



A a B b C c D d

E e F f G g H h

I i J j K k L l

M m N n O o P p

Q q R r S s T t

U u V v W w

X x Y y Z z



# Sproget sprudler

Denne artikel demonstrerer værdien af et tæt samarbejde mellem en folkeskole (Vestbjerg skole, folkeskolelærer Anne Skrubbeltrang) og læreruddannelsen i Aalborg (undertegnede bachelorvejleder Søren Pjengaard) gennem en engageret, vidende og kompetent bachelorstuderende, Karin Keller Larsen. Karin undersøger igennem sit bachelorprojekt de bagvedliggende lærings- og sprogfilosofiske implikationer ved brugen den australske genrepædagogik i praktikken på Vestbjerg Skole i en 8. klasse i skoleåret 2008-2009. Artiklen henter således empirien dels fra Karins bachelorprojekt dels fra nogle udvalgte videooptagelser af undervisningen i 8. klasse. I artiklens egen sproglige fremstilling springer vi ind og ud af hhv. det børnelitterære fiktionsunivers og den konkrete skolevirkelighed på Vestbjerg Skole, der igen krydres af en teoretisk tone: Eleverne skal opleve, at sproget sprudler og spræller, når tårnet af betydning bliver bygget i fællesskab.



Søren Pjengaard

Lektor i dansk ved lærer-  
uddannelsen i Aalborg, UCN


# og spræller i tårnet

## Sprog og betydning

I bestræbelserne på at få sproget til at sprudle og sprælle for eleverne i tale og skrift kan det være relevant at undersøge, hvorledes der opstår betydning gennem sprog. Nedenstående citat fra en af verdensklassikerne i børnelitteraturen, Alice i Eventyrland, kredser om sproget som betydningsbærer og indkredser samtidig essensen i det sprogsyn, der ligger bag den australske genrepædagogik:

*"Når jeg anvender et ord," sagde Klumpe-Dumpe temmelig hånligt, "så betyder det lige netop, hvad jeg vil have, det skal betyde - hverken mere eller mindre."*

*"Men spørgsmålet er," sagde Alice, "om du kan få ordene til at betyde vidt forskellige ting."*

*"Spørgsmålet er," sagde Klumpe-Dumpe, "hvem det er, der bestemmer - det er det, der er afgørende." (Carroll, 1865)*

I undervisningssammenhænge ved man at der er en dominerende type af genrer, der bliver vurderet mere værdifulde end andre (Richardson, 1994, s. 125-126). Inden for den australske genrepædagogik mener man, at skolen skal eksplicitere denne viden for eleverne. Tanken er helt basalt, at det er igennem sproget, at verden får betydning for mennesker. Det er i sproget, vi får mulighed for, at benævne det vi synes

har betydning for os og andre. Det er gennem sproget muligt at selektere, kombinere, vurdere og forstå sider af os selv, relationerne til andre og opnå viden om og indsigt i en sag.

Den australske genrepædagogisk baserer sig således på en sprogteoretisk retning, der i videnskabelige sammenhænge benævnes Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL). Inden for denne teori skelnes mellem mindst fire forskellige funktioner ved sproget: For det første skal sproget bruges af nogen til noget. For det andet konstruerer mennesker deres virkelighedsopfattelse gennem sproget. For det tredje fungerer sproget aldrig uafhængigt af den kontekst det bruges i. For det fjerde skabes betydningerne gennem de valg der foretages mellem divergerende sproglige muligheder (også benævnt "en sociosemiotisk proces", Grossbøll, 2009, s. 41-42). Dertil kommer den helt banale betragtning, at vi i dagligdagen fungerer i og betjener os af en række forskellige genrer mundtlige så vel som skriftlige. Der er forskel på at være til en forelæsning og stille et spørgsmål og at stå i pølseboden og bestille en fransk hotdog. Forskelle mellem at sidde ved bordet sammen med mor og far og tale om skolen og så det at holde frikvarter i skolen. Forskelle mellem det at skrive en børnelitterær fiktionsfortælling og det at skrive en faglig artikel. Vi leger mere eller mindre bevidst med de forskellige genrekoder, og vi stemmer vores forventninger mere eller mindre bevidst efter disse genrer.

Når ovenstående citat fra Alice i Eventyrland flyttes ud af børneromanens univers og placeres i en artikelssammenhæng får ikke alene citatet en ny betydning, men også resten af artiklen må læses i lyset af dette citat. Så kære læser, du har allerede fået ordene til at betyde forskellige ting, og du har allerede været med til at tage stilling til, om det skal komme til at betyde noget som helst for nogen. Tør du bidrage til at bygge et tårn af betydning? Hvis ja, så lad os igen bevæge os ind i det finurlige sprog fra børnelitteraturens verden.

