvis undervisningsstof. Det er et ønske om at afmontere dette standpunkt, der er mit afsæt i artiklens diskussion af, hvordan skolegenrer bedst didaktiseres, således at porten til danskfagligt medlemskab kan åbnes, uanset om man er udrustet med en nøgle eller en fjer.

## Genre i gymnasieskolen

Genrebegrebet har gennem det sidste årti vundet en større og stadig tungere plads i danskfaget i folkeskolen, ikke mindst i kombination med literacy-begrebet.<sup>3</sup> I forbindelse med den seneste gymnasireform, som trådte i kraft i 2005, skærpede Undervisningsministeriet således også sit genrefokus i beskrivelserne af, hvilke normer eksamensstile på hver af de fire ungdomsuddannelser skal bedømmes efter.<sup>4</sup> For stx resulterede det i definitionen af tre eksamensgenrer: *kronik*, *essay* og *litterær artikel*.<sup>5</sup> I ministeriets publicerede materiale om genrerne<sup>6</sup> henvises der ikke til den omfangsrige internationale genreforskning, som bl.a. beskæftiger sig med genrer i undervisningen. Et fællestræk ved denne i stx-sammenhænge oversete genreforskning er, at der arbejdes ud fra et pragmatisk genrebegreb, hvor genrer ses som situerede, formålsrettede måder at tænke og handle på.

I kølvandet på reformen mødte de tre genrer en del kritik, først og fremmest blev det diskuteret, om netop disse tre genrer var de mest relevante at teste eleverne i.<sup>7</sup> Diskussionen af, hvad eleverne skal gå til studentereksamen i, er tiltrængt, men jeg vælger her at fokusere på et andet påtrængende problem, nemlig hvordan eksamenskravene skal defineres. Det er mit sigte at vise, at ministeriet kan optimere lærernes og elevernes arbejdsvilkår ved både genredefinitorisk og genrepædagogisk at trække på både udenlandsk og national genreforskning. Jeg trækker særligt på tre pragmatiske skoler, *den australske genreskole*, som er baseret på M.A.K. Hallidays holistiske, systemisk funktionelle sprogbeskrivelse, den nordamerikanske skole *Rhetorical Genre Studies (RGS)* samt den nordamerikanske/engelske skole *English for Specific Purposes (ESP)*. Alle tre skoler beskæftiger sig både med genreteori, genrebeskrivelse og genrepædagogik.<sup>8</sup> Ud over disse tre skoler inkorporerer jeg desuden Frans Gregersens danske forskning på området i min diskussion.

Mine teoretisk baserede diskussioner af ministeriets beskrivelser vil gennem artiklen give et afkast i form af en række anbefalinger til en reformulering af genrerne. Når jeg finder det vigtigt, at ministeriet i fremtidige beskrivelser anlægger et pædagogisk hensigtsmæssigt pragmatisk genresyn, så skyldes det, at min forskning dokumenterer, at lærerne generelt bruger ministeriets beskrivelser af eksamensgenrerne som undervisningsmateriale. Beskrivelsernes kvalitet må derfor bedømmes på de pædagogiske muligheder og begrænsninger, de implicerer.<sup>9</sup>

## Genrer som formålsrettede handlinger

Genrebegrebet er et yderst rummeligt begreb, som anvendes inden for en række videnskabelige discipliner, herunder litteraturreception, retorik, diskursanalyse, sociologi, medievidenskab, kognitionsvidenskab, pædagogik og sprogvidenskab. Begrebets force er, at det tydeliggør, hvordan mundtlige og skriftlige ytringer og tekster relaterer sig til praksisfællesskabers normer. Det moderne pragmatisk genresyn udspringer fra Bakhtin, der med sit begreb *speech genres* pegede på, at genrer ikke blot er litterære kategoriseringer, men relativt stabile typer, som opstår, udvikles og krystalliseres over tid i alle samfundets sfærer og i vekselvirkning med den enkeltes individuelle ytringer.<sup>10</sup> Carolyn Miller, som er omdrejningspunktet i RGS, definerer i sin kanoniserede artikel *Genre as social action* (1984) genrer som kontekstforankrede, sociale størrelse i overensstemmelse med Bakhtin og argumenterer for, at genrer er funktionelle, idet de er: "typified rhetorical actions based in recurrent situations."<sup>11</sup> Handlinger er forbundet med sociale formål, fordi vi tilegner os sociale motiver i vores stræben efter at tilfredsstille vores personlige intentioner gennem retoriske handlinger. Dette funktionelle, situerede genrebegreb med fokus på praksisfællesskabers ideologiserede genrer er ligeledes fundamentet i både den australske genreskole og ESP.<sup>12</sup> De tre skoler er alle optaget af at beskrive genrer som handlinger i genkendelige kontekster, som knytter bestemte typer af afsendere, modtagere, emner, sprogtoner og form/struktur til sig.

**"Skolesucces og faglig udvikling er således determineret af forkundskaber som genrekendskab – og manglen på relevant tavs viden hos nogle elevgrupper, kalder på, at denne viden verbaliseres eksplicit."**

De tre skoler har som sagt udviklet hver sin genrepædagogik.<sup>13</sup> På linje med disse vil jeg fremhæve, at eksplicit genreundervisning kan have en særdeles positiv effekt, ikke mindst for de elever, der har sværest ved at tilegne sig skolens genrer.<sup>14</sup> Elevers faglige formåen er afhængig af, at de genkender og kan internalisere de normer og procedurer, det givne fags tale- og skrivegenrer bærer og akkumulerer. Miller fremhæver, at genreforståelse både er noget, vi bringer med os til nye situationer, men samtidig er noget, der udvikles gennem situeret interaktion med andre. Skolesucces og faglig udvikling er således determineret af forkundskaber som genrekendskab – og manglen på relevant tavs

viden hos nogle elevgrupper kalder på, at denne viden verbaliseres eksplicit. Dette er f.eks. udgangspunktet i den kortlægning af skolesystemets net af curriculumgenrer, som den australske genreskole har foretaget siden 1990'erne.<sup>15</sup> Curriculumgenrer refererer til det brede spektrum af trininddelte, socialt strukturerede og sprogligt funderede undervisningsaktiviteter, som bruges i de enkelte skolefag på alle uddannelsesniveauer.<sup>16</sup> Eksplicit undervisning i curriculumgenrer indebærer opdyrkelsen af et metasprogligt beredskab, der f.eks. kan adskille henholdsvis narrativ og rapport fra forklaring.

