

TUSINDBENETS SMUKKE DANS

Forholdet mellem formmæssig
viden og genrebeherskelse

▶ **FRØYDIS HERTZBERG (1944-2021)**

PROFESSOR EMERITUS VED OSLO UNIVERSITET

Artiklen er oprindelig udgivet i *Rhetorica Scandinavia* (2001); Hertzberg, Frøydis (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica – Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*. Nr. 18. 92-105.

Oversat til dansk af Martin Hauerberg Olsen for Nationalt Videncenter for Læsning i 2021.

TUSINDBENETS SMUKKE DANS

Forholdet mellem formmæssig viden og genrebeherskelse

► FRØYDIS HERTZBERG (1944-2021), PROFESSOR EMERITUS VED OSLO UNIVERSITET

I hvilken grad er eksplicit undervisning en hjælp til genrebeherskelse? Vil man fx skrive bedre fortællinger efter at være blevet gjort opmærksom på, hvordan fortællinger er opbygget, og hvilke retoriske virkemidler som karakteriserer genren? Hvor vigtig er eksplicit formmæssig viden i det hele taget for skrivefærdigheden? ¹ Sådanne spørgsmål har stået centralt i den skrivepædagogiske debat de sidste årtier, og Frøydís Hertzberg giver her en oversigt over de forskellige positioner i forskningen på området.²

Der findes en smuk fabel om et tusindben, som hver morgen glædede alle dyrene i skoven med sin utroligt graciøse og virtuose dans. Den eneste, som ikke glædede sig, var tusindbenets nabo, tudsen, som syntes, der blev alt for megen ståhej med al denne sammenstimlen hver morgen. Derfor gik den engang hen til tusindbenet og sagde: "Siden jeg er en stor beundrer af dine dansefærdigheder, er der en ting, jeg *må* have afklaret: Når du skal til at træde ned med fod nr. 1000, gør du det så, samtidig med at du løfter fod nr. 999, eller løfter du den akkurat lidt før eller lidt efter?" Og det gik lige nøjagtigt, som tudsen havde regnet med: Da tusindbenet blev tvunget til at tænke over, hvad hun egentlig gjorde, blev hun forvirret, og da hun næste

morgen skulle udføre sin dans, gik alt i stå. Ifølge fabelen dansede hun aldrig mere.

Intuitivt vil vi nikke genkendende til fablens pointe. De mentale processer, som er i gang, når vi danser, cykler eller svømmer, har vi næppe tilegnet os gennem sproget, og et forsøg på at beskrive eller analysere dem kan let komme til at hæmme den naturlige udførelse. Men fabelen støder sammen med en anden form for intuition, som de fleste af os *også* er bekendt med. Den undervisning, som foregår på danseskolerne og i idrætsklubberne, er ikke sprogløs; tværtimod ledsages den af instruktioner præget af tommelfingerregler ("begynd altid med den yderste fod"), metaforer (skitrænere, som skal få mindre børn til at forstå, hvad pløjning er, kan fx sige "du skal forme en pizzaslice med dine ski") og analytisk bevidstgørelse ("når albuen kommer på højde med kroppen, starter glidefasen"). Sådanne sproglige instruktioner bliver gerne suppleret af visualiseringer i form af tegninger eller videooptagelser, hvor der fokuseres på enkelte træk ved udførelsen. Det kan dreje sig om alt fra at rette kameraet mod fødderne på et par, der danser folkedans, til at fastfryse de enkelte stadier i sekunderne, før en håndboldspiller sender bolden mod målet.

1 *Formmæssig viden* er en oversættelse af den norske term *formkunnskap*, som dækker over formel viden om sprog.

2 Dele af denne artikel har tidligere været trykt som "Forholdet språkforskning – språkundervisning" i *Svenskans beskrivning* 22, Lund University Press 1997, side 11-26.

De mentale processer, som er i gang, når vi danser, cykler eller svømmer, har vi næppe tilegnet os gennem sproget, og et forsøg på at beskrive eller analysere dem kan let komme til at hæmme den naturlige udførelse.”

Til grund for sådanne sproglige instrukser og mere eller mindre systematiske visualiseringer ligger der en opfattelse af, at evnen til at beskrive og analysere en færdighed fremmer evnen til at udføre den. Men i et læringsteoretisk perspektiv er denne opfattelse diskutabel, både empirisk og filosofisk. Med termer fra kognitiv teori kan vi sige, at diskussionen drejer sig om, hvorvidt eller i hvilken grad faktisk viden (*declarative knowledge*) fremmer færdighedsviden (*procedural knowledge*). Faktuel viden er således al viden, der i princippet kan formuleres sprogligt, mens færdighedsviden, altså evnen til at udføre noget, i princippet er 'tavs' og dermed ikke tilgængelig for indsigt. Store dele af den læringsteoretiske debat, ikke mindst inden for professions- og erhvervsrettet uddannelse, handler om sådanne spørgsmål.³

Skolen og genreundervisningen

Termerne faktisk viden og færdighedsviden er også nyttige i diskussionen om, hvordan skrivekompetence udvikles. Ganske vist er skrivning – i modsætning til dans – en sproglig aktivitet, men også skriveprocessen styres i høj grad af automati-

serede kognitive processer, som ikke kan iagttages direkte. Også i skriveundervisningen vil der opstå et spændingsfelt mellem *viden om* og *træning i*, altså mellem faktisk viden og færdighedsviden. Dette illustreres tydeligt gennem grammatikproblematikken, hvor al empiri synes at pege på, at grammatikundervisning er et uhensigtsmæssigt middel til udvikling af skrivekompetence. Det gælder imidlertid også over sætningsniveau – det er fx ikke sikkert, at undervisning i tekstlingvistik fører til bedre afsnitsinddeling og tekstflow.

I denne artikel vil jeg belyse den rolle, som viden om sprog spiller i forhold til genreproblematikken, således som temaet fremstår i den internationale skrivepædagogiske debat. Og med genreproblematikken er vi inde på nogle spørgsmål, som går langt ud over det snævert sprogpædagogiske. Hvor vigtigt er det fx, at eleverne lærer sig et sæt genrefunktioner i forhold til at udvikle deres personlige stemme? Hvor godt er skolen egnet til at indføre eleverne i samfundets etablerede genrer? Tendensen har i Skandinavien de seneste år været at erstatte hybridgrenen 'stil' eller 'historie' med genrer som jobansøgning, læserbrev, radiofortælling og boganmeldelser, men hvor vellykket kan det blive, når man hele tiden må simulere situationer, som de pågældende genrer indgår i? Og har de forskellige genrer samme status? Er det fx sådan, at det at kunne drøfte er en mere avanceret færdighed end at kunne fortælle, og er genren fortælling i så fald at betragte som et forstadium til drøftelse og redegørelse? Genreproblematikken har altså en ideologisk side, som hurtigt kommer til at række ind over den læringsteoretiske, noget, som bliver særligt tydeligt i den australske genreskoles kritik af den procesorienterede skrivepædagogik (se nedenfor).