### Når tårnet bliver bygget

For at forstå metaforen med tårnet er vi nødt til at begynde med afslutningen på fortællingen om Orla Frøsnapper af Ole Lund Kirkegaard:

"Sikken en masse søm, der stikker ud af væggen," sagde lille Virgil. "Dette er et tårn fuldt af søm, der stikker ud af væggen" sagde lille Virgil.

"Bare det var mig, der havde sådan et tårn," sagde Oskar. "Det er det dejligste tårn, jeg nogensinde har siddet i. Også selvom der er søm i væggen."

Lille Virgil tog en slurk sodavand.

"Ja," sagde han. "I sådan et tårn kan man altid være i fred. En anden dag vil vi bygge det endnu højere." (Kirkegaard, 1967, s. 17)

Lille Virgils nybyggede tårn er nok ikke en perfektionistisk, arkitektonisk perle, men tårnet har en tydelig funktion for drengene. Det er her de har deres oase, væk fra forældrenes regler, væk fra bøllernes skræmmende adfærd. Det er her, der er tid til at sunde sig. Tid til at finde ind i sig selv. At finde ro. At finde hinanden og forstå. Det er kort sagt tid til meget vigtige eksistentielle spørgsmål. Spørgsmål som skolen der skal forberede eleverne på at være livsduelige demokratiske borgere, bør tage op.

I koblingen fra den børnelitterære fiktionskodning til nærværende artikels fagsprog melder der sig allerede nu et genrepædagogisk spørgsmål: Er skolen et sådant tårn? Svaret er selvfølgelig nej, fordi skolen er tænkt, bygget og konstrueret af de voksne på godt og ondt, og fordi voksenforstyrrelsen til tider ses som et mål i sig selv. Det er jo en del af det sproglige hierarki i skolen: eleverne skal med elevatoren op for at se lyset, og de går derfor i skole for at lære noget af pædagogerne (pædagog: drengeførerne) og lærerne, der sprogligt set har potentiale til at vise undere ("undervise"). Men giver skolen så eleverne muligheden for at bygge et sådant tårn som efterlyses i fortællingen om Orla Frøsnapper? Det er det spørgsmål lærerpraktikant og bachelorskrivende Karin Keller Larsen sætter sig for at undersøge et efterår i 8.b på Vestbjerg Skole.

Den bachelorstuderende kunne godt tænke sig at bidrage til at eleverne i 8. klasse kan skabe et sådant tårn inde på skolen – i overført betydning, selvfølgelig.

Hun udtrykker det således: "Læreren stiller spørgsmålene. Eleverne forsøger at svare ud fra en gættestrategi om, hvad læreren mon tænker. Det er ikke godt nok. Det er en meget problematisk læringsarena". Hermed er det første væsentlige læringsteoretiske spørgsmål også et bredt sprogligt anliggende (et sociosemiotisk projekt), der handler om, hvilke roller de involverede parter indtager, hvilket rum der er for fordybelse, og hvorledes eleverne skal gøre stoffet til deres. Sproget skal altså tænkes i en kontekst. Sproget bliver til i et samspil mellem mange parter med forskellige ønsker, behov og forskelligt udgangspunkt for at etablere et fælles sprog.

På Vestbjerg skole (og i skolekonteksten i bredere forstand) er det afgørende dog også, hvad eleverne og lærerne i fællesskab ønsker at opnå ved at etablere et fælles sprog – at bygge et fælles tårn. Er det f.eks. et projekt lærerne står alene med? Kan eleverne se den dybere mening med dette fælles sprog? Eller ønsker eleverne i virkeligheden at blære sig over for lærerne eller deres klassekammerater, at vise hele verden, hvor dygtige de er, så forventer vi jo, at det vil gå galt. Det gør vi, fordi vi kender fortællingen om Babelstårnet. I denne fortælling fra Bibelen beslutter en række nomader at bygge sig en by, så de kan blive berømte i hele verden. De vil være berømte for at have bygget det højeste tårn, der nogensinde er set. De vil bygge det så højt, at det når helt op til himlen. De ønsker altså at glæde sig selv og blive berømte og betydningsfulde i deres egne og andres øjne. Dette hovmod står dog for fald. Gud ved, at der ikke er nogen grænser for hvad menneskene kan finde på, hvis de får lov at gøre fuldstændig, som det passer dem. Gud frygtede, at de vil blive lige så slemme, som de mennesker der levede før syndfloden. Derfor besluttede han sig for at ændre nomadernes sprog, så de ikke længere kunne forstå hinanden. På denne måde ville han undgå, at de lavede sammensværgelser, blev pralende og ærgerrige – og i den sidste ende at de kunne bringe ondskab og ulykke over verden.

