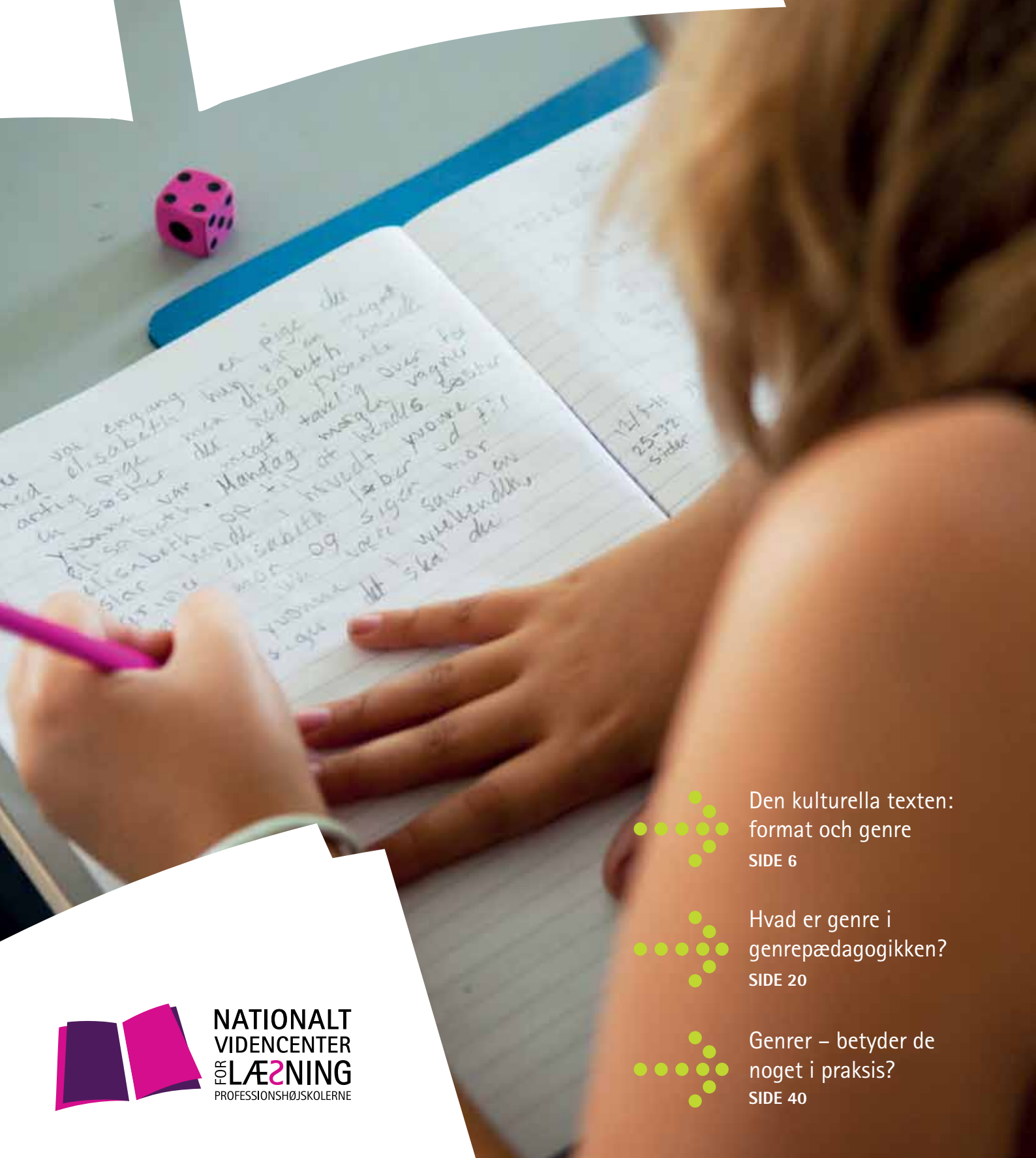


VIDEN OM LÆ2NING

Nr. 13 – 2013 Tema: Kære genre – hvem er du?



Den kulturelle teksten:
format og genre
SIDE 6



Hvad er genre i
genrepædagogikken?
SIDE 20



Genrer – betyder de
noget i praksis?
SIDE 40



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆ2NING
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

KÆRE GENRE – HVEM ER DU?

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 tragik-komisk forestilling i tre akter. Stor succes.

Louis Jensen

Vi lader teksten (eller billedet, som man siger) stå et øjeblik.

For hvad i alverden er der på spil her? En levende, talende tragedie, der refererer en forhandlings- og transformationsproces i en lille historie med morgengry og happy-ending.

Hvis denne tekst var en genre, hvilken skulle det så være?

Det er svært at sige, for intet er, som det plejer at være. Og det er ikke kun i Louis Jensens forfatterskab, vi oplever det. I kunsten, i humoren, i hverdagens tekster, i reklamer, i vores samvær med andre sniger der sig genrebrud ind, der skaber forvirring, latter eller vrede, fordi vores forventninger brydes og leges med.

Genre bruges til at kategorisere tekster og hjælper os til at forstå, hvilken hensigt tekster har.

Genre kan være epik, lyrik og drama. Det kan være i forskellige tekstgenrer så som brevet, romanen og essayet, og det kan være i tekster, der har forskellige formål så som instruerende, informerende og berettende tekster.

Så genrebegrebet findes og lever i bedste velgående. Side om side med at tekster gør alverdens krumspring for at undgå at ende i en specifik genrekategori. Noget der sætter spørgsmålstegn ved, om det overhovedet kan lade sig gøre at se og opdele tekster i sådanne?

I dette tidsskrift spørger vi: Kære genre, hvem er du? Fordi vi er blevet i tvivl om, hvad genre egentlig er, og om man overhovedet kan bruge termen i dag.

Artiklerne viser os, at der er forskellige bud på genre og genrearbejde – både teoretiske og praktiske – og at man arbejder med genre på mange forskellige måder i uddannelserne. Nogle arbejder med skønlitterære genrekategorier, andre taler om genre som materialitet og kultur, atter andre taler om genre som registre og tekstaktivitet.

Artiklerne viser os også, at nogle af bidragsyderne deler vores tvivl, om man overhovedet kan bruge begrebet genre. En påpeger, at bloggen, som genre inden for elektronisk kommunikation, i sig selv rummer et utal af genrer alt efter, hvad man ønsker at formidle. Så hvis

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

Nr. 1: Læsning i alle fag

Nr. 2: Læseforståelse

Nr. 3: Læsning og IT

Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab

Nr. 5: Læsevanskeligheder

Nr. 6: Læsning og skrivning

Nr. 7: Læsning og multimodalitet

Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse

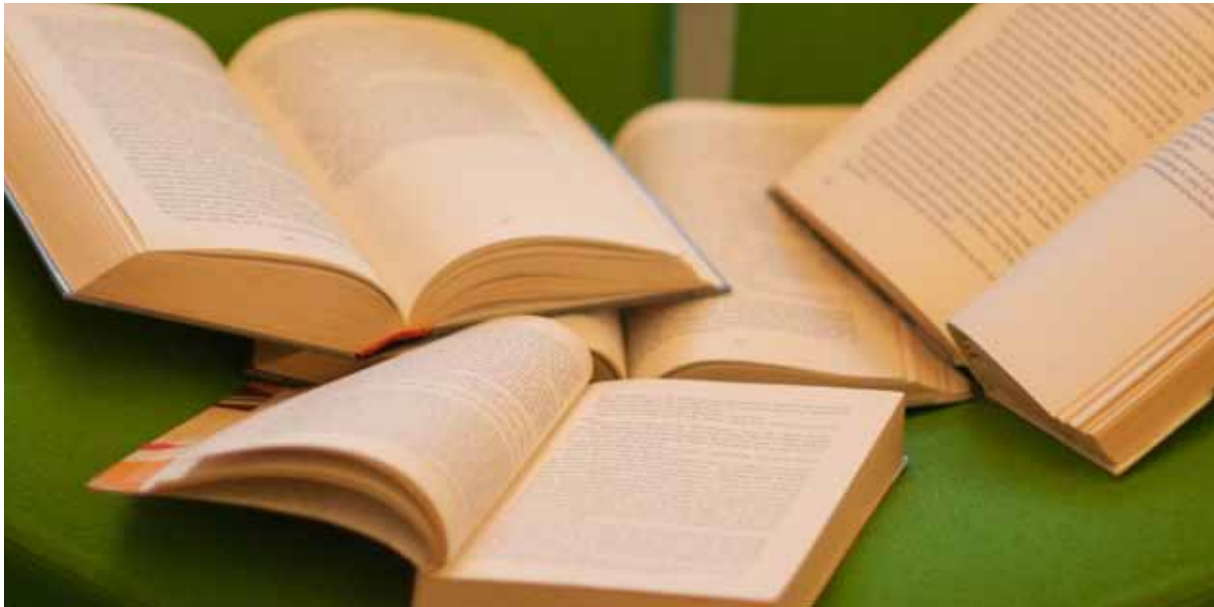
Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog

Nr. 10: Jorden læser

Nr. 11: Læse- og skriveteknologi

Nr. 12: Literacy

Nr. 13: Kære genre – hvem er du?



formålet er at kategorisere, hvor genrespecifik kan man så være, når man taler om bloggen?

Direkte adspurgte ville andre nok synes, at vi skulle tage og falde lidt ned med vores genre-tvivl. Genre er en pædagogisk praksis, der skaber overblik og klarhed for eleverne, en deraf følgende professionalisme når de selv skal læse og skrive i forskellige genrer, en viden om hvad det er, der sker, når der brydes med genre, og hvad det er, de gør, hvis de skulle få lyst til at lege med genre.

Det er spændende at møde skribenternes blik på genre og blive klogere. Og så bryder vi selv vores tidsskrift-genre med 8 kunstfærdige genrehop skrevet af Louis Jensen. Det første er her i indledningen, de næste er placeret imellem de faglige artikler. Så glæd jer.

Rigtig god læselyst

Viden om Læsning nr. 13, marts 2013
Redaktører: Lene Storgaard Brok, Henriette Romme Lund,
Ruth Mulvad og Klara Korsgaard (ansv.)

Tryk: Bording A/S
Layout og opsætning: Brian Langhoff
Korrektur: Mette Kappel Clausen
Foto: Anders Hviid og Christian Lund
Oversættelse af Kristina Love og Sally Humphrey: *The genre of text response in secondary schools*: Dorte Herholdt Silver

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Viden om Læsning. Kopiering fra Viden om Læsning må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne
Titangade 11, 2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

INDHOLD

Per Ledin

Den kulturelle teksten: format og genre side 6

Ruth Mulvad

Hvad er genre i genrepædagogikken? side 20

Kristina Love og Sally Humphrey

Responsgenerer i skoleundervisningen: sproget i arbejde side 30

Mette Vedsgaard

Genrer – betyder de noget i praksis? side 40

Manja Vestergaard Nielsen og Mette Bech

Genrepædagogik i praksis side 50

Dorte Østergren-Olsen

Genrer – et sprog til at tale om handlingen og den gode fiktionstekst side 60

Anne Smedegaard

Hvem sagde hvorfor? – Skolelærers situationelle og kognitive forankring side 68

Claus Nielsen

Skal det være en gyser i aften? – om genrer og slags i danskfaget på gymnasieniveau side 82

Rasmus Greve Henriksen

Noget fagligt i en sproglig ramme – når undervisningen foregår med sprog og om sprog side 88

8 historier af Louis Jensen side 5, 19, 29, 39, 49, 59, 67, 81

Kathrin Bock

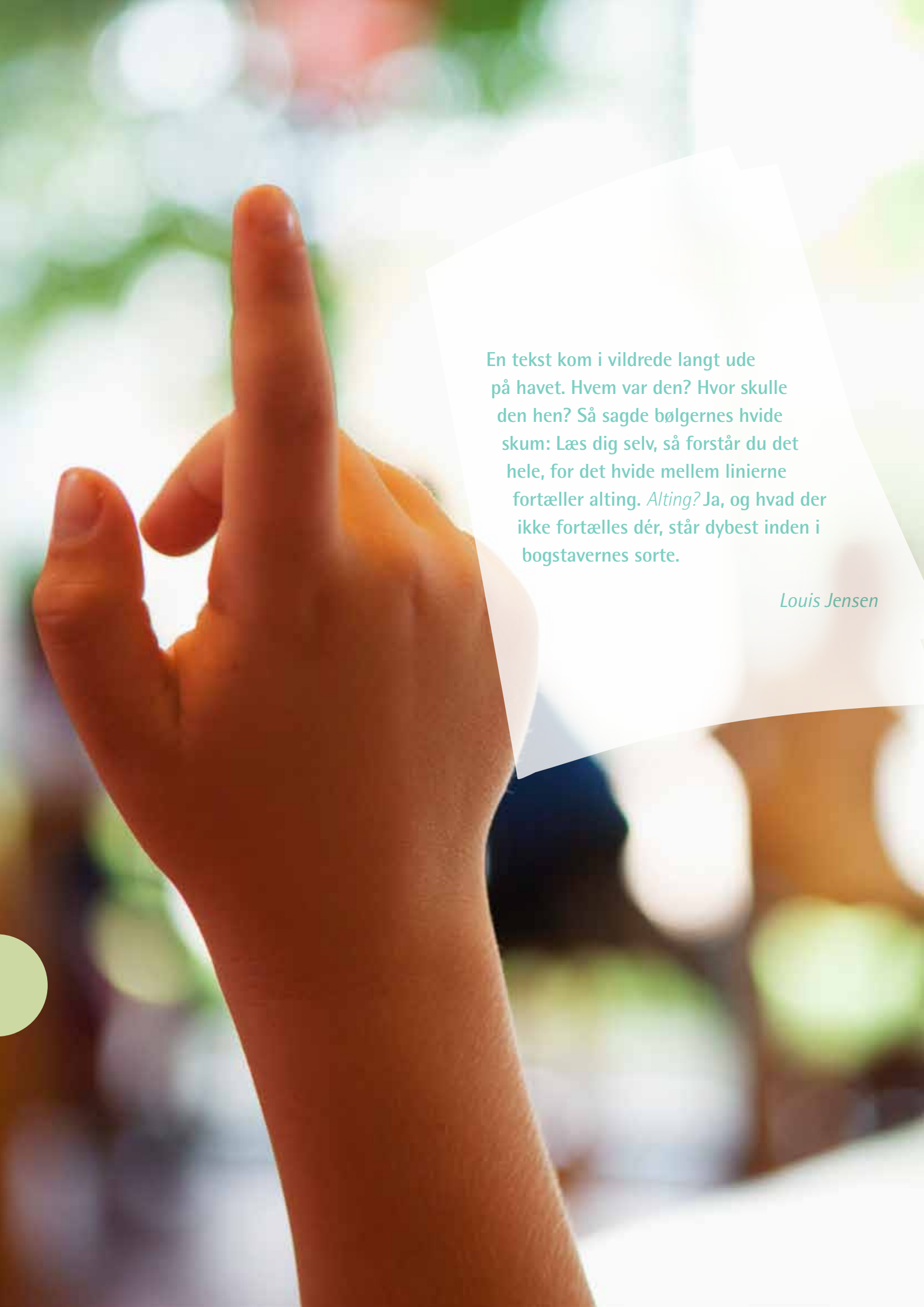
Anmeldelse: Language Education Throughout the School Years: A functional Perspective side 96

Bjarne Christensen

Anmeldelse: Læsning og skrivning i alle fag side 102

Mona Lise Gerstrøm

Anmeldelse: "Skrivlyst og læring" og "Skrivlyst i specialpædagogisk perspektiv" side 106



En tekst kom i vildrede langt ude på havet. Hvem var den? Hvor skulle den hen? Så sagde bølgenes hvide skum: Læs dig selv, så forstår du det hele, for det hvide mellem linierne fortæller alting. *Alting?* Ja, og hvad der ikke fortælles dér, står dybest inden i bogstavernes sorte.

Louis Jensen

DEN KULTURELLA TEXTEN: FORMAT OCH GENRE

PER LEDIN, PROFESSOR I SVENSKA SPRÅKET, ÖREBRO UNIVERSITET

Den kulturella texten är utgångspunkten för denna artikel. En sådan text medierar världen på ett sätt som tillskrivs värde i en kultur. Jag argumenterar för att en kulturell text vilar på en materialitet som är beroende av teknologier och som låter sig beskrivas i termer av ett retoriskt verksamt format. Jag kommer att diskutera format i relation till genre, som tar fasta på typifierade retoriska handlingar och ser dessa som realiserade i texters inre struktur. Som en länk mellan format och genre lyfter jag fram texters yttre form, som kodar textens gränser. Dessa textegenskaper knyter jag till intentionalitet, som gör att en kulturell text i princip uppfattas som meningsfull, att den har en riktadhet som möjliggör samhandling.

Den kulturella texten

Texter hjälper oss att tänka och handla. De är, som alla medieringar, kulturella och kopplade till sociala och teknologiska förutsättningar. Jag utgår i denna artikel från att en text är en kulturell konstruktion som utmärks av följande drag:

- *Materialitet.* Texter förutsätter teknologier knutna till materialitet. När materialiteten designas och konventionaliseras uppstår format och medier.
- *Teckensystem.* Materialiteten har en inskription som vilar på ett teckensystem, som lexikogrammatik, alfabet, teckningar, matematisk notation etc.
- *Inre struktur.* I texter finns interna relationer mellan element. När den inre strukturen konventionaliseras uppstår genrer.
- *Yttre form.* Texters gränser markeras, vilket bidrar till att rama in en text, så att språkbrukare blir medvetna om den som just text.

Texter är för det första materiella. Kulturer använder olika slags materialitet: papyrus, pergament, trä, sten, näver, papper osv. När materialiteten designas uppstår format, som kan teknologiseras och bli avancerade, så att de får karaktär av medier. Dagstidningen, liksom

boken, är ett pappersmedium, medan bloggen och Twitter är nya digitala medier.

En text innebär för det andra någon sorts inskription. Ser vi till människans användning av inskriptioner, av symboliska tecken inskrivna i ett material, daterar den sig åtminstone 60 000 år tillbaka i tiden (Säljö 2012:237). De första skriftsystemen är 5000 år gamla, och alfabetet, i sig en kulturell teknologi, är 3000 år gammalt och innebär att skriften har en fonologisk grund i vår kultur.

För det tredje har texter en inre struktur, som kan vara mer eller mindre utvecklad. Elementen i en text har samband med varandra, så att den exempelvis börjar, fortsätter och slutar på ett visst sätt. När den inre strukturen konventionaliseras och knyts till återkommande retoriska handlingar uppstår genrer (jfr Berge & Ledin 2001).

Det finns, för det fjärde, en yttre form, som markerar textens gränser. Yttre form kan, som vi ska se, samspela med både materialitet och inre struktur och bidrar till att koda intentionalitet och målorientering, så att språkbrukare vet vad en text går ut på. Mitt sätt att se på text ligger i linje med Kjell Lars Berges (1990, 2008, 2012) antropologiska textteori. Vi har att göra med en mediering som i en kultur ges textvärde.

Materialitet och mediering

Grundläggande för texter är att materialiteten möjliggör och används för mediering (t.ex. Wertsch 1991, Säljö 2000 och 2012). För förståelsen av mediering är bland andra Alexander Lauria och Lev Vygotsky, som för övrigt arbetade tillsammans, centrala, alltså ryska psykologer med en sociokulturell inriktning. Så här skriver Luria i början av förra seklet om hur barn genom medieringar (redskap, tecken, kulturella former) socialiseras in i kulturen:

The transition to civilized habits of conduct is thus reduced to the alteration in the main scheme of behavior: instead of applying directly its natural function to the solution of a definite task, the child puts in between that task and the function a certain auxiliary means, a certain manner, by the medium of which the child manages to perform the task. If he wishes to remember a difficult series, he invents a conventional sign, and this sign, being wedged between the task and memory, assists in the better mastering of that task. The direct, natural use of the function is replaced by a complicated, cultural form. (Luria 1928:495)

Med andra ord kan inte barnets utveckling i en skriftkultur beskrivas utifrån medfödda förmågor som utvecklats mer eller mindre automatiskt. Socialisationen präglas av att olika redskap och medieringar förlänger och påverkar våra sinnen och vårt tänkande. Vygotsky (1999) uttrycker denna tanke i termer av att kognitiv utveckling, eller ett mer avancerat tänkande, grundar sig i det sociala livet, i medieringar, och sedan internaliseras (jfr Wertsch 1991: kap. 2). Ontogenetiskt förutsätter barnets tänkande social samvaro, och den yttre samvaron och medieringarna görs till inre tänkande och tal. Michael Cole & Jan Derry (2005) summerar tankefiguren fint i artikelrubriken "We have met technology and it is us". Artefakter och medieringar i det sociala livet internaliseras och påverkar hur vi föreställer oss världen.

Hos Vygotsky är denna tanke också fylogenetisk. Människans utveckling av avancerade fysiska och intellektuella redskap är vad som definierar henne som art. Språket har en särställning, men utvecklingen av sådant som kartor och miniräknare bidrar till ett mer avancerat tänkande och handlande. Antropologen Clifford Geertz (1973:45) uttrycker det så:

[...] human thought is basically both social and public – that its natural habitat is the house yard, the market place, and the town square. Thinking consists not of "happenings in the head" (though happenings there and elsewhere are necessary for it to occur) but of trafficking in what have been called, by G.H. Mead and others, significant symbols – words for the most part but also gestures, drawings, musical sounds, mechanical devices like clocks – anything, in fact, that is disengaged from its mere actuality and used to impose meaning upon experience. From the point of view of any particular individual, such symbols are largely given.

Som människor socialiseras vi in i en kultur där olika teknologier och artefakter, ärvda från tidigare generationer, formar våra liv på grundläggande sätt.

Format

När materialitet designas uppstår format. Vi har i många hundra år kunnat framställa papper. När vi designar papperet blir det till ett format, som kan vara mer eller mindre utvecklat.

A4-papperet är ett format, och barnet som tecknar och skriver behandlar det ofta så. Textens gränser är det samma som papperets gränser. Ett mer avancerat sätt att designa papper är att göra post-it-lappar, där färg och klister ingår i materialiteten. Anna-Malin Karlsson (2010:168ff.) beskriver hur sådana lappar blir en central del av en workshop på en PR-firma. Deltagarna uppmanas skriva en idé på varje lapp, och lapparna klistras sedan upp på en whiteboard. Med andra ord definierar formatet i denna situation vad som kan vara och räknas som en idé. Materialiteten, att de färgglada lapparna kan klistras upp, bidrar till att tänkande kan stabiliseras, distribueras och koordineras socialt.

I bild 1 ser vi en annan sorts lapp, som gör bruk av det uråldriga formatet listan. Går vi tillbaka till skriftens uppkomst och sumererna för 5000 år sedan så är det listor på lertavlor som ofta möter (jfr Coulmas 1989). Ett sådant minnessystem möjliggjorde bland annat en systematisk reglering av samhällsfunktioner, så att jordbruket kunde organiseras, skatt uppbäras, kontrakt och lagar skrivas.

Det är Moa, drygt sex år, som har blivit stor nog att ta hand om ett marsvin och ge det mat. Men hur veta vilken mat? Med hjälp av en matlista skapar hon ett externt minnessystem. Så förlängs och formas ett tänkande som tillåter henne att vara en stor flicka, att själv kunna ansvara för sitt husdjur.



Bild 1. Moa, drygt sex år, gör en lista med mat till sitt marsvin.

Materialiteten som Moa utgår från är ett A4-papper och skrivverktyget är tuschpennor. Hon har lärt sig att formatera det enligt listans princip där information tematiseras och organiseras vertikalt. Som teckensystem används lexikogrammatiskt substantiv, och papprets fysiska gräns gör att inte alla slutbokstäver får riktigt plats. Före varje substantiv har Moa tecknat referenten – och längst ner ett marsvin – vilket ger en punktning som är typisk för listformatet. Listas ska läsas: *jordgubbar, persilja, majs, solros(frön), jordnötter, bladpersilja, gurka, persika*.

"Formatangivelserna blir till en sorts encyklopedi, där världen delas in i sådant som Debatt, Inrikes, Utrikes, Kultur, Sport. Under varje kategori skiljs det unika ut, med rubriker och bylines som tidsfäster skeenden."

Skriftens moderna historia, dvs. efter boktryckarkonsten, är på många sätt formatens historia, vilket hänger samman med den teknologiska utvecklingen. Tar vid dagspressen, som börjar ta form på 1700-talet, följer den länge bokformatet. Tidningar var enspaltiga och vertikalt organiserade, och en ny text började när den förra tog slut. På 1800-talet växer tidningsformatet och blir flerspaltigt, men med samma vertikala uppifrån och ner-utformning.

Mot slutet av 1800-talet tas sidans horisontella dimension i bruk (jfr Ledin 1995). Rubrikerna blir flerdäckade och snart flerspaltiga. Det blir möjligt att layouta avdelningar av olika slag, samtidigt som bildteknologiska uppfinningar, som litografi, xylografi och fotografi, gjorde bilder möjliga (jfr Johannesson 1997 om framväxten av den massproducerade bilden). Texter och bilder kan nu samlayoutas och samexistera. Materialiteten utnyttjas systematiskt som en semiotisk resurs.

Olika segmenteringar, eller paratexter (Genette 1997), börjar utnyttjas för att skilja formatet från själva texterna. Formatangivelserna blir till en sorts encyklopedi, där världen delas in i sådant som Debatt, Inrikes, Utrikes, Kultur, Sport. Under varje kategori skiljs det unika ut, med rubriker och bylines som tidsfäster skeenden. Det innebär att dagstidningen på en och samma gång kan skildra världen som likadan (samma formatangivelser, samma sidor och avdelningar, markeras och återkommer) och helt ny (dagens artiklar skiljs ut med unika rubriker). I grunden samma for-

matering genomgår den veckopress som tar form på 1800-talet (Ledin 1997, 2000). Men här utvecklades ett format som framför allt segmenterade idealiserade lärargrupper (fadern, modern, de vuxna sönerna, de vuxna döttrarna, barnen). Så uppstod en elaborerad intentionalitet, som gav mening och mål åt olika avdelningar och sidor.

Läshistoriskt har sådana formateringar lett till nya lässtrategier. På 1800-talet var det fortfarande vanligt att läsa högt, vare sig det skedde som en folklig gemenskapsläsning, inom litterära klubbar, på möten i de framväxande folkrörelserna eller vid matsalsbordet hos den borgerliga familjen (Johannesson 1980). På 1900-talet vann den tysta läsningen mark, vilket märks i de nya format jag ovan beskrivit. Den tysta läsningen märks på att vi får nya ord för läsning: *sökläsning, översiktsläsning, skumläsning, bredvidläsning*, osv. (Melander & Josephson 2003).

Anna-Malin Karlsson & Per Ledin (2000) visar hur 1900-talets medieutveckling vad gäller format på många sätt lägger upp för den design som dagens webbplatser har. Ett sätt att uttrycka detta är att säga att det med formatutvecklingen uppstår en skillnad mellan att läsa något och att läsa *i* eller *från* något (jfr Aarseth 1997:3). Den som läser en text, artikeln X eller boken Y, anser sig med all rätt läsa att X eller Y. Men bara för att vi exempelvis läser *i* tidningen eller *på* webbplatsen eller bloggen har vi sällan eller aldrig läst hela tidningen, webbplatsen eller bloggen. I formaten ligger att vi kan överblicka, söka och välja vad vi tar del av.

Bloggen: format eller genre?

Ett sätt att förstå texter kulturellt är som vi sett att utgå från materialiteten och se hur den designas. Ett annat sätt att beskriva vad vi kan göra i och genom text är att använda genrebegreppet. Då riktar vi intresset mot texter och deras konventionalitet, inte mot formaten och medierna. Den moderna genreforskningen har på flera sätt sin grund i retorikern Carolyn Millers artikel *Genre as social action* från 1984 (jfr temanumret om genre av *Rhetorica Scandinavica* 2001, redigerat av Berge & Ledin).

För Miller innebär genrer typifierade retoriska handlingar som är knutna till konventionaliserade språk- och textstrukturer. Genrer blir något som konstituerar samhället kommunikativt, som rymmer och lagrar lösningar på kommunikativa problem. Genre kan sägas intervensera i särskilda tidrum, i det som retorikerna kallar *kairos*.



I ett försök att fånga en genre under tillblivelse skrev Carolyn Miller & Drew Shepherd (2004) en artikel om bloggen som en genre i vardande. Genreperspektivet innebär ett försök att, med etnometodologiska utgångspunkter, fånga bloggen som ett konventionellt retoriskt handlande genom text, inte minst dess kulturella kairos, alltså vilka sorts tidrum som är knutna till vilka sociala motiv. Det leder till en genomgång av hur gränserna mellan privat och offentligt blev oklarare mot slutet av 1900-talet, inte minst på grund av nya digitala medier, något som beskrivs som i termer av exhibitionism och voyeurism. Detta blir det kulturella kairos som gav bloggen livsluft.

När det gäller de sociala motiven till bloggen blir det personliga en huvudsak, både till form och funktion, inklusive möjligheten att med kommentarer och länkar skapa gemenskaper: "we must characterize the generic exigence of the blog as some widely shared, recurrent need for cultivation and validation of the self" (Miller & Shepherd 2004:9).

En tillbakablick på föregångsgenerer (jfr Ledin 2008 om bloggarnas arkeologi) ger dagboken som en huvudform, tillsammans med den kommenterade länksamlingen. Men också pressbevakning och nyhetsbyråer, hemsidor och nätgemenskaper, olika former av opinionsbildande generer är tydliga historiska föregångare.

Intressant nog konstaterar Miller & Shepherd (2004:5) att det konstanta i bloggen är formatet:

All blogs contain dated entries, starting with the most recent, and a majority include external links. Blogs are composed of "posts", which include a date, a time stamp, and a permalink and often include a link for commentary, especially if multiple authors contribute to a blog. The reverse chronology and time-stamping of posts create an "expectation of updates".

Miller & Shepherds (2004) analys frilägger skickligt ett kulturellt kairos och retoriska motiv för bloggen. Men kräver vi, vilket brukar vara en huvudsak, att en genre innehåller språkliga och särskilt textstrukturella normer blir det rimligare att säga att många olika generer kan dyka upp på bloggar. Det finns genrevariation sett till dagboksbloggar, ämnesbloggar, journalistiska bloggar osv., skrivna av ungdomar, rektorer, professorer, chefredaktörer, anställda, privatpersoner osv. Ligger det personliga i bloggen som grund för en genre är inte steget långt till att kalla alla sociala medier för en genre.

Format i skolan

I skolans språkundervisning, särskilt skrivundervisning, skiljs inte alltid format från genre. I Nya Zeelands modellering av skrivförmåga, som legat till grund för nya prov- och undervisningsformer, tas exemplet brevet upp och distinktionen mellan form och funktion, format och genre. Dessa får inte förväxlas: "The erroneous assumption is here that writing a letter is mostly about format and layout" (Glasswell m.fl. 2001:3). Brevformatet kan användas men måste i en explicit skrivundervisning knytas till en funktion, en särskild genre, är tanken.

Det kan noteras att brevet är ett format som historiskt givit upphov till många generer, som forskningsartikeln, nyheten, internationella överenskommelser, kundbrevet (jfr Bazerman 2000). Återigen: format som utvecklas i en kultur drar på sig intentionalitet. När sådana stabiliseras och knyts till textuella konventioner uppstår generer.

Går vi tillbaka till bloggen finns det många skolelever som varit med om att läraren givit dem uppgiften att skriva ett blogginlägg – med papper och penna. I gymnasieskolans nationella prov i Sverige är det standard att uppgifterna ses som nätbaserade, vilket är ett sätt att få dem att bottna i (en fingerad) samhällskommunikation. I bedömningsanvisningarna för höstterminen 2011 finns uppgiften: "Träffas via nätdejting eller på riktigt?", som ska (hand)skrivas som ett argumenterande blogginlägg, riktat till redaktören på den påhitade Partnerbloggen, som förutsätts publicera inlägget (Skolverket 2011).

I bild 2 finns ett autentiskt inlägg från en klassblogg från (den svenska grundskolans) årskurs 2. Eleverna får turas om att skriva inlägg. Materialiteten finns på riktigt, dvs. de sätter sig parvis vid datorn för att rapportera om vad som hänt i klassen, i det aktuella fallet Luciaveckan. Fröken stöttar om så behövs och är den som publicerar det färdiga inlägget.



Bild 2. En klassblogg från årskurs 2.

Genren är uppenbart rapporten, som bygger på att återge händelser över tid, den enklaste genren för att mediera personliga erfarenheter (jfr Martin & Rose 2008:52 om *recount* och *story genres*). I det aktuella inlägget omfattar berättelsen en vecka. De flesta meningar börjar med att händelsetiden anges, oftast med ett adverbial (*I veckan, I måndags, Den tolfte, I onsdags*). En händelse omfattar gärna en mening, men ibland länkas händelser ihop över två meningar, vilket syns i ett adverbial som *Sen*. Principen att låta en mening omfatta en händelse leder till att satsradningar används för att precisera händelsen: *Efter långrasten hade vi religion, vi jobbade med islam*.

Rapportgenren kombineras med bloggformatet. Det gör för det första att länkings- och kommentarsmöjligheter uppstår. Som vi ser har ett par personer gillat inlägget på Facebook. Det finns också fem kommentarer, samtliga från föräldrar med glada tillrop till eleverna, klassen och bloggen. För det andra uppstår det för skriften så typiska arkivet. Klassens arbete dokumenteras över tid, med bloggans omvända kronologi, och ett sökbart minnessystem uppstår, där inlägg också etiketteras på olika sätt (i vårt fall *julpyssel*). Resultatet blir en skolbiografi, en kronologiskt upplagd rapport från ett klassrum, som också bidrar till att lösa lärarens uppgift att hålla kontakt mellan skola och hem.

Yttre form och intentionalitet

Så långt har vi skiljt ut format och genre. Det har blivit tydligt att texter vetter åt båda hållen: i sin materialitet får den formategenskaper, och som konventionaliserat handlande genom text får den genreegenskaper. För textens retoriska funktion är båda dimensionerna viktiga.

Den yttre formen markerar textens gränser, texten som text. Ett barn som börjar skriva låter gärna formatet i sig vara textens gräns. En vanlig barngenre är TILL FRÅN-texter, exempelvis TILL PAPPA FRÅN FELIX (jfr Hellspong & Ledin 1997:42). Denna språkliga iscensättning av en social relation kombineras vanligen med en teckning av något och blir till en gåva till någon i familjen, och A4-papperet är både textens gräns och den artefakt som ges bort.

