

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 sprogbasert 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"

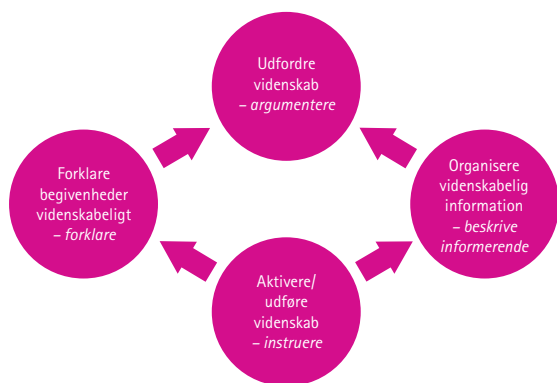
Sprogbegrebet i SFL hænges i modsætning hertil ikke op på individet. Naturligvis er sproget et menneskeligt særkende, og naturligvis gennemgår det enkelte

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

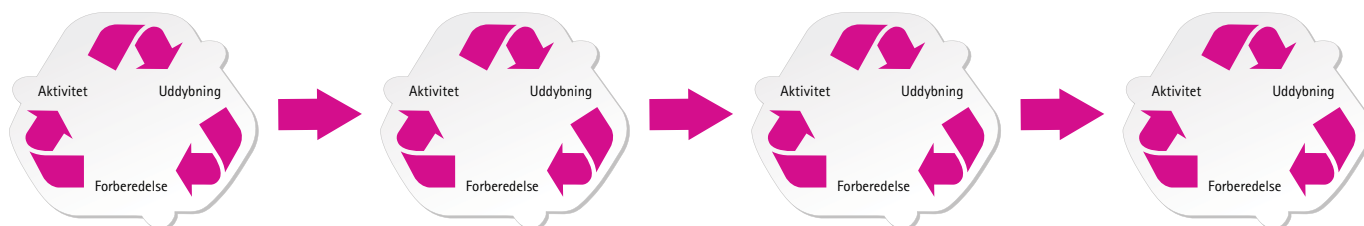
For at en elev kan deltage i undervisningen, skal hun udføre en række aktiviteter, som realiseres i forskellige måder at bruge sprog på. I naturfag indgår forsøg, som udføres efter en instruktion. Resultatet af forsøget behandles, som man gør i naturvidenskab, fx ved at forklare eller beskrive det naturfaglige 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 sprogbasert 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).

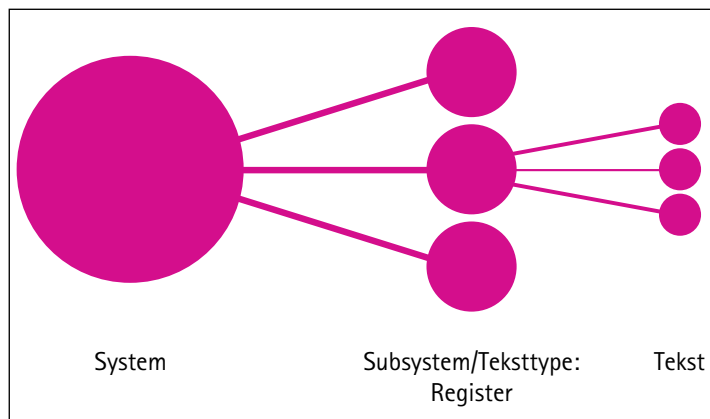
Genrebegreber i SFL – lingvistisk set

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

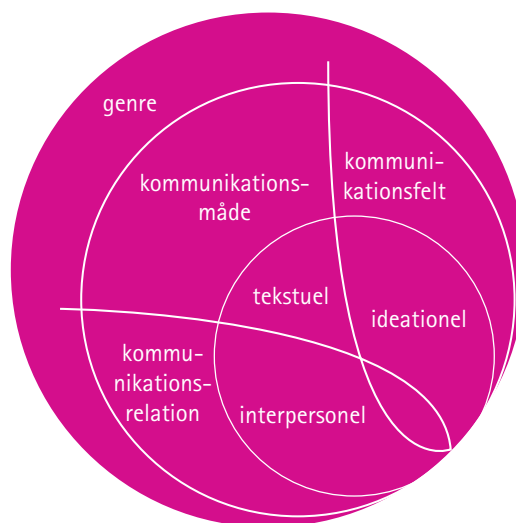
"Der er i tidernes løb udviklet to forskellige udgaver af sprogmodellen, som forstår begrebet genre på forskellige måder, hhv. registermodellen og genremodellen."