Men sådan er det ikke i Orla Frøsnapper-fortællingen. Her er konteksten en anden. Drengene der har bygget deres lidt primitive tårn, ønsker ikke at blære sig. De ønsker ikke at vise sig frem. Tværtimod. Ondskaben findes uden for drengene. Uden for tårnet. Der er et

rum inden for og et rum uden for tårnet. Det gode mod det onde. En meget stram og enkel genrekodning. Tårnet viser sig imidlertid at være uvirkeligt, nærmest usynligt for en af de andre bøller og beboere i byen, "Kulle-Karlen". Drengenes fyrtårn er derfor i overført betydning at finde i dem selv. I deres fortrolige samvær, hvor det at have hemmelige huler er en del af genrekoden, en del af det at forstå sig selv, at finde en essens i den meningsløse og brutale verden med Orla Frøsnapper, som inkarnationen på det der må og skal bekæmpes, for at lille Virgil, Carl Emil og Oskar kan rejse sig som mennesker. Den humanistiske grundtone og de eksistentielle grundvilkår i romanens univers træder således tydeligt frem.

Inden for skolens mure er der også lærerkrafter der tænker i disse humanistiske og eksistentielle baner. Lærerpraktikant og bachelorskrivende Karin ønsker f.eks. at fremme en indstilling til livet, som den lille Virgil, Carl Emil og Oskar udviser. Lidt overraskende bliver en vej at gå for Karin er at læse det systematiske review, som Dansk Clearing House for uddannelsesforskning har lavet om, hvad der kendetegner den gode lærer og den gode undervisning. Her opdager Karin så, at der stilles krav til hendes lærerkompetencer i form af en veludviklet relationskompetence for at kunne fremme det gode læringsmiljø. Men hun må ydermere også turde træde i karakter med sine personlige ledelseskompetencer for at få klasserummet til at fungere. Og endeligt som det tredje parameter må hun vise sig som en indsigtfuld didaktiker (Nordenbo, 2008, s. 69). Om elevernes lærekompetencer, erfarer hun, at eleverne godt kan lide at arbejde selvstændigt og det hjælper at fremme selvstændige læse- og skriveaktiviteter. Divergerende undervisningsaktiviteter, der tager hensyn til elevernes forudsætninger og sigter mod at fremme deres metasprog er noget af det der skal til. Dette vil i kombination med det at blive talt til og med som en ligesindet voksen person fremme elevernes læring betragteligt, ifølge Clearinghouses kortlægning af sammenhænge mellem lærerkompetence og elevlæring (Nordenbo, 2008). Men forudsætningen for at disse sociale mål og denne form for samvær med eleverne kan finde sted er Karins bevidsthed om, hvad hun mere præcist gerne vil opnå fagligt gennem hendes undervisning.

Igennem videoobservationer fra bachelorpraktikken bliver det tydeligt, at Karin henviser til, synliggør og anvender danskfaglige begreber og bidrager til indholdsmæssig klarhed gennem følgende målkategorier for undervisningen:

### Eleverne skal lære at beherske

1. Novellegenren (gennem showing not telling)
2. Stilsikkerhed i genren (og tilhørende undergenrer som psykologisk novelle og socialrealistisk novelle) og stilbrud som spil
3. Et sprog om sproglige virkemidler i skrevne og mundtlige tekster

### I en af de cases Karin tager fat i fra praktikken hedder det:

*"Klassen blev kort introduceret til forløbet, novelle-skrivning, hvorefter der på klassens smartboard blev vist et billede af filmens to hovedpersoner (Flammen og citronen, rød.). Til dette billede lød den stemningsfyldte musik fra filmens trailer og dette sammen med den medbragte rekvisit – en gammel nøgle, skulle inspicere samt give eleverne et visuelt og auditivt indtryk, som skulle udmønte sig i en fortælling inden for novellegenren."* (Keller Larsen, 2008, side 7-8)

I klassen udspiller der sig en betydelig mængde ægte læretid, idet eleverne er bøjet over disse skrivelser non stop i tyve minutter, hvor de eksperimenterer med og leger sig selv et hoved højere og forsøger sig med at skrive en følelse og stemning frem, som de efterfølgende læser højt for hinanden og kommer med forbedringer til med støtte af Karin, der nok opfattes som streng og hård i begyndelsen, men som senere opfattes som hjertevarm af eleverne. Denne gradvise ændring i relationen mellem eleverne og lærerne er et klassisk relationsgreb, som den rutinerede lærer ofte har succes med. Først kæft, kridt og kommando og siden et konstruktivt, konkret og kærligt tonefald.