Lars Sigfred Evensen (1997) visar hur Siri utvecklar olika TIL X FRA SIRI-texter på detta sätt. I takt med att Siri erövrar skriften kan innehåll uttryckas språkligt och inte bara i en teckning. Studerar vi Evensens exempel blir det tydligt att Siri börjar markera yttre form språkligt. Ett brev kan börja TIL TERJE och avslutas MANGE KOS

OCH KLEMER (Evensen 1997:163). Så ramas texten in och ges en yttre form; innanför den står sen själva brevet. Det hela blir en genetisk beskrivning av brevformatet, vars grundläggande intentionalitet går ut på samhandling mellan närstående.

Går vi till fenomenologen Edmund Husserl (2004) är grunden för intentionalitet att vi som människor inte bara är medvetna i allmänhet, utan att vi är medvetna om något, att det finns en "riktadhet-mot". Så uppstår "ett fattat, uppmärksammat objekt" (Husserl 2004:125). När det gäller texter är den yttre formen viktig för att koda intentionalitet, så att vi blir medvetna om att det inte är en artefakt vilken som helst som vi varseblir och uppmärksammar, utan en artefakt som ska tillskrivas textstatus. Intentionaliteten brukar även fylogenetiskt ses som en förutsättning för människans språkförmåga, eftersom den innebär att vi kan orientera oss efter andra människors mål, lära av varandra och samarbeta avancerat (jfr Gärdenfors 2006:91ff.).

Yttre form kan relateras till Michail Bachtin (1997), som utifrån en dialogisk språksyn diskuterar gränser för yttranden och texter. En första gräns är bytet av talsubjekt, att en talare eller skribent "avslutar sitt yttrande för att överlämna ordet till en den andre eller för att ge plats för hans aktivt svarande förförståelse" (1997:213). En andra gräns är finalitet, som tar fasta på

den inre sidan av bytet av talsubjekt: detta byte kan bara äga rum då den talande sagt (eller skrivit) allt det han i ett visst ögonblick eller under vissa omständigheter ville säga. När vi lyssnar eller läser kan vi tydligt uppfatta yttrandets slut. (1997:217)

Yttre form kodar sådana gränser. Semiotiskt sett fungerar yttre form som index, som tecken pekar ut kommunikationsakter med hjälp av närhet. Det är en poäng att både formatet och genren kan pekas ut. Som vi såg i dagspressen är angivelser av typen Utrikes och Sport formatanknutna; de samlar och pekar ut olika texter och genrer. Typiska genreindex är för nyheten braskande rubriker med negativa händelser, som *Tre döda i skottdrama*, och för sagan *Det var en gång*.

Två elevtexter

För att illustrera yttre form och intentionalitet ska vi se närmare på två elevtexter från årskurs 3, hämtade från Daroon Yassin (ms). Båda texterna är tillkomna inom ramen för ambitiöst upplagda skrivprojekt, så det rör sig om kulturella texter redan i den meningen att skolan ägnar tid och resurser åt dem.

I bild 3 visas en saga, skriven av två elever. Den har blivit till inom ramen för ett skolgemensamt arbete kring sagor, som pågick under sex veckor och innefattade en hel del högläsning, där barnen fick stifta bekantskap med klassiska sagor (Hans och Greta, Askungen, Rödluvan etc.).

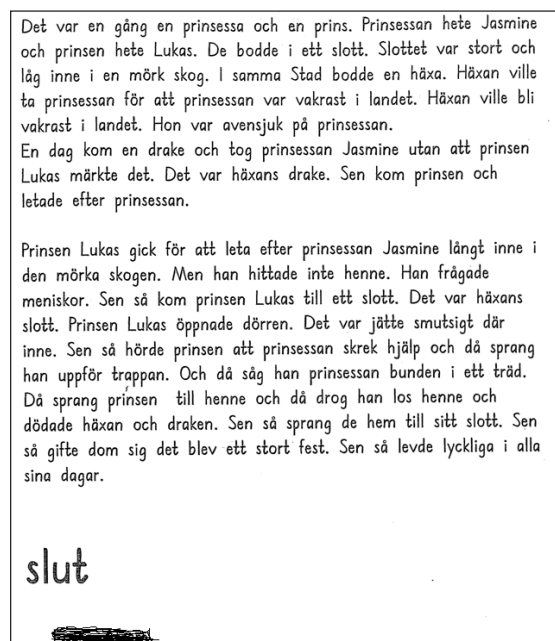


Bild 3. En saga från årskurs 3.

I själva skrivundervisningen blir elementen i en saga presenterade innehållsligt i termer av gott/ont, övernaturligt, lyckligt slut, häxor, prinsar och prinsessor, och läraren påpekar att det ska finnas en handling. Ett särskilt fokus ligger på den yttre formen för genren. Det framgår av bild 3. Sagan börjar med *Det var en gång* och slutar med *Sen så levde lyckliga i alla sina dagar*, precis enligt lärarens anvisningar. Den yttre formen även med ett *slut* skrivet med större typstorlek, följt av elevernas namn, låt oss kalla dem Ahmed & Sandra. Detta pekar ut medieringens yttersta gräns. Det hela kan översättas till en ramstruktur (jfr Berge 1990, Young 1982) på detta vis:

- RAM 1: Grundsituation, som markeras av *slut* och namnen Ahmed & Sandra, som ger den yttersta gränsen för kommunikationsakten.
- RAM 2: Berättarsituation, som markeras av *Det var en gång* och *Sen så levde lyckliga i alla sina dagar*, som ger den yttre formen för sagan.
- RAM 3: Berättelse med inre struktur, som betingas av genren och är det textförlopp som utspelar sig inom de övriga ramarna.

I grundsituationen är deltagarna eleverna Ahmed & Sandra, som kodar sig som elever. I berättelsesituationen är deltagarna några andra: prinsen Lukas, prinsessan Jasmine och en häxa och hennes drake. Kulturella texter bygger på den här typen av elaborerad intentionality, där kommunikationsakter kan avgränsas från och fällas in i varandra.

Sagens inre struktur följer den genrestuktur som Labov & Waletzky (1967) en gång föreslog för muntliga berättelser och som blivit en standardmodell (jfr Martin & Rose 2008:67ff. om *narrative*). Idén är att en jämvikt bryts av komplikation men får en upplösning som gör att balansen återställs. Överfört på vår exempeltext blir den inre, linjära strukturen:

Orientering: *Det var en gång en prinsessa och en prins. Prinsessan hette Jasmine och prinsen hette Lukas [...]*

Komplikation: *En dag kom en drake och tog prinsessan Jasmine [...]*

Händelseförlopp: *Prinsen Lukas gick för att leta efter prinsessan [...]*

Upplösning: *Då sprang prinsen till henne och då drog han los henne och dödade häxan och draken.*

Koda: *Sen så sprang de hem till sitt slott [...] Sen så levde lyckliga i alla sina dagar.*

Sagoprojektet var genreorienterat, vilket analysen av texten också visar. Bild 4 visar en, eller egentligen två, texter från det annat skrivprojekt i samma klass som tog vid där sagoprojektet slutade. Här är inte genre en huvudsak. Undervisningen utgår från en svensk barn- och ungdomstidning, *Kamratposten* eller förkortat KP, som i avdelningarna Prat och Svar publicerar tankar och åsikter respektive reaktioner på dessa.

Läraren framhåller framför allt skrivandets funktion, som är att ge uttryck för en åsikt, så att man som barn kan komma till tals och klaga på något, säga vad man tycker och gå i dialog i med andra. Den yttre formen betonas; det blir återigen den som kodar texten som text, mer exakt som ett svar på en ett annat inlägg.



Varför finns cigaretter?
Jag är en tjej på 9 höstar som vill skriva om en viktig sak som de flesta inte tänker så mycket på. Förut visste man inte att cigaretter och snus var dåligt för kroppen. Men nu vet alla att cigaretter och snus kan vara dödligt. När nu alla vet det, varför inte sluta sälja snus och cigaretter? Varför finns det fortfarande? För att folk ska dö eller? Tycker du likadant som jag eller är du helt emot mig? Skriv till Svar.
cigaretthataren

Svar till "cigaretthataren" i KP 7 som som tyckte att cigaretter och snus inte skulle finnas.

Vi tycker också att snus och cigaretter inte ska finnas. Men eftersom det är så många som röker så är det svårt att sluta sälja cigaretter tror vi.

Bild 4. Ett skrivprojekt där eleverna ska skriva svar (nederst på bilden) på inlägg (överst på bilden) i den svenska tidningen Kamratposten.

Läraren har förklarat KP-insändarens yttre form, att en kort och lite tillspetsad rubrik (Varför finns cigaretter?) brukar inleda och att en signatur och inte barnets faktiska namn brukar avsluta (här *cigaretthataren*). Det egna svaret måste ha Svar till... som inledande

yttre form och sedan namn eller signatur – våra elever (skrivandet sker återigen i par) väljer namn.

Den som utspelar sig som textförlopp är först ett instämmande: *Vi tycker också att snus och cigaretter inte ska finnas*. Detta vore den minimala responsen om vi ser till det interaktiva arbete som ett sådant här svar kräver. Men det ska ju också finnas en hållning, det är poängen i denna uppgift, och en sådan uttrycks: *Men eftersom det är så många som röker så är det svårt att sluta sälja cigaretter tror vi*.

Ser vi till andra svar på uppgiften varierar den inre strukturen. I en annan KP-insändare klargör en 11-årig kille att han blir mobbad av sin innebandytränare. Eleverna väljer i sitt svar att ge tre direkta råd i varsin mening. För det första att fråga tränaren varför hon mobbar, för det andra att säga att han gör så gott han kan till tränaren och för det tredje, om inte detta hjälper, prata med pappa eller mamma. Återigen inom ramen för samma yttre struktur, en inledande Svar till-mening och en avslutande namngivelse.

I det här fallet kodar yttre form först det som Bachtin kallar byte av talsubjekt. Genom att relatera till KP-insändaren med substantivet och språkhandlingen svar markeras övergången och gränsen till den egna texten. Väljer vi att analysera detta i termer av ramar markerar



paratexten en debattram, eller, ur barnens perspektiv, en "svara på vad någon tycker-ram". Den sista yttre form-markeringen, namngivelsen, markerar gränsen för kommunikationsakten och knyter an till klassrummets grundsituation, till skrivandet för en fröken i skolan. Med Husserl (2004) kan vi säga att barnen visar intentionalitet på flera nivåer. Den yttre formen ger texten status både som en del av ett offentligt meningsutbyte och som en del av en klassrumssituation.

Barnen har skrivit på dator och skriver ut så att det hela hamnar en bit ner på ett A4-papper. Med hjälp av fröken kopieras sedan KP-insändaren in, så att resultatet blir som bild 4 visar. Skrivprojektet avslutas med att alla dessa A4-sidor sätts upp på en anslagstavla i klassrummet. En ny materialitet ger alltså ett nytt format och en ny sorts offentlighet.

"Den yttre formen ger texten status som både som en del av ett offentligt meningsutbyte och som en del av en klassrumssituation."

Det är svårt, särskilt om man kräver en obligatorisk inre struktur, att säga att vi har att göra med en genre. Det hela liknar de format och medier jag tagit upp tidigare. Den här typen av sidor där läsarbrev publiceras uppstår

presshistoriskt i början av 1900-talet, och de har utvecklats till genrer som frågespalten och insändaren (jfr Ledin 2000: kap. 7).

Diskussion

I den här artikeln har jag presenterat en antropologisk och kultursemiotisk textteori, där texter blir medieringar som tillskrivs textvärde. Grunden för detta är intentionalitet, som gör att en kulturellt utvecklade samhandlingsformer uppstår, så att språkbrukare orienterar sig mot texter som i princip meningsfulla och relevanta.

Ett sätt att konkretisera detta är att säga att texters yttre form, som vilar på och i olika format, kan och bör skiljas från dess inre struktur. Kjell Lars Berge (2012:82f.) talar om den yttre formen som textens konfiguration: "Først når den yttre grensen – konfigurasjonen – er avklart, er det hensiktsmessig om teksten har en indre orden som er mer eller mindre unik for teksten som analyseres, eller om textens struktur viser typiske trekk som pekar i retning av å kunne kategoriseres som en genre." I de skolexempel jeg visat ovan är det tydligt att läraren betonar yttre form, så att eleverna blir medvetna om vad som konstituerar den aktuella texten som fenomen.

En kulturellt utvecklad intentionalitet uppstår också när texters materialitet teknologiseras, blir betydelse-



bärande och retoriskt verksam. Jag har exemplifierat med sidor och avdelningar i dags- och veckotidningar, webbformat som bloggen, ett skrivprojekt där elever utbyter meningar med varandra och skapar offentlighet.

En poäng är att intentionalitet gör samhandling möjlig, så att språkbrukare riktar sig mot texter på ett målorienterat sätt, vare sig de är läsare eller skribenter. I barns språk- och skrivutveckling är, som framgått, den här sortens intentionalitet central (jfr också Kress 1997, där barn, med mina ord, arbetar med att ge medieringar yttre form för att utveckla skriftlig samhandling). Jag har också visat att format kan utvecklas till genrer, när textnormer snävas in och textstrukturer konventionaliseras. Brevformatet, som har sin grund i samhandling med närstående, kan exempelvis utvecklas till olika argumenterande genrer, som forskningsartikel och insändare.

Ur ett språk- och skrivdidaktiskt perspektiv går det att läsa min artikel om en implicit kritik av den genreundervisning som bygger på den s.k. Sydneyskolan och som har utvecklats utifrån Michael Hallidays systemisk-funktionella grammatik (t.ex. Berge m.fl. 1998) av bland annat Jim Martin (1992, Martin & Rose 2008). Här blir genererna låsta i en allmän kulturkontext. De tillskrivs ett givet socialt syfte och låst inre struktur, en *generic structure*.

"Visst kan genrer användas i skrivundervisning. Men skrift och text är så mycket mer än genre i ett kulturellt perspektiv."

Texter blir i då realiseringar av en given genre, med en på förhand definierad textstruktur och med tydliga registeregenskaper, alltså lexikogrammatiska val. De blir bärare av språkets systemiska resurser för att skapa mening. Den strukturalism och formalism som utmärker Sydneyskolan ger, med Per Holmbergs (2012:77) ord en deaktivering av den skrivna texten, en kontextlöshet.

Min utgångspunkt är återigen att texter är medieringar som kulturen ger ett särskilt värde. De förutsätter en intentionalitet som, på ett plan, är grundläggande för människan både fylogentiskt och ontogenetiskt men som i en skriftkultur blir kulturellt elaborerad. I mina exempelanalyser märks intentionaliteten också i de ramstrukturer jag urskilt. Skolbarn markerar självklart att en text hör hemma både i en klassrumssituation och i en infälld kommunikationsakt, så att artefakterna kvalificerar sig som en saga eller ett svar på ett inlägg.

Det är intressant att notera att beskrivningar av skrivkompetens i skolsammanhang på senare år börjat bygga på föreställningar om intentionalitet. Det gäller exempelvis det norska s.k. Skrivehullet (t.ex. Evensen 2010), där grundfunktioner och skrivhandlingar är huvudsaken, eller den Nya Zeeländska modelleringen en skrivdomän utifrån snarlika funktioner (Glasswell m.fl. 2001). Riktadheten i skriftliga medieringar, texter, blir grunden. Visst kan genrer användas i skrivundervisning. Men skrift och text är så mycket mer än genre i ett kulturellt perspektiv.

Huvudsaklig litteratur (fullständig litteraturlista finns på www.videnomlaesning.dk)

Bachtin, Michail M. (1997): Frågan om talgenrer. I: Hættner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas: *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.

Berge, Kjell Lars (1990): *Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sosioteknologisk teori om tekstnormendring*. MINS 33. Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet.

Berge, Kjell Lars (2008): *Teksten*. I: Asdal, Kristin m.fl. (red.): *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistikk og tekstvitenskap, I: Matre, Synnøve m.fl. (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars & Ledin, Per (2001): *Perspektiv på genre*. I: *Rhetorica Scandinavica*, 18. Tema Genre.

Evensen, Lars Sigfred (1997): *Å skrive seg stor: Utvikling av kohherens og sosial identitet i tidlig skrivning*. I: Evensen Lars Sigfred & Løkensgard Hoel, Torlaug (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Evensen, Lars Sigfred (2010): *En gyldig vurdering av elevens skrivekompetense? I: Smidt, Jon m.fl. (red.): Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim & Oslo: Tapir Akademisk Forlag.

Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Glasswell, Kathryn m.fl. (2001): *Development of the asTtle writing rubrics for scoring extended writing tasks*.



Technical report, 6. University of Auckland. Nya Zeeland.

Holmberg, Per (2012): Kontext som aktivitet, situationstyp och praktik. En kritisk analys av kontextbegreppet i systemisk-funktionell teori. I: *Språk & stil*, 1. Tema Text (gästredaktörer Karlsson, Anna-Malin & Svensson, Jan). Nedladdad 6/1 2013 från <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:532386>

Husserl, Edmund (2004): *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.

Karlsson, Anna-Malin & Ledin, Per (2000): Cyber, hyper och multi – några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp. I: *Human IT*, 2–3. Nedladdad 6/1 2013 från <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm>

Karlsson, Anna-Malin (2010): I textanalysens utmarker? Om att intressera sig för vad texter gör (och för hur de gör det) I: Byrman, Gunilla, Gustafsson, Anna & Rahm, Henrik (red.): *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk. Festskrift till Jan Svensson den 24 januari 2010*. Lund: Lunds universitet.

Labov, William & Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis and personal experience. I: Holm, Jay (red.): *Essays on verbal and visual arts*. Seattle WA: University of Washington Press.

Ledin, Per (1995): Arbetarnes är denna tidning. *Textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Ledin, Per (1997): "Med det nyttiga skola vi söka förena det angenäma..." *Text och bild i veckopressens föregångare*. Rapport nr 14 från projektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

Ledin, Per (2000): *Veckopressens historia. Del II*. Rapport nr 29 från projektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

Luria, Alexander (1928): The problem of the cultural behavior of the child. I: *Journal of Genetic Psychology*, 4. Nedladdad 6/1 2013 från http://luria.ucsd.edu/Articles-by-Luria/PDFs/Luria_Problem.Behavior.pdf

Martin, Jim R. & Rose, David (2008): *Genre relations. Mapping culture*. London & Oakville. Equinox.

Melander, Björn & Josephson, Olle (2003). Läsare och läsarter. I: Boel Englund & Per Ledin (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.

Miller, Carolyn (1984): Genre as social action: I: *Quarterly Journal of Speech*, 70.

Miller, Carolyn & Shepherd, Drew (2004): Blogging as social action: A genre analysis of the weblog. I: *Into the Blogosphere*. Nedladdad 6/1 2013 från http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html

Rhetorica Scandinavica (2001). Tema Genre (gästredaktörer Berge, Kjell Lars & Ledin, Per).


Säljö, Roger (2012): Digitala medier, appifiering och arenor för lärande – från lertavlor till surfplattor. I: Skar, Gustav & Tengberg, Michael (red.): *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift.

Vygotsky, Lev S. (1999): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wertsch, Jim (1991): *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Yassin, Daroon (manus): Elevtexter och undervisningspraktik i grundskolans årskurs 3. Kommande doktorsavhandling från Institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap. Örebro universitet.

Young, Katherine (1982): Edgework: Frame and boundary in the phenomenology of narrative communication. I: *Semiotica*, 1–4.



Et beskedent ord kom gående og bankede på bogen med de blanke sider. Må jeg komme ind? Ikke dig! Råbte bogen. Hvorfor? Spurgte ordet. Alt for lidt, sagde bogen. Jeg vil have mange ord, lange sætninger, store afsnit, kommaer i massevis, udråbstegn! Alt! En tyk roman. Så kom med mig, råbte åen, der flød forbi og havde hørt det hele. Det beskedne ord sprang i åen, og nu flød det med åen hele vejen ud til havet. Og havet blev glad, for det store hav holdt af små, beskedne ord, når det skrev.

Louis Jensen

HVAD ER GENRE I GENREPÆDAGOGIKKEN?

RUTH MULVAD, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Genre er kommet på dagsordenen i den pædagogiske verden, og det skyldes ikke mindst den interesse for den såkaldte 'australske genrepædagogik', som er gået igennem læreruddannelse og grundskole siden starten af 2000 (Polias & Hedeboe 2000, Mulvad 2002a og 2002b).

Pædagogikken kunne også have heddet noget andet, fx sprogbaseret pædagogik eller SFL-baseret pædagogik efter den sprogteori, som den bygger på: systemisk funktionel lingvistik (Andersen & Smedegaard 2005).

Hvorfor er det netop blevet SFL-baseret pædagogik, der så fyndigt har sat begrebet genre på dagsordenen? Hvorfor ikke andre pædagogikker, der ligeledes arbejder med sprog og tekster, som fx procesorienteret skrivepædagogik dengang den indtog skolescenen i løbet af 1990'erne?

I procesorienteret skrivepædagogik er det individet og individets skriveudvikling, der er i fokus for pædagogikken: ved at skabe optimale pædagogiske rammer for frisættelse af individets tanker kan der åbnes op for kreative, kognitive tankestrømme, så sproget kan flyde frit ned på papiret. Gennem respons og revisioner forbedres det skrevne gradvist frem mod slutproduktet.¹

"Imidlertid er begrebet genre i SFL et andet end det gængse, som bruges i en dansk skolekontekst, især inden for danskfaget"

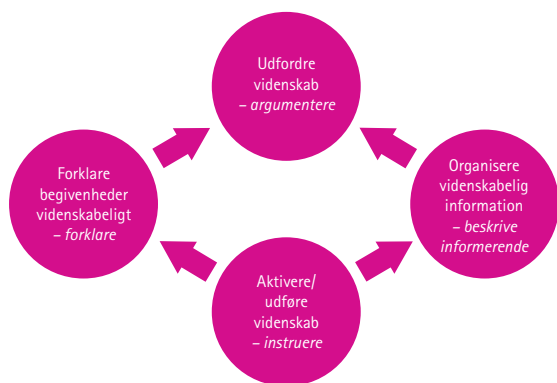
Sprogbegrebet i SFL hænges i modsætning hertil ikke op på individet. Naturligvis er sproget et menneskeligt særkende, og naturligvis gennemgår det enkelte

individ en sproglig udvikling, men det er begrebet sprog i brug i sociale kontekster, som står i fokus for SFL-baserede pædagogikker. Sprog forstås som et kompleks semiotisk tegnsystem, som ikke kan udvikles eller forstås uden de sociale processer, som det indgår i, og som det skaber. Sproget² omfatter alt lige fra lyde og bogstaver, ordforråd, grammatik og semantik (Muldvad 2012a). Det indbefatter således også genrer, og de ses dermed under den overordnede socialsemiotiske synsvinkel: genrer er i betydningsdannelsen vævet sammen med alle andre sprogelementer som lyde, ord, grammatik osv. Betydning handler ikke kun om, hvad vi siger, men også om, hvordan det siges. SFL-baseret pædagogik kan derfor ikke tænkes uden begrebet genre.

Imidlertid er begrebet genre i SFL et andet end det gængse, som bruges i en dansk skolekontekst, især inden for danskfaget, og det har givet anledning til en del forvirring.³ Men også inden for SFL-baseret pædagogik er der flere begreber for genre på spil. Derfor foreslår jeg, at der tilføjes et nyt begreb, tekstaktiviteter, dels for at undgå genreforvirring, dels for at understrege at SFL-baseret pædagogik er dynamisk og ikke kan tænkes uden om, hvad tekster gør i en social kontekst. Nedenfor redegør jeg for de to vigtigste varianter af genrebegrebet inden for SFL og giver eksempler på, hvordan valg af tekstbegreb har fundamental betydning for udformning af pædagogikken.

SFL-baseret pædagogik

Det at lære er i bund og grund at kunne deltage i den sociale proces eller det 'ekspertfællesskab', som et fag kan siges at udgøre. Det kan illustreres med denne grafiske fremstilling af aktiviteter, som typisk foregår i et naturfag:



Figur 1. Mulvad 2012a: 26

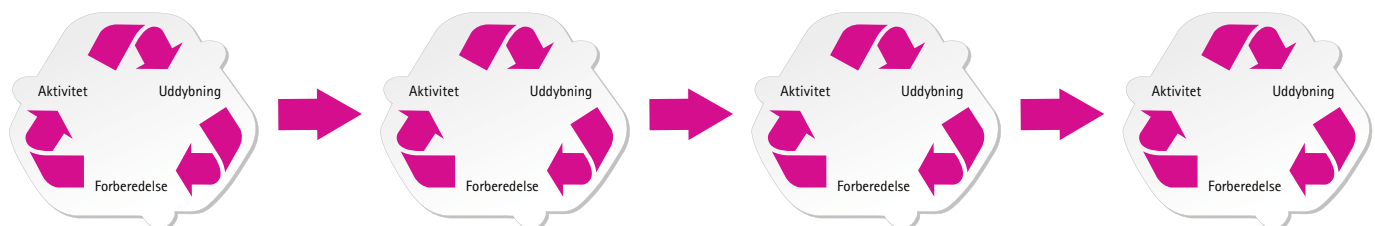
For at en elev kan deltage i undervisningen, skal hun udføre en række aktiviteter, som realiseres i forskellige måder at bruge sprog på. I naturfag indgår forsøg, som udføres efter en instruktion. Resultatet af forsøget behandles, som man gør i naturvidenskab, fx ved at forklare eller beskrive det naturfaglige fænomen, organiseret efter en faglig systematik, og endelig kan man skulle udfordre videnskaben, fx i spørgsmål om årsager til klimaforandringer. De faglige og sproglige aktiviteter er to sider af samme mønt. Det er disse overordnede måder at bruge sprog på, det sproget gør i en social kontekst, som betegnelsen tekstaktivitet dækker over. Mere om det nedenfor.

I SFL-baseret pædagogik er det beherskelse af betydningsskabende sociale processer, semiosis, der er målet:

To participate successfully in school and the community, for example, students need to know how to use language:

- for achieving different social purposes
- for sharing ideas about their experience of the world
- for making connections between these ideas
- for interacting with others
- and for constructing coherent texts in both spoken and written modes.

Derewianka 2011: 3



Figur 2. Mulvad 2012c:15

Det pædagogiske projekt har således ikke alene det at kunne konstruere gode (skole-)tekster som mål, jf. den sidste 'pind' i citatet, selv om det naturligvis er en særdeles vigtig del, og hvortil SFL-begreber har vist sig at være særdeles effektive.⁴ Der er også et videre perspektiv: at kunne begå sig i sociale processer både i og uden for skolen. Elever skal ikke alene udvikle et stort sprogligt repertoire, så de kan kommunikere kritisk og kreativt i forskellige kommunikationssituationer, men også et metasprog om tekster i kontekster, sådan at de bevidst kan vælge den sprogbrug, som kræves til at deltage med succes i både skole- og samfundslivet.

Går vi ind i klasserummet igen, så har denne betragtning som konsekvens, at en SFL-baseret pædagogik har øje på den interaktion, der foregår i klasserummet. Slagordsagtigt kan man sige, at det at lære er at lære sprog, lære gennem sprog og lære om sprog (Halliday 1993). Her trækker SFL-baserede pædagoger på forskellige teorier om, hvad det vil sige at udvikle sprog. Det drejer sig bl.a. om Basil Bernsteins teorier om sproglige koder og pædagogisk diskurs (Chouliaraki & Bayer 001), M.A.K Hallidays (Halliday 1975) og Clare Painters (Painter 1999) studier af børns første sproglige udvikling, Lev Vygotskys teorier om sprog og tænkning. Grafisk kan sprog-baseret pædagogik fremstilles sådan:

Undervisningen tilrettelægges som en kæde af faglige aktiviteter, som samtidig er en kæde af sprogbrugssituationer. Hver aktivitet indgår som forudsætningen for næste aktivitet. Rækkefølgen af aktiviteter/sprogbrugssituationer planlægges nøje som en brobygning mellem det sprog, eleven kommer med, og den udvikling man har som mål. Eleven lærer gennem sprog. I og med at der samtidig anvendes metasprog, sprog om sprog, fx begreber for tekststruktur, procestyper osv., så får eleverne samtidig en synlig viden om forskellige sproglige ressourcer og valgmuligheder (Muldvad 2012c).

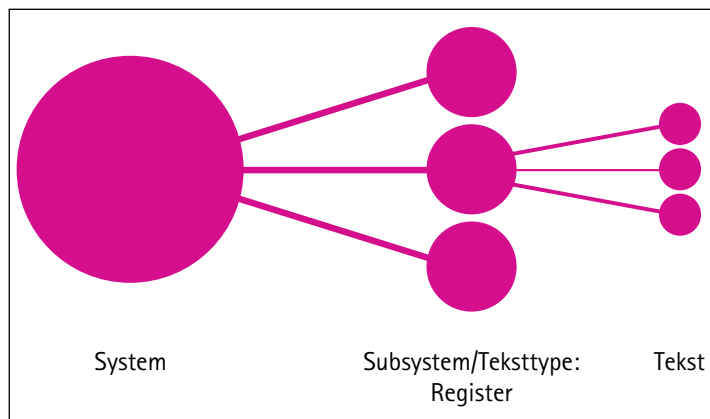
Genrebegreber i SFL – lingvistisk set

I det følgende går jeg et spadestik dybere og søger efter, hvordan begrebet genre forankres i den systemisk

funktionelle sprogmodel. Der er i tidernes løb udviklet to forskellige udgaver af sprogmodellen, som forstår begrebet genre på forskellige måder, - og resulterer dermed i to varianter⁵, som kan kaldes hhv. registermodellen og genremodellen (Holmberg 2012).

Registermodellen

I 1960'ernes England og Skotland udviklede M.A.K. Halliday de grundlæggende brikker i SFL. Det gjorde han i et samarbejde med bl.a. uddannelsessociologen Basil Bernstein, som på dette tidspunkt var optaget af sin såkaldte kodeteori, som påviser, at der er en sammenhæng mellem børns opvækst i forskellige sociale klasser og deres sproglige udvikling. Halliday m.fl.⁶ blev dermed stillet over for at skulle begribe ikke alene sprog, men sprog i kontekst. Man kan sige, at udviklingen af begrebet register var et svar på et pædagogisk og forskningsmæssigt behov. Det er her i dette registerbegreb, at Halliday forankrer sit begreb om genre.



Figur 3. Andersen & Smedegaard 2005: 375

Til venstre i modellen illustrerer cirklen System det betydningspotentiale, som det totale sprogsystem udgør. I konkrete situationer 'instantieres' betydningspotentialet: sproget bliver til specifikke tilfælde af sprogbrug, tekst (de små cirkler til højre). Tekster kan samles under overordnede typer af tekster, som findes i et givent subsystem. Disse subsystemer kaldes register:

Such higher-level systems (theories, institutions, genres), since they are realised in language, are realised as subsystems within the semantics and the grammar. These subsystems are what we have referred to as registers.

Halliday & Matthiessen 1999: 606

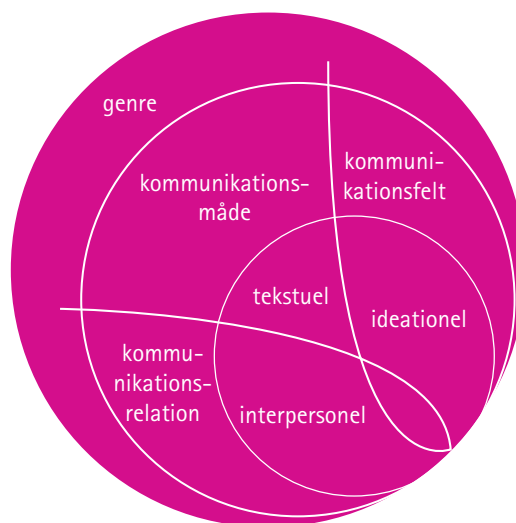
"Der er i tidernes løb udviklet to forskellige udgaver af sprogmodellen, som forstår begrebet genre på forskellige måder, hhv. registermodellen og genremodellen."

Begrebet genre betegnes her som et subsystem, et register mellem sproget som potentiale og konkrete tekster. Ofte bruges også termen teksttype om genre. Det, der betones i registermodellen, er, at tekster er uadskillelige fra konteksten, både mht. struktur og udformningen af sproglige mønstre. Begreberne kommunikationsfelt (field), kommunikationsrelation (tenor) og kommunikationsmåde (mode) udvikles også i denne periode til at begribe situationskonteksten med. Synsvinklen på tekster fokuserer på den sproglige udformning, både tekstlige, interpersonelle og ideationelle ressourcer.⁷

Genremodellen

I 1980'ernes Australien gennemførte Jim R. Martin m.fl.⁸ store forskningsprojekter om skriftsprog i og uden for skolen. I skolen viste det sig, at der var en slående mangel på klarhed om, hvad eleverne skulle skrive, hvordan og hvorfor. SFL-terminologien kunne beskrive de sproglige mønstre i tekster, men der var behov for et mere udførligt begrebsapparat om skolekulturens gener. Det er i denne sammenhæng, at Martin m.fl.s fokusering på genre skal ses.

Jim R. Martin tilføjer til Hallidays sprogmodel et ekstra betydningsslag, stratum, og placerer heri sit genrebegreb:



Figur 4. Mulvad 2012a: 245



Genre kommer således til at udgøre et selvstændigt betydningslag. Det benævnes også kulturkonteksten. Genre placeres oven for situationskonteksten og således uden for kommunikationsfelt, kommunikationsmåde og kommunikationsrelation. Genrer defineres som

staged goal-oriented social processes –

(i) staged because it usually takes us more than one phase of meaning to work through a genre,

(ii) goal-oriented because unfolding phases are designed to accomplish something and we feel a sense of frustration or incompleteness if we're stopped,

(iii) social because we undertake genres interactively with others.

Jim R. Martin

Vægten lægges på teksternes formål i sociale processer og på den tekststruktur, som følger af formålet. Denne fokusering på formål gør det muligt at sammenfatte det brogede billede af de faktisk forekommende genrer under nogle prototyper som fx at berette, at beskrive, at forklare, at argumentere osv. Når genrer skal begribes og beskrives, handler det derfor om at kortlægge genrer i en kultur, fx i en skolekultur.⁹ Sådanne kortlægninger opstilles typisk grafisk i såkaldte genrefamilier, taksonomiske træer, se figur 7.