I min diskussion af genrer og form er det imidlertid netop det læringsteoretiske perspektiv, jeg vil

³ Begreberne faktisk viden, færdighedsviden og tavs viden (og dertil fortrolighedsviden) bliver forklaret i Johannessen (2000). Der findes i øvrigt interessante bidrag til denne debat i Nielsen & Kvale (1999); se særligt introduktionsartiklen af Karen Jensen (1999).

opholde mig ved. Derfor vil jeg starte med grammatik. Dette gør jeg, til trods for at undervisning i grammatik ikke er noget indlysende middel til genrebeherskelse. Når jeg alligevel gør det, er det af to grunde. For det første er der næppe nogen anden disciplin inden for skriveforskningen, hvor diskussionen mellem faktisk viden og færdighedsviden har stået så centralt som lige netop der. For det andet er kendskab til grammatikkens grundbegreber at betragte som basis for al anden sproglig viden og dermed også for genremæssig viden. Det er fx ikke tilfældigt, at den australske genreskole baserer sin model på Hallidays systemisk-funktionelle grammatik.

Afslutningsvis er det nødvendigt med nogle enkelte afklaringer: Den type faktisk viden, som er relevant for forståelsen af genretræk, vælger jeg her at kalde viden om form eller formmæssig viden. Med det mener jeg viden om genretræk, som er gjort eksplicit, som man kan gøre rede for. Videre bruger jeg termen 'genretræk' i betydningen sproglige træk på alle de tekstniveauer, der påvirkes af genrevalget som fx syntaks, ordvalg, tekstsammenhæng og tekstopbygning. Siden den mest oplagte arena for denne type eksplicitering er undervisning, vil jeg af og til bruge termer som 'eksplicit undervisning' eller 'undervisning i formtræk', når der lige så godt kunnet have stået 'viden om form'. Og endelig bruger jeg termen 'genrebeherskelse' i betydningen at være i stand til at skrive vellykkede tekster inden for de forskellige genrer.

Mikroniveauet: ordklasser og sætningsled

Selvom grammatikundervisningen historisk set har sin oprindelse dels i latinundervisningen og dels i overhøringsbaseret undervisning, er undervisningen i modersmålsgrammatik i nyere tid særligt blevet legitimeret ud fra skriveundervisningen. I den

forbindelse er der helt siden efterkrigstiden gennemført studier for at måle effekten af grammatikundervisning på skrivefærdighed, særligt i England og USA. Som regel har det drejet sig om kvantitative undersøgelser, gerne udført af pædagoger eller psykologer, hvor man har sat eksperimentgrupper op mod kontrolgrupper, målt effekter og korreleret dem med på forhånd fastlagte variable. Man har fokuseret på korrelationen mellem grammatisk viden og skrivefærdighed eller mellem grammatikundervisning og skrivefærdighed, men der findes også studier, som har villet sammenligne effekten af forskellige grammatiske modeller eller metoder.⁴ Det typiske ved disse undersøgelser er, at de om og om igen afkræfter hypotesen om grammatikkens nytte for skrivefærdigheden. Dette er da også indtil det kedsommelige slået fast i faglitteraturen på området. Den såkaldte Braddock-rapport, som opsummerer resultater fra en periode på 20 år frem til 1963, konkluderer således:

In view of the widespread agreement of research studies based on many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms. The teaching of formal grammar has a negligible, or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing.⁵

Det typiske ved disse undersøgelser er, at de om og om igen afkræfter hypotesen om grammatikkens nytte for skrivefærdigheden. ”

4 For videre referencer se Hertzberg (1995), særligt kap. 4 og 7.

5 Braddock m.fl. (1963), side 37 ff.

Denne konklusion, som må være en af de hyppigst citerede passager i amerikansk skriveforskning, er blevet stående som den endelige sandhed om grammatikkens nytteløshed. Den er blevet problematiseret og bortforklaret,⁶ men den er også – 20 år senere – blevet bekræftet gennem Georg Hillocks' metaanalyse af en række nye effektstudier. Hillocks' konklusion er så at sige, at hvad som helst, man kan finde på at gøre i et skrive-klasserum, er mere effektivt end grammatik.⁷

Det er ikke vanskeligt at komme med indvendinger over for denne type studier. For skandinaviske læsere er det en indlysende fejlkilde, at samtlige af dem drejer sig om skrivning på engelsk i engelsksprogede skoler. Men der er også problemer af mere generel karakter. Mange af dem forløber over alt for kort tid, og vi ved for lidt om, hvordan undervisningen faktisk har foregået, og hvordan effekten er blevet målt. Hvis eleverne for eksempel bare er blevet undervist i ordklasser og sætningsled uden nogen form for kontekstualisering, er det rent ud sagt ikke særlig sandsynligt, at undervisningen skulle kunne have nogen overføringsværdi. Det samme gælder, hvis effekten bare er målt gennem en samlet bedømmelse af indhold og form. Det er ligeledes et faktum, at der, hvor undersøgelserne faktisk er godt designet på disse punkter, er resultaterne alligevel de samme, og de er ikke til fordel for grammatikundervisning.⁸

Hovedargumentet for grammatikundervisning i dag er dog ikke den direkte effekt på skrivefærdigheden. I dag er argumentet snarere, at grammatik fremmer en form for *metasproglig kompetence*, som bidrager til at højne kvaliteten af læse- og skrivefærdigheder generelt. Det er dette, som ligger bag den storstilede satsning inden for det engelske

National Curriculum, særligt det såkaldte *Early literacy-projekt*, hvor en form for legepræget omgang med grammatiske begreber kommer i spil allerede i femårsalderen. Grammatik indgår også som en vigtig del af det, som i engelske skoler kaldes *Knowledge about language (KAL)*, og i den forbindelse er grammatik også blevet revitaliseret i læreruddannelsen.⁹

Hvis eleverne for eksempel bare er blevet undervist i ordklasser og sætningsled uden nogen form for kontekstualisering, er det rent ud sagt ikke særlig sandsynligt, at undervisningen skulle kunne have nogen overføringsværdi. ”

Fra læsning til skrivning: Stephen Krashen

Der findes næppe nogen, som så kompromisløst har afvist betydningen af teoretisk viden om sprog som amerikaneren Stephen Krashen. Med baggrund i chomskyansk lingvistik udviklede han tidligt i firserne en model for generel sprogtilgængelse (ofte refereret som *monitorteorien*), hvor han postulerer, at al sproglæring følger samme mønster, hvad enten vi taler om modersmål, andetsprog eller fremmedsprog, og hvad enten det er mundtligt eller skriftligt. Størstedelen af det, han har skrevet,

6 Se fx Kolln (1981).

7 Hillocks (1986a), også refereret i Hertzberg (1995), side 100.

8 En grundigere beskrivelse af en del af disse undersøgelser findes i Sletta (1980) og Hertzberg (1995).

9 Se Mitchell (1994a, 1994b).

drejer sig om andetsprogstilegnelse, men i 1984 udgav han også en bog om skrivning, og det er den – *Writing – Research, Theory, and Applications* – jeg bygger på her.¹⁰