## De danskfaglige eksamensgenrer

De teoretiske og pædagogiske pointer, som er gennemgående i den internationale pragmatiske genreteori, gøres ikke til et centralt omdrejningspunkt i Undervisningsministeriets definition af de tre gymnasiale danskfaglige eksamensgenrer, kronik, essay og litterær artikel. Først og fremmest defineres genrerne i ministeriets materiale ikke tydeligt som handlinger, der har et bestemt formål. Genrerne kontekstualiseres udelukkende i relation til en og samme situationskontekst defineret ved afsenderen, "den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand," og modtageren, "den litterært og almenkulturelt interesserede læser."<sup>17</sup> Denne læser placeres i beskrivelserne i en "fagligt og kulturelt orienteret offentlighed"<sup>18</sup> i skikkelse af "en autentisk modtager (...) til forskel fra en bedømmer."<sup>19</sup> Modtageren skal desuden forestilles at læse elevteksten i "en publikation af almen interesse."<sup>20</sup> Eleven skal med andre ord demonstrere professionelle kommunikationsevner.

Resultatet bliver en beskrivelse, der placerer genrerne i to kontekster samtidigt, dels den offentlige som beskrevet, dels en skolekontekst, hvor eleverne skriver som "eksaminand," jf. afsenderbeskrivelsen, til en modtager med danskfaglig viden, jf. modtagerbeskrivelsen. De konkrete opgaver inden for de tre genrer beskrives desuden som grundlæggende "danskfaglige", enten hvad angår emne og materiale, eller hvad angår måden, der skal argumenteres på.<sup>21</sup> De tre genrer benævnes ligeledes mange gange i ministeriets materiale som netop danske stile, som i følgende sekvens: "Vi skal som lærere og censorer altså bruge den danske stil til at måle elevernes evner til (...) at udfolde sig danskfagligt i forhold til det givne emne og tekstmateriale."<sup>22</sup>

Der gives ingen supplerende, individuelle kontekstbeskrivelser til hver af de tre genrer. Der knyttes f.eks. ikke genrespecifikke, ideelle afsender- og modtagerpositioner til genrerne, og det ekspliciteres derfor ikke, at

f.eks. afsender-modtagerrelationen er meget forskellig de tre genrer imellem – eleverne skal indgå i forskellige relationer til læseren alt efter, om de skriver kronik, essay eller litterær artikel.

Som vist skaber dokumenterne, når de sammenlignes, en forvirring, hvad angår elevteksternes målgruppe og forestillede kontekst. Denne forvirring forstærkes ved, at de tre eksamensgenrer indsættes som delmængder i tre autentiske genrer, kronik, essay og litterær artikel.<sup>23</sup> Hvor de autentiske genrer beskrives som overlappende genrer, er eksamensgenrerne skarpt adskilt fra hinanden – der er i følge ministeriet ingen berøring overhovedet imellem dem.<sup>24</sup> Det er for mig åbenlyst, at dette er misvisende, da de tre genrer ligner hinanden på en række punkter. De er alle indlejret i en overordnet danskfaglig diskurs med tilhørende ideologier og værdi- og indholdskodeks, og konkret er de f.eks. alle overordnet set argumenterende genrer.

I ministeriets genrebeskrivelser gives genrerens retoriske og sociale formål ikke en central plads. Men at der stilles krav om, at der i de enkelte stile skal skabes kohærens ud fra et overordnet retorisk og socialt formål, står klart ud fra følgende sekvens:

*Helt centralt er det, at eleven inden for opgaveformuleringens rammer vælger en vinkel på tekstmaterialet, emnet eller problemstillingen, der motiverer og styrer den samlede fremstilling.*<sup>25</sup>

Jeg finder det utroligt uhensigtsmæssigt, at det krav, som her beskrives, ikke gives en meget større vægt i den samlede beskrivelse. At stilenes dele skal gøres formålsrettede ved at skulle relatere sig til en overordnet vinkel, mener jeg, bør være det vægtigste definitionsmoment i beskrivelsen af hver af de tre genrer. Der bør derfor også defineres et genrespecifikt formål for hver af de tre genrer. Sådanne formålsdefinitioner er f.eks. nødvendige at ekspliciteres i ministeriets elevoversigt over de tre genrer, som mine undersøgelser viser, er det omdrejningspunktet i både undervisningen i genrerne og evalueringen af elevernes stile rundt om på gymnasierne, helt fra genrerne introduceres i 1.g til eksamen i 3.g. I oversigtens nuværende form er formålsdefinitioner helt fraværende.<sup>26</sup> Derfor tydeliggøres det heller ikke, hvordan de beskrevne fremstillingsformer til hver af genrerne kan ses som netop formålsrettede handlinger. Jeg vil diskutere fremstillingsformerne i det følgende afsnit.

For at konkretisere, hvad jeg mener, vil jeg formulere et eksempel på en formålsdefinition, som jeg finder



brugbar i gymnasiesammenhæng. Eksemplet bygger på ministeriets beskrivelse af kronikgenren. Dets rolle er ikke at fremhæve netop denne genre, men udelukkende at vise, hvad det er, jeg mere generelt efterspørger som udgangspunkt i en genrebeskrivelse. Jeg har konstrueret eksemplet således, at det indoptager de væsentligste elementer fra ministeriets genrebeskrivelse dog med den væsentlige forskel, at jeg – i stedet for at præsentere fremstillingsformerne som isolerede delelementer – aktualiserer dem i relation til genrens formål. Kronikkens fremstillingsformer præsenteres i elevoversigten som redegørelse, diskussion, argumentation.<sup>27</sup> Da jeg mener, at argumentation er det centrale element i genren, har jeg særligt konkretiseret kravene her.<sup>28</sup>

Kronikkens formål er, at skribenten leverer et klart synspunkt i forhold til en problematik, som præsenteres og kontekstualiseres. Dette synspunkt valideres gennem brug af gyldig argumentation og retoriske virkemidler. Dvs. at eleven skal vise, at han/hun kan udnytte og sammentænke brugen af overordnede og underordnede synspunkter, belæg, underliggende belæg, gendrivelse, rygdækning, styrkemarkører, differentierede argumentationstyper, sammenligninger, patos, logos, etos, segment-afstemning, billedsprog, sproglig variation, synsvinkelskift, fremhævelser, rytme/lyd/pauser, skift mellem konkret og generelt, nøgleord, modsætninger, spørgsmål/svar og holdningstilkendegivende småord og denotationer. Skribenten skal endvidere markere en klar holdning og stillingtagen i sin afslutning. Det er helt centralt, at skribenten diskuterer andre synspunkter og andre vinkler på problematikken. I denne diskussion skal det udleverede tekstmateriale gives en særlig plads, således at skribenten både redegør for hovedsynspunkter og diskuterer, hvor overbevisende afsenderens argumentation er.