Varianter i pædagogisk praksis

Martins udvikling af begrebet genre har haft stor betydning for SFL-baseret pædagogik, ikke mindst det forfinede begrebsapparat (Martin & Rose 2008). Mange især engelsksprogede forskningsprojekter har senere udvidet og uddybet beskrivelser af genrer i forskellige kulturer, herunder også en lang række skolefag som fx historie, naturfag, matematik og engelsk. Gennemgående for SFL-baseret pædagogik er, at de overordnede prototypiske sociale formål med tekster har en fremtrædende plads, fx at berette, beskrive, forklare, argumentere osv. Fokus på tekststruktur har ligeledes vist sig særdeles pædagogisk anvendeligt.

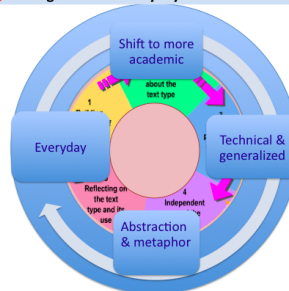
Men selv om de to modeller, register- og genremodelen, på sin vis ikke står over for hinanden som et enten-eller, så har det store konsekvenser, om man vælger den ene eller anden model som basis for den pædagogiske praksis. Det har betydning for, hvad der sker i klasserummet mellem lærer og elever, og det har i sidste ende betydning for, hvad eleverne lærer om tekster i

kontekst. I det følgende vil jeg skitsere grundlæggende forskelle ud fra to eksempler, nemlig Beverly Derewiankas A Functional Approach og Sydneyskolens Teaching-Learning Circle, – to modeller som er udbredt inden for SFL-baseret pædagogik i Danmark.¹⁰

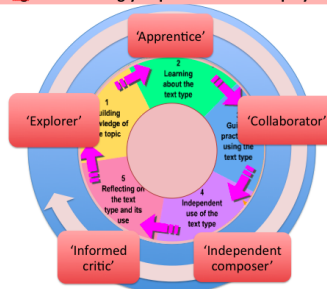
A functional approach – registerorienteret SFL-pædagogik,

Det iøjnefaldende ved Beverly Derewiankas grafiske fremstilling af SFL-baseret pædagogik er de tre synsvinkler på den pædagogiske proces: mode, (kommunikationsmåde), field (kommunikationsfelt) og tenor (kommunikationsrelation), dvs. begreber for situationskonteksten i SFL. Med SFL-registerbegrebet kan situationskonteksten for undervisningen systematisk planlægges således, at elevers sproglige udvikling sker trin for trin fra det kendte, hverdagsagtige, til det ukendte, 'akademiske', både når det gælder måder at bruge sprog på (mode), måder at interagere på (tenor) og måder at forholde sig til viden på (field).

FIELD: eg moving from the everyday to the academic



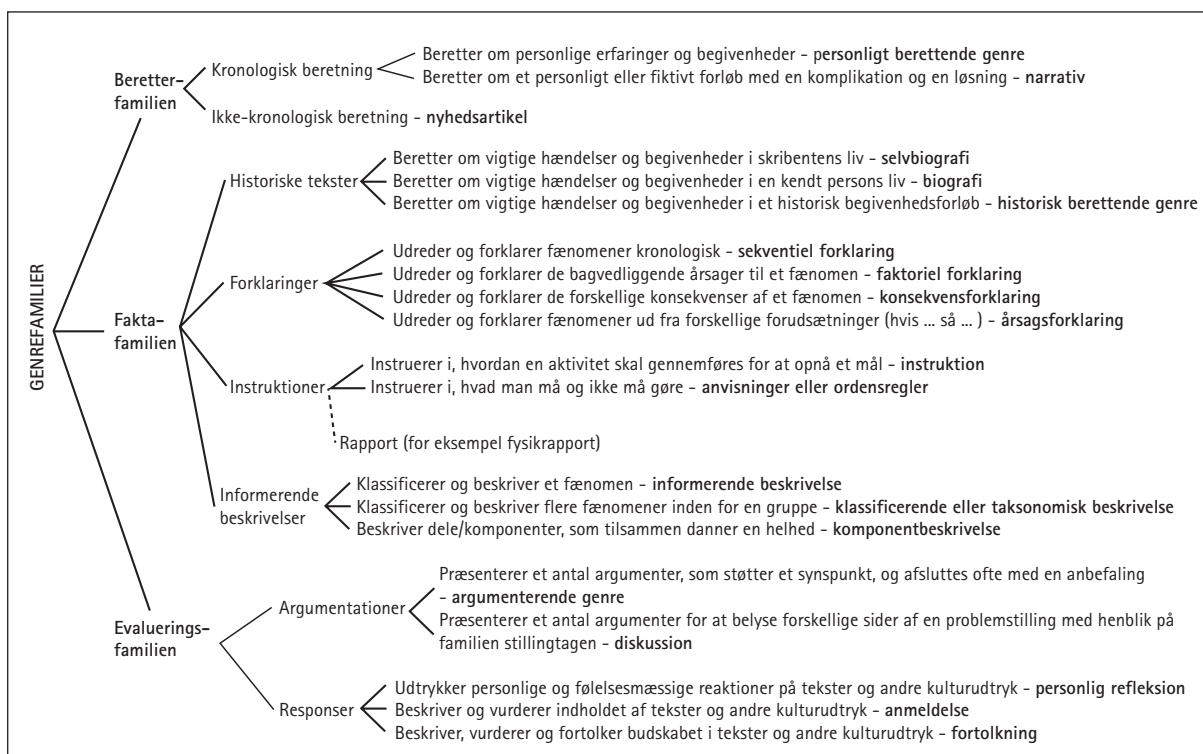
TENOR: eg the increasingly 'expert' roles taken up by students



MODE: eg move from 'spoken' to 'written'



Figur 5. Mulvad 2012d: 261–261

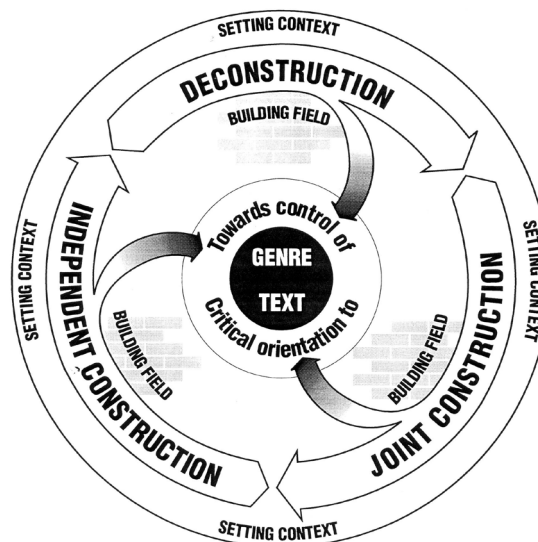


Figur 7. Johansson og Ring 2012: 25

Begrebet genre hentes fra Martins genreteori, men ses under en registersynsvinkel: berettende aktiviteter finder typisk sted i sociale kontekster, som ligger tættere på hverdagslivets nære relationer end videnskabeligt baserede aktiviteter som fx taksonomiske beskrivelser, som har videnskabelige sociale rum som sin scene. Konteksten for aktiviteter og sprogbrug designes således, at mere common sense-agtige genrer bruges som trædesten for mere uncommon sense genrer.

Teaching-Learning Circle – Sydneyskolen/australsk genrepædagogik:

Det, der umiddelbart springer i øjnene i nedenstående verdenskendte grafiske fremstilling af det, der har fået navnet Sydneyskolen eller australsk genrepædagogik, er genre/text¹¹ i modellens midte. Det, der er i fokus i organiseringen af undervisningen, er genrer. Veje til kritisk beherskelse af skolekulturens genrer er tre forskellige aktivitetsformer, dekonstruktion, fælles konstruktion og selvstændig konstruktion af tekster, - aktivitetsformer, som også udgør faser i undervisningen.



Figur 6. Mulvad 2012d: 258

I modellen isoleres genrer – som i genremodellen – uden for og oven for aktiviteterne i klasserummet. I en SFL-baseret pædagogik, som har genremodellen som basis, kommer det at lære genrer i fokus: progressionen i elevens sproglige udvikling ses som en genreudvikling.

I arbejdet med tekster fokuseres der på genrefamilier som fx i figur 7, der er udarbejdet, så den passer til svensk grundskole:

Konsekvenser for pædagogisk praksis

Der er mange fælles træk i en SFL-baseret pædagogisk praksis: undervisningen er dialogisk, således at eleverne positioneres som aktive, udforskende og tildeles rollen som vidende bidragsydere i den særlige måde at stilladssere på. Aktiviteterne dekonstruktion, fælles konstruktion og selvstændig konstruktion er gennemgående i og med, at pædagogikken er sprogbaseret, jf. ovenstående afsnit om SFL-baseret pædagogik.

Det er imidlertid denne artikels ærinde at vise, hvordan forskellige genrebegreber, også inden for SFL-baseret pædagogik, har konsekvenser for, hvad eleverne lærer. Lad os derfor forestille os en situation, hvor en klasse skal arbejde med at skrive en tekst, som skal overbevise kommunen om det hensigtsmæssige i at åbne en ungdomsklub (Holmberg 2012). Læreren har valgt, at eleverne skal skrive et læserbrev. I mit eksempel fokuserer jeg alene på arbejdet med teksten, ikke på de aktiviteter der i øvrigt foregår i klasserummet.

I genremodelklassen er der fokus på genren, dens struktur og formål. Opgaven går ud på at overbevise nogen om noget, hvilket jo er argumentationens formål. Derfor udformes læserbrevet som en argumenterende tekst. Eleverne går med en argumenterende tekst som model i gang med trin for trin at udvikle deres viden om denne genre og dens sproglige mønstre, som så til sidst vil resultere i argumenterende læserbreve. Kulturkontekstens genre, at argumentere, realiseres i situationkontekstens læserbrev.

"Forskellige genrebegreber, også inden for SFL-baseret pædagogik, har konsekvenser for, hvad eleverne lærer."

I registermodelklassen vil elever og lærere starte med at undersøge konteksten for læserbrevet, og i den proces finder nogle af eleverne ud af, at det, som deres tekst skal 'gøre' i den sociale kontekst, er at forklare, hvordan et ungt menneske udvikler sig fra et driverliv på gaden om aftenen til et liv som småkriminelt. Den hensigtsmæssige måde at overbevise politikerne vil i den konkrete situation ikke være et argumenterende læserbrev, men et forklarende. Eleverne går så i gang med at udvikle deres viden om forklaringens struktur og sproglige mønstre. Konteksten afgør valg af formål.

I den ene klasse sættes således genren, og hvad den gør i den sociale kontekst i centrum: genren at argumente-

re overbevise nogen om noget, hvilket var opgaven for skrivningen af læserbrevet. I den anden klasse sættes konteksten i centrum, og den konkrete tekst udformes i relation til, hvad denne tekst skal gøre i den sociale proces.

Det kan se ud som om, eleverne blot får flere valgmuligheder i registermodellen, måske bliver mere udforskende i den sociale kontekst de skriver ind i - og måske også bliver sat på en vanskeligere opgave end i genremodelklassen, hvor eleverne måske får en tydeligere struktur både på undervisningen og teksten. Det kan også se ud som om, en genremodelundervisning er mere håndterlig set fra lærerens side end registermodelpædagogikken, og at den er lettere for en nybegynder i SFL-baseret pædagogik at sætte sig ind i og begynde at praktisere.

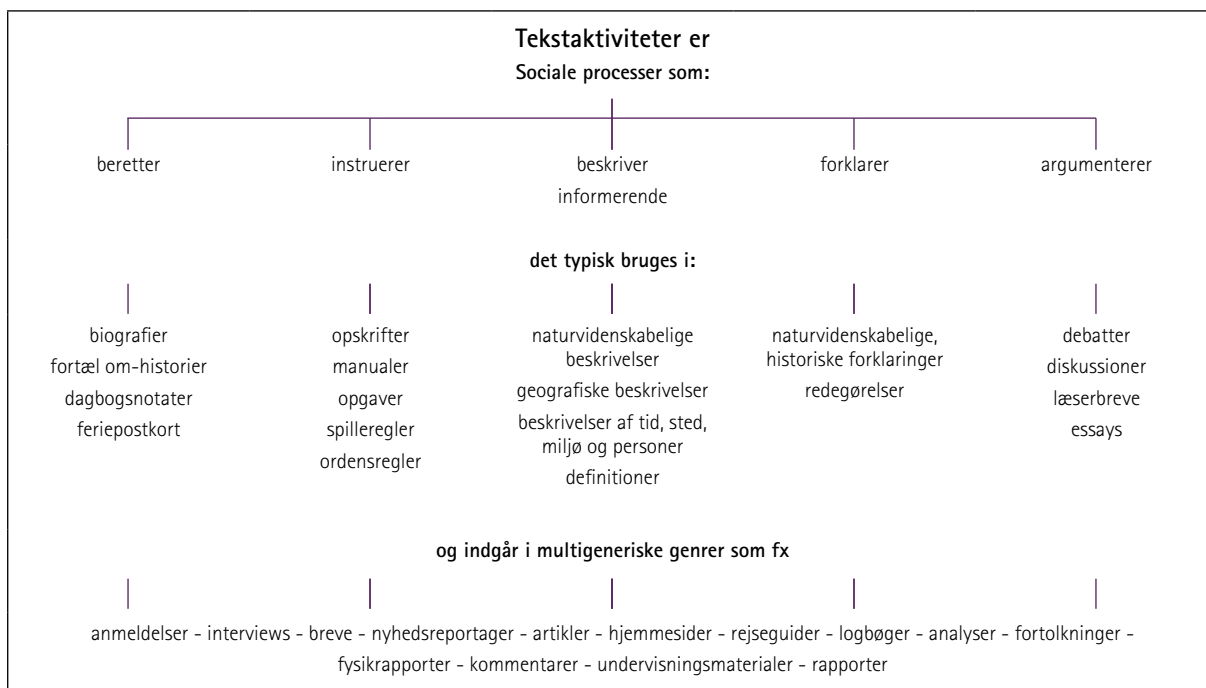
Men hvad lærer eleverne egentlig i de to modeller? På et plan lærer de det samme: at skrive gode tekster. Den succesfulde elev vil i begge klasser gå ud af skolen med en høj grad af beherskelse af skolekulturens genrer. Men det er i højere grad sandsynligt, at eleverne i registermodelklassen vil gå ud af skolen med en viden om valg af sprog i kontekster, hvilket er afgørende for en literacy¹²-dannelse, som også rækker ud over skolens genrer.

Genre og tekstaktiviteter

Et SFL-baseret begreb om genre adskiller sig radikalt fra de genrebegreber, som findes i dansk skoletradition, især inden for danskfaget. Det er for det første et dynamisk begreb om tekster i sociale kontekster. For det andet består det af to lag: genre som en formålsbestemt måde at organisere sprog på i sociale kontekster som fx at argumentere, berette osv. og genrer som de faktisk forekommer i en kultur, fx læserbreve, kronikker, essay.

"Termen tekstaktiviteter betegner den abstrakte del af genrebegrebet i SFL, mens genre bibeholdes som betegnelse for de faktisk forekomne genrer."

I mødet med en dansk skolekontekst kan genrebegrebet i SFL skabe forvirring. I Sprog i skole (Mulvad 2012a) indføres termen tekstaktiviteter bl.a. for at undgå denne sammenblanding:



Figur 8. Mulvad 2012a: 30

Tekstaktiviteter betegner den abstrakte del af genrebegrebet i SFL, mens genre bibeholdes som betegnelse for de faktisk forekomne genrer. Navnet understreger desuden den dynamiske karakter i begrebet og kæder sprog og handling sammen, jf. figur 1. Ved denne adskillelse synliggøres det, at der ikke er et 1:1-forhold mellem en tekstaktivitet som fx at argumentere og en genre i kulturen, fx læserbrev. Der lægges op til et bevidst valg af tekstformål i en given situationskontekst. Desuden undgår man den uldne term genreblanding: i multigeneriske genrer optræder forskellige tekstaktiviteter, fordi nogle dele af en tekst gør et, mens andre dele gør noget andet.

Nye udviklinger?

De to forskellige begreber for genre i SFL i hhv. register- og genremodellen gør noget forskelligt i den pædagogiske diskurs, som jeg har eksemplificeret ud fra to grafiske modeller på SFL-baseret pædagogik. Der findes naturligvis et hav af forskellige måder at skrue en SFL-baseret pædagogik sammen på (Muldvad 2012d). Men hvad sker der i mødet mellem SFL-baserede pædagogikker, udviklet i fjerne lande som Australien, USA, Asien, i helt andre pædagogiske kontekster, eller måske bare i ikke så fjerne kontekster som Sverige og Norge, når de kommer ind i en dansk skolekontekst? Det har vi indtil videre en lang række eksempler på, men vi mangler en mere systematisk viden om det, lige som vi mangler at få kortlagt skolen som register: hvordan ser subsystemer som fx genrer ud? Hvordan ser de faktisk forekommende tekster ud?

Referencer

- Andersen, Thomas Hestbæk, Flemming Smedegaard (2005): *Hvad er meningen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Chouliaraki, Lilie & Martin Bayer (red.) (2001): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Christie, F. & B. Derewianka (2008): *School Discourse*. London New York: Continuum Discourse Series.
- Christie, F. & L. Unsworth (2005): "Developing dimensions of an educational linguistics": I: Hasan,
- Ruqaiya, Christian Matthiessen & Jonathan J. Webster (eds): *Continuing Discourse on Language*. London New York: Continuum. 217-250
- Derewianka, B. (2011): *A New Grammar Companion for Primary Teachers*. Sydney: Primary Teacher's Association.
- Derewianka, B. (2012): *Planning for Learning Using a Functional Approach*. Handout. Forskerkaffe, 31. Januar 2012, København: Nationalt Videncenter for Læsning. www.videnomlaesning.dk
- Korsgaard, Klara Aalbæk (2012): *Fra læsning til literacy*,

i: Abildgaard, Maja R., m.fl.: Læsning og Skrivning i alle fag. Dafolo

Halliday, M.A.K. (1975): *Learning how to mean – Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K.(1993): Towards a Language-Based Theory of Learning. I: *Linguistics and Education* 5/1993. Elsevier.

Halliday, M.A.K & R. Hasan (2006): "Retrospective on SFL and Literacy". I: Whittaker, Rachel, Mick

O'Donnell & Anne McCabe: *Language and Literacy*. London New York: Continuum. 15-44

Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen (1999): *Construing Experience Through Meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.

Hasan, Ruqaiya: *Literacy, everyday talk and society*, i: Hasan, Ruqaiya og Geoff Williams (red.) (1996): *Literacy in Society*. Longman

Hedeboe, Bodil & John Polias: "Et sprog til at tale om sprog". I: *Dansk i Dialog*. København: Dansk lærerfor- eningen. 193-231

Holmberg, Per (2012): Skolskrivande, genre och register. En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kon- textmodeller, s. 221-245, i: Andersen, Thomas Hestbæk & Morten Boeriis (red): *Socialsemiotik i Norden*. Syd- dansk Universitetsforlag.

Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring (2012): *Lad spro- get bære. Genrepædagogik i praksis*. Akademisk Forlag.

Martin, J.R. & David Rose (2008): *Genre Relations. Map- ping Culture*. London: Equinox.

Mulvad, Ruth (2002a): *Et ord flyver op. Skriftlighed*. Undervisningsbog. Elevfagbog. Lærervejledning. Dansk i dialog. København: Alinea.

Mulvad, Ruth (2002b): *Kommer tid – kommer sprog*. *Sproglære*. Undervisningsbog. Elevfagbog.

Lærervejledning. Dansk i dialog. København: Alinea.

Mulvad, Ruth (2012a): *Sprog i skole. Læseuivklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik*. København: Akademisk.

Mulvad, Ruth (2012b): Læsning og skrivning i alle fag, i: Abildgaard, Maja Rørvig m.fl. (2012): *Læsning og skrivning i alle fag*. Dafolo.

Mulvad, Ruth (2012c): Sprog i skole – om at integrere arbejde med sprog i fagenes didaktik, i: *KvaN* 94/2012

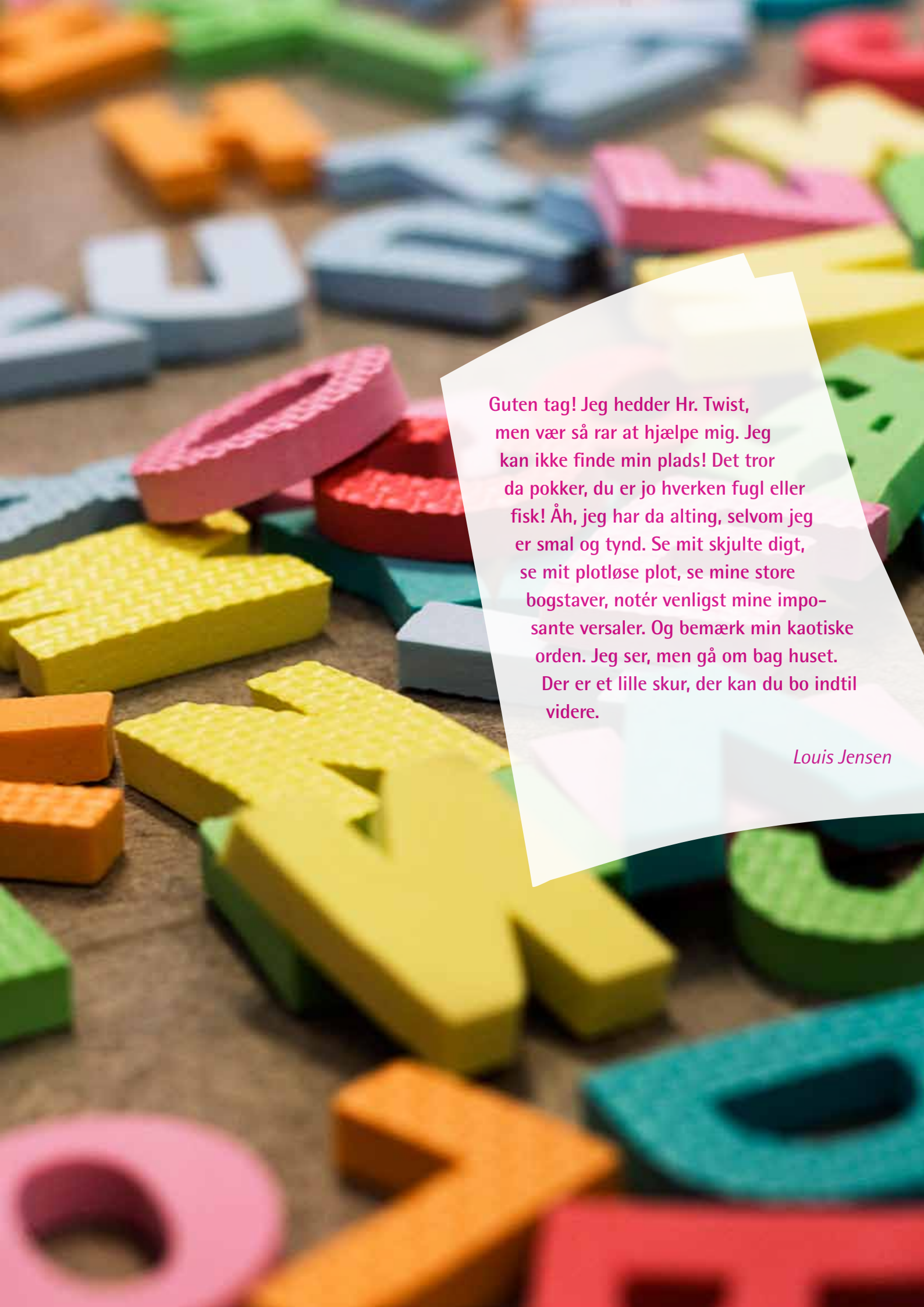
Mulvad, Ruth (2012d): SFL-baseret pædagogik – vari- anter og udviklinger, i: Andersen, Thomas Hestbæk & Morten Boeriis (red): *Socialsemiotik i Norden*. Syddansk Universitetsforlag.

Painter, Clare (1999): *Learning through language in early childhood*. London: Cassell

Rose, David & J. R. Martin (2012): *Learning to Write, Reading to learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Vygotskij, L.S.(1971-74): *Tænkning og sprog*. Køben- havn: Reitzel

-
- 1 Metoden er siden dens gennemslag i 1990'erne udvidet, forfinet og revideret, bl.a. med større vægt på den kommunikative kon- tekst for teksten og genre.
 - 2 Teoridannelsen anvendes også på andre tegnsystemer som fx visuelle , og således også på multimodale tekster, se fx Andersen & Boeriis 2012.
 - 3 Se Mette Vedsgaard Christensens artikel i dette nummer af *Viden om Læsning*.
 - 4 Ikke mindst den ideationelle metafunktions leksikogrammatiske termer som fx processer, deltagere, omstændigheder, forbindere har vist sig effektive, og i deres succesfulde udbredelse er der en tendens til, at sådanne leksikogrammatiske termer tegner hele billedet af SFL-baseret pædagogik.
 - 5 Dvs. at jeg ikke her går ind på andre videreudviklinger af begre- ber om tekst og genre inden for en socialsemiotisk ramme.
 - 6 Om denne historie: se Halliday & Hasan 2006 og Christie & Unsworth 2005.
 - 7 Om disse og andre SFL-begreber, se Mulvad 2012a.
 - 8 Om denne historie, se Rose & Martin 2012.
 - 9 At kortlægge en kultur er at kortlægge dens genrer, jf. undertit- len på Martin & Rose 2008: *Genre Relations - Mapping Culture*.
 - 10 Der findes naturligvis mange flere varianter af SFL-baseret pædagogik, se Mulvad 2012d.
 - 11 Begrebet text betegner her – ligesom i Hallidays registermodel – faktisk forekommende tekster, mens 'genre' er overbegrebet i Jim R. Martins definition, Mulvad 2012d: 259.
 - 12 Begrebet literacy bruges i dansk kontekst på mange måder. Jeg lægger mig her op ad Unescos definition (Korsgaard 2012). Se også Hasan 1996.



Guten tag! Jeg hedder Hr. Twist,
men vær så rar at hjælpe mig. Jeg
kan ikke finde min plads! Det tror
da pokker, du er jo hverken fugl eller
fisk! Åh, jeg har da alting, selvom jeg
er smal og tynd. Se mit skjulte digt,
se mit plotløse plot, se mine store
bogstaver, notér venligst mine impo-
sante versaler. Og bemærk min kaotiske
orden. Jeg ser, men gå om bag huset.
Der er et lille skur, der kan du bo indtil
videre.

Louis Jensen

RESPONSGENRER I SKOLEUNDERVISNINGEN: SPROGET I ARBEJDE

KRISTINA LOVE OG SALLY HUMPHREY, BEGGE AUSTRALIAN CATHOLIC UNIVERSITY

Selv om elever i grundskolen og på de første trin af overbygningen tilbydes mange muligheder for at opbygge en forståelse af de strukturelle og sproglige træk i narrative teksttyper, er der stadig en række udfordringer i forhold til at støtte eleverne i at producere krævede tekstformer, som formidler kritik af eller respons på litterære tekster. I denne artikel ser vi på responstekster, der er produceret af elever på forskellige klassetrin, og fremdrager strukturer og sproglige træk, som efterspørges i alle tekster inden for denne familie. Med udgangspunkt i en funktionel sprogmodel (Halliday, 1994; Martin and Rose, 2007, 2008) fokuserer vi på grammatikkens rolle i at udtrykke og sammensætte ideer, at positionere modtagere til at indtage en evaluerende og kritisk holdning samt at organisere information på en sammenhængende måde.

Indledning

Opgaven med at evaluere og give respons på narrative eller litterære tekster bliver stadig mere krævende for elever igennem skoleforløbet. I de første skoleår er den mest udbredte form for tekstrespons, at eleverne knytter forbindelser til deres egne personlige erfaringer og oplevelser og deres umiddelbare respons på en historie. På de højere klassetrin må eleverne imidlertid i stigende grad trække på et repertoire af læsekompetencer, sproglig viden og litterære perspektiver for at kunne sammenligne, analysere, forklare og vurdere forskellige slags litterære tekster og for at kunne bygge videre på og afvise andres fortolkninger og respons.

Genre-teoretikere og pædagogiske lingvister i Australien har forsøgt at identificere de strukturelle træk og sproglige mønstre, der kendetegner de stigende krav til tekstrespons, eleverne møder igennem skoleforlø-

bet (fx Rothery 1995; Christie og Derewianka 2008; Macken-Horarik 2003). Med udgangspunkt i nogle af disse teoretikers arbejde har vi udformet en oversigt over familien af tekstresponsgenrer, som (fra grundskole til overbygning) omfatter personlig respons, beskrivende fremstilling, analytisk fremstilling, tematisk fortolkning samt litterært essay. I Figur 1 nedenfor opstiller vi denne familie af tekstresponsgenrer som et kontinuum, der går fra de mere personligt orienterede responser, der er acceptable på de første klassetrin i australske grundskoler, til de mere analytiske og kritiske genrer, der kræves på de højere klassetrin.

I denne artikel vil vi fokusere på to af disse genrer, den beskrivende fremstilling, som er den mest udbredte i australske grundskoler, og den analytiske fremstilling, som er en forudsætning for succes i 7.-12. klasse i Australien. Vi vil undersøge en række strukturer og sproglige træk i disse genrer ud fra en antagelse om, at viden om disse træk kan hjælpe lærere med at støtte deres elever i at opbygge et rigt og fleksibelt repertoire for evaluering og kritik af tekster. I denne forbindelse vil vi kort introducere den sprogmodel, vi bruger til at undersøge disse sproglige træk, og som også danner grundlag for den australske læseplan for faget engelsk.

Genre og grammatik

Den kontekstbaserede opfattelse af grammatik, som danner grundlag for den australske læseplan, er tæt forbundet med Hallidays (1994) funktionelle lingvistik, som Martin m.fl. (Martin & Rose, 2007, 2008; Martin & White, 2005) har videreudviklet til at dække betydninger, der går ud over sætningsniveau. Modellen omfatter fire centrale kontekstfaktorer, der antages at påvirke sproget i enhver mundtlig eller skriftlig tekst:

Personlig respons	Beskrivende fremstilling	Analytisk fremstilling	Tematisk fortolkning	Litterært essay
Personlig respons på tekstens verden	Beskrivelse af teksten med personlig vurdering	Analyse af tekstens litterære elementer	Analyse af de tematiske elementer i en række tekster med påpegning af intertekstuelle forbindelser	Kritisk analyse af tekster som grundlag for en tese

Mere personligt orienteret

Mere kritisk orienteret

Figur 1. Genrefamilie for tekstrespons: fra personlig til kritisk respons

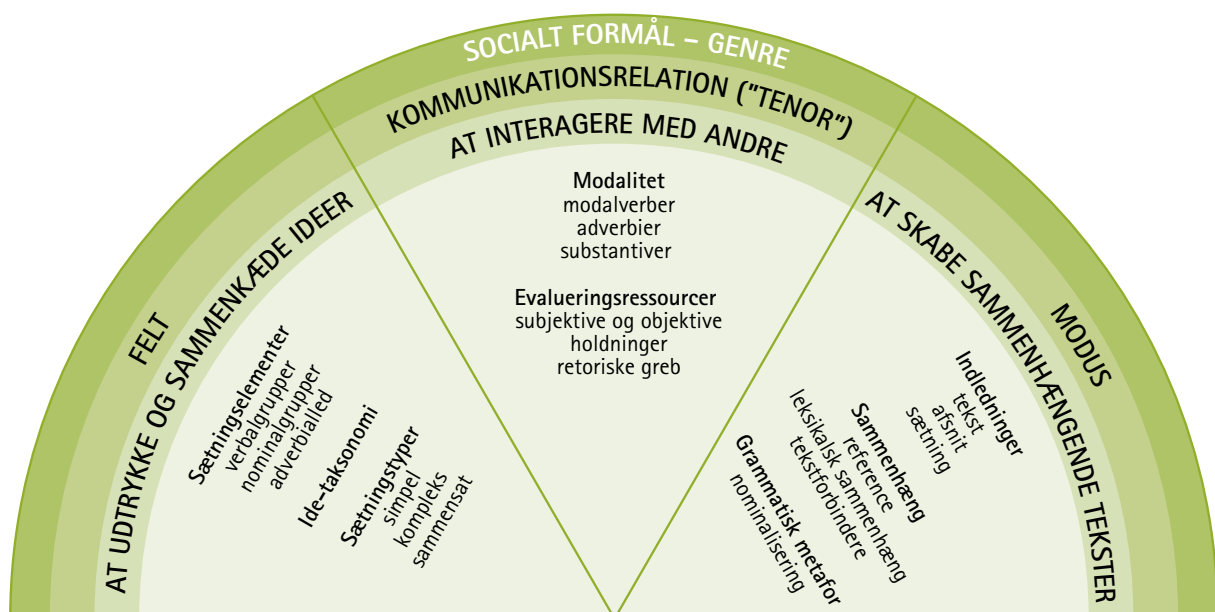
- Formålet med sprogbrugen. For eksempel bruger vi fortællinger til at underholde, argumenter til at overbevise og tekstrespons til at give vores analyse af et litterært artefakt. Vi omtaler tekster med samme sociale formål og sproglige træk som teksttyper eller genrer. Disse genrer **iscenesættes** på forskellig vis med henblik på at opfylde deres specifikke formål.
- Det, vi taler/skriver om, ideerne, emnet eller feltet. Vi træffer bestemte sproglige valg for at repræsentere vores oplevelse af verden, idet vi trækker på ressourcer fra sprogets eksperimentielle systemer for at udtrykke ideer og fra dets logiske systemer for at udbygge og sammenknytte disse ideer. Det er kombinationen af eksperimentielle og logiske betydninger, omtalt som den ideationelle metafunktion, der definerer feltet.
- Hvem vi interagerer med, vores publikum og den deraf følgende kommunikationsrelation ("Tenor"). Da dette hænger sammen med, hvordan vi bruger sprog til at skabe relationer med andre, trækker vi på ressourcer

fra det interpersonelle system (eller den interpersonelle metafunktion).