Med udgangspunkt i en række effektstudier knyttet til skrivning konkluderer Krashen, at frivillig, lystbetonet læsning er den vigtigste faktor for udviklingen af skrivefærdigheder. Dette er der i og for sig ikke noget opsigtsvækkende i, men det, Krashen gør, er at videreudvikle ræsonnementet til en sammenhængende teori, som så at sige fraskriver enhver anden faktor nogen værdi for skrivefærdigheden. Han henter ordparrene *competence/performance* fra transformationsgrammatikken og *acquisition/learning* fra fremmedsprogspædagogikken, og så fremsætter han følgende hypotese: Skrivekompetencen kommer alene gennem læsning og kun ubevidst (gennem tilegnelse). Skrivetræning i sig selv fremmer ikke denne kompetence, og det gør skriveundervisning heller ikke. Direkte instruktion kan godt føre til det, han kalder *læring*, men en sådan læring kan aldrig lede til viden, som bliver en del af kompetencen. Derfor har undervisning i grammatik, retstavning og tegnsætning minimal værdi for elevens udvikling: den slags viden kan kun komme i spil i en korrekturfase, efter at selve sprogproduktionen har fundet sted.

Krashens teori om skrivning har en parallel i hans teori om andetsprog. Teorien omfatter også flere elementer end dem, jeg har omtalt her – den indeholder hypotesen om en naturlig rækkefølge i sprogtilegnelsesprocessen, hypotesen om en såkaldt monitor, der indeholder de bevidst indlærte regler, og hypotesen om, at det sproglige materiale, der skal danne grundlag for tilegnelsen (*input*), må ligge en lille smule ud over det, eleven allerede

behersker. Desuden rummer den hypotesen om det såkaldte affektive filter; et filter, som kan hæmme sprogtilegnelsen, når der fx foreligger manglende motivation, forskellige former for stress, såsom præstationsangst eller tidspres, eller slet og ret for stærkt fokus på indholdet.

Krashen er blevet kraftigt imødegået af andre forskere, både på empirisk og logisk grundlag, og hans skarpe adskillelse af tilegnelse og læring har sandsynligvis ikke mange tilhængere i dag. Et andet problem ved Krashen er, at han er så uinteressert i selve udførelsen. Hvis det sproglige materiale, som kommer ind, er passende, og det affektive filter ikke lukker af, vil der finde tilegnelse sted, hvorved det hele ligger klar til udførelse. At også udførelsen er noget, der skal læres og trænes, har ingen plads i hans teori. Derfor kommer han også til kort over for det empiriske faktum, at der ikke er nogen en-til-en-korrespondance mellem læsevolumen og skrivefærdigheder. Det forholder sig nok sådan, at gode skrivere for det meste også er bogslugere,¹¹ men der findes undtagelser på begge sider: der findes gode læsere, som skriver dårligt, og gode skrivere, som står på et spinkelt grundlag af læseerfaringer. Det første kan i nogen grad forklares ved velvillig brug af filter-hypotesen: Vedkommende er af en eller anden grund ikke motiveret for at se sig selv som et skrivende menneske,¹² men det sidste er uvist. Alle lærere ved imidlertid, at disse personer findes. I samme retning peger Kent Larssons dokumentation af manglende overensstemmelse mellem *færdigheder* i læsning og skrivning, hvor det fremgår, at blandt 99 særligt udvalgte udskolingselever var der i mere end halvdelen af tilfældene en betydelig forskel på den enkeltes læse- og skrivefærdighed.¹³

10 Krashen (1984).

11 Se fx studier refereret i Krashen (1984), side 4 ff.

12 Se Frank Smith (1983) og hans hovedpointe om, at eleven må have et ønske om at blive "a member of the club."

13 Larsson (1982), side 224 ff.

Fra deltræning til skrivefærdighed: George Hillocks og Bereiter & Scardamalia

I firserne var George Hillocks den forsker, som overbevisende bekræftede Braddock-rapportens negative konklusion vedrørende grammatik. Udgangspunktet var hans egen metaanalyse af amerikansk skriveforskning efter 1963. Heri opsummerer han effekten af forskellige undervisningsformer (*modes of instruction*) og forskelle i undervisningens faglige fokus (*focus of instruction*) og udformer konklusionerne som et angreb på dels den traditionelle skriveundervisning, dels på den procesorienterede skriveundervisning. Sat på spidsen kan man sige, at han mener, at den traditionelle skriveundervisning fokuserer for meget og den procesorienterede skriveundervisning for lidt på form. Den første del af kritikken baserer sig på de negative resultater fra de studier, der drejer sig om grammatik, og jeg går derfor ikke nærmere ind på den her. Den anden del af kritikken bunder i en mulig tolkning af de øvrige resultater: Det kan se ud, som om skriveundervisning med stor vægt på elevcentrerede, frie skriveopgaver lønner sig dårligere end lærerstyrede, strukturerede aktiviteter før og undervejs i skriveprocessen. Hillocks' angreb på procesorienteret skrivning bunder i den tolkning, at lærerens rolle her bliver reduceret til at lette skriveprocessen (se Krashen) – *ikke* til at stille specifikke skriveopgaver, *ikke* til at hjælpe eleverne med at lære kriterier for tekstvurdering, *ikke* til at lave aktiviteter, som engagerer eleverne i systematiske undersøgelser af et problemfelt. Kort sagt, konkluderer han, udlader disse lærere nærmest med flid at gøre alt det, som ifølge hans dokumentation giver de bedste resultater.¹⁴

Sat på spidsen kan man sige, at han mener, at den traditionelle skriveundervisning fokuserer for meget og den procesorienterede skriveundervisning for lidt på form.”

Det vil føre for vidt at gå ind i Hillocks' metaanalyse og den kritik, hans konklusioner er blevet mødt med;¹⁵ pointen er i vores sammenhæng, at han bruger resultaterne som et argument for, at det kan lade sig gøre at opnå noget gennem undervisning. Dette ræsonnement viderefører han i artiklen "The Writer's Knowledge" – på mange måder et alternativ til Krashen. Her fremdrager han det lingvistiske modsætningspar form/indhold og kombinerer det med modsætningsparret faktisk viden/færdighedsviden. Når disse fire kategorier så overføres til skrivning, vil faktisk viden om form være evnen til at identificere sproglig form på forskellige niveauer – altså det, som udgør sprogforskerens domæne. Faktisk viden om indhold vil være en slags database for det, man skriver om, det vil sige fakta, opfattelser og holdninger, man har erhvervet sig på grundlag af erfaringer og læsning. Færdighedsviden om form vil være evnen til at kunne producere eksempler på udvalgte sproglige former, mens færdighedsviden om indhold vil være det, som sætter os i stand til at lede i hukommelsen efter relevant viden, at ordne den og overføre den til et sprogligt udtryk. Alle disse former for viden er nødvendige for skrivning. Hillocks giver selv et eksempel med udgangspunkt i sin datter, som engang i tredje klasse fik til opgave at skrive en limerick. På trods