**"At definere et specifikt kommunikativt formål må være både udgangspunkt og endemål for arbejdet med såvel mundtlige som skriftlige genrer – receptivt som produktivt. "**

Sådanne abstrakte genredefinitioner, mener jeg, skal gøres til de bærende elementer i beskrivelsen af eksamensgenrer – det er dermed anbefalelsesværdigt, at ministeriets beskrivelsesarbejde starter et helt nyt sted. Den generelle formålsbeskrivelse skal i undervisningen aktualiseres, konkretiseres og reformuleres i relationer til konkrete kronikker – at definere et specifikt kom-

munikativt formål må være både udgangspunkt og endemål for arbejdet med såvel mundtlige som skriftlige genrer – receptivt som produktivt.

I forhold til ministeriets definition af det offentlige praksisfællesskab, som eksamensgenrerne indsættes i, og hvortil beskrivelsen af de tre genres fælles publikationssfære også tilhører, er beskrivelsen af relationen mellem de tre eksamensgenrer og de tre autentiske genrer med til at forvirre. Det fremstår uafklaret, om de tre eksamensgenrer tilhører de tre autentiske genrer, hvorved de også må tænkes at overtage de autentiske genres kommunikationssituation og praksisfællesskab. Og der reflekteres ikke over, hvad et sådant tilhørsforhold har af betydning for genrerne, når de anvendes i en skolesituation. Formålet med koblingen er et ønske om at koble reception og produktion – ministeriet mener, at de autentiske genrer skal læses og analyseres, eksamensgenrerne skrives.<sup>29</sup> Men flere praktikere, bl.a. de lærere, jeg har interviewet i min undersøgelse, har anmærket, at koblingen ikke fungerer, da der ikke findes en genre uden for gymnasiet, der hedder litterær artikel, da aviskronikker ofte antager form af essays, og da essays fra virkelighedens verden er langt mere litterære og personlige end dem, man ønsker i gymnasiet.

Et langt bedre alternativ til de tvetydige og modsattede beskrivelser af situationskonteksten i ministeriets beskrivelse er at fastholde eksamensgenrerne som skolegenrer. De er alle tre skriftlige, konventionsbundne handlinger, som er knyttet til danskfagets mundtlige og skriftlige kontekst og retoriske funktioner. Og disse adskiller sig på en række punkter fra den specialiserede retorik, som bruges af professionelle skribenter.<sup>30</sup> Offentlige kronikker indeholder f.eks. yderst sjældent en danskfaglig redegørelse og karakteristik. Tekster om litteratur er ofte enten vurderende (anmeldelser), koncentreret om et træk, der går igen i en række litterære værker (litteraturhistorie) eller teoritunge og specialiserede (forskningsartikler) – disse forhold er alle væsensforskellige fra normerne for skolegenren litterær artikel. Autentiske essays er ofte, modsat de anbefalede normer for skoleessays, humoristiske eller dybt personlige.

Mit bud er derfor, at der læses en række tekster, der er skrevet inden for de tre eksamensgenrer. Det skal helst både være nogen, der lever op til genrenormerne, og nogen der ikke gør. Teksterne kan være autentiske elevtekster eller lærerens egne produktioner. Sådanne kan eksempelvis udgives som del af et lærebogsmateriale. Det er disse tekster, der skal være kernen i en eksplicit genrepædagogisk praksis. Og de skal forankres i en eksplicitering og didaktisering af danskfagets

curriculumgener. Det er curriculumgenerne, der som tavs common sense-viden<sup>31</sup> bærer faget, og som lærerne trækker på i forbindelse med struktureringen af skriftlige og mundtlige faglige aktiviteter i klasseværelset. Dette indebærer radikale faglige forandringer, da der i danskfaget (stx) ikke er tradition for at analysere fagets egne gener – hverken mundtlige eller skriftlige. Dette har fagkonsulenten Susan Mose gentagne gange bekræftet ved at indskærpe, at elevtekster ikke bør underkastes analyse, da det mundtlige danskfag beskæftiger sig med kvalitetstekster frembragt af professionelle skribenter.<sup>32</sup>

Den faglige forankring af eksamensgenerne, som jeg argumenterer for, udelukker ikke, at man i tråd med Susan Moses fagforståelse sammenligner disse med alle mulige andre gener, her i blandt essays, samfunds- eller kulturdebatte kronikker, og nogle af de gener, der knytter sig til litteraturreception, som jeg har nævnt ovenfor. Sammenligningerne skal kredse omkring genre- og tekstspecifikke formål og handlinger, om forskelle og ligheder ved afsender og modtagerpositioner og om gener og teksters ideologiske positioneringer. Derfor må også disse gener beskrives i en helt anden grad end den, ministeriet præsterer. Samlet argumenterer jeg hermed for, at genreorienteret skriftlighed og mundtlighed, elevproduktion, sproglig opmærksomhed og retorik gives langt større vægt i den danskfaglige praksis. Traditionelt har man i danskfaget ikke koblet reception og produktion inden for en og samme genre, så mit forslag vil få konsekvenser for det mundtlige arbejde også. Man er nødt til mundtligt at gennemanalysere både eksamensgenernes og andre genres formål, strukturelementer, afsender-/modtagerrelation, sproglige virkemidler, ideologiske forankring osv. For at muliggøre dette foreslår jeg, at genreanalyse af henholdsvis argumenterende, reflekterende/selv-fremstillende og analyserende samfundsgener gøres til fast element i pensum for den mundtlige eksamen, hvis de nuværende skriftlige eksamensgener bevares. En sådan ændring i fagets indhold kræver nødvendigvis både efteruddannelse og opdyrkelsen af et udvidet danskfagligt metasprog.

## Gener og genreverdier

Den pragmatiske genreteoris definition af gener implicerer, at gener også knytter an til vores kognitive beredskab – med Berkenkotter og Huckins termer er gener ikke blot situerede handlinger, men "situeret kognition."<sup>33</sup> Mens Berkenkotter og Huckin argumenterer for, at gener forstået som tænkemåder kun kan læres gennem praktisk brug og deltagelse i autentiske

praksisfællesskaber,<sup>34</sup> mener andre, at det, at gener er kognitivt forankrede, kan bruges som katalysator for bevidst oparbejdelse af viden om generrelationer og -konventioner i undervisningen.