- Sprogets rolle i den talte, skriftlige eller elektroniske modus. Da dette hænger sammen med, hvordan vi bruger sprog til at skabe velorganiserede og sammenhængende tekster, organiseres ressourcerne inden for det, der omtales som den tekstuelle metafunktion.

Figur 2 repræsenterer relationen mellem de sproglige ressourcer i de enkelte metafunktioner og de bredere kontekster, de skaber.

Disse kontekstfaktorer påvirker hver især de valg, vi træffer i sprogsystemet på tekst-, sætnings- og ordniveau, et system, der kan betragtes som en 'værktøjskasse', som sprogbrugere benytter til at forme bestemte betydninger i bestemte kontekster (Humphrey & Robinson, 2012; Love & Humphrey, 2012). Denne sociale opfattelse af sproget har en række implikationer



Figur 2. Relationer mellem kontekst og sproglige valg (tilpasset fra Humphrey, Droga og Feez, 2012: 202)

for undervisere. For det første, at elevernes tale- og skriftsprog ikke udvikles i en 'naturlig' proces, men understøttes af centrale eksperter i elevernes læringsmiljøer. Lærere, der er bevidste om, hvordan sproget struktureres for at tjene bestemte formål, kan bedre støtte eleverne i at evaluere og skabe det stadig mere komplekse repertoire af tekster, de møder. For det andet, at adgang til et 'metasprog' – et sprog til at tale om sprog – giver lærere mulighed for eksplicit at drøfte, hvordan sproget fungerer, når de gennemgår eksempeltekster eller konstruerer tekster sammen med eleverne.

"Senere i grundskolen opfordres eleverne til at udforme beskrivende fremstillinger, som er mere objektive responser, der omhandler mere generaliserede træk i den litterære tekst."

Vi vil nu se på, hvordan ressourcer fra hvert af disse funktionsområder spiller sammen i to af de responsgenrer, vi diskuterede tidligere: beskrivende fremstilling, som er den mest udbredte form på de lavere klassetrin, og analytisk fremstilling, som er den mest udbredte form på de tidlige trin af overbygningen.

Beskrivende og analytiske fremstillinger

I de første år af grundskolen er personlig respons den mest udbredte type af tekstrespons; her formidler yngre læsere deres personlige og umiddelbare reaktioner på

bestemte begivenheder og figurer i narrative tekster, ofte i form af billedbøger (Christie & Derewianka 2010:62). Senere i grundskolen opfordres eleverne til at udforme beskrivende fremstillinger, som er mere objektive responser, der omhandler mere generaliserede træk i den litterære tekst. Tekst 1, 'The Plague of Quentaris' (Pest i Quentaris), som er skrevet af Belinda, er et eksempel på en sådan beskrivende fremstilling. Vi har gengivet den, som den er, opdelt i sine generelle faser, som er ret forudsigelige i denne type af tekstrespons.

Fase	Tekst 1: Beskrivende fremstilling
Kontekst	Plague of Quentaris er fra serien Quentaris Chronicles. Bogen handler om byen Quentaris og dens indbyggere. Den handler om to ældre mennesker, som bor i byen Quentaris.
Tekstbeskrivelse	Mens de er ude at arbejde, møder de to børn, som begge har et mærkeligt symbol på armen. Børnene taler ikke det sprog, som indbyggerne i Quentaris taler, og der er ingen, der kan forstå, hvad de siger. De to gamle tager dem med hjem. Vagterne i byen kommer hen til det hus, hvor de to børn bor sammen med de voksne, og er chokerede, da børnene pludselig angriber dem. Kommandøren siger til de gamle, at byens leder har givet ham ordre om at tage dem med. Børnene føres væk for at lære det sprog, der tales af indbyggerne i Quentaris, med hjælp fra et udsædvanligt væsen.
Bedømmelse	Jeg kan godt lide bogen, fordi jeg nyder at læse fantasy- og eventyrbøger. Bogen var spændende og også en lille smule sørgelig. Da jeg først var begyndt at læse den, kunne jeg ikke lægge den fra mig igen, fordi den var så spændende. Jeg vurderer bogen til 10 ud af 10.

I de første overbygningsklasser opfordres eleverne til at skrive mere analytiske fremstillinger, som er mere objektive responser, der trækker på mere generaliserede træk i den litterære tekst og abstraherer mere fra



detaljerne i narrativen. Tekst 2 nedenfor, 'Koraløen', af Christopher, er et eksempel på en sådan analytisk fremstilling. Vi har gengivet den, som den er, opdelt i sine generelle faser, som er ret forudsigelige i denne type af tekstrespons. (... markerer udeladte passager).

Fase	Tekst 2: Analytisk fremstilling
Kon-tekst	Handlingen i bogen 'Koraløen' af Theodore Taylor finder sted i Caribien under 2. verdenskrig. Det er en fortælling om overlevelse og venskab med et stærkt budskab om racefordomme. Phillip, en dreng på 11 år, og Timothy, en vis gammel sort sømand strander på en øde koralø, efter at deres fragtskib et blevet ramt af en tysk torpedo. Phillip blev blindet, da han fik et kraftigt slag i hovedet. Han er nødt til at lære at tilsidesætte sine fordomme og stole på Timothy. Timothy bliver Phillips øjne og lærer ham livsvigtige overlevelsesfærdigheder.
Analyse	<p>Timothy har levet et hårdt liv, hvor begge hans forældre var slaver. Han har aldrig gået i skole og har arbejdet på fiskerbåde, siden han var ti. Historien foregår på en tid, hvor der var segregation og diskrimination mod 'farvede' i Amerika. ...</p> <p>Phillip er en hvid dreng på 11 år, som er vokset op på en lille ø i Caribien. Da han havner på en tømmerflåde midt i havet sammen med Timothy, kan man tydeligt se hans racistiske holdninger. ...</p> <p>Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse. Da de befinder sig i en situation, hvor det gælder liv eller død, bliver overlevelse snart deres eneste bekymring. Efter et alvorligt malariaanfald bliver Timothy klar over, at han er nødt til at lære Phillip at overleve på egen hånd. Han ved, at deres chancer for at blive reddet er meget små, og at han ikke altid vil være der for Phillip. ...</p> <p>To andre temaer er frygt og mod. De følges ad, fordi mod vil sige at overvinde sin frygt. Et eksempel på det er, da Phillip første gang klatrer op i en palme, eller da han første gang udforsker øen med sin stok. Efter at Timothy er død, viser Phillip endnu en gang stort mod, da han begynder at få styr på sit liv igen, og da han tager hen for at finde hummere i vandhullet. ...</p> <p>Historien er skrevet i en narrativ stil med Phillip som fortælleren. Der er en blanding af, at Phillip genfortæller begivenhederne, og direkte tale mellem Timothy og Phillip. For eksempel, "Jeg rynkede panden. 'Jeg tror ikke, jeg kan hjælpe dig, Timothy. Jeg kan ikke se nogen sten.'" Den måde, forfatteren staver Timothys tale på, giver læseren et indtryk af hans accent og den måde, han udtaler ordene på. For eksempel "young bahss", "we ready Phill-eep", "dis be a western starm".</p> <p>Forfatteren bruger detaljerede beskrivelser til at give læseren et levende billede af både sted og handling. For eksempel "Der var ikke andet end blåt hav med enkelte pletter af orange tang", "Regnen lød som geværkugler mod de tørrede palmeblade, der udgjorde taget". Nogle af beskrivelserne forekommer også, når Timothy 'maler' billeder for Phillip. "Beskriv himlen for mig. Han sagde, den var flammende rød med tynde slør af højthængende skyer."</p>
Bedømmelse	Jeg syntes, bogen var en spændende og medrivende roman. Jeg havde lyst til at blive ved med at læse, indtil jeg var færdig. Mange af scenerne var nervepirrende. Jeg kunne fornemme figurernes følelser, og mens jeg læste, kunne jeg tydeligt se, hvordan hovedtemaerne begyndte at tegne sig.

"I de første overbygningsklasser opfordres eleverne til at skrive mere analytiske fremstillinger, som er mere objektive responser, der trækker på mere generaliserede træk i den litterære tekst og abstraherer mere fra detaljerne i narrativen."

Vi bemærker umiddelbart en række forskelle mellem disse to tekster, især at den analytiske respons er længere, som vi også ville forvente det af elever på højere klassetrin. En anden vigtig forskel ligger i de generelle strukturer i de to fremstillinger, som de er gengivet i Fase-kolonnen, hvor hoveddelen af Tekst 2 beskæftiger sig med analyse snarere end beskrivelse. Det mere analytiske perspektiv i Tekst 2 kan afdækkes yderligere ved hjælp af sproglige ressourcer fra de metafunktioner, der er opridset ovenfor. Vi ser først på de tekstuelle ressourcer, da det er disse ressourcer, der mest tydeligt anvendes til at signalere over for læseren, hvordan informationen er struktureret på tekst-, afsnits- og sætningsniveau.

Afdækning af udvikling gennem tekstuelle ressourcer

Det mest markante udviklingstræk, der gør Tekst 2 til en mere effektiv og velkonstrueret skriftlig tekst, er nok den måde, hvorpå informationen er organiseret og gjort synlig i sammenhængende afsnit. Tekst 1 består kun af ét enkelt afsnit; det gør det vanskeligt at adskille faserne i fremstillingen og afspejler, at Belinda ikke har grupperet pointerne i sin fortolkning ud fra bestemte litterære træk. Fasen tekstbeskrivelse/analyse er simpelthen en genfortælling af begivenhederne i romanen og er kronologisk struktureret frem for analytisk.

I Tekst 2 signalerer antallet af afsnit derimod over for læseren, at Christopher har udviklet en ret dyb taksonomi til at integrere tekstens felt med feltet af litterær evaluering. Fasen tekstanalyse er opdelt i fem afsnit, som hver især udfolder ideer vedrørende et specifikt træk og sætter dette træk i relation til de mere overordnede emner 'temaer' eller 'stil'. Den taksonomi, der er udviklet som en analytisk ramme i Tekst 2, markeres yderligere gennem den effektive anvendelse af emneorienterede sætninger (fx "Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse"). Inden for afsnittene vejledes læseren af sætningsindledninger ved hjælp af tekstforbindere ("For eksempel") og nomi-

nalgrupper (fx "Et eksempel på dette"), som signalerer et skift fra feltet af litterær evaluering til tekstens felt (dvs. begivenhederne i historien). Ved at trække på tekstens struktur og organisering som ressourcer har Christopher således givet sine læsere nyttige markører og gjort opmærksom på væsentlige betydninger.

Afdækning af udvikling gennem eksperientielle ressourcer

Eksperientielle ressourcer er med til at opbygge en række 'verdener' i tekstresponsgenrer: den indre og ydre verden hos figurerne i kildeteksten og verden hos den person, der foretager bedømmelsen. I fremstillingen trækker eleverne på forskellige grammatiske ressourcer for at analysere processer (realiseret gennem verbalgrupper), deltagerne i disse processer (realiseret gennem nominalgrupper) samt omstændighederne i form af tid, sted og modus (realiseret gennem adverbialled) for de processer, der finder sted i disse indre og ydre verdener.

Hvis vi i første omgang fokuserer på, hvordan skribenter bruger verbalgrupper som middel til at udforske udviklingen af eksperientielle betydninger, bemærker vi, at både Belinda og Christopher trækker på lignende mønstre af procestyper hen over faserne i deres fremstillinger. De indleder begge med kontekstfasen, idet de benytter relationelle verber (fx er) til at klassificere teksten og beskrive personer og sted. De bruger begge handleverber (fx gøre, virke, ramme) til at genfortælle begivenheder og sanseverber (fx (kunne) lide, nyde, fornemme, se) til at vurdere teksterne i evalueringsfasen.

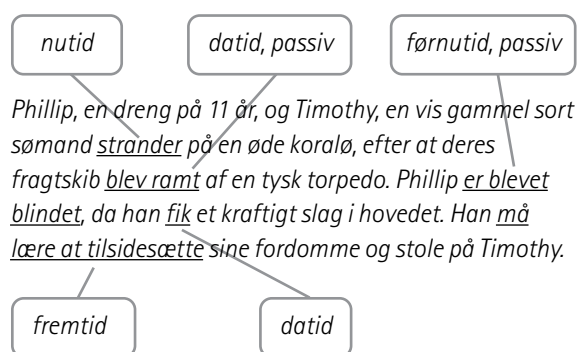
Der er imidlertid tre væsentlige forskelle i mønsteret af verbalgrupper, som viser, at Tekst 2 har et mere udviklet felt. For det første anvender Christopher i tekstanalysfasen konsekvent relationelle verber til at betegne de væsentligste litterære træk i teksten i begyndelsen af hvert afsnit (fx "Et af de temaer, der fremstår særlig markant i teksten, er overlevelse"). Handleverber anvendes typisk senere i afsnittet til at give eksempler på disse træk. Tekst 1 anvender derimod slet ikke relationelle verber i den tilsvarende fase, som fokuserer på en genfortælling af det, der 'sker' i historien, gennem handleverber i stedet for at relatere dem til litterære træk. Belindas fremstilling holder sig dermed stort set inden for kildetekstens verden, mens Christophers fremstilling bevæger sig over i den mere tekniske og abstrakte verden, som kendetegner litterær evaluering.

For det andet: Mens begge skribenter effektivt bruger nutid til at genfortælle begivenheder i teksten, viser





Christopher, at han har udviklet et bredere repertoire af ressourcer til at udtrykke mere komplekse tider i fortiden. Det er især tydeligt i kontekstfasen, hvor han effektivt sammenfatter vigtige baggrundsbegivenheder for at forklare sine figurers situation. Vi har analyseret et uddrag fra kontekstfasen i Tekst 2 for at vise disse valg af tider.



Som det fremgår af dette uddrag, bevæger Christopher sig sikkert mellem nutid i beskrivelsen af narrative begivenheder, der udfoldes i et litterært artefakt (dvs. en tekst, der kan læses på ethvert tidspunkt), datid og førnutid i beskrivelsen af begivenheder, der er forekommet på forskellige tidspunkter i fortiden inden for denne narrativ, samt fremtid, som anvendes til at indikere en moralsk bedømmelse af figurerne inden for narrativens rammer, men også i den verden, der udgøres af den litterære evaluering.

Endelig har nogle af verbalgrupperne i Tekst 2 en rigere betydning end verbalgrupperne i Tekst 1, enten i kraft af verbets kernebetydning (fx strandet, indse, tegne (sig)) eller i kraft af supplerende information, der gives gennem hjælpeverber, komplekse verber og adverbier (fx kunne tydeligt se, begyndte at tegne sig). Disse træk er typiske for en udvikling hen imod mere specialiserede anvendelser af sprog til at repræsentere erfaring.

Mens verbalgrupper danner de processer, der er centrale for henholdsvis den narrative og den reflekterende verden i tekstresponsgenrer, konstruerer nominalgrupperne deltagerne i disse forskellige verdener. Både Christopher og Belinda medtager nominalgrupper, der refererer til teksten som litterært artefakt, især i kontekst- og evalueringsfaserne (fx bog, fantasy- og eventyrbøger, en historie). Imidlertid benytter Christopher specialiserede begreber i Tekst 2 til at beskrive deltagerne i feltet af litterær evaluering (fx roman, figur). Han uddyber også dette felt, idet han bruger specialiserede abstrakte nominalgrupper til at henvise til bestemte dele af historien og dens litterære træk (fx

temaer, scener, budskab). Mens begge tekster bruger konkrete nominalgrupper fra hverdags sproget til at beskrive begivenhederne i historien, trækker Tekst 2 desuden på abstrakte nominalgrupper i alle faserne (fx 'overlevelse', 'venskab', 'racefordomme', 'en situation, hvor det gælder liv eller død') til at give disse begivenheder vægt.

Grammatikken i det interpersonelle er af stor betydning i tekstrespons som ressourcer til at realisere tre vigtige relationer: mellem figurerne i teksten, mellem den person, der skriver fremstillingen, og læseren/læseren samt mellem forfatteren til fremstillingen og forfatteren til kildeteksten.

Denne kontrol over eksperimentielle ressourcer gør det muligt for Christopher at konstruere sin analytiske fremstilling som en respons, der abstraherer fra at beskrive historiens umiddelbare begivenheder og figurer og i stedet foretager en mere analytisk organisering af informationer. Lærere kan vise deres elever, hvordan man med bevidste valg af verbal-, nominal- og adverbiumgrupper ligesom Christopher kan konstruere mere avancerede fremstillinger, der på en og samme tid etablerer kildetekstens verden og integrerer den med den litterære evalueringens mere tekniske og abstrakte verden.

Afdækning af udvikling i tekstrespons gennem interpersonelle ressourcer

Grammatikken i det interpersonelle er af stor betydning i tekstrespons som ressourcer til at realisere tre vigtige relationer: mellem figurerne i teksten, mellem den person, der skriver fremstillingen, og læseren/læseren samt mellem forfatteren til fremstillingen og forfatteren til kildeteksten. En central interpersonel ressource i realiseringen af alle disse relationer er evaluerende sprog. I det evalueringssystem ("Appraisal") (Martin & White 2005), der indgår i den australske læseplan for engelsk, kendetegnes et evaluerende ordforråd ud fra sin rolle i at udtrykke følelser eller opfattelser. I evalueringsteori ("Appraisal") indgår beskrivelser af følelser i affektssystemer ("Affect"), opfattelser af menneskers adfærd indgår i bedømmelsessystemer ("Judgement"), og evaluering af tekst som litterært artefakt indgår i påskønnelsessystemer ("Appreciation").

Disse systemer er især egnede til at undersøge det evaluerende sprog i tekstrespons. Tekstresponser, der vurderes som mindre vellykkede, trækker typisk mere på affektressourcer (optagethed af personlig reaktion eller figureres følelser) og mindre på påskønnelsesressourcer (større vægt på at evaluere teksten som litterært artefakt) og benytter bedømmelse til at give subjektive, reaktive evalueringer frem for mere objektive evidensbaserede evalueringer af figurerne i teksten. Mere kompetente forfattere af tekstresponser er også i stand til at graduere deres evaluerende sprog strategisk, således at de øger den evaluerende kraft hen over faserne i deres analyse (Humphrey et al, 2011).

Både Christopher og Belinda demonstrerer en bevidsthed om, at mere personlige evalueringer typisk kun hører hjemme på bedømmelsesstadiet (fx Jeg kan godt lide bogen; Jeg havde lyst til at blive ved med at læse). Tekst 2 trækker imidlertid også på et mere objektivt evaluerende ordforråd i sin vurdering af aspekter af bogen i både kontekst- og tekstanalysestadierne. Dette omfatter typisk, at man vælger bedømmende holdningsadjektiver rettet mod litterære aspekter (påskønnelse) og figurer (bedømmelse). For eksempel:

Timothy er en kærlig, forstående, medfølelse og tålmodig gammel mand. (Holdningsadjektiver, der udtrykker værdier af eksplicit positiv bedømmelse)

Et af de temaer, der fremstår særlig markant (relativsætning, der udtrykker værdier af eksplicit positiv påskønnelse)

I modsætning til de emotionelle affektive værdier, der vælges i bedømmelsesfasen, udtrykker påskønnelsesværdier betydninger af værd, gennemslagskraft og væsentlighed, mens bedømmelsesværdier evaluerer figureres moralske egenskaber. Med brugen af dette mere objektive evaluerende ordforråd i alle faserne i sin tekstrespons formidler Christopher sin positive respons på en kumulativ måde, således at læseren er velforberejdet på de mere eksplicitte evaluerende udsagn i bedømmelsesfasen.

Konklusion

Ved at sammenligne disse to tekstresponser har vi afdækket de stadigt mere raffinerede anvendelser af generelle strukturer og den voksende bredde og kompleksitet af de sproglige ressourcer, de to elever benytter på forskellige udviklingstrin. Modenhed i denne vigtige form for skriftlige opgaver afspejles i elevernes kontrol af tekstuelle, erfaringsmæssige og interper-

sonelle ressourcer, idet der kræves mere analytiske og mindre beskrivende orienteringer i forhold til kilde-teksten. I et tekstperspektiv har vi fx set, at viden om, hvordan tekst-, afsnits- og sætningsindledere fungerer, kan hjælpe eleverne med at organisere deres tekst strategisk med henblik på bestemte formål og publikum og at afdække og evaluere disse strukturelle strategier i andres tekster.

I et eksperientielt perspektiv har vi set, at verbal-, nominal- og adverbiumgrupper bliver stadigt mere specialiserede og abstrakte i eksempler på elevresponser, der vurderes som bedre. I et interpersonelt perspektiv har vi set, at elever, der har viden om, hvordan holdning indkodes både implicit og eksplicit, er bedre til både at læse og udforme stadigt mere analytiske tekster med mere nuancerede bedømmelser.

Dette er blot et lille udvalg af de sproglige træk, der signalerer udvikling i denne vigtige skolegenre (se Humphrey et al., 2011 for yderligere detaljer). Går vi mere i dybden med de erfaringsmæssige ressourcer, finder vi også, at en effektiv brug af nominalisering hjælper skribenter med både at rekonstruere og give kritik af de mere komprimerede og specialiserede verdener, der kræves i responser, og at abstrakte adverbialled, udvidede nominalgrupper og abstrakte handle- og sigeverber kan anvendes til at opnå de mere raffinerede fortolkninger og evalueringer, der efterspørges.

"Vi kan ikke forvente, at eleverne mestrer de mere raffinerede genrer tematisk fortolkning og litterært essay, som kræves på de højere klassetrin, uden eksplicit viden om deres strukturelle og sproglige træk og om de beskrivende og analytiske fremstillinger, der fungerer som udviklingstrin på vejen mod dem."

Elever som Christopher er i stand til at trække på et raffineret repertoire af grammatiske ressourcer fra alle metafunktionerne for derigennem at konstruere en mere raffineret form for tekstrespons. Lærere kan imidlertid styrke udviklingsmulighederne for elever som Belinda betydeligt ved eksplicit at formidle viden om, hvordan tekstuelle ressourcer kan anvendes til at opbygge sammenhængende tekster, hvordan de grammatiske ressourcer i det erfaringsmæssige kan opbygge indre og ydre verdener, og hvordan interpersonelle res-

sourcer kan anvendes til at beskrive relationer i teksten og skabe relationer med læserne.

Dette voksende repertoire af grammatiske ressourcer og en voksende forståelse af generelle stadier vil give lærere og elever de nødvendige forudsætninger for at håndtere de mere krævende typer af tekstrespons, der skal til for at få gode resultater i overbygningsklasserne, hvor eleverne forventes ikke blot at fortolke og evaluere litterære tekster, men også at opstille argumenter i forhold til et moralsk tema eller den æstetiske kvalitet af en tekst eller en gruppe af tekster. Vi kan ikke forvente, at eleverne mestrer de mere raffinerede genrer tematisk fortolkning og litterært essay, som kræves på de højere klassetrin, uden eksPLICIT viden om deres strukturelle og sproglige træk og om de beskrivende og analytiske fremstillinger, der fungerer som udviklingstrin på vejen mod dem.

Referencer

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012). *Australian Curriculum: English. Version 3.0*. Sydney: Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Curriculum/F-10>

Christie, F. & Humphrey, S. (2008). Senior Secondary English And Its Goals: Making Sense of 'The Journey'. I L. Unsworth (red.), *New Literacies and the English Curriculum*. (s. 215-237). London, UK: Continuum.

Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London, UK: Continuum.

Derewianka, B. (2012). Knowledge about Language in the Australian Curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 127-146.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3. udg.). London, UK: Hodder.

Humphrey, S. & Robinson, S. (2012). Using a 4x4 framework for whole school literacy development. I J. Knox (red.), *Papers from the 39th International Systemic Funktional Congress*. (s. 81-86). Hentet fra http://www.isfla.org/Systemics/Conferences/ISFC39_2012_proceedings.pdf

Humphrey, S., Love, K. & Droga, L. (2011) *Working*

Grammar: an introduction for English teachers. Pearson, Australien.


Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.

Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse; Meaning beyond the clause*. (2. udg.). London, UK: Continuum: London.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre relations: mapping culture*. London Equinox

Macken-Horarik, M. (2003b) Appraisal and the Special Instructiveness of Narrative I *TEKST* 23(2), særnummer.

1 I den danske udgave af denne artikel anvendes grundskole om primary school, som i Australien går fra førskole til og med 6. eller 7. klasse. Overbygning anvendes om secondary school, som i Australien går fra og med 7. eller 8. klasse til og med 12 klasse. (Red.)



Det er sandt: Jeg har intet mord! Men prøv at læse mellem mine linier. Og ja, heller intet spor, men følg venligst det, der ikke er! Ingen ond mand! Ingen kniv. Dog: mærk papirsidens skarpe kant. Ingen femme fatal. Men er De virkelig interesseret, så dyk ned i kommasætningen og undersøg mine andre tegn! Spørgsmålstegnene, udråbstegnene, og ikke mindst mine kugleformede punktummer. De har dræbt mere end en kritiker. Ha!

Louis Jensen

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).

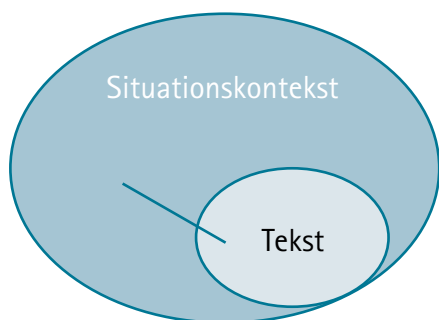
Selvom jeg ovenfor har karakteriseret danskfagets genrebegreb som dækkende både form og funktion, så er det min hypotese, at form-perspektivet er det mest fremherskende i praksis, andre forfattere er af samme opfattelse (Carlsen 2010: 38). At forstå, hvordan et sprog- og tekstfællesskab opdeler og klassificerer 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

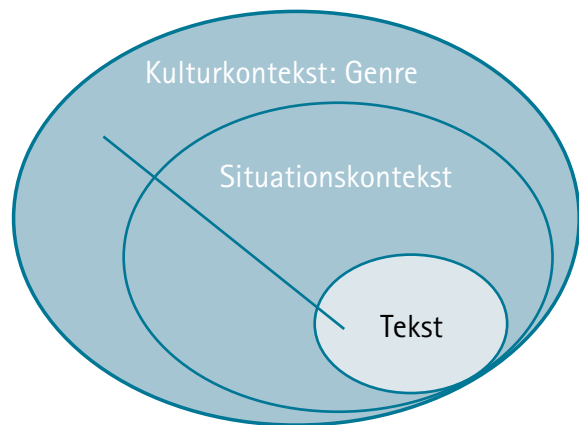
Teksten¹ er en konkret realisering af ikke-sproglige størrelser: Hvad teksten handler om, tekstens *field*, hvordan forholdet er mellem de, der er involverede i kommunikationen, det kaldes for tekstens *tenor*, og hvilken rolle sproget spiller i kommunikationen, tekstens *mode*.

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. Annette Lukin, Sydney 2012.

GENREPÆDAGOGIK I PRAKSIS

MANJA VESTERGAARD NIELSEN, LÆSEVEJLEDER, HASTRUPSKOLEN, KØGE OG METTE BECH, LÆSEVEJLEDER, HØJELSE SKOLE, KØGE

I forbindelse med et fælles kommunalt udviklingsarbejde har alle læsevejledere i Køge Kommune fået en teoretisk indføring i SFL¹ for at kunne støtte op om at implementere en sprog- og genreorienteret undervisning på egen skole i de kommende år. Vi har i den forbindelse været en del af en projektgruppe bestående af læsevejledere og konsulenter, der har været tovholdere på at få startet projektet op. En af opgaverne i projektgruppen har været at formidle viden om sprog og genrepædagogik samt give inspiration gennem afprøvede praksisforløb.

Udgangspunktet for denne artikel er at beskrive, hvordan vi har inddraget sprog og genrepædagogik i praksis. Vi tager afsæt i et forløb fra efteråret 2012 i 4.c på Hastrupskolen i Køge, hvor vi har fokus på at gøre formål, tekststrukturer og sproglige mønstre tydelige i en funktionel og autentisk sammenhæng for at kvalificere undervisningen og støtte elevernes tilegnelse af viden. Vi vil fokusere på, hvordan sprog og genrepædagogik kan udmøntes i praksis.

Forud for planlægningen af forløbet, udviklede vi Didaktimodellen, som synliggør, hvordan didaktiske valg er afgørende for det at undervise *med* sprog og genre og ikke i sprog og genre. Vi vil kort præsentere Didaktimodellens opbygning og indhold.

Didaktimodellen

Hvad er Didaktimodellen?

Vi har udviklet Didaktimodellen, fordi vi havde brug for et planlægningsværktøj, der støttede os i at lave didaktiske designs, hvor inddragelse af sprog og genre i undervisningen tager udgangspunkt i det fokus, der er for eleverne og deres læring.

Didaktimodellen er derfor en almen didaktisk model, der er tænkt til at hjælpe undervisere med at reflektere over planlægning af deres undervisning.

Idéen er, at læreren tegner den røde tråd gennem de forskellige lag i modellen ud fra didaktiske refleksioner. De overordnede overvejelser findes øverst og er afgørende for de efterfølgende valg. Afhængig af de valg, der træffes i de forskellige lag, vil ruten blive forskellig og dermed skabe variation i undervisningen.



Didaktimodellen

I artiklen vil vi fokusere på forskellige lag i Didaktimodellen for at tydeliggøre de overvejelser og refleksioner, der er i forbindelse med at planlægge undervisning.

På www.sprogoggenre.dk findes en sproglig værktøjskasse, undervisningsforløb i

ord og billeder til inspiration samt Didakti-modellen som en ressource. Siden er primært tænkt for lærere i indskoling og på mellemtrinnet, der ønsker at inddrage sprog og genre i deres undervisning. For at blive klædt på til at gå i gang er der hjælp at hente i den sproglige værktøjskasse, hvor begreber bliver forklaret, og forskellige skemaer kan hentes til brug i undervisningen.



Den sproglige værktøjskasse.

Hvilke fokus, indhold og mål er der i undervisningen? Hvilke muligheder rummer forskellige aktiviteter, organiseringer og måder at kommunikere på? Hvordan undervises med sprog og genre? Hvad kan medier bidrage med? Hvilken indflydelse har lærerens rolle, og hvordan kan formidling indtænkes som en naturlig del af undervisningen?

Fokus og indhold

Forløbet er et samarbejde mellem fagene natur/teknik, matematik og dansk. Fokus har været at integrere en sprog- og genreorienteret tilgang i et forløb med et naturfagligt udgangspunkt, hvor eleverne får erfaringer med at bruge sproget til bl.a. at strukturere og tilegne sig viden.

"Vi har især været optaget af, at eleverne fik mulighed for at bruge sproget til at opnå viden og formidle den i forskellige kontekster."

For at give eleverne mulighed for at udvikle disse kompetencer valgte vi, at indholdet skulle være høns, og at de skulle arbejde ud fra en sproglig tilgang.

Vi ville undersøge, hvilken betydning det havde for elevernes tilegnelse af viden, at der var fokus på det sproglige i undervisningen.

Vi vil i det følgende beskrive forløbet om høns. Undervejs vil vi inddrage forskellige overvejelser i forbindelse med at indtænke den sproglige dimension i undervisningen. Kort sagt at implementere genrepædagogik i praksis. Vi har især været optaget af, at eleverne fik mulighed for at bruge sproget til at opnå viden og formidle den i forskellige kontekster.

Oplevelse som udgangspunkt

I vores planlægning var vi bl.a. inspireret af den australske sprogprofessor Beverly Derewianka, der lægger vægt på, at eleverne får fælles oplevelser, der danner grundlag for det videre arbejde med at tilegne sig viden gennem bearbejdning, strukturering og formidling.

Forløbet om høns i 4.c startede derfor med en fælles oplevelse, hvor alle fik mulighed for at iagttage og røre en høne, som læreren havde medbragt i klassen. Elevernes opgave under besøget var at observere hønen grundigt, så de kunne beskrive den præcist. De skulle både fokusere på hønenes forskellige kropsdele, farve, form og størrelse.



4.c har besøg af en høne.

Efterfølgende skulle eleverne lave en hurtigskrivning på ca. 10 minutter, hvor de fik sprogliggjort deres obser-

vationer. Eleverne byttede derefter tekster for at give respons på hinandens beskrivelser. Derved blev deres opmærksomhed mod at kunne lave en præcis beskrivelse skærpet.

Det var tydeligt i mange af teksterne, at eleverne manglede fagord til at kunne beskrive hønen. Flere gav udtryk for, at de manglede den korrekte benævnelse for flere af hønsens kropsdele. De havde derfor svært ved at kommunikere om hønsens udseende, og de oplevede, at deres beskrivelser blev upræcise. Dette bekræftede os i vigtigheden af at arbejde med sproget, så eleverne kan kommunikere præcist og fagspecifikt. Det var helt bevidst, at vi havde valgt ikke at arbejde med fagordene inden, så eleverne selv kunne erfare, hvilken indvirkning deres mangel på fagsprog havde.

Efterfølgende arbejdede klassen i fællesskab med at benævne de forskellige kropsdele som udgangspunkt for en fælles beskrivelse af hønsens udseende. Læreren fungerede som rollemodel, der viste eleverne, hvordan en beskrivelse kunne bygges op med inddragelse af fagspecifikke ord og med fokus på relationelle processer, som er de verber, der ofte benyttes i beskrivende informerende tekster, eksempelvis "er" og "var".

Beskrivelsen skulle bruges som afsæt for klassens arbejde med taksonomi og informerende tekst, hvilket bliver beskrevet senere i artiklen.

Eleverne skulle formidle deres oplevelse af hønsens besøg i klassen gennem en personlig beretning. Denne tekstaktivitet var kendt for eleverne, derfor valgte vi, at den skulle optages som lydfil. Eleverne skulle altså arbejde med en kendt aktivitet i et nyt medie.

Forud for optagelserne skulle eleverne strukturere deres oplevelse ved hjælp af den berettende teksts struktur, som de var bekendt med. Læreren satte krav til, at de skulle gøre brug af tidsforbindere for at fastholde kronologien i begivenhederne. Det var positivt, at eleverne kunne overføre deres erfaringer med at skrive beretninger i et nyt medie. De fleste elever gav udtryk for, at det var en sjov udfordring at arbejde mundtligt med beretningen. Læreren kunne tydeligt se, at eleverne formåede at få lavet præcise orienteringer, kunne fastholde kronologien i deres begivenheder samt forholde sig til det oplevede i kommentaren.