14 Metaanalysen blev først præsenteret i artikelform i Hillocks (1984), dernæst i bogform i Hillocks (1986a).

15 Interesserede kan henvises til Applebee (1986), Schwegler (1988), Igland (1989) og Dysthe (1990).

af at hun var i stand til at identificere en limerick og dens enkelte bestanddele, kunne hun ikke lave nogen selv: "She had declarative knowledge of limericks but not the procedural knowledge which would enable her to write one."¹⁶

Det, Hillocks er talsmand for, er undervisningsformer, som sigter mod at udvikle alle disse former for viden. Fx peger han på, at flere undersøgelser viser stor effekt af en type sprogøvelser, som bruges meget i amerikanske skoler, de såkaldte sætningskombinationsøvelser. De drejer sig om at sætte enkle sætninger sammen til mere komplekse, for eksempel ved at ændre paratakse til hypotakse eller at indarbejde flere enkle helsætninger i en større syntaktisk konstruktion. Når disse øvelser viser så højt udbytte i effektstudierne, er det, fordi de udvikler færdighedsviden om form, siger Hillocks, og når systematisk arbejde med at finde frem til indholdselementer i førskrivefasen (hos ham kaldet *inquiry*) topper listen med alle de variable, han undersøger, er det, fordi dette arbejde udvikler både faktisk viden og færdighedsviden om indhold.

For Hillocks er det imidlertid et paradoks, at arbejdet med *modeltekster* giver så beskedne resultater i effektstudierne – det er kun grammatik og friskrivning som viser lavere effekt. At grammatik ikke gavner, mener han kan forklares ved, at den stort set drejer sig om et niveau i sprogproduktionen, som foregår ubevidst, men arbejdet med modeltekster burde efter hans mening give større udslag, end effektstudierne viser. Én forklaring kan være, at en sådan undervisning begrænser sig til at *identificere* form, ikke til at udvikle produktive færdigheder. En anden forklaring er, at mange modeltekster er så komplicerede, at eleverne har problemer med at finde frem til genretrækkene –

ja, ofte er de så sofistikerede, at bare det at forstå indholdet kan være vanskeligt nok.¹⁷

Lad os se nærmere på et enkelt modeltekststudie. Jeg vælger da et, som ikke er med i Hillocks' metaanalyse, men som er udført af to meget kendte skriveforskere, Bereiter og Scardamalia.¹⁸ De designede tidligt i firserne nogle klasserumseksperimenter med henblik på at undersøge, i hvilken grad eleverne var i stand til at tilegne sig viden om genretræk ud fra enkeltteksempler. Et af delstudierne drejede sig om spændingsfortællinger. Eleverne (51 elever fra 3.-7. klasse) fik et oplæg, som bestod af disse komponenter: Efter at forskerne havde gennemgået elevernes forhåndsviden om spændingstekster, skrev eleverne et førsteudkast til en kort spændingsfortælling. Derefter modtog de en af tre instruktionstyper:

- Præsentation af fem principper for at skabe spænding, med forklaring og eksempler, og øvelse i at lave lignende eksempler. De fem principper blev introduceret på baggrund af elevernes egne erfaringer med sådanne tekster, og det var eleverne selv, der kom med spændingsmomenterne, indtil læreren var tilfreds.
- Læsning af en modeltekst. Teksten blev læst om og om igen, og læreren stoppede, hver gang eleverne fornemmede et spændingsmoment.
- En kombination af de to tilgange.

Eleverne omarbejdede dernæst førsteudkastet for at forbedre teksterne som spændingsfortællinger, og til slut blev de interviewet individuelt og spurgt om, hvilke principper de havde prøvet at tage i brug.

Det, forskerne fandt frem til, var, at alle tre tilgange resulterede i brug af de konkrete elementer, som

16 Hillocks (1986b), side 72.

17 Hillocks (1986b), side 82 f.

18 Bereiter & Scardamalia (1984).

der var blevet fokuseret på. Det var også tydeligt, at mange elever var i stand til at pege på, hvilke ændringer de havde foretaget for at få gjort fortællingerne mere spændende. Men – dette førte ikke til, at historierne faktisk blev mere spændende. Forskernes konklusioner var dermed, at strategierne nok resulterede i en vis forbedring af elevernes *faktuelle viden*, men ikke af deres *færdighedsviden*.

Forskernes konklusioner var dermed, at strategierne nok resulterede i en vis forbedring af elevernes *faktuelle viden*, men ikke af deres *færdighedsviden*. ”

Bereiter og Scardamalias modelteksteksperiment er ikke atypisk. Det virker, som om deløvelser, der fokuserer på form, hvad enten det er sætningskombinationsøvelser eller arbejde med modeltekster, til en vis grad sætter elever i stand til at anvende de indøvede træk i deres egen skrivning; problemet er bare, at teksterne ikke nødvendigvis bliver bedre af det. Samtidig er det let at identificere svagheder ved denne type undersøgelser. Den, jeg har omtalt her, forløber fx over alt for kort tid – antageligvis bare én sammenhængende undervisningssekvens. For det andet er der kun brugt én modeltekst, og for det tredje er det sådan, at alt står og falder med de træk, der bliver fokuseret på. I dette tilfælde drejede det sig om følgende fem spændingsmomenter: *skræmmeord*, *faren nærmer sig*, *”ved ikke, hvad jeg skal gøre”*, *det afgørende øjeblik nærmer sig*, *tiden står stille*. I mine øjne er det ikke indlysende, at disse træk er centrale, når man skal hjælpe gode spændingsfortællinger på gлед.

Australien-skolens kritik af procesorienteret skrivning

Når Hillocks angriber procesorienteret skrivning, retter han sit skyts mod den ekspressive retning, som knyttes til navne som James Britton og Harold Rosen i Storbritannien og James Moffett, Peter Elbow, Donald Graves og Donald Murray i USA. Men procesorienteret skrivepædagogik er ikke mulig at sammenfatte som én distinkt retning med et klart defineret syn på, hvordan sproglig form læres. Procesorienteret skrivning spænder over en skala med en ekspressiv, individorienteret pædagogik i den ene ende og en mere struktureret, retorisk orienteret pædagogik i den anden. Det er imidlertid den første variant, som har fået mest opmærksomhed, uden tvivl fordi det var den, som repræsenterede det mest radikale brud med traditionel amerikansk skriveundervisning. Det er også den, som har vist sig bedst egnet til at skabe den begejstring og kraft, som var med til at bære skrivebølgen frem i USA og Skandinavien.

Postulatet bag det ekspressivt orienterede ståsted er, at bevidsthed om form kommer som et biprodukt af arbejdet med indholdet. Arbejdet med form bør komme sent i skriveprocessen, ellers kan det let spærre for det, som egentlig skulle være skrivningens to vigtigste hensigter: refleksion ved hjælp af sprog og kommunikation med medmennesker. Desuden er fokusering på form problematisk i sig selv, fordi den så let fører til et unødvendigt snævert syn på, hvilke mønstre der er gangbare. Snarere end at undervise i grammatik og genretræk burde man derfor lade eleverne finde frem til deres *personlige stemme* og i næste omgang lade den være fundamentet for arbejdet med form. Den bedste undervisning er den, som giver eleverne *lyst til at skrive* og *noget at skrive om*.