I fiktionsfortællingen om Orla Frøsnapper ser vi da også, hvorledes lille Virgil, Carl Emil og Oskars syn på smeden ændrer sig radikalt efterhånden som fortællingen skrider frem. Smeden går fra at være den store stærke smed, der kan give øretæver og bliver

siden den fortrolige voksne, der kan grine med og ad drengenes uskyldige narrestreger på en hjertevarm og kærlig måde. Han er den omsorgsfulde voksne, der hjælper i kulissen, når det brænder på, og læseren forstår, at drengenes succes afhænger af smedens inkluderende og humoristiske sindelag. Humoren virker således forløsende i børnebogen, men sandelig også i undervisningen.

Den alvorfulde, selvhøjtidelige undervisning blegner i en sammenligning med den hjertevarme humorfyldte og samlende undervisning. Lad os kigge ind i Karins undervisning igen, hvor hun nu har valgt en humoristisk tekst af Kim Fupz Aakeson:

*"Eleverne fik udleveret en kraftig reduceret udgave af novellen 'Gem et lille smil' af Kim Fupz Aakeson. Fjernet var alle beskrivende og berettende sætninger og alle tankemonologer. Kun replikkerne og hvem, der sagde hvad, stod tilbage – næsten som i et skuespil. Eleverne skulle arbejde sammen to og to. Efter at have delt rollerne imellem sig, skulle de for at komme ind under huden på personerne, læse replikkerne op. Efter et par oplæsningsrunder skulle de to elever indbyrdes tale om, hvad de fornemmede at novellen gik ud på. Hvad var der på spil, hvad var deres indbyrdes forhold, hvad tænker personerne, med hvilken intonation bliver replikkerne sagt, hvilken stemning er der mellem personerne etc. (...)"* (Keller Larsen, 2008)

Det er klart, at en undervisningsaktivitet af denne type kalder smilet frem, og får eleverne til at optræde på slap line over for hinanden. Selvudleveringen der ligger i denne øvelse kalder på en god etik i undervisningen, og en lærer der ikke griner ad, men sammen med sine elever. En særlig didaktisk udfordring. Morsomt er det da også, at begrebet didaktik kommer af det latinske "didaskain", der betyder 'den belærende genre'! Karin viser, at det er nødvendigt at overskride det belærende aspekt for at møde eleverne. Gennem denne overskridelse forløses eleverne, og de føler sig frie til også selv at eksperimenterer med sproget og genrekonventionerne, fordi humoren netop er et stilistisk, sprogligt virkemiddel i undervisningen, der udtrykker overskud fra Karins side. Med Orla Frøsnapper og undersøgelsen fra Clearing House in mente kunne

vi nok tage ved lære af de succesfulde børnebøger, der ofte har en åben og facetteret afslutning frem for en klar og tydelig – næsten moraliserende forestilling om det gode undervisningsindhold, den gode undervisningsform, den gode lærer, den gode elev. Men her støder genrene imod hinanden: Børnebogen er opdigtet, prosaisk, episk og fordoblende, hvorimod læreruddannelsesfaget didaktik (og fagdidaktikken i linjefagene) er vidensbaseret, tilstræbt faktuel og påberåber sig en objektivitet – hvor det er vigtigt, at pointerne ikke drukner i tvetydigheder, underfundigheder og utydelige markeringer af ironi og sarkasme. De to genrer kan dog møde hinanden, hvis didaktikken turde vedkende sig det normative udgangspunkt, at skolen skal fremme et læringsmiljø båret af undersøgende mennesker, der nysgerrigt, selvstændigt (Homo Prospectus) og i samarbejde med andre sociale mennesker (Homo Socius) løbende forholder sig til gammelkendt, nyt og fremmed stof. Med andre ord skal læreren hente inspiration i genrepædagogikkens balancerede læringssyn, hvor det ikke er rendyrket subjektivism eller postulerede objektivisme. I denne forståelse af didaktikken bliver det de gode, undersøgende og åbnende spørgsmål, forståelsen af konteksten, glimtet i øjet, overskuddet til at se den anden og sprogevn til ikke kun at læse på, men også imellem og bagom linjerne nogle af de farbare veje at gå. Og ja, så må der være plads til fyrtårne eller rettere nybyggede tårne, der her bærer eksperimentets præg med søm, der stikker ud af væggene.

Væggene kan markere, at nok går der en grænse mellem jer (lærerne) og os (eleverne), men noget lys vil altid sive igennem de mange sømhuller (sprækker til de uendelige, hemmelige rum), ligesom man oftere kan se lyset, når man står i mørke.