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.

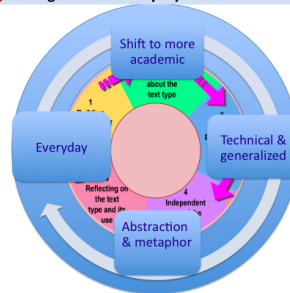
Men selv om de to modeller, register- og genremodelen, på sin vis ikke står over for hinanden som et enten-eller, så har det store konsekvenser, om man vælger den ene eller anden model som basis for den pædagogiske praksis. Det har betydning for, hvad der sker i klasserummet mellem lærer og elever, og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

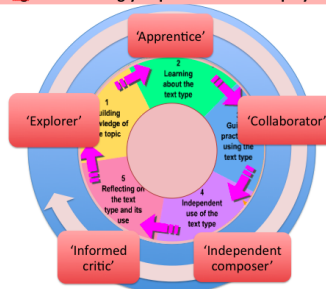
A functional approach – registerorienteret SFL-pædagogik,

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).

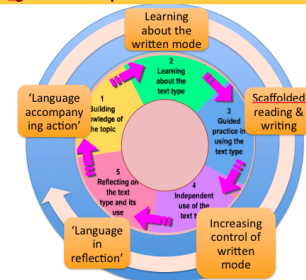
FIELD: eg moving from the everyday to the academic



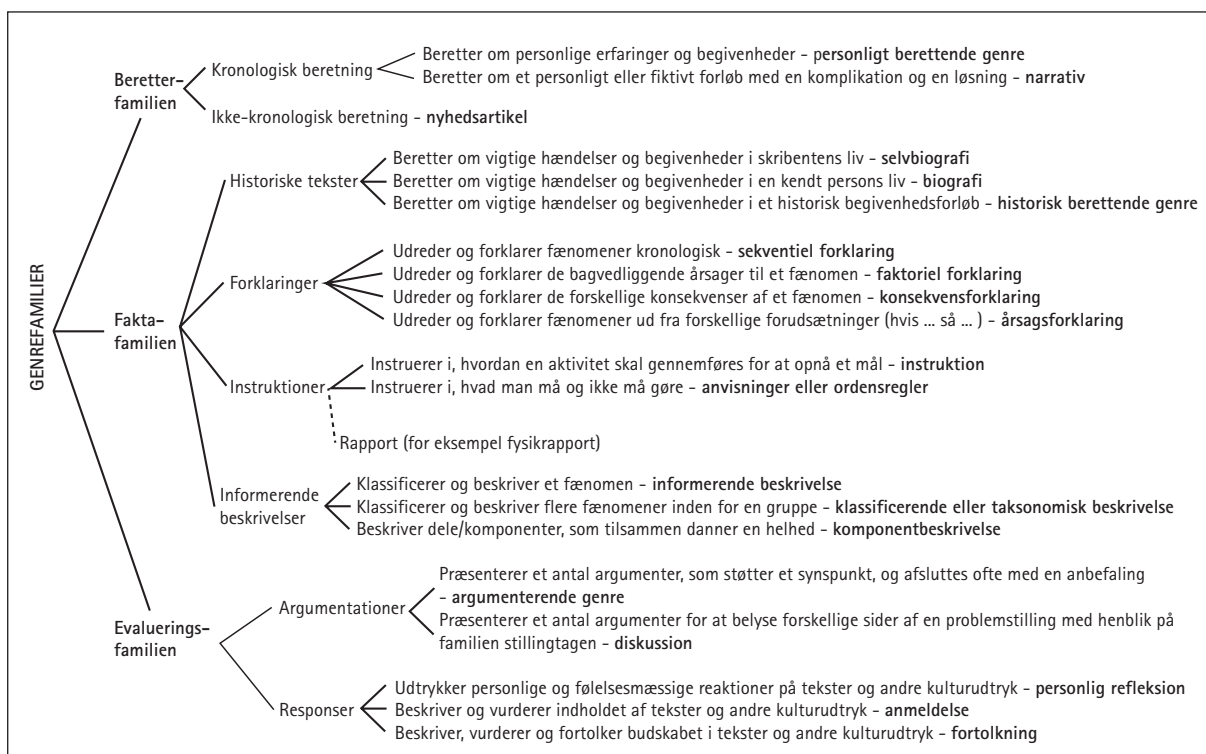
TENOR: eg the increasingly 'expert' roles taken up by students