Postulatet bag det ekspres- sivt orienterede ståsted er, at bevidsthed om form kom- mer som et biprodukt af ar- bejdet med indholdet. ”

Denne ”klassiske” procesorienterede pædagogik er blevet udsat for megen kritik, og et kernepunkt i denne kritik er, at arbejdet med form bliver underprioriteret. Allermest markant er kritikken formuleret inden for den australske genreskole, som anklager den amerikanske processkrivning for at være elitær: Den passer bedst til børn fra hjem, hvor der læses og skrives meget. For sådanne børn kan man nok godt postulere, at ”genrerne kommer af sig selv”, men det gør de ikke for børn fra arbejderklasse- og indvandremiljøer. Disse elever er ikke omgivet af skriftlige genrer på samme måde, som middelklassens børn er, og de har også ofte lav motivation for at blive en del af middelklassens skriftkultur. Ved at underbetone de konventionelle genrers betydning i samfundet skaber procesorienteret skrivepædagogik tabere, siger australierne.¹⁹

Genreskolens løsning ligger i det modsatte af friskrivning. Med basis i Halliday-grammatikken har forskerne Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie udviklet det sprogteoretiske grundlag for en metodik, hvor skriveundervisningen helt fra første klasse tager udgangspunkt i et bevidst arbejde med genrernes form og funktion. Bestræbelsen var i første omgang knyttet til efteruddannelse af lærere ved skoler i resurssvage bydele i Sydney (såkaldte *disadvantaged schools*), men har senere også spredt sig til andre regioner i Australien. I denne pædagogik er der ikke tale om en konventionel katederbaseret formidling af stoffet, men om

omfattende, projektorienterede undervisningsoplæg, som involverer arbejde med både indhold og form. Linda Gerot viser, hvordan man opererer med følgende fire faser i arbejdet med en ny genre: først en, hvor man arbejder systematisk med at hente fagstof fra forskellige kilder (*field building*), så en formorienteret fase, hvor elever og lærer sammen læser og analyserer konstruerede og autentiske modeltekster (*modelling*), derefter en fase, hvor elever og lærer sammen skriver en tekst med de aktuelle genretræk (*joint construction*), og endelig en fase, hvor hver elev skriver en selvstændig tekst, som så bliver vurderet af elever og lærer i fællesskab (*independent construction*). Det er i analysen af modelteksterne, at Hallidays grammatik kommer ind, sammen med tekstlingvistiske genreskemaer i stil med Labov og Waletzky's fortællegrammatik og tilsvarende mønstre for argumenterende tekster. Modelteksterne bliver gennemgået i flere trin, og elever helt ned til tiårsalderen bliver involveret i detaljerede analyser af verbalsekvenser, sætningskonnektiver og makrostrukturer. Gerot præciserer da også, at dette er en metodik, som tager tid: ”A genre a week is totally unrealistic, whereas a genre a term is more the norm, particularly if the genre is being dealt with for the first time.”²⁰

Det læringssyn, som ligger bag genreskolens metodik, baserer sig på studier af, hvordan børn lærer sig modersmålet i interaktion med voksne. På samme måde, som den voksne modellerer ytringer for barnet, skal modelteksterne modellere de skriftlige genrer, og på samme måde, som de voksne indirekte korrigerer barnet ved at gentage og supplere barnets ufuldstændige ytringer, skal elever og lærere sammen ”forhandle” sig frem til acceptable tekster i klasserummet. Vi har her et stjerneeksempel på det, som i Vygotsky-inspireret læringspsykologi kaldes stilladsering (på engelsk *scaffolding*): Læreren hjælper eleverne til at gøre det, de i første

19 Om debatterne mellem de to retninger se Reid (1987), hvor begge parter kommer til orde.

20 Gerot (1996). Citatet er fra side 226 ff.

omgang ikke er i stand til på egen hånd, men med det mål, at de i næste omgang skal kunne gøre det alene.

Siden genreskolen markerer en så klar distance til den ekspressive retning inden for den amerikanske processkrivning, kan det være på sin plads at se på, hvad som forener dem. Det er fx ikke vanskeligt at se, at begge er "procesorienterede", i den forstand at de lægger størstedelen af arbejdet undervejs i skriveprocessen. Desuden bevæger begge sig fjernt fra en autoritær undervisningsform, og de møder begge eleverne der, hvor de er, men på forskellige måder: de ekspressivt orienterede ved at tage udgangspunkt i barnets personlige sprog, genreskolen ved at bruge modeltekster tilpasset elevernes niveau (gerne tekster skrevet af elever). Den store kontrast ligger i den forskellige betoning af genrernes betydning. Mens de ekspressivt orienterede har en tendens til at se på genrerne som barrierer, der kan forceres, fremhæver den anden retning genrebeherkelse som en forudsætning for at lykkes i skriftkulturen. Desuden henviser de ekspressivt orienterede til forskning, som siger, at vejen til formbeherkelse *ikke* går gennem eksplicit undervisning, mens genreskolen mener, at denne forskning er for dårlig til, at man kan fæste nogen lid til den, og vækker dermed hele den gamle debat om grammatikundervisning til live.

Mens de ekspressivt orienterede har en tendens til at se på genrerne som barrierer, der kan forceres, fremhæver den anden retning genrebeherkelse som en forudsætning for at lykkes i skriftkulturen. ”

Fra "en vag fornemmelse" til genrebeherkelse: Aviva Freedman

En undersøgelse, som nærmer sig formproblemet på en overraskende måde, er Aviva Freedmans etnologiske studie af, hvordan jurastuderende lærer sig at skrive juridiske fagtekster.²¹ Dette studie tilhører en helt anden forskningstradition end den, jeg har beskrevet ovenfor, og jeg behandler den derfor separat.

Freedmans forskerteam fulgte seks canadiske jurastuderende over et år. Gennem observationer, dybdeinterviews og dokumentanalyser (dvs. analyser af de studerendes logfiler, tekststudkast og færdige tekster samt optagelser af forelæsninger og studieseminarer) kortlagde forskerne vejen, fra de studerende kom som nybegyndere uden faglige forkundskaber, til de mod slutningen kunne dokumentere tilstrækkelig beherskelse af de grundlæggende genretræk ved juridiske tekster.

Det, Freedmans studie viser, er, at tilegnelse af genretræk i dette tilfælde ikke kunne forklares som et produkt af hverken læsning eller direkte undervisning. De studerendes læsererfaringer inden for

21 Freedman (1987).

feltet var begrænset til to pensumbøger, som efter Freedmans vurdering var totalt uegnede som modeller, hvad enten det drejede sig om syntaks, stiltræk, tekstopbygning eller diskursive strategier. De mødte heller ingen modeltekster på de opgavekurser, de deltog i. De studerende så aldrig ud til selv at fokusere på, hvad en juratekst var; de læste ikke engang besvarelser fra andre studerende. Under opgaveskrivningen (de skulle i løbet af studiet skrive fire opgaver, som bestemte 40 % af den afsluttende karakter) opsøgte de ganske vist af og til universitetets skrivecenter, men fik da bare hjælp, som gik på generel akademisk skrivning. Heller ikke tilbagemeldingen på de afleverede opgaver så ud til at være af betydning for dem; i al fald var de knapt i stand til at huske kommentarerne to dage senere. Den eneste tilbagemelding, de opfattede som nyttig, var karakteren. Hvordan kan det da forklares, at de alligevel lærte sig at skrive "som jurister"?