Tårnet i fortællingen om Orla Frøsnapper mangler meget sigende vinduer for at leve op til konventionen om et rigtigt tårn med vinduer ud mod verden. Tankevækkende er det da også, at det var de manglende vinduer, der gør Kulle-karlen sikker på, at der ikke kan være tale om et tårn, og at der i stedet må være noget galt med ham, når han dels ser et plankeværk bevæge sig dels ser et tårn uden vinduer. I bedste fald er det altså tid for selvransagelse for Kulle-karlen, imens vo-

res tre sympatiske helte finder sig selv og hinanden igennem de lidt frække, grænseoverskridende handlinger (over for byens bøller, bevares) og den fælles hemmelige hule i tårnet. Deres tårn synes altså at have hentet noget af sit hovmod fra det skæve tårn i Pisa, som stadigt den dag i dag består på trods af profetier om det modsatte.

Skæve tanker og skøre indfald synes også at have været et varemærke og en selvforståelse inden for murene i den danske folkeskole, men uden for disse murer møder vi den tyske didaktiker Hilbert Meyer (Meyer, 2008). Han viser sit hovmod og rager op som et didaktisk fyrtårn i øjeblikket, idet han meget bramfrit udmelder ti kriterier for god undervisning (nogle mere evidensbaseret end andre, nogle mere normative end andre). Han leger dermed med en tanke om en genredimension og spiller direkte og indirekte op til vores forventninger om kendetegn ved god undervisning – forventeligt med et glimt i øjet. De ti kendetegn han finder er:

1. Klar strukturering (ikke kun af den lærerstyrede undervisning! Men også af læreprocesserne)
2. En betydelig mængde ægte læretid
3. Læringsfremmende arbejdsklima
4. Indholdsmæssig klarhed
5. Meningsdannende kommunikation
6. Metodemangfoldighed
7. Individuelle hensyn
8. Intelligent træning
9. Transparente præstationsforventninger
10. Stimulerende læremiljø

Umiddelbart nogle kriterier det er vanskeligt at modsætte sig i indkredsningen af genrekoden for god undervisning. Hilbert Meyer vedkender sig på den ene side et normativt udgangspunkt, idet enkelte af punkterne alene fremkommer, fordi han personligt finder kendetegnende betydningsfulde, imens de øvrige vokser frem på baggrund af studier af en lang

række udviklings- og forskningsprojekter. Men de 10 punkter er og bliver Hilbert Meyers sprogliggørelse af de vigtigste kendetegn ved god undervisning (og dermed en genreindkredsning af god undervisning) uanset om det baseres på en deskriptiv tilgang til andres forskningsresultater eller en normativ og mere personlig tilgang til genren "god undervisning". Genrekodningen for god undervisning kan med tanke på Karin Kellers bachelorprojekt udvides med Olga Dysthes kriterier for egentlig dialogisk undervisning:

- Autentiske spørgsmål
- Optag
- Høj værdisætning
- Substantielt engagement
- Flerstemmighed

Bachelorstuderende Karin Keller Larsen er i sit bachelorprojekt på jagt efter denne gode undervisning, og hun skriver sig således direkte op mod ovenstående genrebestemmelse af god undervisning, når hun som bevæggrund for at gå i gang med projektet skriver:

*"Konteksten af hvilken mit projekt udspringer, er eleverne i 8. B på Vestbjerg Skole. I klassen er der 16 elever i alt, 9 drenge og 7 piger. Elevplanerne fra klassens elever samt udtalelser fra klassens lærer, vidner om en stor faglig spredning samt et fravær af mundtlighed. I 15 ud af 16 elevplaner er der ekspliciteret et ønske fra lærerens side om mere mundtlig deltagelse"* (Keller Larsen, 2008, side 3)

Vi ser her, hvorledes elevplanerne på Vestbjerg skole i 8. klasse bliver til dokumenter, der manifesterer ideen om den gode undervisning som flerstemmig og verbal. Dette er forudsætningen for, at det substantielle engagement kan tone frem i rummet, og det er forudsætningen for, at læreren kan foretage optag af elevernes udsagn, give dem høj værdisætning og åbent og oprigtigt kan bevæge sig ind i de autentiske spørgsmål. Kravet om flerstemmigheden er en af de transparente præstationsforventninger, som tydeligt kan kommunikeres, og flerstemmigheden er forudsætningen for, at der kan finde en meningsdannende kommunikation sted.