En gren af genreteorien har været optaget af netop at beskrive den kognitive grundkerne i de situerede gener. Ian Bruce skelner skarpt mellem sociale og kognitive gener, sådan at sociale gener er dem, der genkendes i en social kontekst som benævnelser for hele tekster, der deler samme sociale formål. Af eksempler nævner han personlige breve, noveller og akademiske artikler. Man kunne også nævne de tre eksamensgener her. Disse sociale gener trækker typisk på flere forskellige kognitive gener, som defineres som makrofunktioner, der knytter et retorisk formål til sig. De eksemplificeres med narrativ, fortolkning, beskrivelse, argumentation og instruktion. De kognitive gener anviser som regel måder at organisere og relatere information på.<sup>35</sup>

Jeg mener, at Bruce her anskuer det, at vi konstant genbruger den viden, vi har med fra foregående situationer, når vi producerer sprog, som om det betød, at der var bestemte statiske, kognitive strukturer eller gener. For at holde fast ved det dobbelte ved gener, som består i, at de på en og samme gang er situerede, og samtidig er noget, vi reproducerer, fordi vi genaktualiserer dem, kalder jeg både det, Bruce benævner sociale gener, og de tværgående gener som narrativ og argumentation for socio-kognitive. De er alle bundet til sprog i tid og kontekst, og de er alle konventionelle tænke- og handlemåder. Jeg opererer således med to begreber: socio-kognitive gener, der beskriver teksthelheder, og socio-kognitive genreverdier, der som tænkemåder går på tværs af generne, og som tilpasses den genre-mæssige kontekst, de placeres i.<sup>36</sup> Jeg vil således kategorisere de tre eksamensgener som gener og fremstillingsformerne som genreverdier. Genreverdierne er netop ikke akontekstuelle, og de kan således næppe bestemmes som kognitive strukturer – de skifter nuance fra genre til genre, men der er samtidig en grundfarve, som går på tværs. Pædagogisk er det helt centralt at analysere og udpege ligheder, men også at undersøge, hvordan og hvorfor der f.eks. stilles forskellige krav til dagligdags, mundtlig beskrivelse (indlejret i en genre som f.eks. middagsbordssamtalen) og beskrivelse i et skoleessay.

Genreverdierne er netop omdrejningspunktet i Frans Gregersens (1998) forslag til en sprogsociologisk og historisk forankret genrepædagogik, der gør det muligt at integrere mundtlighed og skriftlighed, og reception og produktion. Grunderkendelsen er, at tekster fra forskel-



lige kontekster har sammenlignelige formål. Gregersen bringer tre eksempler på genrer, narrativ, portræt og ræsonnerende tekster. Disse genrer er det, jeg kalder for genreverdier. Gregersens genrepædagogik kredser om tre elementer: Eleverne skal lære om genrenormer dels gennem tekstnære kvalitetsdiskussioner. Dels gennem analyse og refleksion over specifikke teksters genretypiske sproglige virkemidler, detaljeringsgrad mm. Dels gennem at slægtskabet mellem de almindelige mundtlige genrer, som eleverne bruger i og uden for skolen, og de skriftlige genrer, som skrives og læses i danskfaget, fremanalyseres i danskfaget. En undervisning i gymnasiekronikken, der følger Gregersens anvisninger, vil f.eks. tage udgangspunkt i optagelser af elevernes mundtlige argumentation og diskussion og sammenlig-

ne disse med genrer som politiske tv-debatter, læserbrev, kronikker, modeblogs og litteratur-debatforummer. Genreverdiens ræsonnement, der er central i alle disse genrer, tager farve af den sociale situation og det tilknyttede sociale formål. Med en sproglig beskrivelse af disse genrer forskellige måder at ræsonnere på som bagtæppe vil kvalitetsdiskussionen i forbindelse med skolekronikkens ræsonnerende form få dybde.

At forbinde det mundtlige og det skriftlige i danskundervisningen kræver radikal nytænkning. Som det er nu, ser lærerne en klar genre-mæssig forbindelse mellem mundtlig dansk og den litterære artikel, men afkobler i sammenligningen både kronikken og essayet. En lærer siger eksempelvis i et af mine interviews:



*Litterær artikel ligger tættest på det, vi laver i undervisningen, så det er et eller andet, vi plejer at køre mundtligt, som de skal se at få ned på skrift.(...) Jeg synes klart, at essayet er den genre, der er flest faldgrupper i, og litterære artikel den, hvor der er færrest. Det er nok, fordi de kender, de ved, hvad vi gør i den litterære artikel, fordi det er det, vi stort set gør hele tiden.*

Dette dilemma er ikke lærerens med fagets – en hurtig søgning på lectio, hvor hele landets undervisningsplaner er at finde, viser, at mundtligt dansk i meget høj grad er centreret omkring litterær analyse. Dette vil en pragmatisk genrepædagogik nødvendigvis gøre op med. Her ekspliciteres lighedspunkterne mellem mundtlige og skriftlige curriculumgenrer i meget høj grad. I stedet

for at det overlades til eleverne selv at få den mundtlige praksis "ned på skrift." Samtidig kalder eksistensen af de skriftlige eksamensgenrer essay og kronik på et radikalt nyt mundtligt danskfag og dertil et nyt fagligt metasprog. Lærerne skal ikke – som i det indledende citat – stille sig tilfreds med, at kun de dygtigste elever kan anbefales essaygenren. Genren skal afmystificeres, og den skal knyttes til faget i stedet for til elevernes medbragte kulturelle kapital, sådan som det sker nu. En lærer siger f.eks.:

*Essaygenren kræver almenviden. Altså nærmest, at man har et kulturhistorisk overblik, og det ved jeg ikke, hvor de skulle have fået fra. Ikke fra dansk. Og så er det bare et krav, at de generelt er refleksevene (...).*



Et danskfagligt metasprog skal kunne beskrive såvel gener som genreværdier. I den nuværende beskrivelse reflekterer ministeriet ikke en eneste gang over, hvad det er for nogle størrelser, de benævner "fremstillingsformer." Jeg mener som sagt, man kan se dem som genreværdier, som kontekstbundne tænkemåder, og jeg er enig med ministeriet i, at lærerne skal sætte fokus på dem i undervisningen, sådan så der opbygges progression i undervisningen i de tre eksamensgener.<sup>37</sup> Men dette kræver, som Frans Gregersen også er inde på, en helt anden type eksplicitering af genrenormer, end den der er tradition for i faget.