Hvad forskerteamet kunne registrere, var, at de studerende fra starten af byggede på en uklar, intuitiv opfattelse af den nye genre; af en af de studerende karakteriseret som "a dimly felt sense", altså en slags vag, ubestemt fornemmelse. Under skrivningen tog de udgangspunkt i indholdet, men justerede hele tiden teksten i forhold til denne uklare, intuitive fornemmelse. Når de så fik opgaven tilbage med karakter, blev deres intuitive genreopfattelse enten bekræftet eller afkræftet, noget, som i begge tilfælde satte dem i stand til at gå videre. Studiet understøtter altså stærkt det synspunkt, at genrelæring er en ubevidst proces.

Studiet understøtter altså stærkt det synspunkt, at genrelæring er en ubevidst proces. ”

Siden de studerende påviseligt ikke havde læst gode genreeksempler, virker det mystisk, hvordan denne "vage fornemmelse" i første omgang er opstået. Freedman foreslår, at i hvert fald følgende punkter må inkluderes som baggrund for de studerendes ubevidste genreforståelse:

1. Al deres tidligere læsning
2. De opgaver, de universitetsstuderende har skrevet i andre fag
3. Eksplicitte udsagn fra professorerne og undervisningsassistenterne vedrørende opgaverne (dette, siger Freedman, er den mindst betydningsfulde faktor)
4. Ordforrådet og argumentationsstrategierne i den mundtlige undervisning og i de to lærebøger
5. Samtaler i diskussionsgrupper.²²

Hertil kom selve opgaveformuleringen, som i sig selv satte betingelser for, hvordan opgaven skulle løses, ikke bare indholdsmæssigt, men også formmæssigt. Dels kunne opgaveteksterne i en vis grad lede de studerende på vej mod en disposition for besvarelsen, dels mener Freedman, at juridiske opgaveformuleringer generelt sætter skub i en måde at tænke på, som nødvendiggør en vis kompleksitet i udtrykket. De studerendes genretilegnelse var altså produkt af en række data – skriftlige, mundtlige og erfaringsbaserede.

I sin slutkommentar peger Freedman på, at de studerendes læringsproces foregik i et miljø med høj

22 Freedman (1987), side 104.

grad af interaktion – genren blev tilegnet kollektivt, gennem interaktion mellem lærer, undervisningsassistenter og studerende. Vi har altså at gøre med en socialisering, hvor den daglige omgang med jurafaglige emner og problemstillinger udgør den vigtigste forudsætning for læring. Arbejde med modeltekster er ingen betingelse for, at denne læring kan finde sted, siger Freedman. Selvom man selvfølgelig må holde muligheden åben for, at en sådan undervisning *kunne* have hjulpet, så viste den sig i dette tilfælde at være unødvendig.²³

I artiklen "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres" videreudvikler Freedman ræsonnementet fra 1987, men denne gang i form af hypoteser om genretilegnelse i almindelighed. Hun fastholder sit syn på undervisning i formtræk som unødvendig, men går nu en tand videre og diskuterer, om den form for undervisning i det hele taget er mulig, siden de underliggende regler er så komplicerede, at selv ikke lærerne kan forventes at have overblik over dem. Hun argumenterer mod den type systematisk undervisning i genremodeller, den australske genreskole bedriver, som hun mener ikke bare er unødvendig, men i værste fald skadelig. Som eksempel refererer hun til et forskningsprojekt, hun selv har deltaget i, hvor man analyserede elevfortællinger efter en fortællegrammatik udviklet i 1970'erne. Forskerne noterede sig dengang, at flere af de fortællinger, de selv opfattede som sofistikerede, måtte klassificeres som strukturelt mangelfulde efter modellen – indtil de fandt frem til en anden og mere kompleks fortællegrammatik, som egnede sig bedre. Pointen er, fortsætter Freedman:

The first model was powerful and accounted for a great deal of data; a teacher could easily have been seduced by its clarity and the ran-

ge of its explanatory power. Had there been direct, explicit training based on that model (fortunately there was none), the students' writing might have been inhibited. In linguistic matters, typically we know more than we can say. The danger in explicit teaching is that we may thereby prevent our students from enacting what they know tacitly.²⁴

I sin hovedhypotese, at formorienteret undervisning er unødvendig og i det store hele hverken mulig eller nyttig, støtter Freedman sig til Krashen. Men, vedgår hun, selv Krashen giver nogen plads til eksplicit undervisning, hvis det drejer sig om særligt tydelige formtræk til brug i bearbejdningsfasen, og denne modificering inkluderer hun i sin egen hypotese. Desuden opererer hun med en mere afgrænset hypotese, som adskiller sig fra hovedhypotesen ved at åbne for, at direkte undervisning *kan* fremme læring under særlige omstændigheder og for nogen typer af elever. Vi kan ikke udelukke denne mulighed, siger hun, selvom der foreløbig ikke findes forskning, som kan underbygge den. I den videre argumentation henviser hun til en sprogtilegnelsesmodel udviklet af andetsprogsforskeren Rod Ellis. Ellis' model er i store træk identisk med Krashens monitorteori i sin skelnen mellem tilegnelse og læring, men den giver plads til nogle interessante modifikationer. For det første siger Ellis, at nogle strukturer kan gøres til genstand for direkte undervisning og resultere i tilegnelse, hvis to betingelser er opfyldt: 1) at eleven befinder sig på det rigtige udviklingsstrin og har en passende læringsstil, og 2) at eleven er beskæftiget med en autentisk skriveopgave, som aktiverer behovet for det formtræk, der er i fokus. For det andet holder Ellis muligheden åben for, at bevidst viden kan lette tilegnelsen mere indirekte, ved at nogle elever læg-

23 Freedman (1987), side 111.

24 Freedman (1993a), side 235.

ger mærke til trækkene og i næste omgang tilegner sig dem gennem meningsfuld læsning.²⁵

Hvordan ændrer denne modifikation så ved Freedmans hovedhypotese? Ikke særlig meget, siger hun selv. Hovedforskellen er, at

...explicit discussions of the formal features of genre (always assuming that the instructor's description is accurate) may prove useful for those students whose learning styles are appropriate, but only when such discussions are presented while students are engaged in authentic reading and writing tasks involving the targeted genre.²⁶

I lighed med Krashen er også Freedman blevet angrebet for sine temmelig kategoriske konklusioner. I to artikler skrevet af erfarne skriveforskere – den første af Joseph M. Williams og Gregory G. Colomb og den anden af Jeanne Fahnestock – bliver hun kritiseret for at overgeneralisere på grundlag af tynd empiri, for at ignorere udbredte pædagogiske erfaringer og for at overdrive betydningen af tavs viden i den faglige læring, hun refererer til.²⁷ Disse artikler – sammen med Freedmans svar²⁸ – er uhyre interessante i et skrivepædagogisk perspektiv, ikke mindst fordi de siger noget om temperaturen i debatten. Det vil føre for vidt at gå ind i modargumenterne her, men interesserede kan henvises til temanummeret af *Research in the Teaching of English*, hvor alle fire bidrag står trykt.²⁹

Disse artikler – sammen med Freedmans svar – er uhyre interessante i et skrivepædagogisk perspektiv, ikke mindst fordi de siger noget om temperaturen i debatten.”