Dermed er der tydelige konventioner og tydelige genrekoder i undervisningen på Vestbjerg, der har sammenhænge med ideer om den gode undervisning i landene omkring Danmark, nemlig Norge (Olga Dysthe på baggrund af studier i USA) og Tyskland (Hilbert Meyer på baggrund af evidensstudier i en række lande). Men der er også hentet inspiration fra andre didaktiske tårne – tårne, der kan ses tydeligere end andre. Lad os derfor rette blikket mod den anden side af kloden, nemlig Australien.

### Historien bag – om et tårn i Australien

Som navnet antyder tog genrepædagogikken sin begyndelse i Australien i slutningen af 1980'erne, hvor elever fra socialt underprivilegerede hjem havde det vanskeligt i tilegnelsen af skriftsproget. I et forsøg på nytænkning opstod derfor en sprogpædagogik bygget op omkring den britisk-australske lingvist Michael Hallidays systemfunktionelle grammatik også kaldet funktionel grammatik. På basis af denne sprogmodel udviklede den systemfunktionelle lingvist Jim Martin i samarbejde med forskeren og læreren Joan Rothery en genreteori og siden en egentlig genrepædagogik.

Udgangspunktet for genrepædagogikken var, at man på basis af flere undersøgelser kunne konkludere, at der i undervisningssammenhænge findes en dominerende type af genrer, der er vurderet mere værdifulde end andre. Hvis alle skal have lige muligheder for at få kendskab til disse genrer, er det derfor nødvendigt med eksplicit undervisning i genrer.

Genrepædagogikken er altså delvis et opgør med den procesorienterede skrivepædagogik, der i kraft af sit personbundne og sprogbrugerorienterede sprogsyn og en til tider ekstrem induktiv undervisningstilgang meget nemt risikerer at forbigå de elever, hvis sociale baggrund ekskluderer dem fra de genrekoder og -konventioner som uddannelsessystemet vægter højt. Denne kendsgerning underbygges desuden af den britiske sociolog og sprogforsker Basil Bernsteins teori om sprogkodens sammenhæng med social klasse. Hvor medlemmer af middel- og overklassen oftest bruger *udvidet kode*, (komplekst og abstrakt sprogbrug), anvender arbejderklassen derimod *simpel kode* (ensidigt og konkret sprogbrug), når de skal udtrykke



sig. Følgelig er der en risiko for, at brugere af *simpel kode* ikke bliver videreuddannet, såfremt de ikke formår at tilegne sig den mere *udvidede kode*.

Desuden gør genrepædagogikken op med den opfattelse, at grammatik er en delfærdighed, man kan tilegne sig isoleret set. Grammatik skal ikke bruges som en løftet pegefinger i relationen mellem eleven og læreren, men i stedet betragtes som et metasprog, eleverne skal have kendskab til i bestræbelserne på at opnå genrebevidsthed.

De to ovennævnte pointer er for Karin at se, ganske vigtige argumenter for at tage udgangspunkt i genrepædagogikken i en danskfaglig sammenhæng. Danskfaget har jo sproget som kernepunkt, og som Karin skriver i sit bachelorprojekt med henvisninger til Vygotskys tanker om forskelle og ligheder mellem skriftlige og mundtlige sprog handlinger:

*"En monolog vurderes psykologisk set, som en højere og mere kompliceret sprogform end dialogen. I monologer er der ikke nogen understøttende og betydningsskabende kontekst, hvorfor det er vanskeligt eller problematisk at formode, at noget i den skrevne tekst er underforstået. Den skriftlige sproghandling er derfor også mere kompliceret end den mundtlige og stiller større krav om detaljer og betydnings- og meningsbærende ord, når vores tanker og fornemmelser skal udtrykkes. Skriftsproget er derfor i tankegengivelsen mere sprogligt fuldkommet, ordrigt og præcist."* (Keller Larsen, 2008)

Endvidere er Karin enig i genrepædagogikkens syn på læreren som den autoritet, der er i besiddelse af faglig merviden og som følge deraf kommer til at danne en meget central modpol til elevernes hverdagserfaringer. Eftersom skolens status som hovedformidler af kultur og faglig viden er blevet reduceret, vil mange lærere ofte bygge undervisningen op med udgangspunkt i elevernes dagligdag og hverdagserfaringer. Ziehe taler i den forbindelse om, at skolen bør give eleverne betydningsfulde moderfaringer ud fra den anskuelse, at skolen ellers kun opnår at støtte eleverne i deres subjektivering:

*"Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt. Dette fremmede element er ikke noget dårligt, det er et produktivt element."* (Ziehe, 2000, s. 203)

Inden for den australske genrepædagogik diskuteres det, hvorvidt dette fremmede element kan bidrage til at udvikle en lingvistisk kompetence hos den enkelte eller om det fremmede element skal ses i en større sociosemiotisk proces imellem mennesker. Lad os se nærmere på, hvad dette dækker over.