Nogle af fremstillingsformerne, f.eks. analyse, fortolkning, perspektivering, redegørelse og argumentation, er handle- og tænkemåder, der knytter sig til danskfagets diskursfællesskab, og samtidig forbinder de til genreværdier, som kan findes i et hav af samfundets andre gener.<sup>38</sup> Som skolegener er de forholdsvis velbeskrevne i forskellige undervisningsmaterialer. Andre har ikke været underlagt samme faglige beskrivelse, og dem opfatter jeg derfor som løse kategorier, der i høj grad bygger på praktikernes common sense. Det er f.eks. fremstillingsformer som essayets undersøgelse og kronikkens diskussion. En af de mest udbyggede beskrivelser af kravene til kronikkens diskussion i ministeriets materiale lyder således: "*Diskussionen* bør udspringe naturligt af redegørelsen og karakteristikken og i en personlig, men sober og gerne faglig tone, anskue problemstillingen fra flere sider."<sup>39</sup> Denne indforståede måde at definere på er ikke hensigtsmæssig i en undervisningssammenhæng. Her skal det f.eks. ekspliciteres og eksemplificeres, hvad en henholdsvis personlig, sober og faglig tone helt konkret er. Dette sker, hvis de socio-kognitive genreværdier defineres stramt ud fra sociale og retoriske formål, formålsrettede handlinger, sprogtone, afsender-modtagerrelationer, interne strukturlogikker og relationer til eksamensgenernes overordnede formål og strukturelementer. Og hvis de desuden forklares som danskfaglige curriculumgener, der anvendes både mundtligt og skriftligt. I beskrivelsesarbejdet er det vigtigt at fastholde et blik for, at de overskridende former for indre adfærd, som genreværdierne repræsenterer, ikke er faste formler - de er situerede og tager farve heraf.

### **"Gener eksisterer – også i eksplicit genreundervisning – kun som situeret sprogbrug."**

Hvis man, som jeg anbefaler, definerer fremstillingsformerne yderligere, så vil det blive tydeligt, at de tre eksa-

mensgener ikke entydigt kan adskilles, men at de deler byggeklodser. Man vil f.eks. se, at der foregår argumentation i såvel litterær artikel, kronik og essay – kunsten bliver så at se, hvor forskellige formål argumentationen tjener, og hvordan dette påvirker måden, der skal argumenteres på. Teksters måde at argumentere på farves desuden af argumentets handlingsdefinerede strukturelle placering i konteksten – gener strukturerer brugen af argumentation og andre genreværdier forskelligt.<sup>40</sup> Gennem sådanne komparative analyser bliver det situationelle omdrejningspunktet for en diskussion af, hvordan tværgående genreværdier skaber konvergens mellem gener.

### **Genreeksplicitering som stillads for kreativ skrivning**

Fraværet af både formålsbeskrivelser og stramme definitioner af fremstillingsformerne inden for hver af eksamensgenerne i ministeriets genrebeskrivelse kan muligvis skyldes, at ministeriet deler genrekritikers skepsis for, at gener i undervisningssammenhæng let bliver "mind-forg'd manacles" og "algorithmic sequences".<sup>41</sup> Jeg finder det derfor nødvendigt at reflektere over forholdet mellem faste definitioner og kreativitet. Mit ønske er at definere prototypiske genretræk, og hermed bliver målet at beskrive, hvordan specifikke gener typisk udfoldes snarere end at definere en regel.<sup>42</sup> Formålsdefinitionen og angivelserne af typiske, formålsrettede strukturelementer og genreværdier for hver af eksamensgenerne skal tjene som instrumenter på baggrund af, hvilke tekster der skabes og vurderes. I begge processer er det yderst relevant at træffe bevidste valg om, hvornår og hvorfor afvigelser fra prototypiske forventninger er formålstjenstlige i den specifikke kontekst. Instruktion i abstrakte genrebeskrivelser må aldrig stå alene, men skal altid aktiveres i relation til tekstmanifestationer, der højst sandsynligt ikke rammer genrebeskrivelsen på alle punkter. Gener eksisterer – også i eksplicit genreundervisning – kun som situeret sprogbrug.

De kontekstbundne valg, som er forbundet med tekstproduktion, er for mig at se kreative valg. Kreativitet er både den unikke måde at forholde sig til genrenormer på og det bevidste brud med selvsamme normer. Unikke tekster er dermed som udgangspunkt pr. definition kreative. Det kreative forstærkes endvidere, når skribenter bryder med genreforventningerne for bedst muligt at opfylde et specifikt formål. Normbrydning forudsætter normer, og det kreative brud med det kendte er derfor en sekundær, dialogisk proces. Kreativitet forstået som sekundær proces opstår f.eks.,

når genretypiske handlinger sættes i spil på nye måder i relation til hinanden, dvs. når strukturelementers forventelige rækkefølge brydes, eller når handlemåder fra mere eller mindre beslægtede genrer integreres. Frans Gregersen karakteriserer genrebaseret skrivning som "bunden kreativitet"<sup>43</sup> og er her på linje med de tre internationale skolers genrepædagogikker, der alle fremhæver elevernes frihed og kreative udfoldelsesmulighed inden for genrerne. Genrerproducerende tekster er ved at være unikke på en og samme tid innovative, kreative og genkendelige. Kreativ sprogbrug er dermed ikke forbeholdt bestemte genrer som f.eks. skønlitteratur og politiske taler.<sup>44</sup> Jeg taler her op i mod Ole Tøgeby, der for nyligt har lanceret følgende anbefaling: "Bland blot de litterære genrer, men bland aldrig de praktiske tekster."<sup>45</sup>

Skrivning er for mig at se grundlæggende kreativ og genreudforskende, og i undervisningssammenhæng er det lærerens opgave at undervise i genrekonventioner, men også i, hvordan eleverne i deres tekster skal vælge, hvordan de vil indoptage, individualisere og evt. bryde med konventionerne i deres specifikke tekster. Kernen er her en overvejelse af, hvordan de bedst muligt udvælger og organiserer handlinger ud fra deres specifikke, unikke formål. For bedst muligt at kunne udføre dette arbejde må der defineres en beskrivelsesmæssigt udfoldet norm.