Er spørgsmålet galt stillet?

Spørgsmålet, jeg stillede indledningsvist, drejer sig om, i hvilken grad eksplicit viden om form påvirker genrebeherskelse i skrivning. I grove træk har vi været inde på fire positioner: en, som så at sige fraskriver en sådan viden om form nogen værdi overhovedet (Krashen, Freedman), en, som stiller sig tvivlende over for afgrænset forarbejde i almindelighed (de ekspresivt orienterede), en, som tilskriver sådan et arbejde en vis værdi (Hillocks), og en, hvis hovedargument går ud på, at fokus på form ikke bare er nyttigt, men helt nødvendigt (genreskolen). Det, som imidlertid ser ud til at være fælles for alle positioner, er synspunktet, at genrebeherskelse *stort set* læres ubevidst.

25 Freedman (1993a), side 243.

26 Freedman (1993a), side 244.

27 Williams & Colomb (1993), Fahnestock (1993).

28 Freedman (1993b).

29 *Research in the Teaching of English*, Volume 27, No. 3/1993.

Det, som imidlertid ser ud til at være fælles for alle positioner, er synspunktet, at genrebeherskelse stort set læres ubevidst. ”

Til en vis grad forenes de fire positioner også gennem den vægt, de lægger på betydningen af læsning. Men den læsning, Krashen gør sig til talsmand for, karakteriseres af et *fravær af fokus på form* (han argumenterer stærkt for lystlæsning), mens Hillocks og genreskolen er optaget af en tilgang til læsning, som netop fokuserer på form (modeltekster). Dette ville efter Krashens teori være en blindgyde – en af de faktorer, som kan medvirke til, at det affektive filter lukker af for tilegnelse, er netop et for stærkt fokus på form. De ekspressivt orienterede vil i lighed med Krashen argumentere for lystlæsning, men mere fordi de opfatter lyst og motivation som basis for al undervisning. Og endelig vil Freedman, som ellers følger Krashen, hævde, at det kan lade sig gøre at lære genretræk på basis af minimale læseerfaringer, så længe læringen foregår i en autentisk kontekst, som er rig på faglig stimulering. Med andre ord er der heller ikke her nogen enighed.

Det er muligt, at hele spørgsmålet om overførsel fra eksplicit viden om form til skrivning er galt stillet. Lad os gå tilbage til forskellen på tilegnelse og læring, således som den fremstilles hos to af dem, som Freedman bygger på, Krashen og Ellis. Diskussion går på, hvorvidt det, som er erhvervet (lært) gennem eksplicit undervisning, nogensinde kan blive en del af kompetencen, som er erhvervet ubevidst (tilegnet). Til forskel fra Krashen mener Ellis, at det kan den, men ikke direkte. Ellis' hypote-

se er, at det er *læsningen*, som påvirkes, og at den overførsel, som så eventuelt finder sted, kommer derfra.³⁰ Formuleret helt konkret: Forudsat at betingelserne er til stede for det, vil en elev, som er blevet undervist i en vis genrestruktur (for eksempel for argumenterende tekster), kunne få denne struktur bekræftet gennem videre læsning af lignende tekster. Dette sker ubevidst, og det bidrager til at opbygge det indre genreskema, som i næste omgang lægges til grund, når eleven selv skriver.

Hypotesen om denne form for metasproglig bevidstgørelse ligner en model af psykologen Pascual-Leone, som bliver diskuteret i Bereiter og Scardamalia.³¹ På baggrund af en skelnen mellem to kategorier, som til forveksling ligner tilegnelse og læring, skal man tænke sig, at bevidst indlært viden faktisk kan forbedre den sproglige udførelse, men altså via læsning. Denne hypotese kan forklare, hvorfor eksplicit undervisning i formtræk så sjældent ser ud til at efterlade sig spor i skrivning, mens den andre gange gør det. Men hypotesen er vanskelig at efterprøve empirisk, eftersom det i princippet er uforudsigeligt, *hvornår* en sådan påvirkning bliver synlig i elevens tekster.

Gennem denne hypotese er vi med et inde i læseforskningen. Hvis den pågældende metaviden virker gennem læsning, må den også kunne forbedre kvaliteten af læseudbyttet. Det spørgsmål diskuteres da også lige så livligt blandt læseforskere, som den tilsvarende problemstilling gør blandt skriveforskere. Efter hvad jeg har forstået, findes der klare indikationer på, at metaviden om genretræk faktisk forbedrer læseforståelsen. Det at have et veludviklet genreskema har betydning for læsningen, og der er grund til at tro, at metaviden kan styrkes gennem undervisning. Der er imidlertid også blandt læseforskere usikkerhed omkring

30 Ellis (1990).

31 Bereiter & Scardamalia (1984), side 180 ff.

spørgsmålet om, hvordan det sker, og hvor stor en rolle den indlærte metaviden spiller.³²

Hvad så med tusindbenets dans?

Fablen i indledningen handlede om en kompliceret dans udført af et individ, som sandsynligvis havde udviklet dansen helt på egen hånd og uden noget behov for metarefleksion om det, hun gjorde. I et undervisningsperspektiv repræsenterer det en temmelig ekstrem situation. I den forbindelse får jeg lyst til at citere en af Freedmans kritikere, Jeanne Fahnestock. Hun støtter Freedmans sammenligning af skriveundervisning med undervisning i et håndværk, men mener, at Freedman har en forkert opfattelse af, hvordan en sådan undervisning faktisk foregår:

Freedman seems to imagine a silent blacksmith who passes on tactile knowledge to a watching apprentice without verbalizing a rationale for what is going on; nothing conscious need even occur in either head, master or pupil. A better illustration of the craft analogy might be the training of an auto mechanic, or of a surgeon, or of a chef. In each of these cases (and really in the case of the blacksmith, too) there is a tactile knowledge, yes, but there is also an overwhelming body of transmitted verbal explanation and system. There is no craft or "art" without an explication of its principles so that they can be applied across situations.³³