Høns for en dag

I forløbet skulle eleverne også prøve at være "høns for en dag" og gøre sig erfaringer gennem praktiske aktiviteter og reflektere over burhøns, skrabe høns, frilandshøns og økologiske høns' forskellige levevilkår, pladsforhold og ægproduktion.

Eleverne skulle arbejde gruppevis med at finde oplysninger og lave matematiske beregninger om hønsenes pladsforhold og bagefter optegne indhegninger på baggrund af deres beregninger. Vi havde valgt at organisere eleverne i fire grupper. De elever, der var burhøns og skrabe høns, skulle bære operationsmasker for at fornemme betydning af næbtrimning. De områder, hvor eleverne skulle optegne indhegninger, var ligeledes tilpasset. Nogle grupper var ude på græsplænen, mens andre var indenfor i cykelskuret. Organiseringen i grupper gav mulighed for, at eleverne kunne tale sammen og hjælpe hinanden. Grupperne videreformidlede deres erfaringer med levevilkårene for deres type af høns, da de præsenterede deres indhegninger for hinanden.



Elev indtaler personlig beretning.



Elever måler indhegning op.

Efterfølgende skulle eleverne vurdere, om der var en sammenhæng mellem de fire forskellige høns' levevilkår og kvaliteten af æg ved at se og smage på forskellige æg i en blindsmagning. Da alle havde smagt æggene og gættet, argumenterede de for deres valg. Eleverne brugte den viden, de havde læst og erfaret sig til i løbet af dagen til at argumentere og forholde sig til, hvilken betydning hønsenes levevilkår kunne have for kvaliteten af deres æg. Læreren var støttende i denne proces, som var en udfordring for eleverne.

Æglysning og rugekasse

For at eleverne kunne følge processen fra æg til kylling valgte natur/tekniklæreren at medbringe en rugekasse i klasselokalet. Dette gav ligeledes mulighed for, at eleverne fik erfaringer med forskellige undersøgelsesmetoder af æggene gennem rugningsperioden.

"Styrken i at arbejde på denne måde vil være, at eleverne får mulighed for og erfaring med at bruge sproget både som ledsagelse til handling, hvor de beskriver, hvad de gør, og hvor de efterfølgende skal reflektere over udfaldet og gætte på mulige årsagsforklaringer."

Inden æggene kom i rugekassen, blev de undersøgt af læreren ved at placere dem enkeltvis i en beholder med vand. Eleverne observerede, at æggene reagerede på to forskellige måder. Læreren var hele tiden meget bevidst om at sprogliggøre for eleverne, hvorfor der var forskel på reaktionerne, og hvilken betydning det havde for æggenes egnethed til at komme i rugemaskinen. Undersøgelsen blev gentaget, efter at æggene havde været i rugemaskinen ca. halvdelen af udrugningsperioden.



Befrugtede æg lægges i rugekasse

I begge undersøgelser var læreren rollemodel for eleverne. I andet forsøg kunne det med fordel have været eleverne, der udførte forsøget med støtte fra læreren. Her tænker vi ikke, at eleverne skulle udføre forsøget i grupper, men at de skulle gøre det på skift for resten af klassen og reflektere på samme måde, som læreren havde gjort. Styrken i at arbejde på denne måde vil være, at eleverne får mulighed for og erfaring med at bruge sproget både som ledsagelse til handling, hvor de beskriver, hvad de gør, og hvor de efterfølgende skal reflektere over udfaldet og gætte på mulige årsagsforklaringer.

I slutningen af rugeperioden blev æggene gennemlyst. Eleverne kunne tydeligt se, at der var mørke plamager, som kunne indikere en kylling. Efter 21 dage burde æggene være klækket. Desværre kom der ingen kyllinger, men der var tydelige tegn fra udrugningsprocessen, da eleverne undersøgte indholdet af æggene.

Simulering af ægklækning

Da det ikke lykkedes at udruge kyllinger i rugekassen, valgte læreren at simulere udrugningen via en video på You-tube. Udover at se klækning af æg ønskede læreren, at eleverne skulle forholde sig til, hvordan forskellige musikstykker kunne underbygge stemninger

i videosekvensen. Eleverne så videoen med ægklækningen tre gange, mens de hørte henholdsvis Mark Knopfler, D.A.D og Madam Butterfly som baggrundsmusik.

Efterfølgende skulle de vælge det musikstykke, de syntes, understøttede stemningen i videosekvensen bedst. Herved fik de brugt sproget til at argumentere for deres valg af musik, og hvordan musikstykkerne forstærkede udtrykket på forskellige måder. Alle var enige om, at det gav en bedre oplevelse at se ægklækning med underlægning af musik. Som afslutning viste læreren, hvordan de kunne sætte "tegneseriekommentarer" til filmen, fx bankelyde og små kommentarer. Intentionen var, at eleverne erfarede, hvordan sproget kunne bruges til at skabe en anderledes oplevelse af ægklækningen, når formålet med kommunikationen ændrede sig fra at være informerende til at være underholdende.

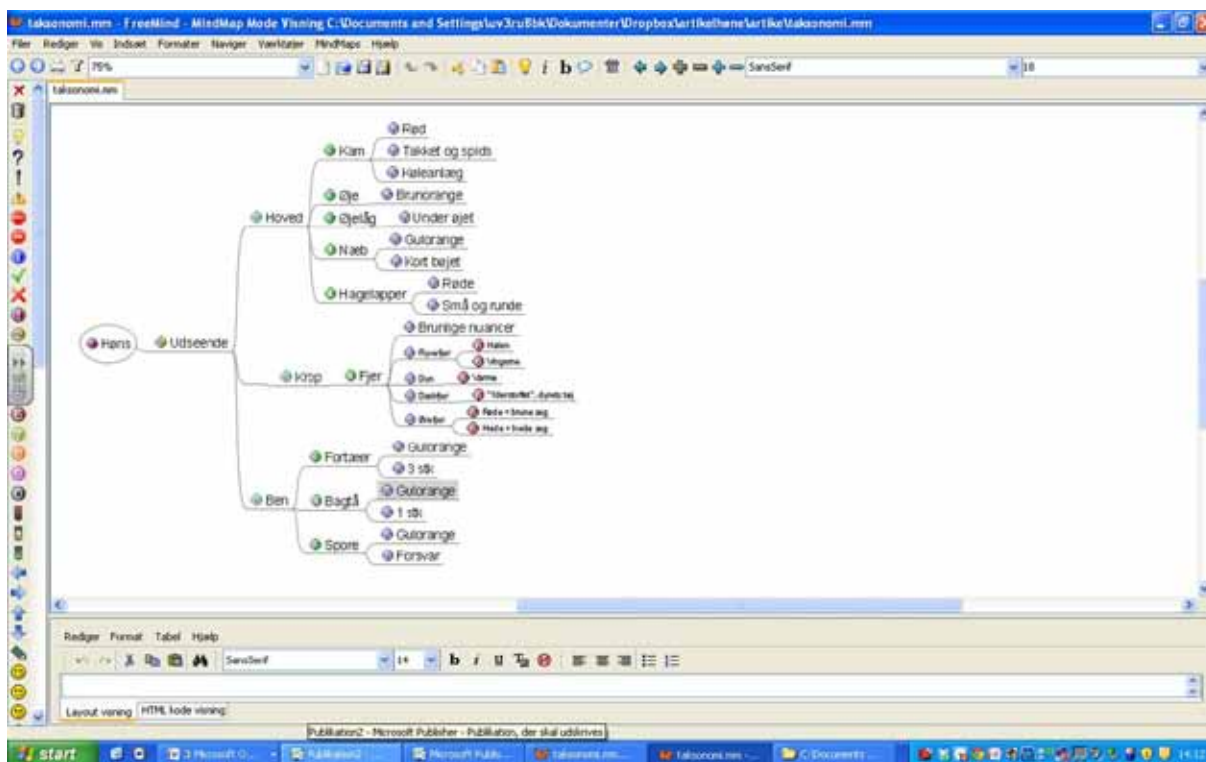
Informerende tekst og taksonomi

Beskrivelsen af hønen, som klassen havde lavet tidligere, dannede udgangspunkt for, at klassen skulle arbejde videre med den informerende tekstaktivitet.

Læreren havde udvalgt fire forskellige områder ud over beskrivelsen af hønen udseende, som eleverne gruppevis skulle tilegne sig viden om og videreformidle skriftligt. De fem afsnit skulle samles til en fælles informerende tekst om høns. Klassen havde arbejdet med informerende tekster før, men ikke med udgangspunkt i en taksonomi. Eleverne skulle derfor forud for skriveprocessen lære at bruge en taksonomi som struktureringsredskab. Læreren havde, under beskrivelsen af hønen udseende, vist eleverne betydningen af relationelle processer i informerende tekster (fx hønenes fjer er hvide).

For at eleverne kunne se, hvordan en taksonomi strukturerer et fagligt indhold, viste læreren, hvordan taksonomien om hønen udseende kunne se ud. I programmet Freemind blev taksonomien foldet ud for eleverne, så de kunne følge processen. Ved at vise dem denne trinvis opbygning blev eleverne opmærksomme på, hvordan taksonomien kunne bruges som hjælperedskab til at skabe struktur og overblik.





Taksonomi på Smartboard

Efterfølgende søgte eleverne gruppevis informationer inden for hver deres område og lavede stikord. Da de var færdige med deres stikord, skulle de med støtte fra læreren lave deres del af taksonomien for klassen på Smartboard. Der opstod mange overvejelser og refleksioner, da eleverne gruppevis skulle udfylde taksonomien, så det blev overskueligt for de andre elever. Formidlingsopgaven i grupperne var dobbelt. De skulle både videregive den viden, de havde tilegnet sig og samtidig organisere det i en bestemt struktur. Det var en udfordrende men også lærerig proces. Natur/tekniklæreren kunne se mange muligheder i at bruge taksonomien til at strukturere et fagligt stof. Hun oplevede dog, at der var flere steder, hvor den tekst, som eleverne tog udgangspunkt i, ikke var fyldestgørende nok. Det problematiserer forholdet mellem den viden, eleverne kan tilegne sig gennem forskellige læremidler, og de mål, læreren har sat for elevernes læring inden for et bestemt område. Spørgsmålet er, om eleverne vil kunne tilegne sig denne viden, ved at læreren "udfylder huller" i taksonomien, eller om de har brug for selv at bearbejde stoffet for at kunne forstå og anvende det funktionelt i det videre arbejde med at formulere og skrive en informerende tekst!

Da alle grupper havde bidraget til at skabe taksonomien, skrev grupperne hver deres afsnit, hvor de brugte taksonomien som struktur. Læreren italesatte igen for

eleverne, at de skulle fokusere på at bruge relationelle processer i deres tekster. De færdige afsnit blev sat sammen til en fælles tekst, hvorefter klassen i fællesskab skrev klassifikationen. Undervejs i processen blev eleverne kritiske over for det afsnit om hønens udseende, som de havde lavet i fællesskab. Derfor besluttede de at omskrive afsnittet.

Herved viste de tydeligt, at de kunne sammentænke og udnytte taksonomien i forhold til at skrive en informerende tekst. Deres bevidste brug af relationelle processer var også meget tydelig i deres færdige afsnit. Undervejs i skriveprocessen observerede læreren, at eleverne både talte om sprog og strukturering i grupperne.

Forklarende tekst

Den forklarende tekstaktivitet var ny for eleverne, derfor valgte læreren at inddrage modelteksten "Fra yngel til frø"². Teksten er en sekventiel forklaring om frøer med både billeder og tekst. Målet var at tydeliggøre formål, struktur og de sproglige mønstre.

Inden modelteksten blev vist for klassen, syntes læreren, det var vigtigt, at eleverne selv gjorde sig erfaringer med tekstaktiviteten og fik sprogliggjort deres overvejelser.

Eleverne fik derfor parvis udleveret billederne fra teksten "Fra yngel til frø", som de skulle lægge i den



rækkefølge, de mente, var den rigtige. Derefter fik de tekststykkerne, som passede til billederne. De skulle sætte teksten sammen med billederne og organisere dem, så forklaringen i teksten blev tydelig. Makkerparrene fortalte de andre om deres refleksioner i arbejdet med at sætte teksten sammen og argumenterede for netop deres valg, inden den oprindelige modeltekst fra bogen blev vist.

"Det er afgørende, at eleverne får udviklet et fælles metasprog til at kunne tale om sprog, som de selv kan se meningen med at lære og kunne anvende i praksis."



Bagefter satte læreren fokus på sproglige mønstre i teksten. Først præsenterede hun begrebet fagspecifikke deltagere. Hvem og hvad deltog i teksten. Her fandt de i fællesskab ordene; æggene, haletudsen og vandhuller, som eleverne farvede røde i teksten. Bagefter var det processerne, der blev fokuseret på. Her fandt eleverne ud af, at der modsat den informerede tekst var mange materielle processer, fordi der foregik noget i teksten (fx

æggene klækkes). Processerne blev farvet grønne. Som det sidste fandt de forskellige omstændigheder i teksten. Herved blev elevernes viden om processerne ud-dybet, fordi omstændighederne fortæller, hvor, hvornår, hvorfor og hvordan en proces foregår. (Fx Efter to uger klækkes æggene). Omstændighederne blev farvet blå.

Eleverne arbejdede efterfølgende parvis med at finde

deltagere, processer og omstændigheder i et enkelt tekststykke. De skulle herved blive bevidste om, hvordan teksten gennem sproget formidlede viden, så de senere kunne inddrage dette, når de selv skulle skrive en forklarende tekst. Denne måde at arbejde på er meningsløs, hvis det blot bliver en selvstændig øvelse i at "farve ord i forskellige farver". Det skal derimod lede hen imod, at eleverne får en viden om sproglige mønstre, som de kan anvende. Det er afgørende, at eleverne får udviklet et fælles metasprog til at kunne tale om sprog, som de selv kan se meningen med at lære og kunne anvende i praksis.

Klassen skulle på baggrund af det fælles arbejde lave en sekventiel forklaring "Fra æg til høne". Læreren havde udvalgt billeder, som eleverne startede med at organisere. Derefter skrev de små tekststykker til hvert billede, hvor de havde fokus på de sproglige mønstre. I arbejdet med de forklarende tekster skulle eleverne ikke tilegne sig ny viden om høns, men trække på den viden, de allerede havde opbygget. Der var en stor variation i deres færdige tekster, da de havde vægtet forskellige fokuspunkter.

Afslutningsvis valgte læreren, at eleverne skulle lave en PowerPoint, hvor de samlede alle de forskellige produkter, der var blevet til i løbet af projektet. Præsentationen dannede ramme for, at eleverne kunne formidle den viden, de havde tilegnet sig for deres forældre og parallellklassen.

Afrunding

Ved at arbejde med genrepædagogik i praksis har vi erfaret, at når eleverne beskæftiger sig med formål, tekststrukturer og sproglige mønstre i en funktionel sammenhæng, støtter det dem i at tilegne sig viden og giver dem erfaringer med at kommunikere i forskellige kontekster. Læreren er vigtig i denne proces som tydelig sproglig rollemodel for eleverne.

"Ved at integrere en sprog- og genrepædagogisk tilgang igennem hele skoleforløbet, tror vi, at eleverne får en sproglig værktøjskasse, som de kan bruge fleksibelt i forskellige kommunikationssituationer, samt udvikler deres sproglige kompetencer – både mundtligt og skriftligt."

Vi oplevede, at den sproglige tilgang i forløbet havde en effekt på elevernes læring.

Eleverne blev bl.a. i stand til at skrive en beskrivende informerende tekst på baggrund af den fælles taksonomi. Den fælles opbygning af viden gjorde, at alle elever efterfølgende var aktive i skriveprocessen, fordi de havde tilegnet sig en viden, som de kunne anvende.

Det var tydeligt, at eleverne blev mere motiverede i undervisningen, når de oplevede sig selv som vidende bidragsydere. Eleverne gav udtryk for, at de mange forskelligartede aktiviteter og inddragelse af medier gav variation og var med til, at de fik mulighed for at lære på flere måder.

Dog blev forløbet næsten for langstrakt, fordi timerne var fordelt over en længere periode.

I vores planlægning af forløbet var vi meget opmærksomme på, at målene for elevernes læring var i fokus. Ved at integrere en sprog- og genrepædagogisk tilgang igennem hele skoleforløbet, tror vi, at eleverne får en sproglig værktøjskasse, som de kan bruge fleksibelt i forskellige kommunikationssituationer, samt udvikler deres sproglige kompetencer både mundtligt og skriftligt. Vi valgte derfor i vores forløb at lægge vægt på at undervise med sprog og genre og ikke i sprog og genre.

Referencer

Johansson, B, Sandell, A (2012): Lad sproget bære. Akademisk forlag


Mulvad, R (2009): Sprog i skole. Alinea

www.videnomlaesning.dk/kalender/forskerkaffe-med-beverly-derewianka

www.sprogoggenre.dk

1 Systemisk Funktionel Lingvistik

2 Fra "Tid til læseforståelse A" af Lena Bülow m.fl.



Jeg er et digt! Råbte digtet stolt. Og jeg er en hest! Råbte Hesten P og galoperede af sted med digtet som rytter. Nu kom de ud i et stort landskab med grønne træer og venlige bakker. Ikke hér! Råbte digtet. Ikke her vil jeg bo. Og straks sprang hesten P lige op i luften på den nærmeste hvide sky. Nej! råbte digtet, heller ikke her! Hvor så? Der hvor ingen andre bor! Hvor er det? Find det, sagde digtet. Af sted!

Louis Jensen

GENRER – ET SPROG TIL AT TALE OM HANDLINGEN OG DEN GODE FIKTIONSTEKST

DORTE ØSTERGREN-OLSEN, LEKTOR, CAND.PÆD. I DIDAKTIK MSHP.DANSK, VIDEREUDDANNELSEN, UCC

AImidlertid vil vi i forhold til fiktion sige, at der overordnet findes tre genrer epik, lyrik og drama. Flere genremæssige underkategorier vil medvirke til at give læseren et sprog til at tale om, forstå og kategorisere fiktionstekster. På den måde kan genrekategorisering anvendes i forståelsen, fortolkningen og refleksionen over fiktionstekster og dermed i valget af den gode tekst til litteraturundervisningen.

Begrebet genre kan anskues fra mange vinkler. At undersøge litterære værker i et genreperspektiv handler om at afdække en eller flere regler, der er virksomme i forhold til et givet antal fiktionstekster. En diskussion af genrer kan bevæge sig mellem på den ene side det normative, som litteraten Tzvetan Todorov gør i sin definition af fantastiske fortællinger i værket *Introduction à la littérature fantastique* fra 1970 oversat til dansk 1989, hvori han fremkommer med en teori, der indeholder et antal betingelser (normer), der skal være opfyldt for, at en tekst kan genrekategoriseres som værende en fantastisk fortælling. På den anden side fremfører Todorov, at teorien er fremkommet gennem en deskriptiv og empirisk vej, hvor genretræk er udledt gennem undersøgelse af et antal tekster.

Definitionen af genrer vil således komme til konstant at bevæge sig frem og tilbage mellem beskrivelsen af faktiske fænomener og den abstrakte teori. (Todorov, 2007, s. 24)

Læsere genkender genretræk som vej til at forstå og opnå nye erkendelser af litteraturen. Forfattere anvender både genre og genreoverskridelser som litterært virkemiddel.

Helten og læseren som genrekategorier

I forhold til at læse fiktion med børn har jeg valgt at sætte fokus på den genremæssige relation mellem

læseren og fiktionens helt. Læsere vil ofte identificere sig med det, de læser, og derfor er det interessant i forhold til folkeskolens litteraturundervisning at undersøge, hvilke fiktionshelte læseren bydes af børnelitteraturen¹ som afsæt for at udlede genrekarakteristika og opnå et sprog til at tale om fiktion.

”Læsere genkender genretræk, som vej til at forstå og opnå nye erkendelser af litteraturen. Forfattere anvender både genre og genreoverskridelser som litterært virkemiddel.”

Når jeg interesserer mig særligt for helte i børnelitteraturen, hænger det sammen med den læserolle forskeren J.A. Appleyard² kalder helte-/heltindelæsning. Appleyard peger på, at læseren i den tidlige skolealder kan påtage sig en særlig rolle i læsningen, som han kalder *helte-/heltindelæserollen*. Ifølge Appleyard grundfæstes denne læserolle oftest i den tidlige skolealder. Læserollen signalerer, at barnet fra skolealderen indlever sig i bogens fiktive verden og læser heltelæslugende bøger, hvor han/hun lever sig ind i heltens (læs hovedpersonen) eller heltindens liv. Når denne læserolle er befæstet hos læseren, vil læseren også benytte *tænkælæserollen*, hvor det at kunne reflektere over det læste bliver fremtrædende på den måde, at læseren kan træde et skridt tilbage og tænke over det, der sker i den fiktive verden.

Min interesse for genrebegrebet går altså på at undersøge nogle træk ved børnelitteraturen, som kan udfordre og understøtte børnelæseren i at komme fra slugende heltelæsning til mere reflekterende tænkælæsning. Vigtigheden af at sætte fokus på den indholdsmæssige side af skønlitteraturen hænger sammen den kognitive litteraturteori, hvor

blandt andre Nikolajeva interesserer sig for, hvad litteratur kan lære læseren om følelser, og hvad nogle mennesker tænker om andre menneskers handlinger.

Yngre læsere kan udvikle empati gennem fiktion, ved at de her kan opleve andre menneskers følelser og øve sig på at læse tanker.

(Nikolajeva, 2012, s. 34)

I dette tidsskrift er en række små tekster af forfatteren Louis Jensen. I nedenstående tekst er det ikke et menneskes tanker og følelser, læseren får lov at øve sig på, men en teksts. Det udfordrer læseren og giver stof til eftertanke.

En tekst kom i vildrede langt ude på havet. Hvem var den? Hvor skulle den hen? Så sagde bølgenes hvide skum: Læs dig selv, så forstår du det hele, for det hvide mellem linierne fortæller alting. Ja, og hvad der ikke fortælles dér, står dybest inden i bogstavernes sorte.

Denne lille tekst får fortalt det allervæsentligste genretræk ved fiktion, nemlig at læseren må læse fiktionstekster med fordobling³. Tekster rummer altså både de sorte bogstaver og alt det hvide mellem dem. Fiktion kræver læsere, der gennem indlevelse i og refleksion over både de sorte bogstaver og det hvide i mellem kan udlede en fortolkende mening i teksten som bølgenes hvide skum, siger i ovenstående Louis Jensens tekst: *for det hvide mellem linierne fortæller alting. Alting? Ja, og hvad der ikke fortælles dér, står dybest inden i bogstavernes sorte.*

I det følgende vil jeg drøfte nogle genrekarakteristika for fiktionstekster ud fra forholdet mellem helten og læseren samt heltens forhold til naturlovene. Med inspiration fra Northrop Fryes kategorier fra *Anatomy of Criticism* citeret fra Todorov, 2007 vil jeg gå tæt på de helte, læseren møder i børnelitteraturen med henblik på at tydeliggøre de genrevalg og udfordringer, dansk læseren, læsevejlederen og skolebibliotekaren står overfor, når børnelitteraturen skal formidles.

Fiktionens helt er både læseren og naturlovene overlegen

Fiktionens helt kan både være læseren og naturlovene overlegen, og det kan forekomme på to måder. En helt, der både er læseren og naturlovene overlegen, vil forekomme ophøjet og mytisk.

En syv hundrede og toogtresindstyvende gang cyklede jeg hen til det hemmelige bjerg, og så råbte jeg mine hemmelige trylleord (4 stk.), som jeg desværre ikke kan

fortælle her. Så åbnede bjerget sig. Så gik jeg ind og befriede prinsessen, men jeg giftede mig ikke med hende.

Louis Jensen
Halli! Hallo! Så er der nye
firkantede historier (2012)

Når vi sætter dette i forhold til denne firkantede fortælling af Louis Jensen, så må vi sige, at fortællerjeget **cykler** hen til det hemmelige bjerg. Der kan vi som læsere, hvis vi ellers har gode ben til bjergkørsel, godt være med. Mængden af bjergkørsel er ikke særlig specifik – præpositionsleddet *til det hemmelige bjerg* giver mulighed for at forblive ved foden af bjerget. Det hemmelige bjerg angives i bestemt form, og dermed ekskluderes læseren lidt, da det ikke bare handler om et tilfældigt bjerg, som vi kan aftale er hemmeligt, men et bestemt bjerg. Vi læsere er på hælene her, og det bliver værre. Helten råber fire trylleord, som ikke bliver afsløret for læseren, og disse trylleord kan endda åbne det hemmelige bjerg. Herved beviser helten, at han ikke bare er læseren overlegen, men også naturlovene – endog i en sådan grad, at helten får befriet prinsessen, som han ikke engang gifter sig med. Vi har at gøre med et fortællerjeg, der antager en særlig status. Han er læseren og naturlovene overlegen, men på hvilken måde er han naturlovene overlegen?

"Fiktion kræver læsere, der gennem indlevelse i og refleksion over både de sorte bogstaver og det hvide i mellem kan udlede en fortolkende mening i teksten."

Frye skelner mellem myten på den ene side, hvor helten af natur er læseren og naturlovene overlegen, og på den anden side eventyret eller legenden, hvor helten af grad er læseren og naturlovene overlegen. Sondringen mellem måden, helten er læseren og naturlovene overlegen på, kan antage en kvalitativ form fra naturens hånd og en kvantitativ grad af overlegenhed som i eventyret, hvor helten et antal gange overgår læseren og naturlovene. Der kan altså være to slags helte en guddommelig mytisk helt, og eventyrets helt, der mere ligner et menneske og kan identificeres som et sådant på trods af, at hans handlinger er fantastiske. Når vores helt i Louis Jensens firkantede fortælling kommer cyklende, så fjernes hans mytiske og guddommelige skær. Helten må siges at tilhøre den eventyrlige slags. Cykler er ikke almindelige i eventyr, men kan sagtens optræde i den genre, Todorov vil kalde det fantastisk-vidunderlige⁴.



Fortællingen er kort og koncentreret i sin form og inviterer ikke som sådan til heltelæslugende læsning. Der er hele tiden noget, der skurrer i læserens ører, og tvinger ham/hende til at tænke. Hvad var det for nogle trylleord? Hvorfor var prinsessen spærret inde i bjerget? Og hvordan kan det være, at han ikke giftede sig med prinsessen?

Vi kan også afprøve kategorien på en velkendt børnelitterær helt som Pippi Langstrømpe. Hun er læseren og personerne omkring hende overlegen, og hun udfordrer i høj grad de sociale love ved at bo i et almindeligt hus

og sove i en almindelig seng – ganske vist alene og med fødderne på puden. Men er hun også naturlovene overlegen? Hendes styrke bryder i alt fald med naturlovene. Det er ikke menneskeligt muligt at kunne bære en hest slet ikke for et barn. Hendes overlegenhed bliver på samme måde som jeget i Louis Jensens fortælling snarere eventyrlig frem for mytisk og guddommelig. Pippi Langstrømpe vil også som fortælling kunne kategoriseres som fantastisk-vidunderlig.

Pippi Langstrømpe er tryk for heltelæseren at leve sig ind i. Hun roder sig ikke ud i noget, hun ikke kan klare.



Hun er oprørsk og antiautoritær, hvilket naturligvis kan indgyde læseren mod og drømme til også selv at blive oprørsk og antiautoritær.

Fra underkuet antihelt over undertrykkende leder til reflektivt demokratisk menneske

I Kim Fupz Aaksons billedbog *Køteren* fra 2012 møder læseren en dreng, der er underkuet antihelt. Der bliver hundset med ham af to fulde og lige glade forældre. Drengen slider og slæber for dem. Men han får dog

samlet lidt penge sammen, så han kan købe sig en hemmelig hund, der kan bo under hans seng. Det viser sig, at hunden er meget lærenem. Drengen lærer hunden at slå græs og lave mad. Antihelten begynder at træde i karakter som helt, der kan lære fra sig. Men man må nok sige, at vi også bevæger os i brud med naturlovene. Godt nok kan hunde være lærenemme, men det er ikke inden for rammerne, at de kan købe ind i supermarkedet og have byttepenge med tilbage. En dag opdager forældrene hunden og vil smide den ud. Drengen får Køter til at æde moren og faren, og det gør den med hud og hår.

Hunden er lærenem og vores antihelt udvikler sig til en undertrykkende leder, der hundser med hunden og får den til at gøre alt for sig, mens han bare sidder og ser fjernsyn. En dag går det pludselig op for drengen, at han opfører sig fuldstændig over for Køter, som forældrene gjorde over for ham. Drengen bliver ked af det og flov over sig selv. Han sender Køter af sted og undskylder sin opførsel. Drengen føler sig helt alene uden Køter og sågar uden de fulde forældre. Men to bløde forskelligt farvede hjemmesko kan være det visuelle signal til læseren om, at man godt kan finde ud af det, selvom man er forskellige. Bløde hjemmesko signalerer hjemlig hygge og varme. Når skoene samtidig er i hver sin farve, fremstår de som et umage par, men det umage par kan godt finde ud af det sammen, hvis de vil. Næste morgen bliver drengen vækket af et blidt puf og en fugtig snude. Køter er kommet tilbage og har medbragt morgenbrød. Drengen bliver genfødt som demokratisk refleksivt menneske, der netop kan finde ud af at deles med Køter om både pligter og hygge, så drengen og hunden finder ud af det til sidst.

Læseren inviteres ind i drengens univers og får indblik i, hvad han siger og gør i forhold til dem, der er omkring ham, og de erkendelser drengen får i forhold til omverdenen. Billedbogen *Køteren* stilladserer nærmest under litteraturlæserens udvikling fra heltelæser til tænkelæser, der også opnår nye erkendelser om sig selv og verden. Men disse erkendelser vil blive hjulpet rigtig godt på vej af en litteraturdidaktik, der har fokus på det at læse litteratur som vej til nye erkendelser.

Fiktionens helt er læseren overlegen, men ikke naturlovene

I denne kategori er fiktionens helt læseren overlegen, men ikke naturlovene. Denne form kalder Frye også den højmetiske genre. Helten er andre mennesker og også læseren overlegen, men altså ikke naturlovene. Som eksempel i denne kategori kan man placere Louis Jensens ungdomsroman fra 2010 med titlen *2 kroner og 25 øre*. Jegfortælleren hører i skolen, at man kan redde et menneske fra at sulte for bare 2 kroner og 25 øre om dagen, og det får ham i gang med personligt at tage ansvaret for verdens sult og nød. Helten, hovedpersonen, tager ret konkret og bogstaveligt et af menneskehedens store dilemmaer på sig – fordelingen af verdens resurser. På den måde bliver han læseren og omgivelserne overlegen. Læseren og personerne omkring helten/fortællerjeget bliver statisten i en verden, hvor fortællerjegets værdier tæller. En verden, hvor man ikke bare kan se på og leve med de store forskelle i levevilkår, der er på kloden. En samfundsorden, hvor helten

som den eneste gør noget ved tingenes tilstand. Men hvad sker der med en hovedperson, der tager så stor en byrde på sine skuldre? Han ender på en psykiatrisk afdeling, og man kan derfor sige, at romanens helt i den grad må sande, at han ene dreng ikke kan ændre tingenes tilstand. Derved ender romanens helt som idealistisk antihelt, der opnår nye erkendelser om livet og dets store dilemmaer.

Læsere, der vil læse romanen ud fra heltelæserollen, kan let blive irriteret på alle drengens store tanker, der indimellem sætter handlingen i stå med inddragelse af store fortællinger fra Don Quixotes kamp mod vindmøller til *Den barmhjertige samaritaner*. På den anden side har romanen også et godt plot, en kærlighedshistorie og en lille roadmovieagtig tur til Afrika. På den måde indeholder romanen både udfordringer og understøttelse til at befæste tænkelæserollen.

Fiktionens helt befinder sig på samme niveau som læseren og naturlovene

Helten er på samme niveau som læseren og naturlovene. Denne kategori kaldes også den lavmetiske genre. I denne genre forventer læseren, at helten har samme erfaringer som ham selv. Her forekommer for eksempel den realistiske genre og komedien. Inden for denne kategori kan vi finde helte som Kim Fupz Aakesons *Vitello*. Vitello er en sej og handlekraftig dreng, der handler inden for det mulige. Og det mulige kan faktisk fremstå både humoristisk og handleanvisende for læseren som for eksempel i *Vitello bygger en monsterfælde*. En nat kan Vitello ikke sove, fordi han er bange for mørket, monstre og de dødsensfarlige lyde. Vitello lægger en plan og bygger en monsterfælde, der kan fange alle de farlige zombier, der bare venter på at komme og tage ham, mens han sover. Den eneste, der dog går i fælden, er hans mor. Planen lykkes alligevel, for moren giver ham lov til at sove i hendes seng, og der er ingen monsterfare.

Det er trygt for den bogslugende heltelæser at leve sig ind i Vitello. Han udviser mod og handlekraft, og han kan også blive bange og have brug for voksne, der tager affære.

Der er mange slags helte og nedenstående tekst af Louis Jensen, skrevet til dette tidsskrift, kan ikke betegnes som realistisk, men med humor har Louis Jensen skabt en helt særlig helt. Helten er et beskedent ord. Et ord, der banker på, men som ikke må komme ind. Mangt en læser kan indleve sig i situationen at blive vejet og fundet for let. Heldigvis for det beskedne ord, så hører

åen det hele og inviterer ordet med hele vejen ud til havet. Og ordet bliver dermed ført hen til et sted, hvor ordet kan skabe glæde, for havet *holdt af små, beskedne ord*. Selvom det beskedne ord indleder sin livsbane med lukkede døre, så finder det en udvej, fordi det har mod til at springe i åen, da nye muligheder byder sig.

Et beskedent ord kom gående og bankede på bogen med de blanke sider. Må jeg komme ind? Ikke dig! Råbte bogen. Hvorfor? Spurgte ordet. Alt for lidt, sagde bogen. Jeg vil have mange ord, lange sætninger, store afsnit, kommaer i massevis, udråbstegn! Alt! En tyk roman. Så kom med mig, råbte åen, der flød forbi og havde hørt det hele. Det beskedne ord sprang i åen, og nu flød det med åen hele vejen ud til havet. Og havet blev glad, for det store hav holdt af små, beskedne ord, når det skrev.