### To fyrtåne i sprogteorien bagved: Chomsky og Halliday

Chomsky retter interessen mod selve ytringen og opererer blandt andet med begrebet lingvistisk kompetence, som han mener, angiver det særegne for den menneskelige sprogeevne. Den lingvistiske kompetence betyder:

*"(...)de fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske regler en sprogbruger må overholde, hvis hans sproglige produktion skal kunne accepteres af andre indfødte sprogbrugere som grammatiske, det vil sige som mulige sætninger på det pågældende sprog."* (Epstein, 1994, s. 23)

Kritikere af begrebet påpeger imidlertid, at det der betegner den menneskelige sprogeevne i lige så høj grad er evnen til at konstruere en ytring, der er hensigtsmæssig i forhold til konteksten. Eller omvendt at konteksten binder valget af den enkelte ytring. Her kommer Michael Halliday på banen.

Michael Hallidays systemfunktionelle grammatik betragter sproget som et system af valgmuligheder, hvor anvendelse af sproget er lig en sociosemiotisk proces, hvor betydninger produceres gennem valg i sociale sammenhænge. Valgene træffes ud fra den funktionelle sammenhæng, sproget bruges i. Hallidays systemfunktionelle grammatik har således sit udgangspunkt i forholdet mellem individets sprogbrug og den sociale kontekst, der ses som to sider af samme sag. Sprogmodellen er grundlæggende sociologisk, og Halliday betragter sproget som:

*"...et system af valgmuligheder. Sproget er et system af resurser, valg, skabt og udviklet af mennesker gennem historien for at skabe betydning og mening. Grammatikken fokuserer derfor på sprogbrug, som bygger på og udtrykker menneskelige erfaringer. Og arbejdet med grammatikken går ud på at beskrive hele tekster i konkrete kontekster." (Hedeboe, 2000, s. 199-200)*

Med tanke for at den australske genrepædagogik som mål opsætter det at kunne beskrive hele tekster i konkrete kontekster må der i skolen arbejdes målrettet med elevernes genreforståelser, deres aktive og passive ordforråd, deres fagsprog og ikke mindst det vanskelige, men vigtige metasprog. I undervisningen er det kort fortalt afgørende, at både læreren og eleverne gennem de- og rekonstruktioner af eksemplariske tekster, der er tydeligt genrekodet, selv udvikler modet og dømmekraften til at kunne kommunikere gennem forskellige genrer og tør udfordre klassiske og kendte genrer med nye stilbrud for sammen at videreudvikle en nuanceret genreforståelse.

### Sammenfatning

Ved i denne artikel at pege på værdien af et tæt samarbejde mellem Vestbjerg skole og læreruddannelsen i Aalborg er vi måske ved at lægge endnu en sten i byggeriet af det tårn, der er læreruddannelsens særkende: samspillet mellem linjefaget, det pædagogiske fagområde og praktikskolerne. Det er blevet klart, hvorledes Karin gennem sit bachelorprojekt undersøger de bagvedliggende lærings- og sprogfilosofiske implikationer ved brugen den australske genrepædagogik i praktikken på Vestbjerg Skole i en 8. klasse i skoleåret 2008-2009. Det bliver tydeligt for Karin, hvorledes eleverne ved at navigere imod genrekoderne både i faglige og sociale sammenhænge bliver i stand til at udforske og udvikle sig selv og omverdenen gennem sproget. Når eleverne skal arbejde med sprog og grammatik behøver det ikke være en spændetrøje for elevernes fantasi og mere frie udfoldelse. Tværtimod. Ved at hæve sig fra et snævert fokus på kommaregler og stavningens rigtighed (traditionel grammatikundervisning og traditionel skrivepædagogik) og samtidig undlade at falde i den grøft der handler om fuldstændige frie skriveopgaver med

et rendyrket fokus på skriveprocessen uden skelen til produktets kvaliteter (den procesorienterede skrivepædagogik i en let karikeret udgave) til et spørgsmål om leg og eksperimenteren med genre og genrekoder (genrepædagogikkens fokus), bidrager læreren til at udvikle elevernes sproglige indsigt og forståelse af, hvorledes betydning bliver til. Ved således at flytte vægten i grammatikundervisningen fra mikro til makroniveau og fra en lukket klar-parat-svar pædagogik til en åben, afsøgende og undersøgende tilgang kan læreren bidrage til at åbne verden for eleverne. Gennem begreber begribes verden. Gennem genre kontekstualiseres betydningen af begreberne. Begreberne kan forstås bogstaveligt men mere interessant blive undervisningen, når eleverne sammen opholder sig ved medbetydningerne og ser begreberne i en tekst i en kontekst.