Sproget er altså nødvendigt i det øjeblik, der skal foregå nogen form for kommunikation eller formidling. Med andre ord: Hvis vores tusindben var tilfreds med bare at fremføre sin egen dans, kunne

hun sikkert klare sig uden nogen form for metaviden, men ikke hvis hun ville lære sin dans fra sig til et andet tusindben. Og hvis et tusindben med andre normer flyttede ind i skoven, og der opstod en prestigekamp om, hvilken dans der var den 'rigtige', ville hun have behov for et metasprog for at kunne gøre sig gældende. Jeg kan derfor ikke tænke mig nogen bedre afslutning på denne artikel end at citere Trond Skaftesmo i en videnskabsteoretisk artikel i *Klassekampen* nogle år tilbage. Han tager netop udgangspunkt i fablen om tusindbenet og tudsen og filosoferer om den lidt triste slutning. Men, siger han, hvad om man tænkte sig en fortsættelse, hvor tusindbenet begyndte at generobre dansen? Efter lang tids øvelse kunne den opføre dansen igen med samme elegance som før:

Men nu kunne den mere end bare danse; den kunne også gennemskue, hvad den gjorde – og redegøre for det: Nu vidste den, hvordan hvert trin føjede sig til helheden. Og derfor blev den en værdsat danselærer i skoven. Men uden tudsens henvendelse ville den aldrig have nået dette høje trin i sin udvikling.³⁴

32 Lundeberg (1987), Fayol (1991), Pearson & Camperell (1994), Hierbert & Rafalen (1996), Feldman & Kalmar (1996) og Tønnesen (1999).

33 Fahnestock (1993), side 269.

34 Skaftesmo (1995).

OM FORFATTEREN

Frøydís Hertzberg (1944-2021) var professor i norsk didaktik ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun er især anerkendt for sit arbejde med skivedidaktik og områderne akademisk skrivning, tekstvurdering og elevers skriftsproglige udvikling. Hun har også sat sit præg på norskfaget gennem sit arbejde med mundtlighed. Frøydís Hertzberg blev i 2004 udnævnt som æresdoktor ved Uppsala Universitet på baggrund af sin indsats i modersmålsdidaktikken i Norden. Hun betragtes af mange som en vigtig bidrager til nationale såvel som internationale forskningsprojekter inden for sine interesseområder.

Hun har blandt andet udgivet *Norsk grammatikkdebat i historisk lys* (1995), *Muntlig norsk* (1999) sammen med Astrid Roe og *Skrive for å lære – Skrivning i høyere utdanning* (2000) sammen med Olga Dysthe og Thorlaug L. Hoel.

Litteratur

Applebee, A.M. (1986). Problems in Process Approaches: Toward a Reconceptualization of Process Instruction. I: Petrosky & Bartholemae (red.), *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (s. 95-113). Part II Chapter VI.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1984). Learning About Writing from Reading. *Written Communication*, 1(2), 163-188.

Berge, K.L., Coppock, P., & Maagerø, E. (1998). *A skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk.

Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. Champaign, Ill: National Council of Teachers of English.

Dysthe, O. (1990). Proessorientert skrivepedagogikk – utviklingsoptimisme eller formalisme? *Pedagogisk Tidsskrift* 1, 38-49.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.

Fahnestock, J. (1993). Genre and Rhetorical Craft. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 265-271

Fayol, M. (1991). Text Typologies: A Cognitive Approach. I: G. Denhiere & J.-P. Rossie (red.), *Text and Text Processing. Advances in Psychology* 79 (s. 61-76).

Feldman, C., & Kalmar, D.A. (1996). Some Educational Implications of Genre-based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding. I: O.A. Olson & N. Torrance (red.), *The Handbook of Education and Human Development* (s. 434-460). Oxford: Blackwell.

Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, IV, 95-115.

- (1993a). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.

- (1993b): Situating Genre: A Rejoinder. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 272-281.

Gerot, L. (1996). A Genre-based Approach to Teaching English Literacy. I: F. Christie & J. Foley (red.), *Some Contemporary Themes in Literacy Research. International Association of Research in Mother Tongue Education* (s. 217-247). New York: Waxmann Münster.

- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12. Oslo: Novus.
- Hiebert, H.E., & Raphael, T.E. (1996). Psychological Perspectives on Literacy and Extensions to Educational Practice. I: D.C. Berliner & R.C. Calfee (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 550 ff.). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133-170.
- (1986a). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. National Conference on Research in English. ERIC Clearinghouse on Teaching and Communication Skills, National Institute of Education.
- (1986b). The Writer's Knowledge: Theory, Research and Implications for practice. I: Petrosky & Bartholomae (red.), *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (s. 71-94). Part II Chapter V.
- Igland, M.-A. (1989). Nye vegar i skriveopplæringa? Ei kritisk gjennomgang av George Hillocks: Research on Written Composition: New Directions for Teaching. I: E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriving i skolen 2* (s. 92-106). Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen & Kvale 1999, s. 5-11.
- Johannessen, K.S. (2000). Kunnskapens ulike artikkelmodi. *Uniped* 3, 23-37.
- Kolln, M. (1981). Closing the Books on Alchemy. *College Composition and Communication*, 3(5), 139-150.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Larsson, K. (1982). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.
- Lundeberg, M.A. (1987). Metacognitive Aspects of Reading Comprehension: Studying Understanding in Legal Case Analysis. *Reading Research Quarterly*, 4, 407-432.
- Martin, J.R., & Rothery, J. (1993). Grammar: Making Meaning in Writing. I: B. Cope & M. Kalantzis (red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 137-153). London: The Falmer Press.
- Mitchell, R. (1994a). Grammar, Syllabuses and Teachers. I: M. Bygate m.fl. (red.), *Grammar and the Language Teacher* (s. 90-104). New York: Prentice Hall.
- (1994b). Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar. I: M. Bygate m.fl. (red.), *Grammar and the Language Teacher* (s. 215-223). New York: Prentice Hall.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (red.) (1999), *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pearson, P.D., & Camperell, K. (1994). Comprehension of Text Structures. I: R.B. Ruddell m.fl. (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 448-468). Newark, Delaware: International Reading Association.

Reid, I. (red.) (1987). *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Typereader Publications No. 1, Centre for Studies in Literary Education, Deakin University.

Schwegler, R. A. (1988). Conflicting Methods in Composition Research. *College English*, 50(4), 444-453.

Skaftesmo, T. (1995). Tusenbeinet og padden. *Klassekampen* 16. september.

Sletta, O. (1973). Grammatikken ut av morsmålsopplæringen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 9-10, 366-380. (Trykt i F. Hertzberg & E.H. Jahr (red.) (1980), *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* (s. 39-56). Oslo: Novus.

Smith, F. (1983). Reading Like a Writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567. (Findes også i norsk oversættelse under titlen Å lese som en forfatter. I: E. Bjørkvold & S. Penne (red.) (1991), *Skriveteori* (s. 30-42). Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.

Tønnessen, F.E. (1999). Awareness and Automaticity in Reading. I: I. Lundberg m.fl. (red.), *Dyslexia: Advances in Theory and Practice* (s. 91-100). Kluwer Academic Publishers.

Williams, J.M., & Colomb, G.G. (1993). The Case for Explicit Teaching: Why What You Don't Know Won't Help You. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 252-264.