Louis Jensen, 2013, 3

Helten er læseren underlegen

Den femte og sidste genrekategori drejer sig om de fortællinger, hvor helten er læseren underlegen. Læseren ser ned på helten på grund af dennes underlegenhed. Det er selvfølgelig vigtigt, at læseren fanger ironien ved ikke kun at læse bogstaverne, men også alt det hvide mellem linjerne som bølgernes hvide skum siger i den tidligere omtalte Louis Jensens tekst *det hvide mellem linjerne fortæller alting, og hvad der ikke fortælles dér, står dybest inden i bogstavernes sorte*.

Når læseren ikke får reflekteret over alt det hvide mellem linjerne, eller som Wolfgang Iser (1981) kalder det *de tomme pladser*, så kan nogle fortællinger virke

mystiske og meget lidt opbyggelige. Hvilket jeg for eksempel oplevede i en 5. klasse, der læste Bent Hallers *Tabernarren* fra samlingen *Det roterende barnekammer*. Eleverne skulle give en personkarakteristik af hovedpersonen. Hvem er hovedpersonen? Hvem er tabernarren? Hvilke udfordringer er der i forhold til personkarakteristikken, hvis man kun læser bogstaverne? Det blev meget synligt i klassens arbejde med teksten. *Tabernarren* indledes med Morten og Brian, der sidder på forreste række i skolen, og de skiftes til at være de dygtigste i klassen. En dag kommer der en ny dreng, Jens, ind i klassen. Han læser bøger på tusind sider, og læreren giver ham en matematikbog for de ældste elever. Morten og Brian finder, at Jens er utålelig, og at han bare gør det for at blære sig. De mener ikke, de er voldsmand eller mobbere, og alligevel må Jens til sidst skifte skole. Det får de to drenge til at bekræfte hinanden i, at Jens bare er en tabernar.

Læser man på linjen og overtager Morten og Brians selvbekræftende verdensbillede, så er de to drenge helte i et middelmådigt univers. Lige så snart Morten og Brian møder en, der er virkelig dygtig, får de ham udstødt. Men læseren er jo klogere og kan se, at Morten og Brian narrer sig selv i deres selvforherligelse. Jens bliver udråbt til tabernar af Morten og Brian, og Jens optræder som den underlegne hovedperson, der kom, så og så måtte skifte skole. Det er svært at være helte-/heltindelæsere af sådanne historier. Hvem skal man identificere sig med? Identificerer man sig med Morten og Brian, bliver man tvunget ind i deres middelmådige selvforherligende univers. De værdier vil vi nødtigt have børn og unge til at overtage. Læseren, der indlever sig



i Jens' situation med usynlighed, manglende anerkendelse og skoleskift, udfordres i lige så høj grad. Skal de unge mennesker ikke have håb og opbyggelige fortællinger? Jo, og det er lige det, de får. Haller har bare overladt en hel del til læseren, der skal fange ironien og alt det hvide mellem bogstaverne. Her er litteraturarbejde som meddigtning vigtigt. Bliver der arbejdet med personkarakteristik udelukkende ud fra det, der står på linjerne, så mangler en væsentlig dimension. Denne dimension kom i den grad frem på et efteruddannelseskursus, jeg holdt for dansklærere. Gennem en meddigtningssopgave gestaltede en gruppe lærere et møde mellem Brian og Jens 15 år senere. Brian skal til jobsamtale og trykker lidt beklemt hånd med it-chefen i den ansættende virksomhed. Til Brians store overraskelse opdager han, at Jens nok ikke var en tabernar, for nu står han foran ham i en helt ny rolle.

"Disse indholdsmæssige genrekategoriseringer kan medvirke til at få et sprog til at tale om genre og indhold, når vi skal vælge værker til både den fælles litteraturundervisning og til den selvstændige fiktionslæsning."

Slugende heltelæsning af en sådan novelle kan ende i selvbekræftende fejlslutninger. Omvendt kan en langsom og reflekteret læsning, hvor læseren får fyldt det hvide mellem linjerne ud, udfordre og understøtte en tænkelæser, der ikke bare lader sig forføre af fiktionens fortæller.

Læsere, helte og litteraturundervisningen

Hvad kan så alle disse undergenrer om helte anvendes til i litteraturundervisningen i dansk? Når dansklæreren vælger fiktion til læsning i danskfaget, er det vigtigt at fodre den heltelæsende bogsluger med forskellige helte. Der skal både være helte, det er trygt at indleve sig i, fordi det ender godt for dem til sidst, selvom de undervejs går grueligt meget igennem. Og så skal heltelæseren også møde udfordrende helte, antihelte og helte, det er svært at indleve sig i, fordi disse tekster kan være med til at nære refleksionen og tænkelæserrollen.

Disse indholdsmæssige genrekategoriseringer kan medvirke til at få et sprog til at tale om genre og indhold, når vi skal vælge værker til både den fælles litteraturundervisning og til den selvstændige fiktionslæsning.

Litteraturhenvisninger

Appleyard, J.A.: *Becoming a Reader*, 2005

Gibbons, Pauline: *English Learners. Academic Literacy and Thinking – Learning in the Challenging Zone*. 2009

Hogan, Patrick: *What literature Teaches Us about Emotion*. 2011

Iser, Wolfgang: "Tekstens appelstruktur" I *Værk og læser*. 1981

Nikolajeva, Maria: *Børnebogens byggeklodser*, 2003

Nikolajeva, Maria: "Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteratur, *Litteraturlyst og læring*, 2012

Steffensen, Bo: *Når børn læser fiktion*, 2005

Todorov, Tzvetan: *Den fantastiske litteratur*, 2007

Østergren-Olsen, Dorte: Gode tekster og stilladserende litteraturundervisning, *Litteraturlyst og læring*, 2012

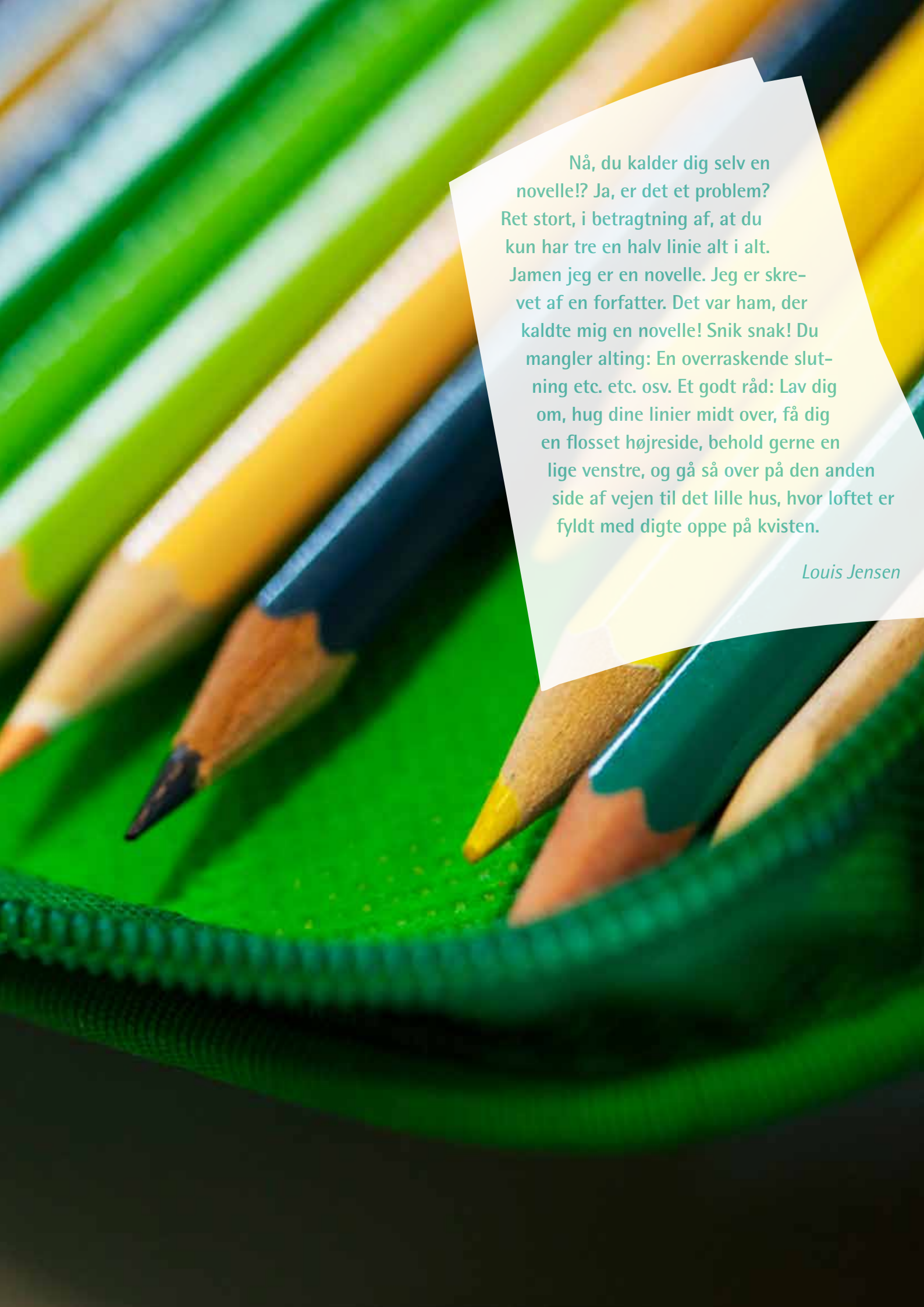
Fiktionstekster

Bent Hallers *Tabernarren fra Det roterende barnekammer*, 2005

Louis Jensen *Halli! Hallo! Så er der nye firkantede historier* (2012), 2 kroner og 25 øre, 2010

Kim Fupz Aakson *Vitello bygger en monsterfælde*, 2010, *Køteren*, 2012

-
- 1 Jeg tillader mig her at bruge den definition af børnelitteratur, som den svensk-russiske børnelitteraturforsker Maria Nikolajeva, inspireret af Torben Weinreich, anvender om børnelitteratur. Nemlig at børnelitteratur er den litteratur, som skrives og udgives for børn og unge, og den litteratur som læses af børn. Nikolajeva, 2005
 - 2 Appleyard: *Becoming a Reader*, 2005
 - 3 Skønlitteratur skal forstås fiktivt og har en fortæller. Bo Steffensen anvender udtrykket at læse med fordobling for at vise, at skønlitteratur betyder det, der står og så noget andet. Når børn læser fiktion, 2005, s. 137
 - 4 Det vidunderlige er på engelsk the marvelous og på fransk merveilleux, som på dansk både kan oversættes til det vidunderlige og det eventyrlige. I den danske oversættelse anvendes begrebet det vidunderlige også i den nyeste oversættelse af Todorovs *Den fantastiske litteratur* fra 2007.



Nå, du kalder dig selv en
novelle!? Ja, er det et problem?
Ret stort, i betragtning af, at du
kun har tre en halv linie alt i alt.
Jamen jeg er en novelle. Jeg er skre-
vet af en forfatter. Det var ham, der
kaldte mig en novelle! Snik snak! Du
mangler alting: En overraskende slut-
ning etc. etc. osv. Et godt råd: Lav dig
om, hug dine linier midt over, få dig
en flosset højreside, behold gerne en
lige venstre, og gå så over på den anden
side af vejen til det lille hus, hvor loftet er
fyldt med digte oppe på kvisten.

Louis Jensen

HVEM SAGDE HVORFOR? – SKOLEGENRERS SITUATIONELLE OG KOGNITIVE FORANKRING

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

Med 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.¹ 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 kapital² 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.³ 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.⁴ For stx resulterede det i definitionen af tre eksamensgenrer: *kronik, essay og litterær artikel*.⁵ I ministeriets publicerede materiale om genrerne⁶ 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.⁷ 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.⁸ 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.⁹

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.¹⁰ 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."¹¹ 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.¹² 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.¹³ 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.¹⁴ 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.¹⁵ Curriculumgenrer refererer til det brede spektrum af trininddelte, socialt strukturerede og sprogligt funderede undervisningsaktiviteter, som bruges i de enkelte skolefag på alle uddannelsesniveauer.¹⁶ 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."¹⁷ Denne læser placeres i beskrivelserne i en "fagligt og kulturelt orienteret offentlighed"¹⁸ i skikkelse af "en autentisk modtager (...) til forskel fra en bedømmer."¹⁹ Modtageren skal desuden forestilles at læse elevteksten i "en publikation af almen interesse."²⁰ 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.²¹ 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."²²

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.²³ Hvor de autentiske genrer beskrives som overlappende genrer, er eksamensgenrerne skarpt adskilt fra hinanden – der er i følge ministeriet ingen berøring overhovedet imellem dem.²⁴ 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.*²⁵

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.²⁶ 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.²⁷ Da jeg mener, at argumentation er det centrale element i genren, har jeg særligt konkretiseret kravene her.²⁸

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.²⁹ 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 modsatte 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.³⁰ 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-viden³¹ 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.³²

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 genreoris 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."³³ Mens Berkenkotter og Huckin argumenterer for, at gener forstået som tænkemåder kun kan læres gennem praktisk brug og deltagelse i autentiske

praksisfællesskaber,³⁴ 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.³⁵

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.³⁶ 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, læserbreve, 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 refleksive (...).

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.³⁷ 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.³⁸ 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."³⁹ 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.⁴⁰ 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".⁴¹ 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.⁴² 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 norm-sæt. 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"⁴³ og er her på linje med de tre internationale skolers genrepædagogikker, der alle fremhæver elevernes frihed og kreative udfoldelsesmulighed inden for genrerne. Genrereproducerende 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.⁴⁴ 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."⁴⁵

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"⁴⁶ 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.⁴⁷

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.

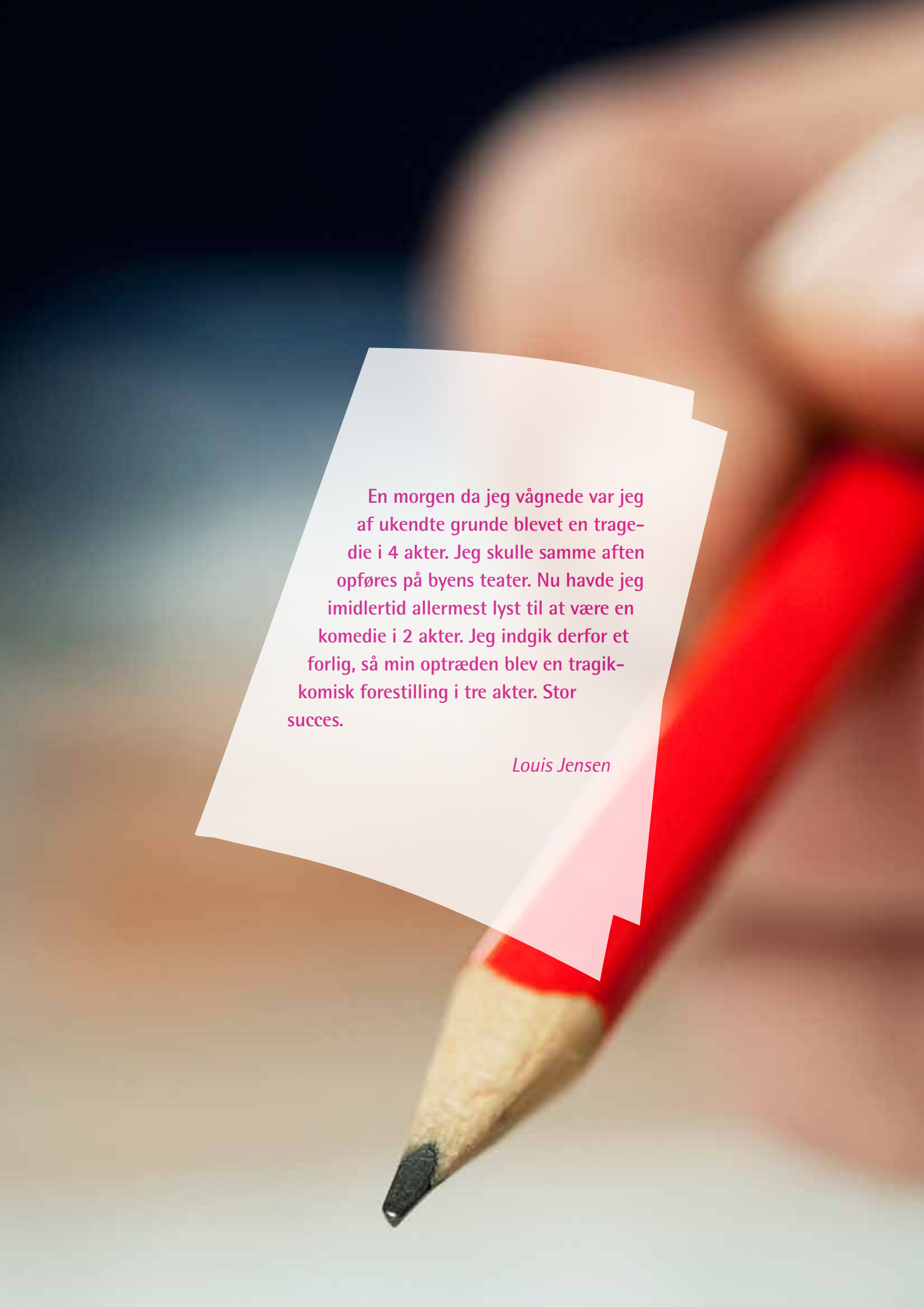
-
- 1 Undersøgelsen løb fra 2008-2011 på fire gymnasier i Stor-københavn. I perioden fulgte jeg 40 udvalgte elever gennem indsamling af alle deres danskafleveringer samt årlige interviews. Jeg modtog desuden undervisningsmateriale og elevernes rettede stile fra de implicerede klassers dansk lærere, som 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 held in front of the pencil, containing a short story. 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 allermest 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

SKAL DET VÆRE EN GYSER I AFTEN? – OM GENRER OG SLAGS I DANSKFAGET PÅ GYMNASIENIVEAU

CLAUS NIELSEN, FORMAND FOR DANSKLÆRERFORENINGENS GYMNASIESEKTION, LEKTOR VED VUC & HF NORDJYLLAND

"Alene, belyst"

Også stjernerne, mumlede han, må være forskellige
De kan ikke alle være fuldstændig ens,
En så uhyre identitet kan ikke *vare*.
Universet er næppe uden forskelle,
men i kraft af hvilken lighed findes de?
Mange stjerner er allerede døde
og hænger slukkede langt ude bag deres lys
som Shakespeare, eller nærmere, Kafka.
Men her kommer jeg ind på forskelle
universet helt mangler blik for,
Vi er alene, synlige, belyst af de nys nævnte m.fl.

(Per Højholt: *Praksis, 9: Det gentagnes musik*)

En flok unge mennesker sidder sammen en halvsløv fredag eftermiddag efter skoletid og snakker. Man bliver enige om, at man ikke gider tage i byen. Men aftenen er lige oplagt til noget pizza og et par film eller tre. De bliver enige om at gå ind på Netflix og vælge nogle film, men spørgsmålet er, hvad man skal se. Man diskuterer, hvilke slags film man vil se. Skal det være komedie, krimi, romantik, thriller, action, krigsfilm ... eller en gyser? Alle kan blive enige om en komedie og måske noget romantik, og man vil slutte af med en gyser. I virkeligheden kunne spørgsmålet om, hvilken *slags* film man vil se lige så godt hedde: hvilken *genre* vil vi se?

I det følgende vil jeg forsøge at vise, hvilken rolle genre spiller i danskfaget på gymnasieniveau. Inten-

tionen er at vise, hvordan genrer er vigtige redskaber til at skabe forståelse og betydning. Jeg vil tage et kort teoretisk afsæt i, hvordan man forskningsmæssigt har været nødt til at udvikle begrebslige redskaber til at gribe i det, vi kalder virkeligheden. Herefter vil jeg foretage nogle nedslag i dele af danskfagets områder for at give eksempler på arbejdet med genrer. Jeg skal understrege, at jeg behandler dansk på stx (det der tidligere hed "det almene gymnasium") og hf. De to andre gymnasieuddannelser – hhx (handelsgymnasiet) og htx (teknisk gymnasium) – forholder jeg mig ikke til.

Valget af film viser, at vi i virkeligheden har et ret veludviklet genreberedskab. Bag spørgsmålet om genre eller slags ligger der nemlig en række uudsagte forventninger. Genrer har karakter af tavs forudsat viden, og det betyder, at genreforståelse ofte befinder sig på et ikke-bevidst plan. Ved et filmvalg af en given genre sidder man ikke og ekspliciterer de forventninger, man har til den enkelte genre, men det ligger som en uudsagt præmis under valget. Man ved langt hen ad vejen, hvad man får, når man vælger en bestemt genre. Man ved i hvert fald, hvad man forventer. Vores genreforventninger – eller forventninger om "slags" – viser sig på en lang række områder i dagligdagen. Når vi f.eks. handler i et supermarked, ved vi intuitivt, hvor vi skal gå hen for at finde diverse varer. Grønsager er en bestemt slags vare, der befinder sig et bestemt sted. Der går man hen for at finde forårsløg. Og det samme gælder stort set alle andre slags varer. Eksemplet viser, at vi er nødt til at orientere os efter slags og genre for at kunne navigere i verden.

Genre i dansk

For år tilbage var interessen for genre ikke særlig stor i danskfaglig sammenhæng. En tekst i bred forstand var noget i sig selv og i egen ret. Inden for det litterære felt præciserede vi nok storgenrerne – epik, lyrik, drama – men det var på et overordnet plan, og diverse undergenrer blev der nok ikke gjort så meget ud af. Selv om nykritikken med fokus på den enkelte skønlitterære tekst og dens udsagn siden slutningen af 1960'erne var afløst af forskellige andre metoder og tilgangsvinkler, herskede den nykritiske metode i klasserummene. Man lod sig ganske vist inspirere af ideologikritik, feministiske læsninger mm., men grundlæggende var det den tætte tekstlæsning, der var i centrum. Inden for de senere år er en interesse for genre imidlertid vokset betydeligt. Det ses i forskellige forskningsprojekter, i udgivelser og i tilgange til danskfagligt stof.¹

Systematisering af naturen og "virkeligheden"

Hvis vi spoler tiden tilbage til slutningen af 1700-tallet, kan vi støde på den svenske naturforsker Carl von Linné. Linné står helt centralt og banebrydende i videnskabshistorien og er bl.a. kendt for sin klassificering af naturen. I 1735 udgav han *Systema naturae (Naturens system)*. Heri blev levende væsener grupperet i slægt og art og beskrevet. Grundlaget for opdelingen er, at ethvert dyr eller enhver plante tilhører en art. Arter, der ligner hinanden, tilhører en slægt, der igen er samlet i en højere kategori osv. En af Linnés største bedrifter er indførelsen af en systematisk og konsekvent navngivning af planter og dyr i form af et latinsk navnesystem med to navne for henholdsvis slægten og arten. Det er et system, som i dag anvendes i hele verden. Og det er bl.a. det, der gør, at børnehavebørn kan få et præcist svar, når de spørger om, hvilken slags blomst det er, de har fundet.

Linné er citeret for at have sagt: Gud skabte og Linné ordnede. Efter Linné blev det i langt højere grad end tidligere muligt at holde styr på, snakke om og forske i levende væsener (i bred forstand). Inden Linné var planternes og dyrenes verden forvirrende og uoverskuelig. Det går op for Linné, at man for at kunne undersøge, beskrive og snakke om ting i naturen er nødt til at sætte tingene ind i kasser. Man er nødt til at kategorisere dem; gøre dem til "slags". Gør man ikke dette, er alt blot en uklar masse. Efter Linné var det muligt at snakke om og forske i ligheder og forskelle i biologiens mangfoldighed.

Linnés systematisering kan minde om den systematisering, genreforskningen arbejder med. Uden genrer

vil det være svært at orientere sig, og en systematisk undersøgelse vil være vanskelig. Det vil være svært og noget rod blot at forske i "dyr" eller "film" eller "bøger". En eller anden systematisk indgang må findes. Der må sættes forskelle for at kunne skabe betydning. Sådan som de forskellige filmgenrer f.eks. skaber betydning og forventninger.

Linné udfoldede sig i den periode, vi kalder oplysnings-tiden. Her kom fornuftens tænkning som bekendt til at stå i centrum. En af oplysningens hovedskikkelser er Emanuel Kant, der i hovedværket *Kritik der reinen Vernunft* (1781) undersøger, hvilke grundvilkår og basale betingelser der er nødvendige for at have erfaring. Kant problematiserer forholdet mellem tanke og virkelighed. Hvad er viden, og hvor langt kan sprogets kategorier opfange den ydre virkelighed? Det er vigtigt at klarlægge, da der er grænser for, hvordan og hvad mennesket kan erkende.

Det er fornuftens – eller erkendelsens – logiske struktur eller form, der klarlægges hos Kant. Kants store opdagelse er at vise, at vi ikke bare har adgang til verden og virkeligheden. Vi har adgang på en bestemt måde. Vi begrebsligger. Sådan som vi også begrebsligger, når vi bruger genrer. Genrer er en måde at gribe virkeligheden på.

Et nyt danskfag 2005

Danskfaget handler også om at gribe (en del af) virkeligheden. En stor del af denne virkelighed er den skriftlige. Det drejer sig både om egen skriftlighed og læsning og afkodning af andres skriftlighed. Et af de redskaber, vi har her, er grammatikken. F.eks. har vi valgt at dele ordene op i forskellige slags – eller ordklasser, som vi kalder det. Grammatikken er imidlertid ikke noget "naturligt" eller fast. "Grammatikken er menneskers velmenende og mere eller mindre vellykkede forsøg på at beskrive, hvordan sproget organiserer betydning.", som den tidligere underviser i dansk og sprogvidenskab, Eva Heltberg, skriver.² På samme måde som Linné organiserede naturen, og Kant begrebsliggjorde vores adgang til verden, har vi i danskfaget redskaber til at gribe om det, vi arbejder med. Et af redskaberne er grammatik; et andet er genre.

Danskfaget handler for en stor dels vedkommende om at skabe bevidsthed. En del af det, vi arbejder med i danskfaget, ligger som en latent viden hos elever og kursister. Det er så dansklærernes opgave at bevidstgøre, kvalificere og videreudbygge denne viden. Og her fungerer genrer godt. Den ikke- eller halvbevidste genreviden elever og kursister har, kan vi gribe fat i og



lade være udgangspunkt for det videre danskfaglige arbejde. En genrebevidsthed vil kunne være med til at øge den generelle bevidsthed om den tekst, man arbejder med (her skal tekst forstås i bred forstand, og tekst indbefatter dermed også f.eks. film, billeder, internetsider mm.).

I skriftlig og mundtlig fremstilling er genre og genrebevidsthed helt central. En bevidsthed om, hvem man

henvender sig til, er afgørende for en kommunikations gennemførelse. Man kan ikke henvende sig på samme måde til f.eks. en veninde, sin mormor eller SU-styrelsen. Man kan sige, at de tre tænkte modtagere fordrer forskellige genrer. Forskellige sproglige genrer har hver deres sproglige træk. Og disse sproglige træk er det vigtigt at arbejde med. Det er vigtigt, når man skal læse og afkode en tekst, og når man selv skal skrive en tekst i en given genre.



Danskfaget på gymnasieniveau er forandret ganske meget siden reformen 2005³. Sat en smule på spidsen – men ikke meget – var dansk på gymnasialt niveau indtil det store reformkompleks 2005 et litteraturfag. Efter reformen er dansk et litteraturfag – *blandt andet*. Dette "*blandt andet*" dækker over, at fagets tre stofområder (sprog, litteratur og medier) nu er præciseret på en helt anden måde end tidligere. Der er sat faste procenter på undervisningen i de tre stofområder – 2-3-1 på stx

og 2-2-1 på hf (33 % sprog - 50 % litteratur - 17 % medier på stx og 40 % sprog - 40 % litteratur - 20 % medier på hf), og den samme procent skal afspejles til mundtlig eksamen. Jeg vil påstå, at litteraturdelen tidligere kunne fylde op til 80-90 % af undervisningen og ofte 100 % til eksamen før 2005.

Det er især den sproglige del, der har fået et løft og er blevet meget mere forpligtende end tidligere. Og

disse forandringer har ændret danskfaget en hel del. Overordnet kan man sige, at dansk nu består af en dannelsesdel og en mere funktionel del. Som der står i formålsparagraffen for Dansk på både hf og stx: "Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål."⁴ En grundlæggende opgave i danskfaget nu er få dette store fag til at hænge sammen. Og et af redskaberne her er at opbygge og skærpe en *genrebevidsthed*. Dette fungerer godt, idet genre er vigtig i alle fagets tre stofområder. Som tidligere nævnt var det ikke noget, der spillede den store rolle i litteraturundervisningen tidligere. Men et arbejde med genre inden for litteraturen vil sikkert blive opprioriteret i de kommende år. Det sker allerede, men arbejde med genrebevidsthed vil nok forøges både i undervisningen og litteraturforskningen. Et eksempel er Peter Stein Larsens disputats fra 2009 om to lyriske traditioner. Første kapitel i bogen hedder "Tre genreforståelser", og starten på kapitlet lyder: "Ingen litterære værker kan skabes uafhængigt af genre. Det gælder, hvad enten man bruger dem som norm og rettesnor, eller man afviser deres betydning." (Peter Stein Larsen s. 17) For Stein Larsen er det nødvendigt at klarlægge en forståelse af genre, før han begynder analysen af to lyriske traditioner. Sker der ikke en genreklarlægning, vil analyserne af de lyriske traditioner ikke blive dybdegående og skarpe nok. En genrediskussion og – klarlægning vil også være nødvendig i arbejdet med en del af den nyere litteratur, hvor man snakker om genrehybrider, genreblandinger og genreleg.⁵

Mediegenrer

I danskfagets mediedel er genre afgørende for at forstå mange af de medieprodukter der arbejdes med. Under kernestoffet hedder det, at man bl.a. skal beskæftige sig med nyhedstekster, dokumentartekster, fiktionstekster, og det hedder, at man skal arbejde med "fiktions- og faktakoder i stofområdets teksttyper". For overhovedet at forstå disse teksttyper er man nødt til at fastsætte deres genre. Et eksempel kan være fra arbejdet med aviser. Hvis man misforstår en artikelgenre i avisen, kan man gå helt galt i byen i forhold til artiklens hensigt. Det er eksempelvis vigtigt at forstå, at avisens leder fremsætter holdninger, og at den ikke bestræber sig på at være objektiv. Her er kendskab til begreber inden for argumentationsanalyse for eksempel vigtig.

Begreberne "fiktions- og faktakoder" er nye begreber, der kom ind i læreplanerne ved en revision i 2010. Ideen med disse begreber er at have nogle redskaber at arbejde med, når man arbejder med medietekster, der på en og samme tid lægger sig op ad genre og

sprænger genre. Eksempler på dette er der i flere af avisernes artikeltyper. Men et eksempel kan også være Lars von Triers film. Det gælder nok alle filmene, og i den seneste, *Melancholia*, tager Trier afsæt i genrene bryllupsfilmen og katastrofefilmen, hvorefter genrene vrides og sprænges. I bryllupsfilmdelen går alt galt, og gommen ender med at gå, og i katastrofefilmdelen ender jorden med at blive smadret af en planet.⁶ (Jeg beklager afsløringerne!) For at forstå dette – og for at forstå von Triers film – er en genrebevidsthed og –viden ganske afgørende.

Genrearbejde er også et område, hvor danskfaget bidrager til generel opkvalificering af elever og kursister. Som nævnt har danskfaget en dannelsesopgave. Afhængigt af hvordan man definerer dannelse, vil arbejdet med genre opfylde en stor del af det dannelsesmæssige formål. Vi er omgivet af genre, vi taler og handler i genre, og vi påvirkes ofte i genre. En genrebevidsthed vil være med til at styrke elever og kursisters evne til at begå sig mundtligt og skriftligt både receptivt og produktivt. Det vil være med til at styrke mulighederne for at begå sig i det moderne informationsflimrende samfund, vi lever i.

Genre i det skriftlige arbejde

I dansk – og i det gymnasiale system i det hele taget – arbejder man i disse år kraftigt på at opprioritere og styrke skriftlighed. Det sker under den ikke særlig indholdsrige betegnelse, "Ny skriftlighed". Som en central del af dette står genrebevidst skrivning.

På stx og hf er der til skriftlig eksamen udviklet tre faste genre, der skal hjælpe til at styrke den genrebevidste skrivning. På stx er det "litterær artikel", "kronik" og "essay", og på hf er det "analyserende oplæg", "introducerende artikel" og "argumenterende artikel". Det er ikke nødvendigvis genre, man kan støde på uden for skoleverdenen, men kan sagtens være det (og er det især for genrene på stx). Det er imidlertid heller ikke hovedpointen. Det er at skabe en *genrebevidsthed*. Elever og kursister skal i tilknytning til genrebevidstheden oparbejde en bevidsthed om den kommunikationssituation og den målgruppe, de henvender sig til. Og videre skal de være bevidste om, at forskellige kommunikationssituationer og målgrupper fordrer forskelligt sprog. På samme måde får forskellige skrivemåder forskelligt sprogligt udtryk. Dette arbejdes der en del med i disse år inden for den såkaldte genrepædagogik. Her arbejder man meget detaljeret med teksters struktur og sprogbrug. Hvordan præcist er en given skriftlig genre opbygget, og hvilken sprogbrug benyttes? Man

kan f.eks. kigge nærmere på ordklasserne i den enkelte genre. Afhængig af hvad teksten beskriver, og hvad dens formål er, vil den typisk bruge en bestemt type verber. Brugen af tillægsord eller ej er også vigtig for en given genres udsagn.

Et eksempel på udfoldelse af genrepædagogik kan være *Skrivning i dansk* af Sophie Holm Strøm og Sune Weile, der udkom i efteråret 2012. Heri tages eleven/kursisten ved hånden i udforskningen af forskellige skrivemåder. Det drejer sig om at skrive for at informere, for at udvikle og strukturere, for at fortælle, for at argumentere og for at reflektere. Eleverne/kursisterne skal ret nøje undersøge, hvordan de enkelte skrivemåder – eller genrer – er udformet: Hvordan er de opbygget/disponeret, hvilke kategorier af ord bruges typisk, hvilken sproglig tone og stil bruges, tilstræber teksten at være subjektiv eller objektiv, hvordan argumenteres der, er der brug af fagord osv. Efter undersøgelsen af den enkelte genre skal eleverne/kursisterne selv skrive en tekst i den pågældende genre. Man kan sige, at eleverne/kursisterne skal dekonstruere den enkelte genre, hvorefter de selv skal konstruere et genreeksempel.

