

GENRER – BETYDER DE NOGET I PRAKSIS?

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, LEKTOR, PH.D., LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG OG VIDENCENTER FOR SPROG, LÆSNING OG LÆRING, VIA UNIVERSITY COLLEGE.

Det er helt uden for diskussion, at det teoretiske grundlag for centrale begreber i undervisning i fysik, biologi og andre naturvidenskabelige fag er helt centrale for, hvordan læreren griber undervisningen i dem an. Men det gælder også danskfagets fagområder. Teori om læsning er central for læseundervisningen, forskellige teoretiske forståelse af læsning vil resultere i ganske afgørende forskelle i praksis, når det kommer til valg af metoder, materialer og fokus. Således må man også antage, at forskellige teorier om genrer må manifestere sig i forskellig anvendelse af – og undervisning i genrer i danskfaget. I denne artikel vil jeg nærmere redegøre for det genrebegreb, som er en af de teoretiske grundsten i den australske genrepædagogik, og jeg vil diskutere begrebet i forhold til det traditionelle danskfaglige begreb om genrer, som det fremtræder i faghæfte 1. Artiklen tager udgangspunkt i erfaringer med genrearbejde i skolen i en genrepædagogisk ramme fra undervisningen på Sølystskolen i Silkeborg.

Genreteori i praksis

På Sølystskolen i Silkeborg har lærerne flere år arbejdet systematisk med at udvikle undervisningen i dansk og andre fag med udgangspunkt i genrepædagogikkens teorier om sprog og tekster. Fra starten har ambitionsniveauet være højt: Lærerne skulle ikke blot afprøve og implementere en ny praksis, som fx de forskellige genrepædagogiske undervisningsmodeller, lærerne skulle have en både dyb og bred teoretisk indsigt i sprog og tekster, som gør dem i stand til at undervise og udvikle undervisning på et reflekteret teoretisk grundlag. Målet er naturligvis, at eleverne skal lære mere, blive bedre og mere kompetente i omgangen med tekster på tværs af fag og klassetrin. Det er interessant at se, om et tekstarbejde, som indtager Sydneyskolens genreteori, kan højne elevernes tekst- og sprogbevidsthed. Vi har nu de første kvalitative resultater fra lærernes arbejde med tekster og skrivning i en socialsemiotisk ramme. Nedenfor

gengiver jeg to teksteksempler fra en tosproget elev i 7. klasse, indsamlet før klassen mødte den australske genreteori. Den første tekst "Reportage" er – som overskriften siger – en reportage udarbejdet på baggrund af et virksomhedsbesøg på en lokal avisredaktion i forbindelse med et længere forløb om aviser og nyhedsgenrer. Teksten har imidlertid et tydeligt referatpræg; eleven har valgt at gengive dagens oplevelser i mere eller mindre kronologisk form. Selvom jeg ikke kan vide, hvordan eleven er blevet introduceret til genren "reportage" og dennes sociale formål, så er det tydeligt, at der ikke er ret mange spor i teksten af, at eleven er blevet bibragt en bevidsthed om, hvorfor journalister skriver reportager. I det hele taget kan forholdet mellem indhold og genrevalg også diskuteres. Hvorfor skal en klasseudflugt overhovedet have formen reportage? Helt anderledes er den tekst, som eleven skriver ca. et år senere efter et forløb om nyhedsartikler, som dels trækker på genrepædagogikkens teori om sprog og genrer, dels involverer systematisk brug af modeltekster i undervisningen. Nu skriver eleven en betydeligt længere tekst med en klar journalistisk vinkel, og det særligt skolestil-agtige i referatet af skoleudflugten er væk. Det ses især af overskriften og tekstlayoutet. Den første tekst bærer præg af, at eleven stadig er tæt på begivenhederne og først og fremmest ordner dem for sin egen skyld. Den anden tekst har flere stemmer (journalistens og butikschefen), og i det hele taget viser teksten, at eleven kan give indholdet en relevant og passende sproglig form i forhold til tekstens formål.

Hvorfor skriver eleven en bedre tekst efter en genrepædagogisk skriveundervisning? Kan elevens tekst måske forklares med, at genrepædagogikken introducerer et nyt og anderledes syn på sprog og tekster i danskfaget? Spørgsmålet tages op igen til slut i denne artikel efter en fremstilling og en sammenligning af genrebegrebet i genrepædagogikken og genrebegrebet, som det fremstår i en traditionel danskfaglig forståelse.