I undervisningssammenhænge ved man fra studier i skolen, at der er en dominerende type af genrer, der bliver vurderet mere værdifulde end andre (Richardson, 1994, s. 125-126). Når det politiske mål er, at alle i et demokratisk samfund principielt skal have lige muligheder for at få kendskab til disse genrer, er det derfor nødvendigt med eksplicit undervisning i genrer: "Recently, some educators...have been insisting that to empower disadvantaged students we must teach genres...students with the "right" family backgrounds acquire at home an intuitive knowledge of the deep and surface structures of...genres...students without such familial advantages, the argument goes, need explicit instruction to help them master...genres." (Coe, 1994, s. 157)

Sigtet med den gode undervisning i en genrepædagogisk optik bliver altså først og fremmest en eksplicit undervisning i genre og genretræk - herunder kriterier for bedømmelse i "skolegenrerne". Afgørende er det derfor også, at eleverne tilegner sig og eksperimenterer med konvergente og divergente genrekategorier, læse- og læringsstrategier samt begreber, som gør det muligt for eleven at forstå den kultur og det samfund, eleven lever i. Den faglige og sociale læring er dermed ikke adskilte dimensioner, men netop tæt forbundne enheder, som det i en analytisk sammenhæng

kan være meningsfuld at skelne imellem (for f.eks. at identificere genretræk ved den gode undervisning), men som i praksis er sammenvævet og betydningsbærere for hinanden. Artiklen har vist, at når eleverne skal udvikle en oplevelse af et sprog, der sprudler og spræller og giver mening som tekster i en kontekst, er det er oplagt at hente inspiration i børnelitteraturens flertydige univers, hvor der er rum og plads til elevernes identifikationsarbejde på en helt anderledes åben og flertydig måde, end vi finder det i faglitteraturens mere lukkede og faktoorienterede virkelighed. Faglitteraturen kan dog hjælpe eleverne til at udvikle et mere præcist fagsprog, der med held kan bruges i elevernes beskrivelser af hele tekster i konkrete kontekster.

En systematisk, målrettet og samtidig åben, sociosemiotisk leg med tegn og betydning kan begynde, hvor du kære læser går med ind i legen og bidrager til at eleverne må lykkes med at bygge et tårn af betydning baseret på en undervisning i genrer tilført en sproglig spændstighed med en pæn portion humor, intuition og intimitet med plads til sprækker af uendelig meningssøgen og multimodalitet frem for forstillelse og demonstrationer af fikse og finpudsede fortællinger. Genren "den gode undervisning" er netop ikke enkel og entydig, men derimod under konstant de- og rekonstruktion....

## Litteraturliste

Bernstein, Basil (2003):  
*Class, Codes and Control*  
Vol 1, Vol 2  
Taylor Francis Books Ltd.

Carroll, Lewis (1865):  
*Alice i Eventyrland*  
Engelsk titel: *Alice's Adventures in Wonderland*

Coe, Richard M (1994):  
*Teaching Genre as Process I: Freedman, Aviva & Medway, Peter: Learning and Teaching Genre*, Boynton / Cook Publishers

Hedeboe, Bodil & Polias, J. (2000):  
*Et sprog til at tale om sprog – om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien* In: Esmann, Karin & Rasmussen, Alma & Wiese, Lisbeth Birde: *Dansk i Dialog, Dansk lærerforeningen og bidragyderne*

Signe Erlandsen (2003):  
*"Genre pædagogikken – repræsenteret ved den australske genreskole"*  
Bachelorprojekt ved læreruddannelsen i Jelling

Meyer, Hilbert (2008):  
*Hvad er god undervisning?*  
Gyldendal, 2008

Halliday, MAK mfl. (2009):  
*Continuum companion to systematic functional linguistics*  
Continuum, 2009

Nordenbo, Sven mfl. (2008):  
*Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole : et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet i Oslo, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*

Larsen, Karin Keller (2008):  
*Sprog og erkendelse*  
Bachelorprojekt, UCN, Læreruddannelsen i Aalborg

Richardson, Paul W. (1994):  
*Language as personal Resource and as Social Construct: competing Views of Literacy Pedagogy in Australia* In: Freedman, Aviva & Peter Medway: *Learning and Teaching Genre*, Boynton / Cook Publishers

Ziehe, Thomas (2000):  
*God anderledshed* In: Knudsen, Anne & Jensen, Carsten Nejst, *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer