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



Figur 5. Mulvad 2012d: 261–261

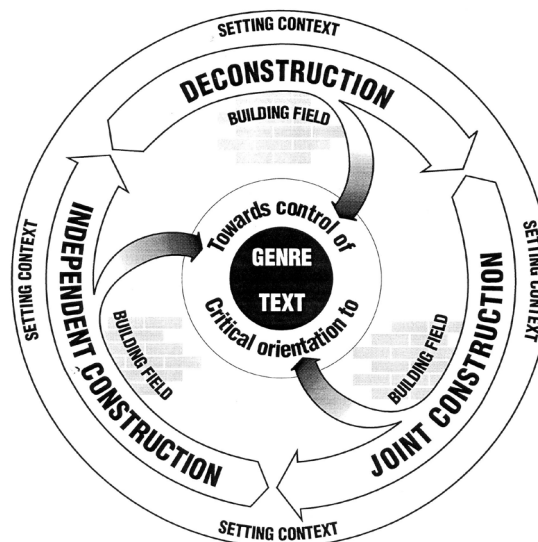


Figur 7. Johansson og Ring 2012: 25

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.

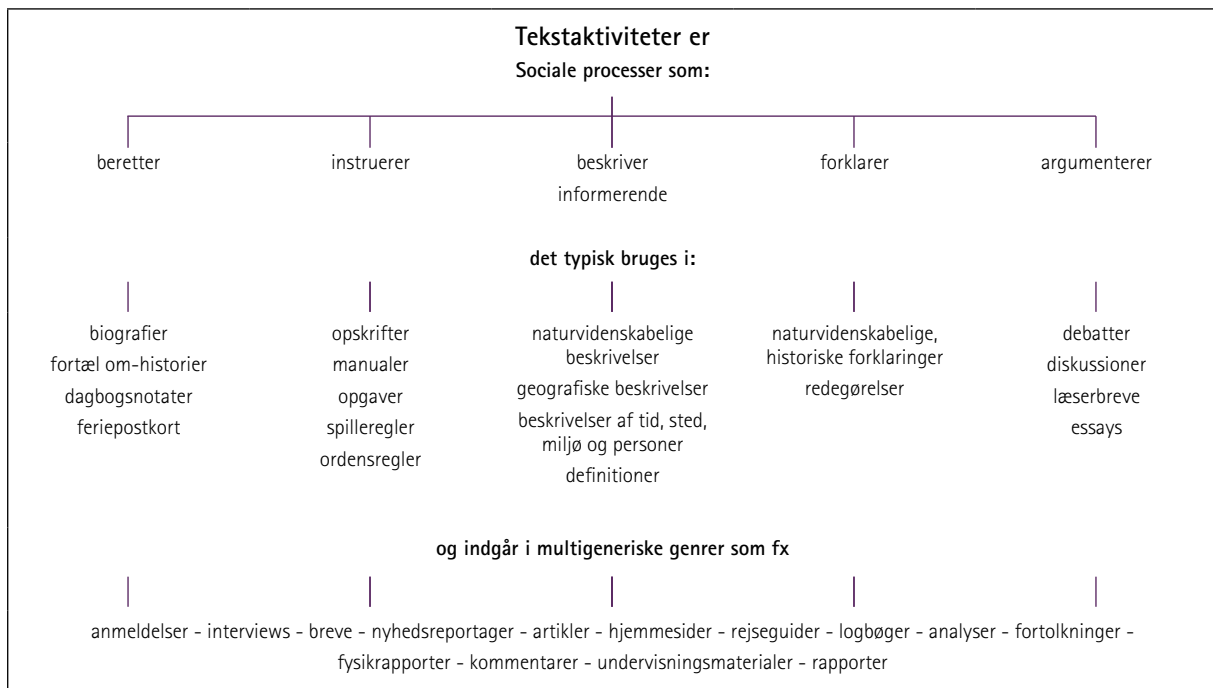
Men hvad lærer eleverne egentlig i de to modeller? På et plan lærer de det samme: at skrive gode tekster. Den succesfulde elev vil i begge klasser gå ud af skolen med en høj grad af beherskelse af skolekulturens genrer. Men det er i højere grad sandsynligt, at eleverne i registermodelklassen vil gå ud 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