Reportage

Midtjyllands Avis.

Nnnn Nnnnnn
Xxxx Xxxxxx

Turen til Midtjyllands Avis

Turen til Midtjylland Avisen, var en meget sjov og lærerig tur. Klassen blev godt modtaget af journalisten Peter Hansen, som også er skole konsonant.

Midtjyllands avisens økonomi krise.

Midtjyllands avisen har mistet mange abonnenter fra 21.000 til omkring 10.000-12.000, derfor går det rigtig dårligt for denne avis. Hvis deres økonomi bliver dårligt og ikke har så mange abonnenter lukker avisen måske og det er dårligt for Silkeborg, fordi så kan de ikke følge med i økonomien i byen eller landet og masser andre ting.

Vi så også nogle gamle film der henne om hvornår avisen blev grundlagt, det gjorde den i 1857 og masser andre ting lærte vi også. Vi fandt også ud af hvordan radio 1 blev sendt.

G-STAR åbner i Borgergade i morgen

I morgen G-STAR deres 3. danske butik, og det er i Silkeborg.

Af 007@hotmail.com

I morgen den lørdag den 6. oktober åbner en ny butik i Borgergade. og det er nemlig G-STAR som åbner sin 3 butik i Danmark, butikschefen (navn anonymiseret) har det modetøj som unge mellem 14-35 år går rundt i og køber

-vi er her for at gøre de unge glade og vi her her for vi ved at Silkeborg mangler en moderne butik som dette, for unge vil rigtig gerne have tøj som det vi har. Vi har det bedste tøj du kan finde i Silkeborg og måske i Danmark,

Siger Butikschefen (navn anonymiseret).

Butikschefen glæder sig rigtig meget til at åbne butikken og være butikschef.

- Jeg er rigtig glad for at være butikschef for denne butik, fordi mærket er så populært og butik er der ikke så mange af her i Danmark, så mange unge vil selvfølgelig gerne komme her og købe noget fedt og lækkert tøj.

Jeg er også rigtig glad for at jeg også styrer personalet, jeg ansætter jo også folk.

Siden lørdags har butikken haft travl med at sætte alt op i butikken og gøre det så pænt som muligt når butikken åbner i morgen.

-Når butikken åbner i morgen vil der komme masser af tilbud på alle varer der vil komme mellem 25-75 % rabat i 4 dage på alle varer vi har. Vi regner med at der vil blive proppet med flere unge når vi i morgen åbner den bedste tøj butik nogensinde i Silkeborg og det skal nok gå godt med at få solgt tøj. Hører vi fra (anonymiseret navn) med et stort smil.

- Vi har alt slags tøj. Underbukser, jeans, skjorter, trøjer og alt slags tøj. Det de unge vil have kan de finde her inde, vi har alt slags tøj inden for mærket

G-STAR

Genrer i genrepædagogikken – baggrunden

Det teoretiske grundlag for genrepædagogikkens teori om tekster er den såkaldte Sydneyskoles genrebegreb. Genrebegrebet er især beskrevet af James R. Martin og er et resultat af en række større undersøgelser af skrivepædagogiske praksisser i den australske skole i 1980'erne. Martins undersøgelser viste, hvordan mange lærere ikke lagde et bevidst og teoretisk reflekteret begreb om genrer til grund for deres undervisning (de opererede først og fremmest med tekster, som de kaldte "stories" eller "recounts", og faktisk er før-teksten ovenfor et interessant eksempel på, hvad Martin kalder en "recount"), og at undervisningen i skrivning af disse genrer oftest var en indforstået og underforstået ting for australske lærere; eleverne måtte belave sig på personlige og tilfældige tekstferinger, når de selv skulle skrive. Martins undersøgelse lagde grunden til det arbejde, som han og andre tekstteoretikere og didaktikere, inden for, hvad vi nu kalder, australsk genrepædagogik, senere udviklede, og som består dels af en teori om og beskrivelse af, hvad man kalder curriculum genrer – altså de faktiske, tekstmæssige krav, der er til skolebørn i undervisningen – og dels en metodik til undervisning i dem (Martin og Rose 2008; Christie og Derewianka 2008). Det er dette arbejde, vi nu kan trække på i en dansk kontekst, når genreteorier og genrepædagogik introduceres og implementeres. Genrebegrebet i genrepædagogikken er på mange punkter grundlæggende forskelligt fra det begreb om genre, som bruges i tekstundervisningen i den danske grundskole. Det vil jeg vende tilbage til – først en tentativ afdækning af genrebegrebet, som vi kender det i en danskfaglig kontekst.