## Opsamling

Med et afsæt i erkendelsen af, at genrer er "changeable, flexible and plastic"<sup>46</sup> i kraft af, at hver enkelt tekst er et produkt af en kreativ proces, som sætter genrenormer i spil i en konkret situation, har jeg argumenteret for, at elevernes vej til at træffe reflekterede valg i produktionen af unikke tekster går gennem eksplicit indlæring af genrekonventioner i den skolesfære, de henvender sig i. Jeg har således anbefalet, at eksamensgenrer forklares ud fra skolenormer, men desuden sammenlignes med andre praksisfællesskabers handlemønstre. Og jeg har fremhævet, at skolegenrerne skal defineres som formålsrettede handlinger med typiske strukturelementer. Jo større detaljeringen er af, hvilke normer der gælder for skolegenrerne, jo bedre er mulighederne for at sammenligne genrerne med de forskellige samfundsforankrede genrer, eleverne læser og analyserer i danskundervisningen. De sociale genrer står i relation til hinanden på kryds og tværs, og mit bud er, at de bedst sammenlignes vha. begreberne formål, handling og genreværdi. Herved skal undervisningen tydeliggøre, hvordan fagets genrer er forbundet til danskfaglige ideologier, ideologier der f.eks. bestemmer, hvad der betragtes som

viden, hvad der betragtes som en valid konklusion, og hvilke emner der er relevante. Genrer udtrykker måder at gå til verden på. Alle disse forhold skal i spil, når tekster fra forskellige genrer sammenlignes. Genrerne beskriver således traditioner, som den enkelte skribent skriver sig ind i eller ud af.

Det har været centralt for mig i denne artikel at argumentere for, at reception og produktion skal kobles i en helt anden grad, end det er praksis i dag i gymnasiets danskfag. Eleverne skal analysere en række eksempler på de skolegenrer, de skal eksamineres i, og beskrivelserne af disse skal være så detaljerede, at det bliver nemt for lærere og elever at sammenligne skolegenrer med genrer fra verden udenfor. Dette kræver en stram definition af normerne for de skriftlige eksamensgenrer, hvor genrerne samtidig placeres som del af en vidererækkende, danskfaglig kultur. Genrer er ideologisk forankrede og pædagogiske omdrejningspunkter for elevernes vej til medlemskab i det danskfaglige praksisfællesskab:

Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning.<sup>47</sup>

Genrebaseret undervisning strækker sig videre end ekspliciteringen af eksamensgenrer. Den giver muligheden for at knytte det mundtlige til det skriftlige og reception til produktion i en helt ny grad, end der hidtil er givet plads til i det gymnasiale danskfag.

## Litteratur

Bakhtin, M.M. (2006): "The Problem of Speech Genres." (1952-53). I *Speech Genres and Other Late Essays*, M.M. Bakhtin, 60-102. Austin: University of Texas Press

Bawarshi, A.N. og M. Reiff. (2010): *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press og WAC Clearinghouse

Bazerman, Charles (1997): "The Life of Genre, the Life in the Classroom." In *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*, edited by Wendy Bishop and Hans Ostrom, 19-26. Portsmouth: Boynton/Cook

Bazerman, Charles (2009): "Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to learn." In *Genre in a Changing World*, edited by Charles Bazerman, Adair Bonini and Débora Figueiredo, 279-294. Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse/Parlor Press

- Berkenkotter, Carol and Thomas N. Huckin (1995): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bhatia, Vijay K. (2004): *Worlds of Written Discourse*. London/New York: Continuum
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, L.J.D. (2002): *Refleksiv sociologi* (1992). København: Hans Reitzels Forlag
- Bruce, I. (2008): *Academic Writing and Genre, A Systematic Analysis*. London/New York: Continuum
- Christie, F. (1993): "Curriculum Genres: Planning for Effective Teaching." In *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, edited by B. Cope & M. Kalantzis, 154-178. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press
- Devitt, Amy J. *Writing Genres* (2004). The Board of Trustees: Southern Illinois University, 2008.
- Devitt, Amy J. (2009): "Teaching Critical Genre Awareness." I *Genre in a Changing World*, redigeret af Charles Bazerman, Adair Bonini og Débora Figueiredo, 337-351. Colorado/Indiana: The WAC Clearing House/Parlor Press
- Dixon, John. (1987): "The Question of Genres." In *The Place of Genre in Learning: Current Debates*, edited på Ian Reid, 9-21, Deakin University: Centre for Studies in Literary Education
- Gregersen, Frans (1998): "Dansk som genre." I *Midt i ræset: En artikelsamling om dansk*, redigeret af Dalsgaard, I., Hansen, M., og Ingerslev, G., 107-131. Frederiksberg: Dansk lærerforening
- Krogh, Ellen: "Skrivning i dansk – status og oversigt." *Dansk Noter* nr. 1(2007): 5-12.
- Martin, J.R. (1999): "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy." I *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, redigeret af F. Christie, 123-155. London: Cassell
- Martin, J.R. (2002): "A Universe of Meaning – How Many Practices?" I *Genre in The Classroom, Multiple Perspectives*, redigeret af Ann M. Johns, 269-278. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates
- Martin, J.R., og David Rose (2008): *Genre relations, Mapping Culture*. London/Oakville: Equinox Publishing Ltd
- Martin, J.R., Frances Christie and Joan Rothery (1987): "Social Processes in Education: A Replay to Sawyer and Watson (and others)." In *The Place of Genre in Learning: Current Debates*, edited på Ian Reid, 58-82, Deakin University: Centre for Studies in Literary Education
- Miller, Carolyn R.: "Genre as social action." *Quarterly Journal of Speech* 70 (1984): 151-167.
- Mulvad, R. (2009): *Sprog i skole, læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea
- Piekut, Anke (2012): *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlige genrekompetence i de fire ungdomsuddannelser (Ph.d.-afhandling SDU)*
- Rienecker, Lotte, og Peter Stray Jørgensen. "Træningen er overflødig." *Gymnasieskolen* nr. 1 (2007):16-17.
- Schutz, Alfred (1975): *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzel
- Smedegaard, Anne. "Genre and Writing Pedagogy." I *Genre and....*, redigeret af Sune Auken, Palle Schantz Lauridsen og Anders Juhl Rasmussen, udgivelsen er undervejs.
- Swales, John M. (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press
- Swales, John M. (2008): *Genre analysis: English in academic and research settings* (1990). Cambridge: Cambridge University Press
- Togebj, O. "Bland blot genrene!" *Dansk Noter*, nr. 4 (2012):16-21.