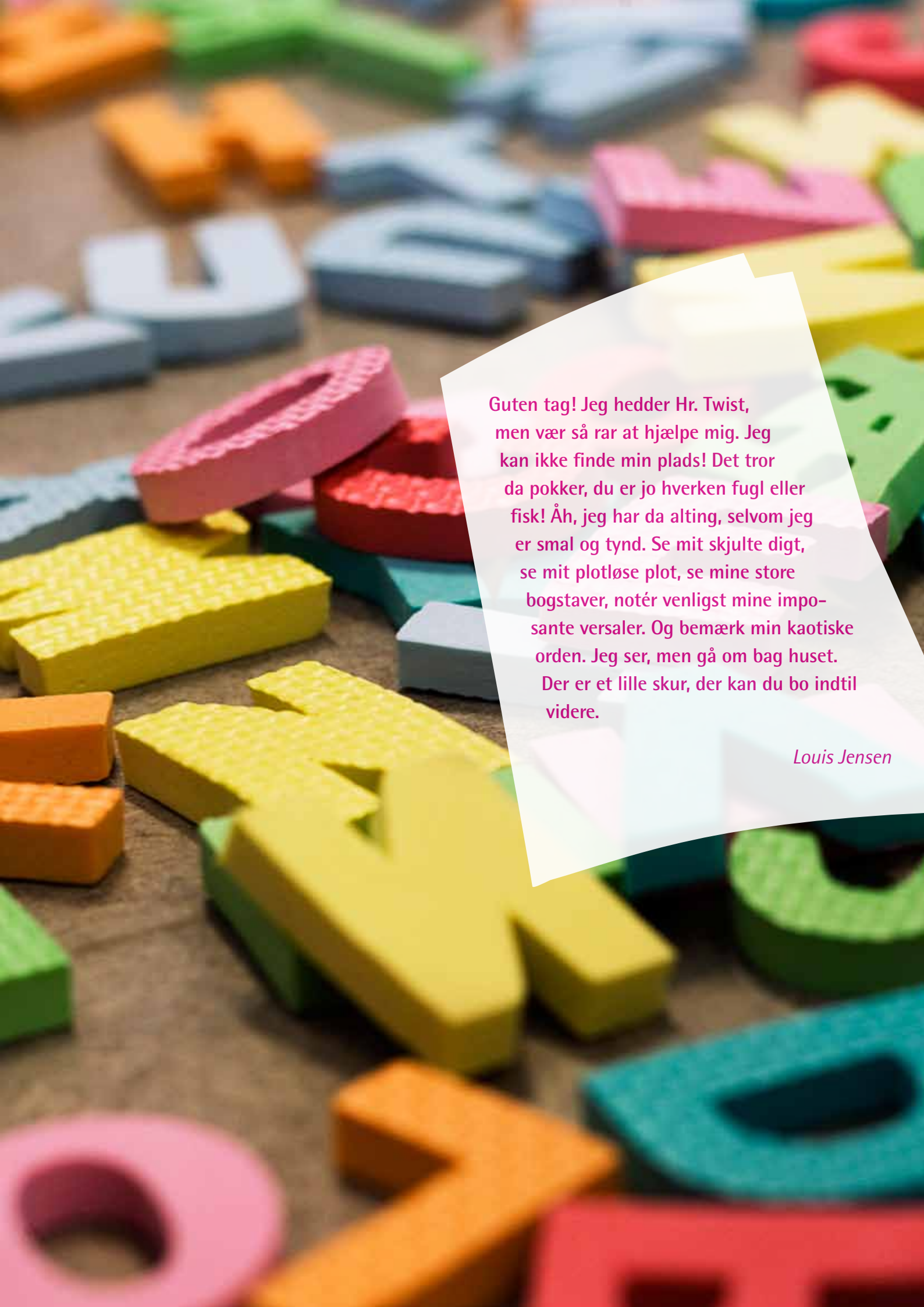
Mulvad, Ruth (2012d): SFL-baseret pædagogik – vari- anter og udviklinger, i: Andersen, Thomas Hestbæk & Morten Boeriis (red): *Socialsemiotik i Norden*. Syddansk Universitetsforlag.

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