Eksemplet viser, hvordan genre – genrebevidsthed og genrekendskab – bliver et nyttigt redskab i bestræbelsen på at opbygge en god, præcis og funktionel skriftlighed. Og eksemplet viser videre, hvordan genrebevidsthed er vigtig, både når man tilegner sig en tekst, og når man selv skal producere en tekst.

Er genrer da alt? Det er det naturligvis ikke. Genrer er som beskrevet vigtige til at få forståelse og til at afkode betydning. Men med en genrefastsættelse er alt ikke sagt – langt fra. Det, man kan kalde den tætte tekstlæsning (tekst i bred forstand), er stadig uhyre vigtig. Det er vigtigt at kunne afkode betydningen af ordvalg og sætningsopbygning i en given tekst. Det er helt enkelt uhyre vigtigt at kunne læse en tekst opmærksomt. På samme måde er det vigtigt selv at kunne styre sætninger, ordvalg mm.

Selv om genre ikke er alt, er en genrebevidsthed som nævnt vigtig. Og måske vil en bevidsthed om f.eks. gysergenren forøge *nydelsen* af en god gyser. Man vil kunne se, hvornår og hvordan der leves op til genrekravene, man vil kunne se intertekstuelle genrehenvisninger, og man vil kunne se, hvornår der er genrebrud. Dette gælder naturligvis også andre genrer: genrebevidsthed bliver også en del af *oplevelsen* af en tekst. Og genrerne er med til at sætte de forskelle, der gør, at ikke alle stjerner er ens – som Højholt skriver.

Litteratur

Gunhild Agger: *Dansk tv-drama. Arvesølv og underholdning*, 2005

Dansk Noter 4 2012. Tema: "Rod i genrerne?"

Eva Heltberg: *Sproget i litteraturen*, 2007

Jørgen Dines Johansen m.fl. (red.): *Genrer*, 2009

Peter Stein Larsen: *Drømme og dialoger. To poetiske traditioner omkring 2000*, 2009

Claus Ove Nielsen: *Dansk er uhyre mange ting i "Synsvinkler"* nr. 45 2012

Sophie Holm Strøm og Sune Weile: *Skrivning i dansk*, 2012

Svenskläraren nr. 4 2012. Tema: "Svenskämnets genrer"

-
- 1 Gunhild Aggers disputats, *Dansk tv-drama. Arvesølv og underholdning* fra 2005 indeholder en grundig oversigt over genreforskningen. Indledningen her lyder: Genrebegrebet tilbyder sig som redskab til gruppering og systematisering, til tænkning i ligheder og forskelle, historie og udvikling. (s.81). Og i antologien *Genrer* redigeret af Jørgen Dines Johansen m.fl. kan man dels i den grundige introduktion og dels i de enkelte artikler, der er klassiske artikler om genrer, læse om genrehistorie, genredefinitioner og genrediskussioner.
 - 2 Eva Heltberg side 32
 - 3 Gymnasireformen blev vedtaget 2004 og trådte i kraft august 2005. Selv om det er ved at være en del år siden, er der en del i fagene, vi først nu er ved at få styr på.
 - 4 For en uddybning af dette se: Claus Ove Nielsen: *Dansk er uhyre mange ting i "Synsvinkler"* nr. 45 2012.
 - 5 Eksempler på nyere værker der blander genrer kan være: Maja Lee Langvad: *Find Holger Danske*, Amalie Smith: *I civil*, 2012 (der genrersættes som samling), Asta Olivia Nordenhof: *et ansigt til emily*, 2012 og til dels Bjørn Rasmussen: *Huden er det elastiske hylster der omgiver hele legemet*, 2011.
 - 6 Se Gunhild Agger: "Genrer – begreber og brug. Fra Bier til Trier" i Dansk Noter 4 2012

NOGET FAGLIGT I EN SPROGLIG RAMME – NÅR UNDERVISNINGEN FOREGÅR MED SPROG OG OM SPROG

RASMUS GREVE HENRIKSEN, PÆDAGOGISK PROJEKTMEDARBEJDER, PROJEKT UDDANNELSESLØFT, AALBORG UNGDOMSSKOLE

I ndsigt i det akademiske sprog øger elevernes chancelighed i skolen – de får adgang til det magtfulde sprog og bliver i stand til at afkode og konstruere tekster, som lever op til konventionerne for de forskellige genrer. En undervisning baseret på sproglig progression er et væsentligt element i et stort og ambitiøst, fondsstøttet¹ udviklingsprojekt, Projekt Uddannelsesløft (PU), der arbejder med at udvikle faglig og sproglig inklusion inden for grundskole og ungdomsuddannelser.

Denne artikel beskriver, hvordan det smitter af på den undervisning og vejledning, der udvikles i praksis, når projektet anvender genrepædagogik til at opkvalificere undervisere og vejledere.

Indledningsvist beskrives et undervisningsforløb, der viser, hvordan en gymnasielærer har brugt elementer fra en stilladserende genrepædagogik til at højne sine elevers faglige udbytte. Balancen mellem fokus på genre og fag kan uden videre overføres til andre skoleformer og fag – blot med en justering af det faglige indhold og det enkelte fags metoder.

"Ved at arbejde med genrepædagogik får elever og undervisere et fælles metasprog."

Efterfølgende præsenteres idéerne i det kompetenceudviklingsforløb, som den pågældende lærer har

deltaget i og derigennem erhvervet sig kompetencer til at undervise med fokus på både fag og genre.

Et nedslag i praksis – faglig skrivning og genrelæsning i gymnasiet

I en gymnasieklasse i faget psykologi arbejdede læreren med skriftlighed affødt af, at der med Gymnasiereformen fra 2005² bliver stillet nye og fagspecifikke krav om fokus på elevernes skriftlige kompetencer. Det bliver tydeligt, at det enkelte fag har sin egen måde at præsentere sin viden på – en tendens, der fordrer, at den enkelte underviser må tilegne sig viden om sit fags tekstgenrer. Både i de enkelte fag og i tværfaglige opgaver stilles der krav til elevens faglige argumentation og beherskelse af forskellige taksonomiske niveauer. Mange undervisere savner et sprog og begrebssæt til at diskutere og undervise i genre og skriftlige konventioner. Tilbagemeldinger til elever som "Du skal skrive i et mere blomstrende sprog.." eller "Din faglige argumentation kunne være strammere.." giver ikke mange pejlemærker for eleverne ift., hvordan de kunne gøre anderledes³. Ved at arbejde med genrepædagogik får elever og undervisere et fælles metasprog sideløbende med, at eleverne tilegner sig viden om sproglige træk og strukturer.

Det blev afsættet for et længere forløb⁴, der illustrerer, hvordan arbejdet med genrepædagogik blev udviklet fra en faglig vinkel – med gode resultater for eleverne. Den umiddelbare effekt for eleverne blev, at de:

- udviklede deres skrivekompetencer i højere grad end en anden 1.g klasse, som gennemgik et lignende fagligt forløb uden det samme eksplícitte genrefokus
- blev i stand til at bruge læsekompetencer til at understøtte deres skriveudvikling.
- kunne trække på og anvende kompetencer på tværs af fag.

Set gennem en genreoptik bestod undervisningsforløbet af tre kernelementer:

- en stilladseret skriveopgave, som bl.a. inddrog fællesskrivning og evaluering ud fra en eksemplarisk modeltekst.
- et læseforløb/fagfagligt forløb med eksplicit fokus på berettende, definerende og argumenterende tekster.
- endnu en stilladseret skriveopgave, der byggede videre på elevernes skriftlige kompetencer og dermed stillede endnu højere krav.

Den første skriveopgave

Eleverne havde behov for at arbejde med deres skriftlige udvikling på flere planer, bl.a. taksonomiske niveauer (redegørelse, analyse og argumentation), vægtning af opgavens dele, formalsproglig korrekthed, anvendelse af citater/referencer, nuanceret sprog og faglig argumentation. Eleverne havde indtil nu heller ikke anvendt evaluering af deres skriveopgaver i særlig grad i forhold til den næste skriftlige opgave.

I samarbejde med den tilknyttede projektmedarbejder besluttede læreren at formulere en skriftlig opgave med et klart og tydeligt stillads, som imødekom de ovennævnte udfordringer for eleverne.

Eleverne skulle vise, at de kunne arbejde med fagets metode - besvarelsen skulle indeholde en redegørelse for en teori, et resume af en case og en analyse af casen med teorien. De skulle vise, at de havde forstået det faglige indhold, og endelig skulle de kunne strukturere deres skriveproces.

Opgaveformuleringen blev omfattende med både krav til det færdige produkt og støtte til skriveprocessen. Den bestod af:

- En disposition for opgavens afsnit med krav til omfang for hvert afsnit, faglige hints og tydelige konventioner for sproget i de enkelte afsnit. Fx at man i en redegørelse skal skrive i et objektivt sprog.

- Krav om, at der i redegørelsen skulle anvendes 5 forskellige sætningsindledere fra en given liste. (*forfatteren mener, forfatteren belyser, forfatteren beskriver, forfatteren antager osv.*)
- Krav om, at der i analysen skulle anvendes et kommenteret citat fra casen.
- Krav om, at der i hele opgaven skulle anvendes 7 forskellige forbinder-ord fra en liste, hvor de var adskilt i additive (og, yderligere, endvidere), kontrasterende (men, tværtimod, på trods af) og kausale forbinderere (fordi, på grund af).
- Generelle sproglige krav: skrive i hele sætninger, sammenhængende tekst, fokus på stavning (især -r på udsagnsord og sammensatte navneord)

Som en yderligere støtte til skriveprocessen fik eleverne tid i undervisningen til at arbejde med opgaven, inden den skulle færdiggøres hjemme.

Elevernes umiddelbare reaktion var, at der var overvældende mange parametre at forholde sig til, men i takt med at de kom i gang med at skrive, fandt de anvisning og støtte i det tydelige stillads, som opgaveformuleringen tilbød, og alle elever var i stand til at aflevere et selvstændigt produkt.

Under lærerens vurdering af de afleverede produkter blev det tydeligt, at alle elever havde udviklingspunkter, som kunne gøre deres tekster endnu bedre. Derfor besluttede lærer og projektmedarbejder, at tilbagemeldingen skulle bestå af to dele. Dels en formativ tilbagemelding med eksplicit fokus på den gode tekst, dels en fællesskrivning, hvor eleverne sammen skulle indarbejde elementer fra den gode tekst i deres egne opgaver og konstruere en fælles bedre tekst.

Eksempelteksten til den formative tilbagemelding blev lavet som en hybrid af flere forskellige elevbesvarelser, og læreren brugte en dobbeltlektion på at tydeliggøre og gå i dialog med eleverne om, hvorfor og hvordan teksten var god. Tilbagemeldingen var hele vejen omkring de støttepunkter og krav, som opgaveformuleringen havde omfattet, lige fra formalsproglig korrekthed til sammenhængende faglig argumentation.

Der næst fik eleverne en enkelt lektion til at fællesskrive en ny tekst i mindre grupper. De tog udgangspunkt i deres egne tekster, men skulle i fællesskab formulere en ny tekst under hensyntagen til de fokuspunkter, der var i den formative tilbagemelding. Resultatet af fællesskrivningen skulle deles med resten af klassen, så alle havde mulighed for at spejle egen tekst deri.

Processen med fællesskrivning resulterede i, at eleverne med stort udbytte fik diskuteret konkrete sproglige træk i deres formuleringer – der var flere spor af et begyndende metasprog. Samtidig var det positivt, at de kastede sig ud i at diskutere og kritisere hinandens og egne produkter – en proces, der af lærer og projektmedarbejder blev afventet med spænding, da det ofte er en følsom sag at vurdere og blive vurderet af andre elever.

Læseforløbet

Inspireret af de gode resultater med den stærkt stilladserede skriveopgave og input fra arbejde i en af PU's studiegrupper med andre lærere fik læreren mod på at arbejde med eksplicit fokus på de genrer, som eleverne ville møde gennem læsning af tekster til et fagligt emne. Formodningen var, at et genrefokus ville give eleverne blik for teksternes hensigt og et metasprog til at kommunikere herom, og dermed ville arbejdet med fagets metode gennem kritisk stillingtagen til de enkelte tekster blive godt hjulpet. Ligeledes antog lærer og projektmedarbejder, at det ville skinne igennem i elevernes næste skriftlige opgave, at de var blevet i stand til selvstændigt at producere tekster, som overholdt genretypiske træk. Undervisningen blev planlagt, så klassen indledningsvis blev introduceret til teori om genrer og dernæst til de genrer, som fandtes i den tekstsamling, de skulle anvende: berettende, definerende og argumenterende tekster. Gennemgangen af de tre genrertyper fokuserede på tekstens hensigt, struktur, og virkemidler samt introducerede sproglige træk som processer og deltagere til at få øje på dette. Efterfølgende arbejdede klassen med små uddrag fra forskellige tekster til emnet, som skulle sorteres i de tre førnævnte genrer. Præsentation af genrer og efterfølgende arbejde hermed varede en dobbeltlektion.

I de følgende undervisningssekvenser foregik en bearbejdning af teksterne med et fagligt perspektiv, men samtidig var der til hver tekst fokus på at finde genretræk, afsender, formål med teksten mv. Læreren styrede undervisningen gennem spørgsmål om teksternes sproglige struktur, som blev brugt til at understøtte faglige erkendelser og argumenter i teksterne og lægge nuancer på elevernes oprindelige konklusioner omkring det faglige indhold. Spørgsmål som: "Hvilken tekstgenre tilhører teksten?" efterfulgt af "Kan du vise, hvor du præcis kan se det i teksten?" gav samtidig eleverne mulighed for at øve sig i at argumentere om sprog – og at udvikle metasprog om genrer.

Der var klare spor af, at eleverne udviklede en mere kritisk stillingtagen til fagets tekster og blev i stand

til at sætte deres erkendelser i spil med både faglige og sproglige argumenter. I den forbindelse var det en nævneværdig opdagelse, at grundbogens afsnit flere steder var argumenterende og dermed ikke blot kunne tages ind som en objektiv sandhed.

Den anden skriveopgave

Som afslutning på forløbet skulle klassen arbejde med en skriftlig opgave, som i opbygning og faglige krav var af samme form som eksamensopgaver til den mundtlige eksamen i psykologi. Opgaven lignede den første skriveopgave, som beskrevet ovenfor, men stillede krav om, at eleven ud over at kunne redegøre og analysere også skulle kunne argumentere og perspektivere. Det var samtidigt nødvendigt, at eleverne søgte viden i tekster, som var både beskrivende, definerende og argumenterende for at kunne besvare opgaven. Læreren formulering af opgaven gav igen eleverne et brugbart stillads til at disponere det faglige indhold og støtte deres skriveproces. Stilladset var dog knapt så støttende som i den første opgave, idet det fx ikke stillede eksplicitte krav om nuanceret sprog, sætningsindledere og forbindere.

Det generelle indtryk af elevernes skriveproces var, at de var i stand til at udfolde deres viden og kompetencer med støtte i det lidt mindre stillads. De fleste arbejdede alligevel med at nuancere sproget og anvendte sætningsindledere og forbindere til dette. Der var også klare spor i deres afleverede produkter af, at de var godt på vej til selv at kunne producere beskrivende og argumenterende tekster, der overholdt genrekonventioner.

Læreren tilbagemelding var atter af formativ karakter, hvor en eksemplarisk tekst skabt som en hybrid af flere tekster blev fremhævet. Som et billede på klassens udvikling havde læreren nu endnu flere tekstuddrag at vælge mellem til at sammensætte den eksemplariske tekst.

Af tidsmæssige årsager blev en efterfølgende fællesskrivning ikke aktuel som afrunding på tilbagemeldingen.

"Forventningen var, at det kunne give alle elever i klassen mulighed for at opnå et større udbytte af undervisningen."

Efter forløbet var lærer og projektmedarbejder enige om, at eleverne havde profiteret af det eksplicitte fokus



på genrer. Det skinnede igennem i deres arbejde med teksternes faglige indhold og i deres skriftlige produkter. Samtidig var eleverne i stand til at formulere sig omkring sproglige træk, både i dialog med andre elever og med læreren.

Undervisningsforløbet havde strakt sig over flere lektioner, end læreren tidligere havde anvendt på samme faglige emne, men både lærer og projektmedarbejder var enige om, at den udvikling i elevernes kompetencer, som havde fundet sted, ville gøre det muligt fremover at stille stilladsede opgaver og bruge metasprog som et element i undervisningen. Forventningen var, at det kunne give alle elever i klassen mulighed for at opnå et større udbytte af undervisningen.

Konkluderende kan det siges, at eleverne oplever sammenhæng, når den daglige undervisning trækker på genrepædagogiske elementer, mens det faglige indhold læres. Hvis der samtidig arbejdes med elementer, som bygger op til skriftlig formidling, hænger undervisningen sammen som en helhed og virker som et stort stillads for elevernes samlede læring i faget. I tillæg får læreren gennem genrefokuseret undervisning et metasprog, som kan anvendes til at diskutere tekster og sproglige strukturer med eleverne – og med kolleger.

Projekt Uddannelsesløft (PU)

Projektet har som mål at løfte tosprogede unges resultater i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse. Baggrunden for indsatsen er de mange PISA-data og andre evalueringer, som gennem en årrække har peget på, at elever med dansk som andetsprog får relativt dårligere resultater i folkeskolen end elever med dansk som modersmål, at etniske minoritetsunge har markant højere frafald på erhvervsuddannelserne end etnisk danske unge, og at tosprogede unge er underrepræsenterede på gymnasierne.

Projektets fokus er udvikling af en inkluderende pædagogik inden for rammerne af den almene undervisning, hvori tosprogede elevers behov for på samme tid at lære fag og sprog kan tilgodeses på en sådan måde, at det kvalificerer undervisningen af alle elever. De centrale elementer heri er at arbejde med den sproglige dimension i fagene, at have høje positive forventninger til eleverne og at udvikle et kulturelt inkluderende undervisningsmiljø.

De ca. 250 deltagende lærere og vejledere⁵ gennemgår et uddannelsesforløb⁶, mens de sideløbende arbejder med udvikling af egen praksis. De støttes af 6 pædagogiske projektmedarbejdere, som indgår i et



tæt samarbejde med de enkelte lærere og lærerteams om afprøvning og udvikling af metoder og aktiviteter. Projektmedarbejderne fungerer som sparringspartnere, inspiratorer og "makkere" i forberedelse, evaluering og evt. også gennemførelse af undervisningen. Projektmedarbejdernes opgave er desuden at beskrive eksemplariske aktiviteter, forløb og erfaringer til projektets metodebank⁷ med henblik på at sprede viden og fastholde erfaringer.

Kompetenceudvikling af undervisere

Kompetenceudviklingen i PU har et dobbelt fokus. For det første sigter vi efter at bibringe undervisere viden og metasprog om deres fags tekster og praksisformer, da det er afgørende, at undervisere har den fornødne viden og indsigt for at kunne udvikle en undervisning baseret på sproglig progression. Samtidig sikrer undvisernes viden og kompetencer, at projektet er bæredygtigt på langt sigt på de deltagende institutioner, og at erfaringerne med inkluderende pædagogik vil bestå, når PU's 4-årige projektperiode udløber i 2014.

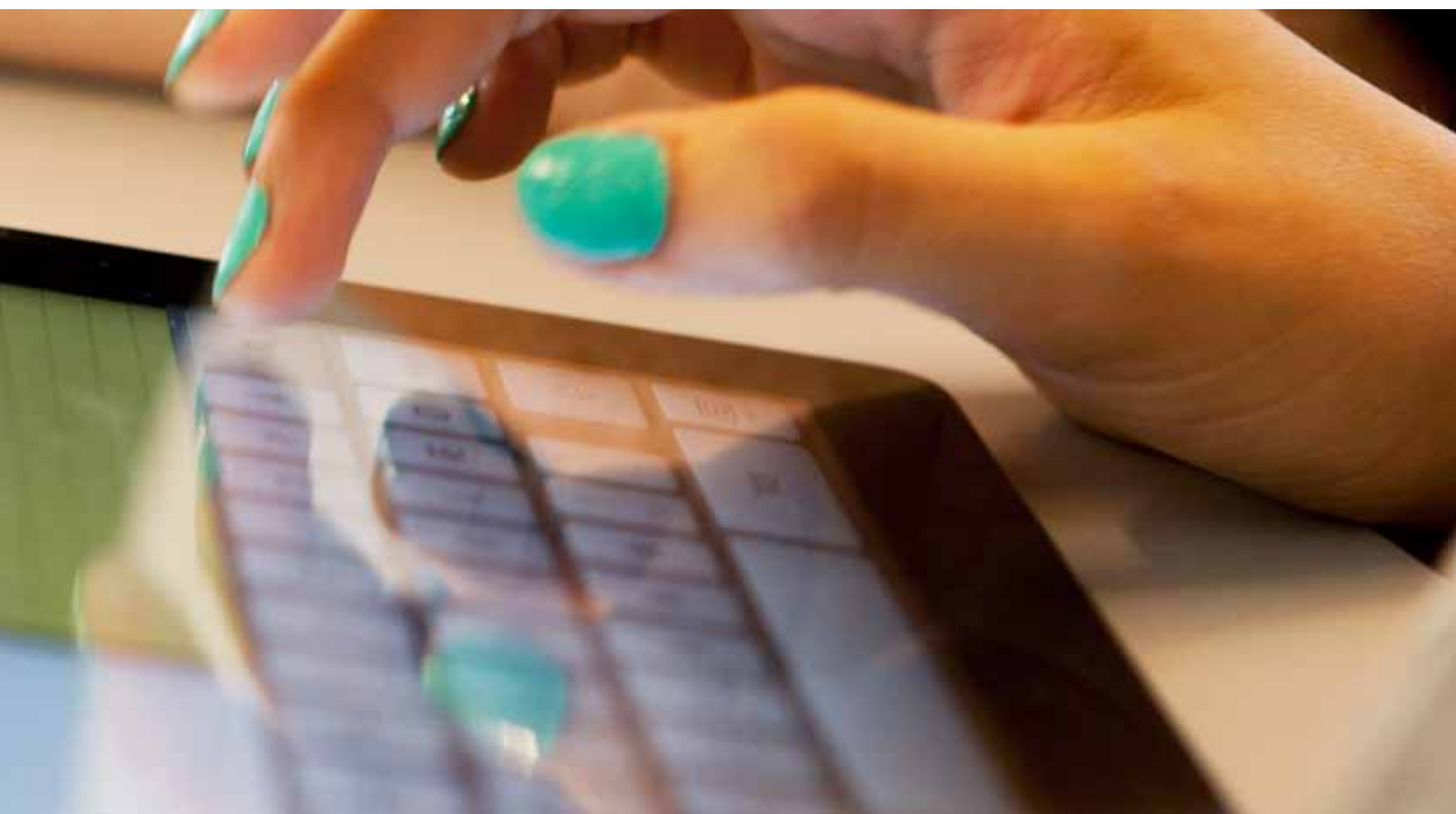
For det andet skal undervisere i samarbejde med projektmedarbejderne løbende udvikle deres elevers

kompetencer til at lære i en undervisning baseret på sproglig progression, så elevernes resultater (karakterer) kan måles inden for projektets levetid, og den udviklede undervisning kan formidles til andre undervisere.

Det udfordrende i projektet er, at undervisere skal kompetenceudvikles med sprog og om sprog, så de selv bliver i stand til at gøre det samme i egen praksis, og deres elever efterfølgende kan tilegne sig færdigheder med sprog om sprog.

Inkluderende pædagogik

PU's hovedsigte er at fremme en inkluderende pædagogik, som giver mulighed for fagligt udbytte til alle. Der er fokus på, hvad undviseren kan gøre i sin egen praksis, fordi det er her, undviseren kan agere og virkelig gøre en forskel. Arbejdet med at integrere sprog og fag hviler på flere ben, hvor genrepædagogikken er et af dem. At de deltagende undvisere og vejledere udvikler et metasprog omkring genre er ikke et mål i sig selv. Det er imidlertid væsentligt, at undvisernes bevidsthed omkring genrebegrebets pædagogiske potentiale kan bidrage til at forme en didaktik i klasserummet, der tager højde for sprogets funktionelle betydning i forskellige sammenhænge.



I vores opfattelse lærer eleven sprog gennem interaktion, sproget har en socialsemiotisk funktion i at skabe og kommunikere viden i fagene. Det betyder, at vi ser genre som et redskab, der skal være funktionelt for lærere og elever, hvorfor klasserummets aktiviteter bliver basis for elevernes læring. Vores syn på genrepædagogik har en stilladserende Vygotsky -inspireret tilgang. Genreteoriens skemaer tilbyder et overblik ift. tekststrukturer og sproglige mønstre, hvilket kan være en god støtte for eleverne i deres tilegnelse af genrekonventioner mere bredt set.

Stilladsering

Tilegnelsen af genrekonventioner sker i gradvise ryk i en bevægelse mellem elevernes eksisterende viden og undervisning i, hvordan tekster bliver til. De gradvise ryk kan man skabe ved en stilladsering af undervisningen, hvor de enkelte elementer i undervisningen tager højde for elevernes sproglige og faglige udgangspunkter og skaber tydelig progression, der hele tiden har eleverne med. De enkelte elementer i undervisningen bliver basis for de skridt, eleverne skal tage for at bevæge sig fra et mere hverdagspræget sprog til fagenes mere akademiske udtryksmåder. Det er essentielt i denne bevægelse, at eleverne gennem aktiv deltagelse i klasserummet får mulighed for at tale, lytte, skrive og læse om sprog og fag og derigennem opnå erkendelse.

Projektet har afsæet i erfaringer fra DSA-undervisning, hvor det har været afgørende at gøre alt til genstand for undervisning, hvormed tydelige mål og rammer følges ad med klare forventninger til elevens præstationer og udbytte. I en stilladserende tilgang reduceres undervisningens kompleksitet gennem tydelige, afgrænsede opgaver, som bygger videre på det, eleven allerede kan. Derved får eleven et klart billede af, hvad der forlanges og kan i langt højere grad honorere kravene - eller i tilfælde af fiasko i langt højere grad forholde sig til, hvorfor opgaven ikke er løst på tilfredsstillende vis.

Sammenfattende kan man sige, at vi tilstræber, at genre anvendes funktionelt i stilladserede opgaver, der har fokus på at sætte eleverne i relationer, hvor de har muligheder for at udvikle sprog og erkendelse.

Noget fagligt i en sproglig ramme

En yderligere vinkel i PU er, at fagligheden skal styrkes gennem bevidst brug af sproget. Fagets måde at ordne og formidle viden på er i centrum, og sproget skal i al væsentlighed gøre fagligheden virkningsfuld, og det bliver dermed et spørgsmål om at præsentere

noget fagligt i en sproglig ramme og ikke omvendt. Indledningsvist opfattede vores deltagere det som om, at alle undervisere skulle agere dansklærere og fokusere på grammatik, ordklasser og bøjninger. Det er imidlertid ikke tilfældet, for ved først at fokusere på det enkelte fags faglighed og dernæst tænke sprogligt fokus er det vores oplevelse, at underviserne kan navigere med genrepædagogik og opleve succes med deres undervisning. En tekst om vulkaner bliver fx helt anderledes tilgængelig, hvis underviseren først forholder sig til, hvordan teksten præsenterer sin viden, og hvad tekstens hensigt med læseren er, inden den bliver brugt i undervisningen. Dermed kan undervisningen planlægges, så eleverne forholder sig til, at teksten vil noget med dem på en bestemt måde og i en bestemt kontekst.

Genre i en ramme af inkluderende pædagogik

I PU er det os magtpåliggende, at genrebegrebet bliver funktionelt for undervisere og elever. Det skal kunne anvendes som ét redskab af flere i en ramme af inkluderende pædagogik, der kan gøre en forskel i, om undervisningen bliver inkluderende.

I tillæg til genre har vi fokus på, at underviserens relationer til eleverne er altafgørende for elevernes udbytte. Vores oplevelse er, at når eleverne mødes med høje positive forventninger i undervisningssituationer, hvor der tages udgangspunkt i den enkeltes forforståelse, præsterer de bedre og føler sig mere inkluderet i klasserummet. Hvis underviseren samtidig er opmærksom på sine egne forforståelser og dermed har fornemmelse for sin egen rolle i relationen med eleverne, så drejes fokus automatisk mod, at der er et potentiale i alle elever.

"Måltrettet arbejde med genreindsigt, genrebevidsthed og genrebrug i fagundervisningen fremmer elevernes udbytte af og inklusion i almenundervisningen."

Vi berører også genre som kulturskabt formidling, hvor vi fx arbejder med kulturelt curriculum og kulturel inklusion generelt. Eksplicitering af måder at fremstille og forstå viden på skaber mulighed for, at alle uanset kulturel baggrund kan deltage i undervisningen. Der er stor motivationsmæssig forskel på mekanisk at skulle tolke og reproducere genrer modsat at få mulighed

for at relatere egen kulturel baggrund til de tekster og praksisformer, der indgår i undervisningen.

Der er flere tegn på, at størstedelen af eleverne profiterer af en undervisning, der sammenkobler sprog og fag. Måltrettet arbejde med genreindsigt, genrebevidsthed og genrebrug i fagundervisningen fremmer elevernes udbytte af og inklusion i almenundervisningen og højner deres faglige præstationer.

Underviserne tilkendegiver, at både elever med dansk som andetsprog og dansk som modersmål får stort udbytte af det eksplicitte fokus på sproget, som en undervisning med genrefokus tilbyder. For at kunne lykkes med det er det afgørende karakter, at underviserne har indsigt og kompetencer til at planlægge undervisning, hvor sproglig og faglig udvikling stilladseres efter elevernes nuværende kompetencer, men hele tiden med målet for øje.

-
- 1 Projektet er finansieret af Det Obelske Familiefond, Trygfonden, LB-fonden og Aalborg Kommune. Se www.uddannelsesloeft.dk for yderligere information om projektet.
 - 2 Se fx <http://www.emu.dk/gym/fag/st/skriftlighed/index.html> om skriftlighed i de enkelte fag i det almene gymnasium
 - 3 Se mere om skriftlighed i gymnasiet i Krogh, Ellen (red.) (2010): *Videnskabsretorik og skrivedidaktik*, Gymnasiepædagogik nr. 77.
 - 4 En mere detaljeret beskrivelse af forløbet kan ses i metodebanken på www.uddannelsesloeft.dk, herunder også de konkrete opgaveformuleringer.
 - 5 Projekt Uddannelsesløft involverer i alt 20 uddannelsesinstitutioner, heriblandt 8. – 9. klasser på 8 folkeskoler, ungdomsskolens heltidsundervisning, VUC, alle Aalborgs gymnasieskoler, SOSU-Nord, Tech College Aalborg og UU-Aalborg. Det konkrete udviklingsarbejde er organiseret i to 2-årige forløb over skoleårene 2010-12 og 2012-14. I hvert forløb deltager fx hele teamet omkring 8. årgang (efterfølgende år 9. årgang) på de involverede folkeskoler og 3-4 lærere omkring en udvalgt 1.g/1.hf-klasse (efterfølgende 2.g/2.hf) fra hvert gymnasium. I alt deltager ca. 120 lærere og 10 vejledere i hvert af de 2 forløb.
 - 6 Deltagerne gennemgår et 60-timers uddannelsesforløb det første år og et 30-timers studiegruppearbejde andet år. Forløbet indeholder elementer om inkluderende pædagogik og interkulturel kommunikation, men har hovedvægt på den sproglige dimension i fagene. I en del af forløbet arbejder deltagerne i fagdelte grupper på tværs af sektorer (grundskoler, gymnasier og erhvervsuddannelser). De fagdidaktiske drøftelser her giver både nye og skærpede perspektiver på egen faglig praksis og mulighed for at få indsigt i hinandens tekster, mål og arbejdsformer – og dermed konkret få øje på de udfordringer, der møder eleverne i overgangene mellem grundskole og ungdomsuddannelse.
 - 7 Se metodebanken på www.uddannelsesloeft.dk



ANMELDELSE: LANGUAGE EDUCATION THROUGHOUT THE SCHOOL YEARS: A FUNCTIONAL PERSPECTIVE

KATHRIN BOCK, ADJUNKT, VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG

Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective, Frances Christie, Wiley-Blackwell, 247 sider.

Det er et ønskescenarie for dansklærere med hang til funktionel sprogundervisning at kunne basere deres sprog- og literacy-undervisning på resultater fra solid forskning i elevers sproglige udvikling – ikke mindst når denne udvikling er beskrevet med systemisk funktionel lingvistik (SFL), som det er tilfælde i *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective* af Frances Christie.

Bogens ærinde er at gøre systemisk funktionel lingvistik tilgængelig for læseren som en sprogteori, der kan forklare de sproglige udviklinger, elever gennemgår i løbet af deres skoletid på tværs af fag, og bane vejen for en SFL-baseret sprog- og literacypædagogik. Det sker bl.a. på baggrund af analyser af en lang række elevtekster, der viser typiske succesfulde elevers mestring af de sproglige ressourcer, der er nødvendige for at klare sig godt i skolen.

Bogens indhold

Bogen består af tre dele:

Første del (kap. 1) er en kort og meget fin introduktion til systemisk funktionel lingvistik. SFL er en meget omfattende teori, men forfatteren vælger de dele ud,

som er relevante i bogens kontekst uden at forsimple teorien. Bogens formidling af SFL som sprogteori er særlig interessant, fordi den trækker på viden om elevers sproglige udvikling og belyser løbende, hvordan brugen af grammatiske ressourcer udvikler sig i børns sprog.

Anden del (kap. 2-5) udgør den største del af bogen. Den beskriver ved hjælp af både mundtlige og skriftlige teksteksempler systematisk elevers sproglige udvikling fra 6- 18-årsalderen med udgangspunkt i de udfordringer, skolefagenes måder at forstå verden på stiller eleverne overfor. Udviklingen forløber ifølge Christie i fire faser, som har hver deres kapitel i bogen.

Man skal være vedholdende i sin læsning for at få det fulde udbytte af de 150 sider, kapitlerne fylder, til gengæld bliver man belønnet for læseindsatsen med en guldgrube af ideer til egne analyser af elevers tekstproduktioner og forslag til, hvordan man kan stilladsere sine elevers udvikling med SFL-baseret pædagogik.