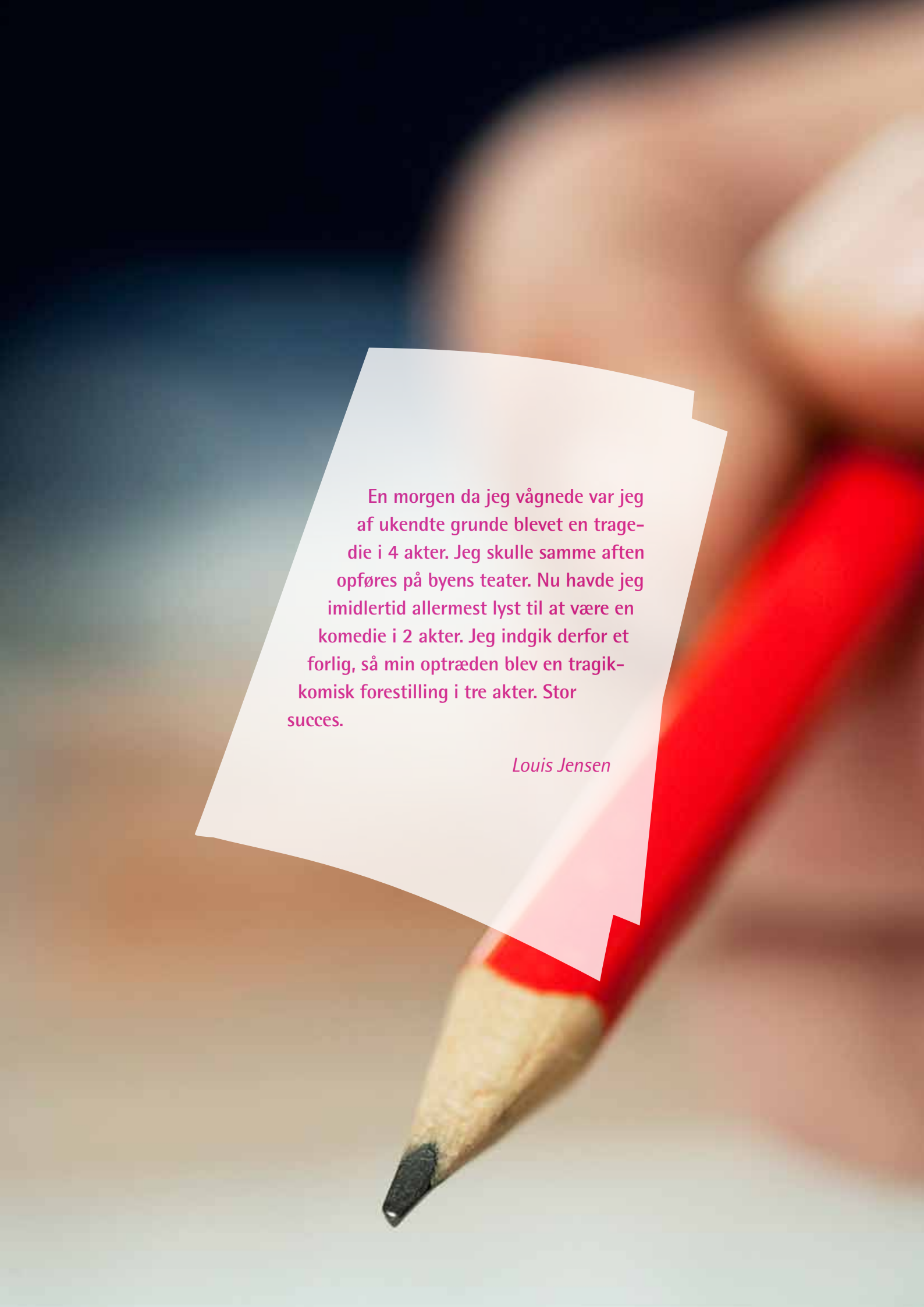
- 
- 1 Undersøgelsen løb fra 2008-2011 på fire gymnasier i Stor-københavn. I perioden fulgte jeg 40 udvalgte elever gennem indsamling af alle deres danskafleveringer samt årlige interviews. Jeg modtog desuden undervisningsmateriale og elevernes rettede stile fra de implicerede klassers dansk lærere, som dertil blev interviewet årligt. Elevernes baggrund blev afdækket med spørgeskemaer.
  - 2 Begreberne "habitus" og "sproglig kapital" er hentet fra Bourdieu og Wacquant (2002).
  - 3 Ruth Mulvad har f.eks. i flere udgivelser gennem de sidste ti år argumenteret for at indføre den australske genrepædagogik i folkeskolen, se f.eks. Mulvad (2009).
  - 4 En nærmere introduktion til og sammenligning af eksamensnormer i de fire ungdomsuddannelser stx, hf, hhx og htx findes i

- Anke Piekuts ph.d.-afhandling (Piekut 2012).
- 5 Udgangspunktet for de nye genredefinitioner i stx har ikke været et ønske om at reformere kravene til den skriftlige eksamen eller måden, disse grundlæggende forklares på. De velkendte danskfaglige fremstillingsformer som analyse og redegørelse er bevaret som centrale elementer i beskrivelsen af eksamensnormer, og fornyelsen består først og fremmest i navngivelsen af kronikken og den litterære artikel, der som genrer sidestilles med essayet, som også var at finde i opgaveformuleringerne til studentereksamen inden reformen.
  - 6 Materialet dækker over Undervisningsministeriets bekendtgørelse og lærervejledning samt de dokumenter, som fagkonsulenten har publiceret i Dansk Noter og på EMU'en. Dvs: Herskind, Ulrik. *Vedr.*

*vejledende eksempler på opgaven i skriftlig dansk i stx efter reformen.* Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2006. Herskind, Ulrik. "Den danske stil – baggrund og intentioner." *Dansk Noter* nr. 1(2007):13-17. Mose, Susan. *Skriftlig dansk på stx – spørgsmål og svar.* Copenhagen: Ministry of Education, 2007. Mose, Susan. *Skriftlig dansk 2008.* København: Undervisningsministeriet, 2008a. Mose, Susan. *Skriftlig dansk stx.* København: Undervisningsministeriet, 2008b. Mose, Susan. *Elevvenlig oversigt over prøvegenrerne.* København: Undervisningsministeriet, 2009a. Mose, Susan. *Skriftlig dansk 2009.* København: Undervisningsministeriet, 2009b. Mose, Susan. *Skriftlig dansk 2010.* København: Undervisningsministeriet, 2010. Mose, Susan. *Skriftlig dansk 2011.* København: Undervisningsministeriet, 2011. Mose, Susan:



- Skriftlig dansk 2012*, København: Ministeriet for børn og undervisning, 2012. Mose, Susan, Marianne Hansen og Søren Peter Hansen. *Censorvejledning. Referat af møder for censorer i skriftlig dansk på stx april 2008*. København: Undervisningsministeriet, 2008.
- Mose, Susan og N.R. Eriksen. *Skriftlig dansk i stx – vejledning for lærere og censorer*. København: Undervisningsministeriet, 2011. Undervisningsministeriet. *Dansk A – stx*. København: Undervisningsministeriet, 2010a.
- Undervisningsministeriet. *Vejledning/råd og vink Stx-bekendtgørelsen*. København: Undervisningsministeriet, 2010b.
- 7 Se f.eks. Krogh (2007) og Rienecker og Jørgensen (2007).
  - 8 Pædagogisk har den australske genreskole arbejdet for at gøre genreundervisning til en integreret del af undervisningen i folkeskolens forskellige fag (Martin 1999). I RGS har bl.a. Amy Devitt beskæftiget sig med at udvikle genrebaseret retorikundervisning på videregående uddannelser (Devitt 2009), og i ESP udarbejdes der eksempelvis genrepædagogikker, der ekspliciterer genrenormer for universitetsstuderende med engelsk som andet sprog (Swales 2008).
  - 9 Jeg leverer en delvist lignende kritik af ministeriets genrebeskrivelse i artiklen "Genre and Writing Pedagogy" (Smedegaard, under udgivelse).
  - 10 Bakhtin (2006), 60.
  - 11 Miller (1984), 159.
  - 12 Jf. f.eks. Martin og Rose (2008), Swales (2008), Swales (2004).
  - 13 Som den eneste af de tre skoler har man inden for RGS ført en interessant diskussion af fordele og ulemper ved eksplicit undervisning i genrer. Se Devitt (2004) for en introduktion til debatten om eksplicit genreundervisning, for eksempler på RGS-genreanalyse samt for et bud på en RGS-pædagogik. For intro til skolernes genrepædagogikker se Devitt (2004, 2009), Bazerman (2009), Swales (2008), Martin (1999). En sammenligning findes i Bawarshi og Reiff (2010).
  - 14 Af de tre skoler er den australske genreskole særligt optaget af genrepædagogikken som en metode til at invitere elever, der ikke hjemmefra er socialiseret ind skolens foretrukne genrer, ind i skolens praksisfællesskab, se f.eks. Martin, Christie, og Rothery (1987).
  - 15 Martin og Rose (2008), 6-7.
  - 16 Christie (1993).
  - 17 Mose (2009a), Mose og Eriksen (2011), 4, 13.
  - 18 Herskind (2007), 16.
  - 19 Herskind (2007), 14.
  - 20 Mose og Eriksen (2011), 4, 13.
  - 21 Mose og Eriksen (2011), 6.
  - 22 Mose og Eriksen (2011), 4.
  - 23 Herskind (2007), 16. Mose og Eriksen (2011), 5.
  - 24 Mose og Eriksen (2011), 4.
  - 25 Mose og Eriksen (2011), 6.
  - 26 Mose (2009a).
  - 27 Mose (2009a).
  - 28 Kravene til argumentation er hentet fra en bred vifte af undervisningsmaterialer om argumentation rettet mod danskfaget på de gymnasiale uddannelser (Bennike, Nyborg og Hammer *Faglige forbindelser i dansk* (2005), Grunwald, Smistrup og Veirup *Journalistens sprog* (1997), Hauer og Munk *Litterær artikel, kronik og essay* (2008), Holmboe *Kort og godt om at argumentere for en holdning* (2006), Illum *Argumenter i skriftlig kommunikation* (2004), Kock og Tandrup *Skriv i alle genrer* (2007), Lützen *Det sproglige i dansk* 2005)). Kravene er formuleret ud fra et ønske om at ramme en relevant gymnasial danskfaglig diskurs.
  - 29 Mose og Eriksen (2011), 4.
  - 30 Berkenkotter og Huckin (1995) giver en lignende kritik af universitetspædagogik, der ikke tager højde for, at der er store forskelle mellem forskningspublikationer og de akademiske opgaver, studerende afleverer i forbindelse med undervisningen. Disse opgaver er præget af konventioner, der knytter sig til en undervisningskontekst, herunder tæller, at de studerende i opgaverne skriver ud fra andre retoriske formål end de professionelle skribenter (s.13).
  - 31 Jeg forstår begrebet om common sense-viden i overensstemmelse med Schutz (1975).
  - 32 Susan Mose har bl.a. argumenteret for synspunktet i plenumdiskussionerne om skriftlig dansk på konferencerne *Dansk i mange retninger*, som blev afholdt 15. marts 2012 på professionsskolen UCC, og *Faglighed og skriftlighed*, som blev afholdt af Syddansk Universitet 22. marts 2012.
  - 33 Berkenkotter og Huckin (1995), 7.
  - 34 Berkenkotter og Huckin (1995), 11.
  - 35 Bruce (2008), 8.
  - 36 Begrebet "genreverdier" er lånt fra Bhatia, som bruger "genre values" om netop retoriske handlinger som argumentation, narrativ, beskrivelse, forklaring og instruktion (Bhatia, 2004, 59-60). Bhatia sammenligner "genre values" med Bakhtins begreb "primary speech genres" (Bakhtin, 2006, 61), hvilket, jeg mener, er misvisende, da Bakhtin også placerer hverdagslige, sociale genrer som eksempelvis brevet blandt de primære genrer.
  - 37 Mose (2008b), 15.
  - 38 Martin blandt andre beskriver, hvordan genrer trækker på og mikser ressourcer og genreverdier fra en række andre genrer for bedst muligt at tjene specifikke formål, se f.eks. Martin (2002).
  - 39 Mose og Eriksen (2011), 9.
  - 40 At beskrive handlingsbaserede strukturelementer er f.eks. praksis hos Swales (2008), der beskriver en move-struktur for forskningsartiklens indledning og diskuterer, hvilke "moves" der er prototypiske i genrens andre dele.
  - 41 Dixon (1987), 9-10.
  - 42 Synspunktet er i overensstemmelse med den pragmatiske genre-teori se f.eks. Swales (2008).
  - 43 Gregersen (1998), 115.
  - 44 Devitt (2008), 154-55.
  - 45 Tøgeby (2012), 21.
  - 46 Bakhtin (2006), 80.
  - 47 Bazerman (1997).

A close-up photograph of a hand holding a red pencil. A white paper slip is attached to the pencil, featuring a quote in pink text. The background is a soft, out-of-focus gradient of blue and brown.

En morgen da jeg vågnede var jeg af ukendte grunde blevet en tragedie i 4 akter. Jeg skulle samme aften opføres på byens teater. Nu havde jeg imidlertid allermost lyst til at være en komedie i 2 akter. Jeg indgik derfor et forlig, så min optræden blev en tragikomisk forestilling i tre akter. Stor succes.

*Louis Jensen*