Genrebegrebet i danskfaget

Overordnet vil jeg karakterisere genrebegrebet i undervisningens teori og praksis som spændt ud mellem en form- og produktorienteret forståelse på den ene side og en kommunikationsorienteret forståelse på den anden side. Dette ses tydeligt i Faghæfte 1. Eleverne skal både lære, at genrer er produkter med regler for opbygning og sprogbrug, som følger nogle konventioner, men eleverne skal også lære, at genrer rummer kommunikativ værdi i sig selv – at de betyder noget. Faghæfte 1 lægger også vægt på, at forholdet mellem form (genre) og udtryk (sprog) er et gensidigt afhængighedsforhold (Undervisningsministeriet 2009). At genrer både er konventioner og praksis er grundlæggende i overensstemmelse med de fleste genreteorier, og denne fremstilling af genreteori kan genfindes i mange fremstillinger af skrivepædagogikkens teori og praksis i en dansk kontekst

(fx Fibiger m.fl. 2009). Faghæfte 1 lægger altså op til en forholdsvis bred definition af genrebegrebet, hvor genrer defineres som en enhed af form, indhold og funktion. Det interessante er imidlertid, hvordan noget tyder på – allerede ved en nærlæsning af faghæftet – at genrer i dansk primært er enten det ene eller det andet. Enten er tekster produkter med en bestemt (litterær) form, eller også er de sociale relationer. Fiktive tekster synes overvejende at skulle behandles som produkter, der kan placeres i det klassifikationssystem, som "genretræer" fx er et didaktiseret grafisk udtryk for, mens faktatekster også ses som udtryk for kommunikationshensigter (Undervisningsministeriet 2009).

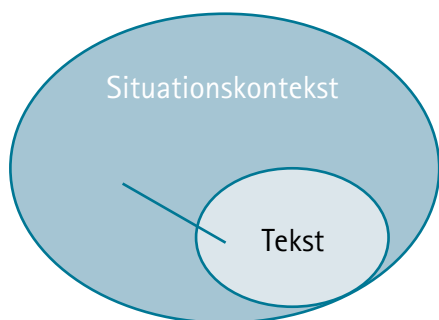
Selvom jeg ovenfor har karakteriseret danskfagets genrebegreb som dækkende både form og funktion, så er det min hypotese, at form-perspektivet er det mest fremherskende i praksis, andre forfattere er af samme opfattelse (Carlsen 2010: 38). At forstå, hvordan et sprog- og tekstfællesskab opdeler og klassificerer tekster både i et diakront og et synkront perspektiv, er naturligvis vigtigt, ja måske ligefrem helt grundlæggende for overhovedet at opnå medlemskab til fællesskabet. Viden om og forforståelse af genrer er et centralt element i læseforståelsen. Men et for ensidigt fokus på klassifikationer og taksonomier er også problematisk af flere grunde: For det første udfordres de selvsamme klassifikationer af, at nye produkter konstant dukker op og udfordrer de eksisterende grænsedragninger (Fibiger 2007), og som derfor må placeres som hybrider eller blandinger, en stedmoderlig behandling. For det andet indebærer produktperspektivet et overvejende statisk begreb om genrer. Men genrer opfører sig ikke som stabile, afgrænsede enheder, og det bør være en pædagogisk pointe i tekstarbejdet i sig selv. Men i forhold til denne artikels ærinde – pædagogiske rekonstruktioner af genreteoretiske positioner – er den største udfordring til produktsynet på genrer dog nok, at et sådant fokus betyder, at andre perspektiver på tekster underbelyses, særligt de funktionelle og handlingsorienterede perspektiver på genrebegrebet, det vil jeg vende tilbage til.

"Begreberne om field, tenor og mode skal ikke ses som absolutte værdier. Vi kan bruge begreberne lidt lige som sømænd brugte stjernerne."