Kapitel 2 indledes i øvrigt med en kort, men meget interessant sammenfatning af Basil Bernsteins forskning i kodeteori og dennes videreudvikling i SFL-sammenhæng af Ruqaiya Hasan. Teorien belyser ved hjælp af begreberne elaborerede og restringerede koder, hvordan børn fra forskellige samfundslag på grund af deres sociokulturelle kontekst prædisponeres forskelligt til at skabe betydninger og derfor starter

i skolen med forskellige forudsætninger for at kunne håndtere dens diskurser.

"Skolefagernes diskurser skaber nemlig betydninger på en måde, som eleverne ikke kan håndtere, hvis ikke de lærer at mestre de sproglige resurser, der udtrykker disse betydninger."

Sidste del (kap. 6) opsummerer vigtige sproglige udviklingslinjer og perspektiverer de pædagogiske implikationer, sprog i skolesammenhæng og SFL-baseret undervisning rummer. Herunder kommer forfatteren ind på genrepædagogik som en måde at rammesætte SFL-baseret undervisning på. Man skal være opmærksom på, at genrebegrebet ikke uden videre kan overføres fra australsk til dansk sammenhæng. I dansk sammenhæng har vi tradition for at bruge genrebegrebet for de kulturelt forekommende genrer, og Ruth Mulvad har i *Sprog i skole* derfor argumenteret for betegnelsen 'tekstaktiviteter' for de mere prototypiske måder at bruge sproget på i sociale kontekster: beretning, instruktion, argumentation osv., altså det som Christie omtaler som genrer.

Hvad kendetegner fagernes diskurser og elevernes sproglige udvikling?

For at besvare det spørgsmål har forfatteren taget mundtlige og skriftlige elevtekster fra hele det australske skoleforløb fra fagene engelsk, historie og naturfag under sin lup. Dem kortlægger hun så ved hjælp af sprogets metafunktioner (den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle metafunktion) for at synliggøre deres sproglige mønstre og udviklingslinjer. Datamaterialet omfatter vidt forskellige tekstaktiviteter og genrer, som rækker fra fortællende tekster (fx anekdoter) i engelsk til forklarende tekster i biologi. Det er der kommet masser af spændende og fagligt særdeles velunderbyggede analyser ud af, som man kan blive meget klogere af at læse.

Fire faser og pædagogiske konsekvenser

Christie argumenterer for, at elevernes sproglige udvikling foregår i fire faser, der i store træk svarer til vores inddeling i Danmark af elevernes skolegang i indskoling (early childhood), mellemtrin (late childhood), udskoling (midadolescence) og ungdomsuddannelse (late adolescence). Overordnet set

repræsenterer alle fire faser for eleverne et trin på vej fra en "commonsense", det vil sige almindelig, dagligdagsagtig, til en "uncommonsense", det vil sige mere faglig, skoleagtig måde at forstå og udtrykke sig om verden på. (Med begreberne commonsense og uncommonsense refererer Christie til sociologen Bernsteins karakteristik af de videnstrukturer, elever skal tilegne sig i skoleforløbet.) Det har den pædagogiske konsekvens, at eleverne i hele skoleforløbet skal stilladseres i at konstruere betydninger med sproget på en mere og mere abstrakt, generel, situationsuafhængig, fortolkende og vurderende måde. Skolefagernes diskurser skaber nemlig betydninger på en måde, som eleverne ikke kan håndtere, hvis ikke de lærer at mestre de sproglige resurser, der udtrykker disse betydninger. Christie peger på, at mange elever sækker bagud i skolen, netop fordi de mislykkes med at få greb om fagernes ofte usynlige diskursmønstre i deres literacyudvikling i overgangen fra late childhood til midadolescence, altså det der svarer til overgangen fra mellemtrin til udskoling i Danmark. Det kan måske give genklang også i dansk skolekontekst.

"En af bogens væsentligste styrker er, at den konsekvent tænker elevernes sproglige udfordringer, sproglig udvikling og pædagogiske og didaktiske konsekvenser sammen."

Elevernes sproglige udvikling og de specifikke krav, eleverne bliver konfronteret med i de enkelte faser, der i øvrigt skal forstås som fleksible faser, bruger bogen et kapitel hver til at karakterisere: Eksempelvis ligger der en særlig udfordring for elever ved skolestarten i at håndtere det skrevne sprog og de nye relativt abstrakte erfaringer, literacy stiller dem overfor. Og i anden fase kræver fagernes diskurser, at eleverne lærer at håndtere teksters tiltagende leksikalske tæthed og får kontrol over ikke-kongruente, altså grammatisk "ikke-typiske" måder at skabe betydning på. Elever bruger allerede i deres tidlige barndom nedrangerede sætninger som et første trin på vej mod metaforisk brug af grammatik. Nominaliseringer dukker derimod typisk først op i anden fase. De udtrykker processer på en ikke-kongruent måde og har den fordel at kunne presse information sammen. En vigtig resurse at kunne håndtere når fagernes og deres teksters måde at konstruere betydning på bliver mere og mere abstrakt, og en resurse det kræver eksplicit støtte at lære.



Elevtekster – flere udviklingslinjer

Forfatteren har valgt at analysere elevtekster fra succesfulde elever. På den måde identificerer hun de grammatiske resurser, eleverne anvender for at håndtere fagenes diskursmønstre på forskellige alderstrin. Analyserne omfatter både mundtlige og skriftlige tekster og trækker linjer langs udvalgte resurser fra metafunktionerne for at vise udvikling over tid og på tværs af fag i elevers sprogudvikling. Fx viser analyserne, hvordan elevers beherskelse af interpersonelle resurser udvikler sig fra i skolestarten at være følelsesbetonet "We all had fun." til i stigende grad at omfatte resurser som bedømmelse og vurdering. Både følelse, vurdering og bedømmelse er resurser fra appraisalsystemet: "I clobbered my **poor innocent** brother." eller udtrykt med større personlig distance endnu senere i skoleforløbet: "In retrospect, the censorship laws were **definitely**

useful in many ways." (s. 208) Også brugen af modalitet, en interpersonel resurse børn benytter ret tidligt i deres udvikling, forfines. En elev i 10. klasse udtrykker fx interpersonel betydning på en "naturfagsagtig" måde ved at nedtone holdningsudtryk: "**Generally** woman are not affected by this particular disease."(s. 139)

Vigtige pointer i sprogpædagogisk sammenhæng

En af bogens væsentligste styrker er, at den konsekvent tænker elevernes sproglige udfordringer, sproglig udvikling og pædagogiske og didaktiske konsekvenser sammen. Kapitlernes afsnit om elevteksterne følges kontinuerligt op af overvejelser over, hvordan undervisningen kan sætte fokus på de sproglige udfordringer, kapitlerne har tematiseret. Nogle af forfatterens vigtige pointer i den sammenhæng er, at:



- sproget er den fundamentale, meningskabende (eller semiotiske) resurse i det læringsprojekt, elever og lærere er fælles om.
- elevernes succes afhænger (afgørende) af, i hvor høj grad de mestrer sprogets resurser i alle faser.
- eleverne skal støttes professionelt og eksplicit i at lære at mestre sprogets resurser for at kunne begå sig i skolens registre og genrer.
- eleverne skal opnå en metabevisthed om de valgmuligheder, sproget tilbyder for at skabe betydning.

Hvorfor SFL?

SFL kan virke ret overvældende at gå i gang med. Teorien er omfattende, og man kan være i tvivl om, hvilke sproglige resurser det er væsentligt at arbejde med i undervisningen. Derfor er det befriende, at Christie vi-

ser, hvordan man med fokus på bare *nogle* af systemets mange resurser kan skabe meningsfuld sammenhæng i en stilladserende SFL-baseret undervisning. At SFL egner sig fremragende til at beskrive elevers sproglige udvikling med og til at identificere typiske lingvistiske funktioner for de forskellige skolefag og deres diskurser, er bogen et overbevisende argument for. Det skyldes ikke mindst teoriens socialesemiotiske udgangspunkt, der forstår sprog som et system af valgmuligheder til at udtrykke betydning i sociale sammenhænge og med sociale formål.

"Eleverne skal støttes professionelt og eksplicit i at lære at mestre sprogets resurser for at kunne begå sig i skolens registre og genrer."

Christie argumenterer for, at SFL danner en solid basis for planlægning af læreplaner – i dansk sammenhæng ville en systematisk beskrivelse af eleveres sproglige udvikling ved hjælp af SFL allerede være et stort skridt i en ønskelig retning!

Kort om literacy

Begrebet literacy dukker jævnligt op i bogen, når Christie skriver om elevernes sproglige udvikling. Forfatteren definerer ikke eksplicit, hvad hun forstår ved begrebet her. Det gør hun til gengæld i en af sine tidligere udgivelser, *Language Education in the Primary Years*. I et kapitel, der diskuterer forskellige literacy-modeller, argumenterer Christie for, at literacy er et nyttigt begreb, der betoner det meget tætte forhold mellem læsning og skrivning. De to aktiviteter burde derfor ifølge Christie gå hånd i hånd i undervisningen. Denne holdning afspejler sig også i *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*, hvor forfatteren behandler læsning og skrivning som aktiviteter, der i samspil med hinanden udvikler elevernes bevidsthed om sprogets valgmuligheder i meningskabelsesprocessen.

25 års forskning

Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective er et resultat af 25 års forskning i SFL og lingvistik i australsk skolesammenhæng. Christies data stammer dels fra klasserumsobservationer, dels fra interventionsforskning med selektiv brug af funktionel grammatik og genrebaseret pædagogik. Den solide forskningsbaggrund kan mærkes i bogen, ikke kun fordi Christie har fulgt elevernes sproglige udviklingsproces over mange år og i forskellige fag og derfor har haft mulighed for at beskrive de sproglige forandringer i et helt skoleperspektiv, men også fordi Christies forskningsemner har profileret sammentænkningen af lingvistik og pædagogik på en overordentlig frugtbar måde.

"Christies forskningsemner har profileret sammentænkningen af lingvistik og pædagogik på en overordentlig frugtbar måde."

Her kan man se et interview med Frances Christie om literacy: <http://www.nlnw.nsw.edu.au/litvideos.htm>

Referencer

Christie, Frances (2005): *Language Education in the Primary Years*. UNSW Press.

Mulvad, Ruth (2012): *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. Akademisk Forlag.



ANMELDELSE: LÆSNING OG SKRIVNING I ALLE FAG

BJARNE CHRISTENSEN, FHV. LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN I ESBJERG, UC SYDDANMARK

Læsning og skrivning i alle fag, Sissel Hammershøi, Signe Holm-Larsen og Karen Lise Søndergaard Brandt (red.), Dafolo, 244 sider

Læsning og skrivning i alle fag er en særdeles nyttig og relevant udgivelse, som ikke alene alle skoler bør have, men alle lærere i alle folkeskolens fag. De, der vil arbejde seriøst med at forbedre elevernes faglige standpunkt ved bevidst og målrettet at arbejde med sproget, især læsning og skrivning, har nu fået en letlæst og veltilrettelagt bog, som i team- og faggruppesammenhæng kan blive det redskab, der gør, at alle tør være med på at virkeliggøre synspunktet, at læsning og skrivning i alle fag er helt centrale kompetencer, som alle skolens lærere har et ansvar for. Bogen argumenterer overbevisende for og eksemplificerer fag for fag, hvordan arbejdet med 'literacy' ikke er en omvej, men vejen til bedre faglige resultater. Den er således et godt redskab til at udvikle en fælles holdning til og ramme for faglig læsning og skrivning i skolens fag og i hele skoleforløbet. Bogen falder i to dele, en teoretisk og en mere praktisk del, hvor der eksemplificeres, hvordan man kan arbejde med 'literacy', med faglig læsning og skrivning i et uddannelses- og dannelsesperspektiv; de to dele fungerer godt sammen og vil kunne læses både i deres helhed og hver for sig.

Danmarks lærerforening (DLF) har i samarbejde med Dafolo Forlag udsendt bogen til alle landets folkeskoler. Denne udgiftstunge markering hænger sammen med DLF's engagement i projektet 'Vi læser for livet' (www.vilæserforlivet.dk), der som projekt har været med til at skabe opbakning om en forbedring af elevernes læsekompetencer. Bogen går dog videre, idet den jo, som titlen antyder, også i høj grad medtager skrivningen. Man kan så vente på, at de øvrige sprog-

lige færdigheder medtænkes, så en lyttepædagogik og en mundtligheds-pædagogik også finder sin plads i alle skolens fag sammen med læsning og skrivning (se fx Gibbons, 2006). I mine øjne vil en sådan tænkning, hvor alle fire sprogfærdigheder tydeligere medtænkes i en fornuftig progression og i en dialogiske pædagogik være en naturlig forlængelse af de bestræbelser, man må gøre sig her i bogen og andet steds, hvis man vil være med til at give eleverne det sproglige løft, der vil muliggøre det faglige løft, der får flere med igenem med tilfredsstillende resultater. Der er evidens for, at den dobbelte målsætning, at styrke faget ved at styrke sproget, giver gode resultater (se fx Graham & Herbert, 2010).

"Bogen argumenterer overbevisende for og eksemplificerer fag for fag, hvordan arbejdet med 'literacy' ikke er en omvej, men vejen til bedre faglige resultater."

At bogen kommer nu kan ses som led i den styrkelse netop af det sproglige i alle fag, som allerede kunne aflæses i kravene i *Fælles Mål 2009*. Udfordringen er netop, at få alle elever til at lære bedre og gennemføre en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse. Dette mål står også central i tankerne om *Ny nordisk skole*. Den praksis, bogen introducerer til, er et særdeles interessant bud på, hvordan denne opgave kan løses. Det er helt klart, at mange lærere, også på læreruddannelsen, må skaffe sig ny viden om, hvordan sprog, herunder fagsprog, fungerer. Det er ikke tilstrækkeligt at give dansklærerne kurser eller lade dansklærerne studere fagsproget, så de i danskfaget kan tage sig af 'faglig læsning og skrivning'; vi må alle tage fat, for det er netop i mødet med nye

fag, at eleverne møder nye sprog, og det er ikke bare et spørgsmål om, at der dukker nye fagord op, som typisk identificeres som navneord og typisk introduceres og forklares i lærerbogsmaterialet og af faglæreren. Der er mere på spil, som man kan læse om både ved gennemgangen af eksemplerne i bogens teoretiske del og i den gennemgang af faglige eksempler, der findes i bogens anden del.

Bogen præsenterer et imponerende team af skribenter. I alfabetisk rækkefølge er de: Maja Rørvig Abildgaard, Michael Wahl Andersen, Peter Bejder, Lena Bülow-Olsen, Mette Rose Eriksen, Sofia Esmann, Ole Goldbech, Lene Herholdt, Jette von Holst-Pedersen, Fie Høyrup, Susanne Karen Jacobsen, Lone Skaftte Jespersen, Kristine Kabel, Anne Risum Kamp, Klara Aalbæk Korsgaard, Trine Kjær Krogh, Sten Larsen, Frants Mathiesen, Ruth Mulvad, Eva Maagerø, Bodil Nielsen og Kaare Øster.

Kendere af den systemisk funktionelle lingvistik (SFL) og genrepædagogikken vil kunne genkende flere navne som centrale agenter for den tænkning, der nu med udgivelsen og med mange andre initiativer og udgivelser er ved at blive knæsat som en teoridannelse, der kan klare at holde både faglige og sproglige målsætninger for øje. Den sprogtænkning og terminologi, der anvendes, hjælper med til at forstå, at sproget skaber forskellig betydning i forskellige kontekster og logiske sammenhænge hermed i forskellige fag. I det enkelte fag vil der ligeledes være forskellige genrer, der er typiske; dette bliver klart, når man læser alle bogens artikler eller læser om beslægtede fag. Man må håbe, at så mange som muligt netop gør det.

"Vi kommer i god øjenhøjde med fagene i de eksemplariske gennemgange fag for fag, som forfatterne fører os igennem."

De helt centrale bidrag i antologiens teoretiske forstedel af Korsgaard, Maagerø og ikke mindst Mulvad henvises der flittigt til igennem hele udgivelsen. Af og til går denne akribi i henvisningerne lidt ud over fremstillingen som fx, når der hos Larsen står: "Det digitaliserede element får en selvstændig behandling i næste afsnit (se desuden Eva Maagerøs artikel om multimodale tekster side 41), mens dette afsnit behandler mere generelle spørgsmål omkring grafiske tekstelementer." (s. 149). Men den slags indvendinger hører bestemt til i den absolutte petitesseafdeling; det er en velredigeret bog, der også som boghåndværk fremstår indbydende. Det er naturligt nok, at redaktionen har valgt så konse-

kvent at anbringe de mange henvisninger i de enkelte bidrag; det fremmer jo åbenlyst brugsværdien, især hvis man ikke læser hele bogen og måske først lidt efter lidt vil tilegne sig den tænkning, der med en enkelt undtagelse (Niensens bidrag) gennemsyrrer udgivelsen.

Der er i de enkelte bidrag overvejende tænkt på, at gode eksempler fremmer forståelsen; vi kan således i bogen finde eksempler og varierede fremgangsmåder fra mange af skolens fag og fra forskellige klassetrin. Det virker umiddelbart overbevisende, også at konkrete handlingsanvisninger i høj grad er genkendelige og doseret på en måde, så den første tanke ikke er, åh nej, skal man nu til alt det her, hver gang en ny tekst skal inddrages. Vi kommer i god øjenhøjde med fagene i de eksemplariske gennemgange fag for fag, som forfatterne fører os igennem. Skal man imidlertid have det fulde udbytte af bogen – og måske også få helt ind under huden, hvad det drejer sig om, vil det være tilrådeligt, at den enkelte skole bestilte et kursus, hvor der i fællesskab blev arbejdet med den teoretiske del af bogen, og i teams og faggrupper blev arbejdet med bidragene i 'fagdelen'. Den tid vil være givet godt ud, især hvis man virkelig vil sikre sig, at skolen fik det sproglige løft, der er forudsætningen for en faglig forbedring; man kunne også komme dybere ved at arbejde med 'Sprog i skole' (Mulvad, 2009) og/eller 'Språket som mening' (Maagerø, 2005).

Blandt de teoretiske artikler er Høyrups oplagte artikel 'Tosprogede elevers særlige udfordringer med faglig læsning og skrivning' (p 67). Man kan let argumentere for, at Dansk som andetsprog er et fag i skolen, og artiklen således burde være placeret blandt fagene i bogens anden del. Imidlertid giver det god mening netop at anbringe artiklen her og især pege på relevansen for at arbejde med faglig literacy i klasser med tosprogede elever. Det vil også give god mening i den nye læreruddannelse, hvor alle studerende skal møde tosprogsdidaktikken i et særligt modul, at inddrage bogen. Det er rart således at kunne spotte en udgivelse, inden denne nye udfordring møder læreruddannelsen.

Genkendeligheden i flere af de metodikker, der eksemplificeres med, rummer også en vis fare; således vil den, der måske kun læser om sit eget fag, kunne komme til at sige, at dette med faglig læsning bare er noget ekstra, der er kommet på programmet. De redaktionelle manchetskrivere falder lidt i den grøft side 147. Faglig læsning og skrivning er ikke noget, der af og til 'står på programmet'; det er altid med; sammenhængen mellem sprog, fag og læring er så tæt, at det ikke kan reduceres til 'metode' eller noget, man sådan stiger af og på; men

man behøver ikke tage hele pakken hver gang, ja en pointe i denne pædagogik er netop, at eleverne trinvist skal føres ind til at forstå teksterne og til at kunne tale om det faglige og skrive i det fagsprog, der arbejdes med. Dette er der en helt klar erkendelse af hos bogens forfattere. Og de formår at formidle det, så jeg konkluderende kun kan skrive: Sådan skal det gøres.

Referencer

Gibbons, Pauline (2006): Stärk språket, stärk lärandet, Stockholm, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Graham, Steve & Hebert, Michael A. (2010): Writing to Read: Evidence for how Writing can Improve Reading, Washington DC, Alliance for Excellent Education

Mulvad, Ruth (2009): Sprog i skole, Kbh., Akademisk Forlag

Maagerø, Eva (2005): Språket som mening, Oslo, Universitetsforlaget





ANMELDELSE: SKRIVELYST OG LÆRING OG SKRIVELYST I ET SPECIALPÆDAGOGISK PERSPEKTIV

LEKTOR MONA GERSTRØM, UDVIKLING OG FORSKNING, UC SYDDANMARK

Skrivelyst og læring, Sigrid Madsbjerg og Kirstens Friis (red), Dansk Psykologisk Forlag, 208 sider

Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv, Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis (red), Dansk Psykologisk Forlag, 232 sider

Med temaet skrivelyst retter bøgernes mange fremragende artikler søgelyset mod et vigtigt område, som bør styrkes! I denne anmeldelse relateres artiklerne til det pædagogiske arbejde og udtrykker nogle af de mange perspektiver, som jeg, under læsningen blev inspireret til at kommentere. Hensigten er at pege på artiklernes anvendelighed i forhold til hverdagens pædagogiske praksis og på pædagog/læreruddannelser. Artiklernes budskab, set fra min optik, rettes i høj grad mod det pædagogiske arbejde med sprogets indholds- og brugsside, hvilket såvel tale- som skriftsprogsmæssigt skal styrkes, hvis børns mangfoldige evner skal medtænkes pædagogisk inkluderende i såvel daginstitutioner som på skoler. Sprogets kommunikative aspekter og gensidigheden imellem skriver og læser fordrer forståelse for og udvikling af udtryksformer. Dermed er fænomenet genrepædagogik aktuelt, og vi kan med fordel udvikle den i vores kultur, netop for at styrke elevernes muligheder for at øve sig og udvikle de skriftsproglige kompetencer, som de resten af livet har så megen brug for. Alle artikler i begge bøger er aldeles relevante i denne sammenhæng, og det er mit håb, at de vil blive brugt som inspiration til at udvikle pædagogisk sprogpraksis.

Skrivelyst og tidens pædagogiske udfordringer

I begge bøger præsenterer en lang række kompetente forfattere deres perspektiver på temaet skrivelyst og udvikling af skriftsproglige kompetencer. De mange artikler opfordrer til yderligere fokus på børns skrivelyst. Hvordan inspireres børn til at skrive? Hvad lærer de ved det? Hvorfor er det så vigtigt, at de øver sig i at skrive og anvende skriftsproget i mange sammenhænge? Bøgernes artikler kan sagtens læses enkeltvis og anvendes som inspiration til at sætte det skriftsproglige arbejde på dagsordenen i alle fag og aktiviteter i skolen. Men bøgernes mange forskellige artikler får mig også til at tænke på det inkluderende pædagogiske arbejde, som med et transdisciplinært afsæt medtænker biologiske, sociale og kulturelle fænomener i forhold til at forstå læringens kompleksitet (Valsiner, 2005). Mangfoldigheden og børns meget varierende forudsætninger for læring og deltagelse i sociale sammenhænge er et vilkår, som udfordrer lærere og pædagoger ikke mindst, når der skal arbejdes med børns evne til at udvikle skriftsproget i forskellige sammenhænge. Det kommunikative aspekt, dualiteten imellem afsender/skriver og modtager/læser er centralt, og børn har brug for at øve sig igennem hele deres udviklingsforløb, og det er vigtigt, at alle motiveres og får mulighed for at udvikle netop de talenter, som hver især rummer. Derfor er udtryksformer eller skrivegenre et særdeles centralt tema i alle børns udviklingsforløb; i denne sammenhæng medtænkes såvel daginstitutioner som skoler, og de mange artikler i bøgerne kommer omkring vigtige temaer i relation til det pædagogiske arbejde:

Viden om

- *Viden om* skriftlige markører, struktur, udtryk og flow, der gør tekstens læsbar og nærværende, er vigtige elementer i det pædagogiske arbejde, hvor vurderingen af elevens nuværende kompetence er central i forhold til at kunne mediere fortsat skriveformidlingsudvikling.

Temaet perspektiveres blandt andet af Marlene Muhlig og Mette Teglers i artikel "Til tasterne- pir og puf til skrivelysten": *Det er alment anerkendt at læse og skriveudviklingen støtter hinanden og ved at sætte fokus på genrekendskabet kan vi øge elevernes literacy-kompetencer*, *Skrivelyst og læring* s. 110

Færdigheder i

- At mediere (Kirkebæk, 2005) udvikling fordrer pædagogiske *færdigheder* i forhold til at observere, undersøge og analysere elevens nuværende kompetencer med henblik på at målrette handlinger, der giver eleven mulighed for at videreudvikle skriftsproglige kompetencer. Færdighedernes værdi understreges blandt andet i Marianne Ors artikel "Børneneurologiske aspekter på læse- og skrivelsesvanskeligheder": *En præcis kortlægning af både kognitive og sproglige funktioner giver en god baggrund for målrettede pædagogiske tiltag*, *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* s. 201

Kompetencer til

- Lærer og pædagog- kompetencer i forhold til at skabe læringsarenaer for børn og deres voksne relationer, der sætter skriftsprogets brug på dagordenen i relationelle perspektiver. Samtlige artikler i bøgerne relateres til hensigter om at fremme børns skrivelyst; bøgernes formål *skal være med til at kvalificere arbejdet med at fremme alle elevers skrivelyst og skrivekompetence så lærere får inspiration til at støtte og guide eleverne igennem deres skoletid*, *Forord i Skrivelyst og læring* s. 16.

Den begyndende udvikling af skriftsproglig kompetence – dagtilbuddets indsatser?

"Tilegnelse af tale og skriftsproget hænger sammen – og skal understøttes allerede i dagtilbudsalderen" er titlen på Dorthe Bleses og Mette Kjær Andersens artikel i *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv*. Mange børnehaver har igennem flere år arbejdet projektorienteret med skriftsprogsinddragelse i børnenes lege og

aktiviteter, og betydningen af pædagogiske medierende arbejde med det opdagende skriftsprog er forskningsmæssigt belyst, *men alligevel er det påfaldende, at den opdagende skrivning ikke har fået større gennemslag i børnehavens, børnehaveklassens og skolens hverdag i de nordiske lande*, skriver Bente Hagvet i artiklen "Skrivelyst og skrivepraksis på elevens præmisser", *Skrivelyst i Specialpædagogisk perspektiv* s. 215.

"Hensigten er at pege på artiklernes anvendelighed i forhold til hverdagens pædagogiske praksis og på pædagog/læreruddannelser."

I materialet fra projekt Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud uddybes det pædagogiske arbejde med det tidlige skriftsprog, f.eks. skriver Hanne Hauer, UC Sjælland, om sprogmøder gennem symboler og billedfortællinger. I mødet med symboler i billedfortællinger skabes muligheder for, at barnet kan udvikle symbolopfattelse, som er et vigtigt element for at udvikle abstraktionsevne og forståelse for skriftsprogets konventionelle system. Min praksiserfaring er, at børns tidlige eksperimenter og erfaringer med brugen af symboler, som i deres univers kan være kropslige, visuelle, musiske eller talemæssige udtryk, understøtter forståelsen for symboler som tegn, der kan sættes i stedet for noget andet. Med temaet skrivelyst understøttes vigtigheden af de tidlige pædagogiske indsatser. Jørgen Frost indleder f.eks. sin artikel, "Skrivepædagogik fra børnehave til skole" med følgende udsagn: *Børn må opleve, at skriftsproget er en sjov og effektiv måde at kommunikere på, og de vil gennem en eksperimenterende skrivning kunne forstå, hvad bogstaver er, og hvad de kan bruges til*, *Skrivelyst i specialpædagogisk perspektiv* s. 158.

Skolen og den formelle læring:

Når tiden er inde, det vil sige når barnet er motiveret og udviklingsmæssig parat, medieres det grammatiske bad (Liberg, 2009). De konventionelle regler skal læres, og det kræver øvelse og mange gentagelser i forskellige kontekster. Sammenhænge imellem indhold/afsender/modtagerforhold bliver i skoleforløbet centrale temaer, hvor sprogets tre dimensioner: form, semantik og pragmatik (Lahey, 1978) alle spiller en væsentlig rolle. Flere af artiklerne kommer med bud på, hvordan der kan arbejdes med skriveskabeloner og andre tiltag, der kan støtte elevens skriftlige udtryksformer. Benny Bang Carlsen konkluderer i artiklen, "Genrekrivning og genrekompleksitet i et teoretisk perspektiv" (*Skrivelyst og*



læring s. 170), at skrivelyst aktiveres gennem autentiske kommunikationssituationer. Igen sættes det kommunikative aspekt, dialogen, afsender/modtagerforholdet på dagsordenen, og jeg bliver nysgerrig. Hvordan kan der arbejdes pædagogisk med denne dualitet? Har læreren tid til den enkelte elev? Hvordan kan der skabes forståelse for dette enestående og vigtige pædagogiske arbejde? Børn har brug for voksne, der guider og medierer; Lis og Torben Pøhler peger endda på coaching som en brugbar metode i deres artikel "Coaching i skrivelyst og skriveudvikling" i *Skrivelyst i specialpædagogisk perspektiv*. Artiklerne lægger i høj grad op til refleksion

og dialog om hverdagens praksisformer, så elevernes meget varierende forudsætninger medtænkes og alle motiveres og "forstyrres tilpas" i læreprocessen.

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med skriftlig formuleringsevne?

Skrivende kommunikation er tidens udfordring, udtryksformerne er under konstant forandring, og fra forskellige sider udtrykkes bekymring for elevernes læring under deres opvækst. Afsender/modtageforholdet er et helt centrale tema, hvorfor det er særdeles



vigtigt, at børn arbejder med denne dualitet igennem hele deres udviklingsforløb. Det er vigtigt, at de får mulighed for at øve og udvikle forskellige udtryksformer eller skrivegenre, for det er blandt andet herigennem, de som voksne skal kunne formulere deres viden og kompetencer.

"Med temaet skrivelyst understøttes vigtigheden af de tidlige pædagogiske indsatser. "

Bo Steffensens neuropsykologiske tilgang i artiklen "Hvad får man ud af at skrive?" retter opmærksomheden mod den individuelle læring, og spejlneuronernes funktioner antydes: *Neuropsykologien fortæller os, at man kan finde sin narrative identitet ved at skrive* (Skrivelyst og læring s. 40). At kunne formulere sig skriftligt får dermed et andet udviklende perspektiv, som ikke må undervurderes. Måske vil yderligere forskning om spejlneuronerne skabe ny forståelse for vores sociale hjernes hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige tolkninger, så vi kan finde nye veje, når vi skal støtte børn i at udvikle udtryksmåder i forhold til forskellige kontekster.

Hvordan kan det pædagogiske arbejde befordre udvikling af skriftsproglige kompetence?

Bøgernes artikler peger på autentiske, meningsfulde sammenhænge og pædagogisk guidning som motivationsfaktor for de mange øvelser, eleverne skal igennem i deres læreproces.

"Artiklerne lægger i høj grad op til refleksion og dialog om hverdagens praksisformer, så elevernes meget varierende forudsætninger medtænkes, og alle motiveres og "forstyrres tilpas" i læreprocessen."

I flere af bøgernes artikler anvises "gode værktøjer," genrepædagogik bør være en realitet, også i Danmark. Skolen må på tværs af fag arbejde målrettet på at udvikle elevernes lyst og evne til at skrive i forskellige genrer, men også forældrene må inddrages i projekterne, så de kan støtte elevernes brug af forskellige udtryksformer i såvel tale som skriftsproglige sammenhænge. Starten er de små børns skriblerier, tegninger og fortællinger, og vi må overveje, hvordan vi på førskoleområdet kan arbejde med udtryksformer afpasset børnenes udvikling. I skolen fortsætter det udviklende forløb med utallige små og store skriftsproglige opgaver i forskellige genrer igennem skoletiden. Igennem hele forløbet skal de voksne vise interesse og være medierende og motiverende for børnenes lyst til at øve sig i forskellige udtryksformer. Set i et inkluderende perspektiv må såvel biologiske, psykologiske, sociale og kulturelle fænomener medtænkes i børnenes udviklingsprocesser (Valsiner, 2005). I bøgerne om Skrivelyst kommer de mange forskellige artikler rundt om disse fænomener og giver inspiration til det pædagogiske arbejde set i et udviklingsperspektiv.

Denne anmeldelse skullefattes i korthed. Mit håb er, at den inspirerer til læsning af de mange artikler, der ALLE giver anledning til vigtige refleksioner, både for lærere og pædagoger, der ønsker at skabe energi omkring det særdeles vigtige pædagogiske arbejde, der handler om at fremme børns skriftsproglige kompetencer.

God fornøjelse med bøgerne om Skrivelyst, lad dem være optakten til pædagogisk udvikling, som kan gavne piger og drenge, der skal lære at mestre skriftsprogets mange muligheder, uanset læringsforudsætninger!

Referencer

- Hagtvet, Eriksen B. (2009): *Sprogstimulering*, Alinea
- Kirkebæk, B. (2005). *Medieret læring*, Vikom
- Liberg, C. (2009): *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Seminarierien
- Næsby m. fl. (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*, Servicestyrelsen, Dafolo
- Valsiner, J. (2005): *Culture and Human Development*, Sage, London.





Hent
tidsskriftet her

DET 2KER

Veje til Læsning

D. 22. maj inviterer centret for tredje gang læsevejledere i hele landet til at komme og blive opdateret med ny viden og få inspiration til det daglige arbejde med læsning og skrivning. Konferencen afholdes på KulturØen i Middelfart. Læs mere og tilmeld dig på www.videnomlaesning.dk

Status for Læsning 2013

D. 9. september afholder vi atter vores store konference om læsning og skrivning i Den sorte Diamant. Fire forskere vil fortælle os om deres aktuelle arbejde og to ph.d. stipendiater vil give os deres bud på forskning på vej. Læs mere og tilmeld dig på www.videnomlaesning.dk

Studietur til Australien

Fra 20. september til 6. oktober udbyder centret, i samarbejde med forskere og skoler i Australien, en studietur til Adelaide og Melbourne med skolebesøg og forskeroplæg – alle med genrepædagogik som omdrejningspunkt. Læs mere og tilmeld dig på www.videnomlaesning.dk

Tilmeld dig vores nyhedsbrev

Få mere viden om læsning, skrivning og sprog i vores nyhedsbrev og på vores hjemmeside

videnomlaesning.dk