

# 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 SFL<sup>1</sup> 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.

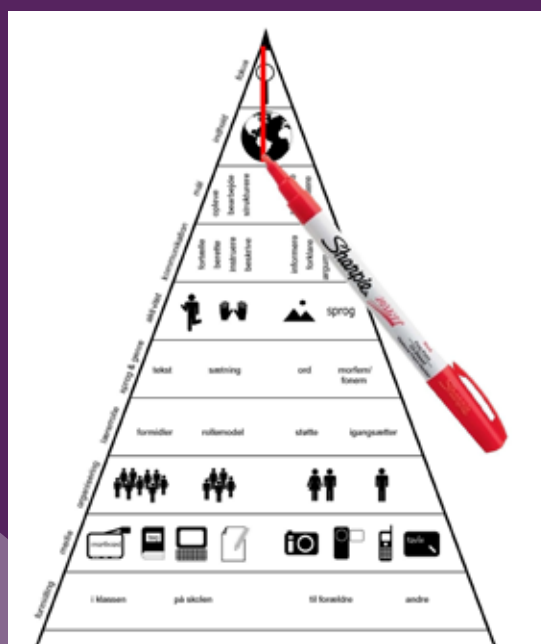
## Didaktimodellen

*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](http://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.

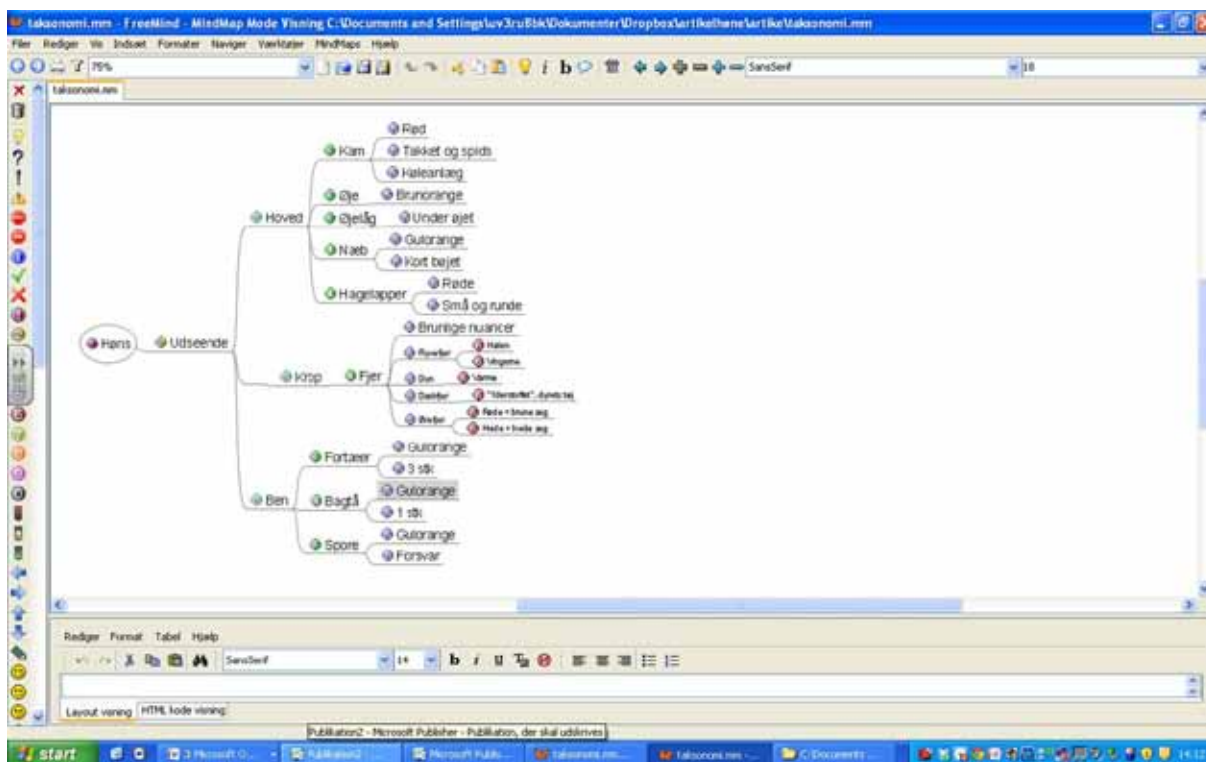
### Informerende tekst og taksonomi

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"<sup>2</sup>. 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](http://www.videnomlaesning.dk/kalender/forskerkaffe-med-beverly-derewianka)

[www.sprogoggenre.dk](http://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*