Genrebegrebet i Sydneyskolen

Genrebegrebet er helt centralt i den australske genrepædagogik, som i disse år introduceres og implementeres i en dansk skolekontekst. Derfor er en sammenligning og diskussion af det australske genrebegreb nødvendig for præcis at forstå, hvad der er nyt, og hvad der kendt stof i dette paradigme. Genrepædagogikens genre teori er en teori, som vægter beskrivelsen af konteksten højt. Alle tekster ses som værende sproglige realiseringer af ikke-sproglige forhold – af kontekst. Det kan illustreres med følgende model:



Figur 1 Tekst i situationskontekst

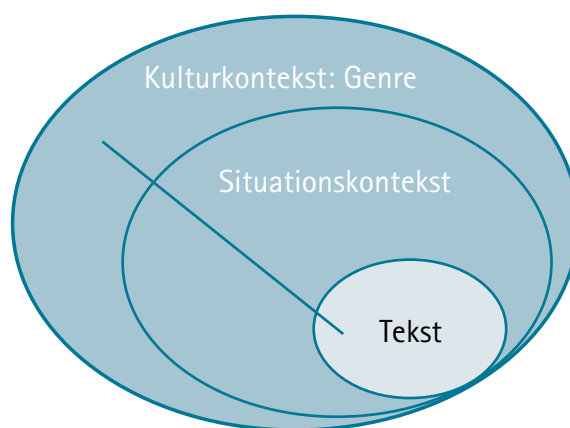
Teksten¹ er en konkret realisering af ikke-sproglige størrelser: Hvad teksten handler om, tekstens *field*, hvordan forholdet er mellem de, der er involverede i kommunikationen, det kaldes for tekstens *tenor*, og hvilken rolle sproget spiller i kommunikationen, tekstens *mode*.

I disse tre begreber kan vi ane en klassisk kommunikationsmodel, som afbilleder, at kommunikationens konkrete manifestation er afhængig af, hvem der er involveret, hvad det skal handle om, og om kommunikationen er skriftlig eller mundtlig. Men med begrebet situationskontekst introduceres altså tre begreber, *field*, *tenor* og *mode*, som kan bruges til mere præcist at placere en tekst i et socialt rum. En forelæsning om klimaforandringer afleveret af en professor til et hold universitetsstuderende tager sig sprogligt ganske anderledes ud end to naboers snak om sommervejret hen over hækken. Det gør den, dels fordi professoren vil behandle emnet – *field* – som en ekspert, mens naboernes snak vil bære præg af deres lægmandsviden, men også fordi selve forelæsningen vil være præget af en monologisk form, hvor den sproglige kodning, den *mode*, som professoren vælger at give sin viden, delvist skal kunne stå alene (han vil sikkert supplere sin monolog med figurer, grafer og andre repræsentationsformer), og endvidere vil forelæsningen være præget af, at en professor taler til en flok studerende, et publikum for hvem han skal positionere sig som en faglig autoritet. Naboerne kan trække på fælles viden og referencer, måske oplever de netop den varmeste dag på året, de kan altså samarbejde om at konstruere den sproglige situation. Begreberne om *field*, *tenor* og *mode* skal ikke ses som absolutte værdier, i stedet er de pejlemærker, som skal hjælpe med at beskrive, hvordan mulighederne er for at positionere tekster i et konkret, socialt rum. Vi kan bruge begreberne, lidt lige som sømænd brugte stjernerne: Vi behøver ikke vide præcis, hvor de er i verdensrummet, men vi har brug for dem som pejlemærker



i forhold til os selv. Tænk fx på følgende teksteksempler: En lærer-elev-dialog i et klasseværelse i 1913 og i 2013. Hvilken rolle kan 10-årige børn indtage i en sådan kommunikationskontekst i hhv. 1913 og 2013? Hvilken rolle indtager den voksne, hvad kan der tales om, og hvilken karakter vil talesproget have? Om end der er tale om samme genre, vil den konkrete sproglige udformning af de to samtaler være meget forskellig, fordi vores opfattelser af den sociale kontekst er helt anderledes i 2013 end i 1913. Det kan begreberne om de tre kontekstvariable hjælpe os med at beskrive helt konkret. Men det er imidlertid klart, at situationskontekster ikke er et udtømmende begreb om kontekst. For ikke alle kombinationer af emne, afsender-modtagerforhold og sproglig modus er mulige, der er med andre ord nogle kulturelle restriktioner på, hvad vi gør med sprog, og hvordan vi kan gøre det. Forholdet mellem professor og studerende har ændret sig over tid, og forholdet mellem professor og studerende er ganske sikkert ikke det samme i Danmark og Kina. Tænk også på følgende²: Et parkeringsskilt på en parkeringsplads i en større dansk by, som fortæller, at to pladser er reserverede til biler med tilladelse til handicapparkering. Vi kender alle skiltet, vi ved præcis, hvad det betyder, fordi vi er så vant til at se det i bybilledet. Vi ved, hvad det store P betyder, og vi ved, at billedet af kørestolen ikke betyder, at her kan man parkere en person i kørestol. Vi kan med andre ord godt analysere situationskontekstens variable i kommunikationssituationen, men det vil ikke være udtømmende. For det første kræver opstilling af et sådant skilt en kulturel kontekst, hvor handicappede kører bil, og hvor handicappedes rettigheder

og ligestilling anses for vigtige størrelser. Endvidere forudsætter det, at parkering kan være et problem, ellers var der ingen grund til at reservere pladser. En kulturel kontekst, hvor handicappedes rettigheder synes mindre vigtige, og hvor parkering er et større problem end i danske byer, kan også betyde, at man som billist opfører sig anderledes, når man ser skiltet. Hvis vi skal kunne beskrive de bindinger og forudsætninger, der er på konkrete sproglige produkter, så har vi brug for en ekstra kontekst, som kan beskrive det, der ligger uden for den umiddelbare situationelle kontekst, og som sætter os i stand til at beskrive, hvorfor vi har genren "invalid p-skilt", og hvorfor der er forskel på, om hvad og hvordan en lærer og en elev taler sammen i 1913 og 2013. Den kontekst kalder Martin for genre:



Figur 2 Tekst i situationskontekst og kulturkontekst



Med Martins tilføjelse til den funktionelle sprogmodel bliver det nu klart, hvordan *field*, *tenor* og *mode* kan ses og behandles som kulturprodukter. Med fokus på kulturel kontekst bliver der også fokus på handling: tekster er symbolske repræsentationer, der skal opfylde sociale behov i konkrete sociale kontekster. "As children, we learn to recognize and distinguish the typical genres of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it." (Martin og Rose 2007: 8) Martin og Rose definerer genre som: "... staged, goal-oriented, social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes us a few steps to reach our goals." (Ibid.). Det, der forudsætter genrer, er, at vi bruger sprog og tekster til at gøre ting i vores sprog- og tekstfællesskab. Genrer defineres altså af Martin og Rose først og fremmest som sociale aktiviteter, og vi har dem, fordi de har vist sig effektive, når vi skal gøre noget med hinanden med sproget. Hvad vi skal bruge sproget til, hvilke genrer vi har brug for, er forskelligt fra tekstkultur til tekstkultur, de er altså produkter af konkrete, situerede kommunikative behov og er som sådan dynamiske og plastiske. Deres struktur er forudsigelig, men strukturen er underlagt formålet. Martin og andre (Christie og Derewianka 2008) har

tillige vist, hvilke konkrete, sociale formål vi har med tekster i en skolekontekst, herudaf er begreberne om tekstaktiviteter vokset: I skolen skal børn fortælle, berette, forklare, beskrive, argumentere og instruere (for en dansk fremstilling af disse se Mulvad 2009), og derfor synes teksterne i curriculum at klumpe sig sammen i en række genrefamilier, som har det tilfælles, at de opfylder samme sociale formål, men kan tage vidt forskellig form rent konkret. Det er disse genrefamilier, disse overordnede formål med tekster, som genrepædagogikken kalder for genrer. De benævnes fx "forklarende tekster" – og det er en vigtig pointe. Brugen af den lange tillægsform skal understrege, at genrer skal ses som processer, ikke som produkter. I den sociale-semiotiske forståelse af genrer er deltagerne i kommunikationen placeret i konkrete sociale rum, som tolkes og får sproglig form gennem tekster. Det inderste, skraverede felt indikerer tekstniveauet, det er alene her, at teksten realiseres som et sprogligt produkt. Det er først i den inderste cirkel, at en egentlig sproglig tolkning af situationskonteksten sker, derfor den tykkere streg om den inderste cirkel. Den tværgående linje indikerer, at teksten skal ses som realiserende ikke-sproglige forhold, som er til stede enten i den nære kontekst – situationskonteksten – og i kulturkonteksten. En række fundamentale forskelle mellem det traditionelle dansk-faglige genrebegreb og genrepædagogikkens træder frem – forskelle, som man må antage betyder noget for pædagogisk praksis. Det vil jeg se nærmere på nedenfor.



"Elever vil simpelthen lære noget forskelligt om fx, hvorfor en fysikrapport ser ud som den gør alt efter, hvilket begreb om tekster, læreren praktiserer."

Potato – potato?

Med fremstillingen og definitionen ovenfor træder vigtige og fundamentale forskelle i genredefinitionerne frem, forskelle som må antages at have implikationer for pædagogisk praksis. Genrebegrebet er hos Martin et abstrakt begreb langt væk fra den konkrete sproglige form, som en given tekst har. Den konkrete sproglige form er ifølge Martin et resultat af både valg og restriktioner, men dog resultat af en lang række valg. I et produktorienteret perspektiv på genrer opfatter man i stedet genre som lig med den konkrete sproglige form, som en given tekst har, en form, som ses som et resultat af "genrekrav" eller "regler". Det sociale formål som styrende for en teksts udformning tabes let af syne i en sådan kontekstualisering. Nedenfor forsøger jeg at opsummere de vigtigste forskelle og deres pædagogiske implikationer:

| Genrebegrebet i en sociale- miotisk forståelse | Genrebegrebet i en produkt- orienteret forståelse |
|--|--|
| Tekster opfylder funktioner i vores sprogfællesskab – tekster har et formål, derfor findes de. Pædagogisk implikation: Tekster forstås og behandles først og fremmest som sociale processer – teksterne gør noget. | Tekster er former, der har en værdi i sig selv og deres egen logik. Pædagogisk implikation: Tekster forstås og behandles som produkter og former. |
| Tekster kan placeres i sociale rum og er udtryk for en tolkning af dette sociale rums muligheder for positionering. Pædagogisk implikation: Teksters konkrete sproglige udformning ses som en tolkning af et socialt rum. En konkret positionering af afsender og modtager, valg af sproglig modus og emnebehandling får sproglig form. | Teksters udformning kan være udløst af indre krav fra teksten selv – genrekrav og tekster (især litterære tekster) kan eksistere i et tidløst rum. Pædagogisk implikation: Tekster behandles som produkter og udformningen er et resultat af tolkning af regler og indre krav og uden forbindelse til et socialt rum. |
| Teksters formål er kulturgivne og derfor dynamiske og plastiske. Pædagogisk implikation: Genrer er foranderlige og dynamiske størrelser der vil variere i tid og rum. | Tekster kan klassificeres og ordnes taksonomisk. Genrer kan ordnes og hierarkiseres. |

Tabel 1 Genrebegreberne sammenlignet

Som det fremgår af fremstillingen ovenfor, så findes en række grundlæggende modsætninger mellem et produkt- og formorienteret genrebegreb og et social-semiotisk genrebegreb; modsætninger som betyder, at tekstarbejdet på flere punkter må blive behandlet grundlæggende forskelligt i praksis: elever vil simpelthen lære noget forskelligt om fx, hvorfor en fysikrapport ser ud, som den gør, eller hvorfor et essay ser ud, som det gør alt efter, hvilket begreb om tekster læreren praktiserer. Det vil være min påstand, at et socialsemiotisk genrebegreb omsat til undervisning i højere grad bibringer elever bevidsthed om sprog og tekster. Om det holder i virkeligheden, giver de første erfaringer fra Sølystskolen et praj om; dem vender jeg tilbage til nedenfor. Egentlig står den australske genrepædagogik på tre teoretiske ben: en didaktisk teori, en sprogteori og en genreteori. Det forholdsvis omfattende teoretiske grundlag bag den didaktiske praksis betyder i sagens natur, at genrepædagogik i praksis kan tage mange former (Mulvad 2012). Tidlige fremstillinger har en tendens til at gøre undervisningsmodeller lig med genrepædagogik, disse må karakteriseres som værende teoretisk underbelyste. Faren er, at hvad der i virkeligheden er ny praksis, akkommoderes i en allerede eksisterende praksis, uden at de relevante teoretiske diskussioner er gået forud. Det sker fx, når man oversætter genrebegrebet fra australsk til dansk uden de nødvendige, teoretiske mellemregninger. I en sådan oversættelse bliver genreskrivning lig med skrivning i på forhånd givne skemaer og genreskemaer, produkt-synet er flyttet med. Det er, jævnfør skemaet ovenfor, ikke lige meget, hvordan vi forklarer teksters form og funktion for eleverne.

"Det vil være min påstand, at et socialsemiotisk genrebegreb omsat til undervisning i højere grad bibringer elever bevidsthed om sprog og tekster."

Genreteori og elevers læring

Som nævnt i begyndelsen af denne artikel i forbindelse med teksterne fra den tosprogede elev fra Sølystskolen ville det være for let at konkludere, at en ny genreteori i tekstarbejdet alene har kvalificeret hans skrivning. Måske er det den bevidste brug af modeltekster, som genrepædagogikken også indeholder, der har kvalificeret skrivningen, eller måske er det lærermodelleringen af selve skriveprocessen, der har kvalificeret elevens tekster. Og måske er det en tredje ting eller alle tingene

tilsammen. Det må forblive hypoteser. Men hvis vi ind-
drager resultater fra andre fags arbejde med tekstteo-
rien, kan vi se, at arbejdet på Sølystskolen også bærer
frugt her. De naturvidenskabelige lærere har arbejdet
med at forstå og anvende det australske genrebegreb
på deres fags tekster. Først og fremmest har de øvet
sig på at genkende genrerne i deres egne materialer
og derefter i at undervise i deres former og formål. De
har arbejdet med at bibringe eleverne en forståelse
af naturvidenskabelige teksters formål: at beskrive og
forklare abstrakte fænomener. Resultaterne viser indtil
videre, at især nogle af de svagt præsterende elever har
profiteret af denne kontekstualisering af tekstarbejdet.
Det har fået os til at formulere endnu en hypotese:
Bliver elever ikke bare bedre til at skrive, men i det hele
taget til at ordne og organisere viden sprogligt, når de
undervises i vores tekstfællesskabsgenrer? Vores videre
arbejde med eleverne på Sølystskolen vil forhåbentlig
gøre både dem og os klogere.

Referencer

- Carlsen, Benny Bang (2010): *Genredidaktik – som en flerfaglig resource i dansk*. Klim.
- Christie, Frances og Derewianka, Beverly (2008): *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Fibiger, Johannes (2007): Gadekryds – crossover mellem genrer, tekster og læsere. I: *Fællesskrift 2007*. Dansk lærerforeningen.
- Fibiger, Johannes m.fl. (2009): *Skriftens veje*. Academica 2009
- Martin, James R. og Rose, David (2007): *Working with discourse – meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, James R. og Rose, David (2008): *Genre relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Mulvad, Ruth (2009): *Sprog i skole*. Alinea.
- Mulvad, Ruth (2012): SFL-baseret pædagogik. Varianter og udviklinger, I: Andersen, Thomas. Hestbæk & Morten Boeriis (red.): *Nordisk Socialsemiotik*. Syddansk Universitetsforlag, 247-276.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 – Dansk*. Faghæfte 1.

-
- 1 Tekstbegrebet er, som det vil fremgå af eksemplerne nedenfor, bredt.
 - 2 Eksemplet er min bearbejdning af lignende eksempel fra et foredrag med Dr. Annebelle Lukin, Sydney 2012.

En gang, og midt i livet, for en tekst
vild i en skov, og nu kom den i tvivl:
var den en roman eller en novelle?
Ingen af delene, sagde det kloge træ.
For lang til en novelle, for kort til en
roman, og heller ikke det midt imel-
lem. Men den lille fugl på træets gren
sang: Vær ikke bedrøvet, jeg læste dine
ord, og så smukke var de, at jeg glemte
alt andet.

Louis Jensen

»Hvad er det pludselig «piffiii» som hun
siger på vej af en cykelstige, og haderen
af haderen. Hun lignede en lille
skuldlejlige var hans tog ikke skrummet med
hans bukser og hans skjorte og hans
Hun var 1 meter og 54. For det så hun sig
malle han kun halvt så meget, det var det
centimeter. Man kan nok sige det er
»For haderen skule. Kun skuldlejlige
»Aner det ikke.« haderen
»Du er pludselig som en lille fugl på
moderen.
»Er jeg ikke som en lille fugl på
bille?»
»Kan hun så være som en lille fugl på
Haderen er som en lille fugl på
Haderen er som en lille fugl på
Haderen er som en lille fugl på