

Grete Dolmer
Adjunkt ved lærer-uddannelsen, Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Uddannelse: Cand. mag. i dansk og religionsvidenskab.

Anders Graversen
Lektor og praktikleder ved læreruddannelsen, deltager i masteruddannelse i læse- og skriveidaktik og kompetenceteam i læsning ved Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Uddannelse: Læreruddannet, undervist i lilleskole og i folkeskolen og Cand. mag. i nordisk litteratur.

Tekstlæseprøverne



med særlig fokus på evalueringen af elevernes genrekendskab og læsestrategi.

I det følgende vil tekstlæseprøverne til TL1 blive behandlet. Efter en kort generel præsentation af materialet, hvor centrale og grundlæggende teorier om læsning og læseprocessen vil blive ridset op, vil vi fokusere på de aspekter inden for læseudviklingen, som evalueres, herunder materialets tilgang til og evaluering af elevernes genrekendskab og læsestrategi. I artiklens sidste del vil vi argumentere for vigtigheden af et udbygget genrekendskab i folkeskolens danskundervisning og evaluering.

Et altoverskyggende mål med danskundervisningen i folkeskolen er at udvikle kompetente tekstlæsere med god læseforståelse. Udvikling af hensigtsmæssige læsestrategier hænger uløseligt sammen med et godt genrekendskab, dels fordi tekster alt efter udformning og læseformål fordrer forskellig læsetilgang, dels fordi mange tekster i dag bevidst leger og udfordrer læserens gængse genrebevidsthed. For at kunne navigere rundt i det brogede tekstlandskab, som dominerer i dag, er det altså ikke nok at kunne læse teksten som tekst, læseren bør også kunne identificere de sproglige træk, der karakteriserer de forskellige genrer og deres funktion for at læse med tilstrækkelig tekstforståelse – også hvor genrerne blandes eller brydes. Alt dette fordrer elever, der dels har øje for sproglige stiltræk og deres funktion i enhver tekststyring, dels elever, der er i stand til at „overvåge“ kvaliteten af deres læsning, så de under læseprocessen har bevidst fokus på samspelet mellem tekstens informationer, dens funktion, læserens eget læseformål og forståelse.¹

Tekstlæseprøverne TL1-5 er udarbejdet af Jørgen Chr. Nielsen, Lene Møller, Gert Gamby samt Dansk psykologisk Forlag i 1998 og er et pædagogisk evaluerings-

¹ Læs gennemgangen af Ehris interaktive læsemodel fra 1995 i tidsskriftets første artikel, hvor begrebet metabevidsthed behandles.

materiale rettet mod de større børn og unge fra 6.-10. klasse. TL-prøvematerialet består af en vejledning med oplysninger om prøvetagning, resultatopgørelse og pædagogisk anvendelse af resultaterne, en håndbog med den teoretiske baggrund, fem elevhæfter til brug ved prøvetagningen, hjælpeark (A og B) til hvert klassetrin, et samtaleark til alle klassetrin samt et rettehæfte.

Håndbogen indeholder en uddybning af den læseteoretiske baggrund, fagdidaktiske anvisninger på selve prøvetagningen, dokumentation for udarbejdelsen af de kategorisystemer, som anvendes i opgørelsen af testresultater samt læsepædagogiske overvejelser og konkrete forslag til en undervisningspraksis. TL-prøvematerialet inklusive håndbogen bør altså betragtes som et overvejende formativt evalueringsredskab i sammenhæng med danskundervisningen på de større klassetrin.

Inden for læseforskningen er der bred enighed om, at læsning er en sammensat proces, hvor både konceptuelle (meningsdannende processer) og perceptuelle processer (visuelle, fonologiske/lydmæssige og grammatiske informationer) på både ord- og tekstmiveau virker sammen i en helhed. Populært sagt er læsning = Afkodning x Læseforståelse. Inden for nyere læseforskning anskues læsning endvidere som en interaktiv proces, hvor læserens syntaktiske, semantiske, ortografiske og leksikalske kundskab går i aktiv dialog med teksten for at udfolde dens kommunikation og mening. I interaktionen mellem tekst og læser vægtes læserens hensigt med læsningen, hvorfor valg af læseform og strategi afhængig af genren spiller en helt central rolle i læseprocessen.

TL-prøvematerialet repræsenterer et sådant helheds-syn på læsning, hvor en række afkodnings- og læseforståelsesprocesser spiller sammen i læseprocessen. Materialet tilslutter sig endvidere gruppen af læseprocessteoretikere, der beskriver læsning som et aktivt møde mellem tekst og læser. Til beskrivelse af den efterfølgende læseudvikling lærer TL-modellen sig endvidere både op ad Uta Friths læseudviklings-

model, der består af tre trin: Logografisk læsning, alfabetisk og ortografisk læsning og Jeanne Chall's læseudviklingsmodel, der består af seks faser fra den første læseforberedende fase henover konsolideringsfasen til den sidste og konstruktive (kreative) læsning, der fordrer elevens differentierede læsning. Det vil sige en elev, der både formår at anlægge forskellige synsvinkler med sin læsning og læse med forskellige formål.

Selvom de konceptuelle (meningsdannende) og perceptuelle processer reelt ikke kan og bør skilles ad under læsningen, kan det ifølge prøvematerialet alligevel være hensigtsmæssigt og ligefrem nødvendigt at evaluere en elevs færdigheder inden for de forskellige delprocesser. Derfor indeholder prøvematerialet foruden de længere tekstlæseprøver også opgaver, som udelukkende er orienteret imod elevens ordgenkendelsestrategi.

TL-prøvematerialets bestræbelse er således at opdele den uadskillelige læseproces og prøve elevernes færdigheder inden for begge delprocesser, det vil sige både på ord- og tekstniveau. Helt i tråd med TL-prøvematerialets læseteoretiske standpunkt, der anskuer læsning som en sammensat og interaktiv proces, vil Ehris² interaktive læsemodel her blive anvendt i karakteristikkens og vurderingen af opgavematerialets bredde og læseteoretiske prioriteringer.

Gennemgang af TL1

Ordlæsningsopgaverne 1 og 2 i TL1 prøver eleverne i læsning af isolerede ord, fortrinsvis verber og substantiver. Ordene består af sammensatte danske ord, låneord og fremmedord. Her er tale om forholdsvis svære ord såsom „narresut“, „osteklokke“, „akkompagnement“ og „boomerang“, der i høj grad udfordrer elevernes alfabetiske eller ortografiske³ læsestrategier, idet eleven hverken kan anvende ren

lydering som strategi eller gætte sig til ordet ud fra kontekst eller for bogstaver og forlyd. Desuden fordrer mange af ordene semantisk viden om ordenes betydningsstruktur sammenholdt med den visuelle identifikation af billederne. Ordlæseprøverne kræver ikke alene en automatiseret og rimelig flydende læsning, ordlæsningsopgaverne fordrer også en hurtig læsehastighed, eftersom eleven skal gennemføre prøven inden for fire minutter. Langsom læsesikkerhed er altså ikke tilstrækkelig i en prøve som denne.

Udsatte elevgrupper og ordlæseprøverne

Elever uden mange, brede læseerfaringer og/eller en del tosprogede elever vil formentlig have visse vanskeligheder med ordlæsningsprøverne, eftersom mange ord fordrer et kendskab til en vesteuropæisk kulturel kontekst, og da billederne til tider er uklare og af generel tvivlsom kvalitet, er der heller ikke megen hjælp at hente der. Læreren bør derfor være bevidst om risikoen for en forholdsvis høj gættekvotient, hvilket bør medtages i den samlede vurdering af elevens prøveresultat.

Elevens læseforståelse, herunder viden om verden, hukommelse for tekst og ordkendskab står centralt i TL1-materialets læseevaluering. Materialet prøver eleven inden for forskellige tekstgenrer, både fiktive, f.eks. læseteksten „Nybyggerne i Canada“, og ikke-fiktive genrer, f.eks. fagteksten „Gedden“ og „Nødhælp-sopgaverne“, og stiller stedvis store krav til elevens genreforståelse og valg af læsestrategi i løsningen af tekstlæseprøverne.

Læseteksten „Gedden“ er en såkaldt *cloze-test*, en udfyldningsopgave, hvor visse ord systematisk er udeladt. Elevens opgave er, blandt tre mulige, at udvælge og indsætte det rette ord, der stemmer overens med tekstens genre og syntaktiske og semantiske kontekst.

I læsningen af både „Gedden“ og „Nybyggerne fra Canada“ prøves eleven ikke alene i intensiv læsning og almindelig indholdslæsning, men også i anvendelsen af en dynamisk læsestrategi. Dynamisk, fordi eleven i *cloze-testen* til „Gedden“ bl.a. er nødt til at læse videre i læseteksten for at kunne udvælge det rette ord i relation til den verbale kontekst.

Et eksempel er: „*Blandt (fuglene – padderne – jægerne – venner) er f.eks. kongeørnens stilling som rovdyr klar. Der er noget flot og stort over disse enlige, ofte mægtige dyrs liv og jagt*“. I det pågældende eksempel er eleven nødt til at læse flere linjer frem i den efterfølgende tekst for at sikre sig, at det er „fuglene“ og ikke „jægere“, som er det rette ord i konteksten. At det er „fuglene“, som er i fokus, bliver først indlysende i den efterfølgende uddybende karakteristik: „Der er noget flot og stort over disse enlige, ofte mægtige dyrs liv og jagt“.

Et andet eksempel på sværhedsgraden i den pågældende tekst er 13. afsnit, hvor specifik skemaviden om fiskens og her Gedden forudsættes:

”Med sit udviklede syn lægger den mærke til alle bevægelser. Ved et kraftigt øjeblik – slag – spark – stød med hale og bagkrop skyder den, som ved en eksplosion, frem mod byttet, der ikke opdager faren, før det er for sent.”

I det anførte eksempel skal eleven vide, hvorvidt en gedde „sparker, slår eller støder“ med hale og krop i jagten på sit bytte. Dette kan formentlig bringe en del elever i 6. klasse uden specifik viden om geddens anatomi og jagtstrategi i vildrede. „Gedden“ er et ek-

sempel på en svær faglig tekst med et skønlitterært islæt, der forudsætter specifik viden om gedden jf. ovenstående eksempel, hvilket ganske vist også er ét erklæret læsemål i TL-prøvematerialet.⁴ Man kan dog med rette problematisere, om en faglig tekst af denne svære, hybridagtige karakter er relevant og eksemplarisk på 6. klassetrin, endvidere om den type fagtekster overhovedet er at finde i en dansklærers tekststudium på dette klassetrin – og derfor relevant i et prøvemateriale i dansk på 6. klassetrin?

Opsamling på læseteksterne

„Nybyggerne fra Canada“ og „Gedden“

Læseteksten „Nybyggerne fra Canada“ hører ifølge håndbogen under kategorien „genre læsning“ og er et uddrag fra en kendt historisk roman. Læseprøven stiller fortrinsvis krav til elevens forforståelse af genren, ortografiske leksikon og læsehastighed, foruden evne til at kunne huske og forstå læst tekst. Efter læsning af teksten „Nybyggerne fra Canada“ skal eleven besvare 10 konkrete spørgsmål, der ifølge vejledningen til prøvematerialet sætter fokus på fremstillingsformen „beskrivelse“, da her er tale om en vanskelig fremstillingsform, som præger litteraturen fra 6.-10. klasse og således også de udvalgte tekster i prøvematerialet.⁵ Men ved et nærmere eftersyn synes spørgsmålene snarere at være basalt hukommelses- og forståelsesorienterede end egentlig orienterede imod den beskrivende fremstillingsform, f.eks. skal eleven besvare spørgsmål såsom:

”Hvordan rejste familien Campbell? Med bus, båd, hest eller tog; og et andet spørgsmål lyder som følgende: „Hvad vil mr. Campbell købe i Montreal? Værktøj, fødevarer, våben eller heste?”

² Læs gennemgangen af Ehris interaktive læsemodel fra 1995 i tidsskriftets første artikel.

³ Begynderlæseren genkender ord på grundlag af nogle få mere eller mindre tilfældige visuelle træk ved ordet, f.eks. begynderbogens og ordets længde og udformning. Hos eleven inden for den fortsatte læse- og skriveudvikling fremstår ordene velkendte og findes i elevens ordforråd som „ortografiske identiteter“ (Elbro, 2004). Eleven med en automatiseret læsning har dels opnået forståelse for det morfematiske princip (stumme bogstaver og bøjningsendelser på dansk) og har dels fået viden om gængse bogstavfølger. Eleven har således opnået strategier for læsning af selv svære sammensatte ord, fremmedord og låneord.

⁴ TL-Testlæseprøverne 1-5, Håndbog s. 84 og 111
⁵ Ibid. s. 31-33

Spørgsmålene synes således ikke i tilstrækkelig grad at udfordre elevens fiktionskompetence eller evne til at læse med indlevelse og „mellem linjerne“ i de beskrivende afsnit, blot skal eleven huske en række faktuelle informationer.

Både cloze-testen „Gedden“ og den historiske tekst „Nybyggerne fra Canada“ fordrer begge elevens evne til under læseprocessen at skabe relevante indre scenarier, men genreforståelsen synes slet ikke i tilstrækkelig fokus, hvilket vil blive uddybet i et efterfølgende afsnit.

„Nødhjælp“

I opgaverne til brugsteksten „Nødhjælp“ i TL1 prøves eleven i at foretage skimning og punkt læsning som baggrund for identifikation af centrale informationer i teksten.

Opgaven „Nødhjælp“ er et eksempel på en brugstekst, der fordrer, at eleverne forholdsvis hurtigt⁶ kan navigere rundt i de mange tekstinformationer. Også i denne del af prøvematerialet er det vigtigt, at læreren medtager, at eleven ikke nødvendigvis har forstået teksten, fordi vedkommende svarer korrekt, ganske som med ordlæsningsopgaverne, idet eleven også her har 25 % chance for at gætte det rigtige svar. Endelig kan man med rette stille spørgsmålstegn til opgavens autenticitet og aktualitet i en tid, hvor computeren langt hurtigere og mere præcist kan give læseren adgang til en uendelig række informationer af denne karakter. Der synes således at være behov for en hurtigere udskiftningsskandance af brugsopgaver som disse. Opgaven her er med andre ord ved at være forældet.

Elevens læsevaner, herunder metabevisthed, udgør også en væsentlig del af evalueringen i prøvematerialet. Her spørges til elevernes læsevaner, læsefærdighed, læseteknik og forståelse, og her gives som det eneste sted i materialet rum for egne formuleringer og refleksioner. Også her kan man dog med rette stille

spørgsmålstegn ved, om besvarelsen giver et realistisk billede af elevens selv vurdering.

Opsamlende vurdering af TL1

TL1-tekstprøvematerialet fremstår grundlæggende meget gennemarbejdet og ambitiøst med hensyn til læseteoretisk grundlag og oplæg til evalueringsprocesser og prøver som helhed eleven inden for mange forskellige delelementer i læseprocessen: Syntaktisk, grammatisk og semantisk viden, hukommelse for tekst, ordkendskab, læseforståelse, læsehastighed og metabevisthed jf. Ehris interaktive læsemodel. Tekstudvalget er alsidigt og rummer en bred vifte af genrer såsom: Skønlitteratur, historiske tekster, faglitteratur, avistekster, brugslæsning, digte og ordprog med et lixtal mellem 31 og 57.

I tekstlæseprøverne til både „Gedden“ og „Nybyggerne fra Canada“ stilles store krav til selv den stærke læsers læsehastighed og læseforståelse. Til trods for det forholdsvis brede tekststudbud synes elevens genrekendskab dog at spille en mindre rolle i evalueringen, idet tekstlæseopgaverne primært handler om at udvælge det rette ord ud fra konteksten (cloze-testen) og svare på en række facitorienterede spørgsmål. Genre læsning med fokus på elevens fiktive og faktive tekstkompetence synes således nedprioriteret til fordel for opgaver, der primært prøver eleven i at læse „på linjen“.

Prøvematerialet TL1 anvender efter vores optik et lidt for snævert inferensbegreb og formår ikke i tilstrækkelig grad at udfordre elevernes læsning mellem linjerne.

Vi mener således ikke, at de benyttede opgavetyper i særlig høj grad er i stand til at støtte elevernes mere strategiske læsning med brug af de forskellige genrespecifikke læseformer. Derimod mener vi nok, at materialet vil kunne evaluere, om eleverne grundlæggende læser med en vis automatisering og hastighed, og om eleven har en basal forståelse af det læste, men spørgsmålet, er om denne generelle afdækning er tilfredsstillende, når materialet med god grund gerne vil

støtte og styrke udviklingen af en særlig læsemåde og tilgang til et bredere læsemateriale i folkeskolen.⁷

Cloze-testen

Cloze-testformen, som benyttes i evalueringen af en intensiv læsning af en sagprosatext, er en anerkendt og ofte benyttet testform i forhold til at afdække elevens læseforståelse. Testformen har vist sig også at kunne afdække elevens læsestandpunkt både i forhold til afkodning og læseforståelse inden for specifikke genrer. Spørgsmålet er dog, om det faktisk er en genrespecifik læsestrategi, der afdækkes i en cloze-test, eller om det snarere er en generel god og sikker læseradfærd med stærk semantisk, syntaktisk og inferensaktiverende læsestrategi. I hvert tilfælde kan man i forhold til den valgte tekst, „Gedden“, med rette spørge, hvorfor materialet, når det ønsker at støtte en mere genrespecifik læsning, ikke benytter muligheden, hvor teksten netop skulle repræsentere en mere informativ genre, der bør læses med fokus på at afklare og tilegne sig viden om mere objektive forhold – her geddens udseende, livsbetingelser og adfærd. Med valget af en cloze-test som evalueringsform synes en mere genrespecifik læsestrategi ikke at komme til sin ret.

Tilsvarende kan man i forhold til evalueringen af den almindelige indholdslæsning, hvor teksten er et uddrag af en historisk roman, spørge til, hvilken form for læseradfærd prøveformen tilskynder læseren til at benytte? Skal læseren f.eks. læse hele tekstuddraget, før selve opgavebesvarelsen indledes? Forventes det, at læseren kan huske det læste så godt, at han ikke vil have behov for at skimme teksten under opgavebesvarelsen? De valg, som læseren foretager under sin besvarelse af opgaven, bliver afgørende for den evaluering, der kommer ud af processen. Spørgsmålet er dog, om materialets oplæg til valg af strategier gennem opgavetyperne støtter en genrespecifik læsning? Og i relation til spørgsmålet om den specifikke genre-fokuserede læsning: Hvorfor er der i opgavematerialet lagt så stor vægt på, at læseren netop kan opfange

enkelte detaljer under læsningen, frem for at lægge vægt på, at læseren kan skabe sig relevante indre billeder og etablere inferens?

Af de tre opgaver i materialet, som gerne vil støtte egentlige læseformer, er det kun opgaven i punkt læsning, der umiddelbart ser ud til at støtte den læseform, som er naturlig og hensigtsmæssig i forhold til den valgte genre. Det synes oplagt, at evalueringen med sine spørgsmål med valgmuligheder vil støtte og naturligt tilskynde eleven til en strategisk punkt læsning af telefonbogsopslaget.

Behov for andre evalueringsdesign

Grundlæggende kunne man ønske flere og mere frie egentlige receptionsæstetiske opgaver med mulighed for egne formuleringer og meddigtning.⁸ Endvidere kunne det, i lyset af det brede tekstbegreb, også være relevant med flere mere genrespecifikke opgaver, der kunne evaluere elevens funktionelle anvendelse af og kendskab til forskellige genreskemaer og fremstillingsformer. Fremstillingsformen „beskrivelse“ er ganske vist i fokus ifølge vejledningen, men spørgsmålene til en historisk tekst som „Nybyggerne i Canada“ synes som nævnt ikke at sætte fokus på tekstens beskrivende passager, snarere den faktuelle forståelse. I opgaverne knyttet til „Nybyggerne i Canada“ havde det været mere interessant, om materialet i højere grad havde vægtet forståelsen af indre og ydre person- og miljøskildringer, metaforer og sammenligninger og ikke mindst genrekendskabet, historisk roman. Men det havde krævet nogle ganske andre opgavetyper end multiple choice-opgaverne og havde givetvis været en stor udfordring for selve evalueringsdesignet.

Samtalearket udgør et meget væsentligt redskab for læreren og eleven i den samlede vurdering af prøveresultatet til afdækning af elevens læsevaner, færdigheder og læseforståelse og i forhold til tilrettelæggelsen af handleplan og opstilling af målsætninger for elevens fortsatte læseudvikling. I anven-

6 Jf. eleverne har ti minutter til at besvare spørgsmålene.

7 Jf. det brede genrevalg for teksterne og læseformerne i evalueringsmaterialet, se Håndbogen s. 35

8 Jf. materialets eget oplæg om „Læserens aktive medskabende rolle“ i håndbogen s. 27

delsen af TL-prøvematerialet er det helt afgørende, at man som lærer er bevidst om prøvens fokus og begrænsninger. En tekstlæseprøve som eksempelvis „Gedden“ fortæller ikke, *hvorfor* eleven klarer sig dårligt i testen. Læreren ved det ganske enkelt ikke; læreren kan kun opstille en række hypoteser. Netop derfor er samtalen med eleven så central i den samlede evaluering.

Fokus på undervisning i crossover-genrer

TL1 prøvematerialet sætter fokus på anvendelsen af forskellige læsestrategier i tekst- og opgavematerialet – *intensiv læsning, punktlæsning og almindelig indholdslæsning*. Men som det fremgår af ovenstående, synes opgaverne ikke i tilstrækkelig grad at evaluere elevens kendskab til forskellige genreskemaer, end sige elevens evne til at danne inferenser; her sigter vi i særlig grad til læsningen „mellem linjerne“. I det følgende vil vi derfor fremkomme med nogle overvejelser om, hvorfor genrekendskabet er vigtigt at vægte i folkeskolens undervisning, og hvordan man kan kvalificere arbejdet med elevernes valg af læsestrategier i tilknytning til genrelæsning.

Inden for læseforskningen er der bred enighed om, at et velfunderet genrekendskab er et helt afgørende udgangspunkt for læseforståelsen. For at kunne anvende den rette læsestrategi til en tekst bør eleven have et indgående kendskab til genren. En vigtig opgave i arbejdet med elevens læseforståelse må derfor være at udvikle elever, der behersker de genrer og tekstformer, som dominerer i deres kultur. Eleverne skal ikke blot lære at kopiere en given genre, men kunne forholde sig kritisk og nyskabende til de mange genreblandinger, som gennemsyrrer fiktive og faktive tekster i dag. Ofte har undervisningen i genrer tendens til at stivne i en formalistisk og skematisk tilgang, men disse genreskabeloner vil ofte være utilstrækkelige for eleverne at kategorisere nutidens tekster efter. I stedet vil vi plædere for en mere funktionel og induktiv tilgang til genrearbejdet med fokus på de sproglige valgmuligheder og karakteristika, der gør sig gældende, når man kommunikerer inden for forskellige kontekster.

Funktionelt genrearbejde

Hertil har vi hentet inspiration hos den australske genrepædagogik udviklet af blandt andre Jim Martin og Joan Rothery med rod i den systemfunktionelle grammatik udviklet af Michael Halliday.⁹ Et væsentligt element inden for den australske genrepædagogik er, at sproget er uløselig forbundet med den kulturelle og situationelle kontekst, en tekst altid/allerede er indlejret i. Genrebegrebet skal desuden opfattes mere bredt end det genrebegreb, vi ofte opererer med i skolen, og indbefatter både skønlitterære, faglige og mundtlige teksttyper. I den funktionelle genreundervisning er det vigtigt, at eleverne ikke alene udvikler et metasprog, et sprog til at tale om sprog, men også lærer at arbejde induktivt og funktionelt med at iagttage og beskrive det sprog og de fremstillingsformer, som en given tekst inden for en given kultur og situation gør brug af.

Den usynlige myre – et teksteksempel

En tekst som f.eks. *Den usynlige myre* fra 1994 af Svend Åge Madsen kan overordnet kategoriseres inden for science fiction-genren, da den bl.a. handler om genmanipulation. Men ved en mere undersøgende læsning af romanen vil man som læser opdage en række andre genretrekk, f.eks. er der også tale om en fantastisk fortælling. Fantastisk, fordi man som læser tøver undervejs i sin læsning og ikke endeligt kan afgøre, om de overnaturlige hændelser skal opfattes konkret eller i overført og symbolsk forstand som udtryk for den forelskede hovedpersonens hallucinerende tankespind. Desforuden er her tale om kærlighedshistorie mellem to teenagere og en metafiktiv tekst, hvor sprog og narrativitet udgør et eksplisit og gennemgående tema i teksten.

Teksten er altså ikke entydig i sin genredistinktion, men stritter i mere end én retning. De kriterier, vi genrekategoriserer efter, er vidt forskellige, men hvad bestemmer i grunden en teksts genre? Er det tekstens

⁹ Vores mål er ikke i en kort artikel som denne at komme nærmere ind på teorien bag SFL, og den australske genrepædagogik, idet her er tale om et særdeles omfattende teorikompleks, som ikke er relevant i nærværende artikel.



indhold eller udtryk? Læserens oplevelse af teksten eller den konkrete situationskontekst, en given tekst optræder i? At genrebestemme en tekst kan være en vanskelig opgave for en elev i 6. klasse. Men genrebevidstheden er ikke desto mindre af afgørende betydning for forståelsen, hvad enten her er at gøre med en talt eller skreven ytring.

At undervise i genrer og fremstillingsformer

Genreforståelse og sprogbrug er beslægtede fænomener. Danskundervisningen bør derfor lære eleverne at få øje på teksters genremæssige hybriditet og sproglige særtræk. Men for at det kan lykkes, bør eleverne lære om de forskellige sproglige stiltræk – fremstillingsformer, som genfindes og overlapper de forskellige genrer:

Beskrive dvs. informere om, hvordan nogen eller noget er

Forklare dvs. informere om, hvordan noget foregår, virker eller hænger sammen

Instruere dvs. informere om, hvordan man skal eller bør gøre noget

Argumentere dvs. give vores mening til kende og forsøge at overbevise modtageren om, at man har ret

Fortælle dvs. formidle en oplevelse.¹⁰

De fleste genrer kan ikke afgrænses inden for én fremstillingsform, men rummer forskellige sproglige stiltræk, f.eks. kan en reklame både være beskrivende, forklarende, argumenterende og fortællende. De sproglige træk, som karakteriserer de forskellige fremstillingsformer, kommer til udtryk i sætningskoblingerne; det er sætningskoblingerne, som skaber sammenhæng i en tekst. Temporale koblinger¹¹ etablerer eksempelvis den tidslige forbindelse mellem sætninger, mens kausale koblinger¹² angiver en årsagsfølge mellem sætninger.¹³ En madopskrift vil som oftest være instruerende i sin fremstillingsform

10 Carsten Dilling og Martin Reng: „Hvem har rodet i min genrekategori“ fra Dansk lærerforenings fællesskrift 07 Crossover – når genrer skridder

11 F.eks. „så“, „da“, „når“, „allerede“ og „engang“

12 F.eks. „for“, „fordi“, „derfor“, „da“ og „så“

13 Læs mere herom hos f.eks. Wenche Vagle, Margareth Sandvik og Jan Svennevig: Tekst og kontekst En indføring i tekstlingvistik og pragmatik. J.V. Cappelens Forlag o.s. 1993

og derfor gøre brug af kausale og temporale koblinger. Men inden for den episke genre vil sætningskoblingerne ofte være udeladt, læserens opgave er da at gennemskue sammenhængen på trods af de sproglige udeladelser.

I genreundervisningen bør eleverne derfor lære at få øje på de forskellige sproglige træk og nuancer, som karakteriserer en given tekst. Læseforståelse er ikke alene et spørgsmål om at kunne gengive og huske en tekst. Læseforståelse og læsekompetence handler i lige så høj grad om at kunne forholde sig deltagende, analyserende, reflekterende og ikke mindst kritisk til en given tekstgenre, men det fordrer forståelse for de sproglige træk, som gennemsyrrer genren, så som tekstens brug af tekstkoblinger eller mangel på samme.¹⁴

Udfordringen

Folkeskolens undervisning skal matche den moderne tekstvirkelighed; derfor bør såvel undervisning som evaluering af elevers læsekompetencer sætte betydelig mere fokus på elevernes evne til at identificere sproglige stiltræk inden for fiktive og faktive genrer, herunder deres brug og blanding af fremstillingsformer. Derfor bør dansk læreren i genreundervisningen gøre brug af funktionelle og induktive øvelser, så eleverne får særskilt øje på sprogbrugen inden for de givne genrer. Genrebestemmende tekst- og skriveøvelser i en induktiv og undersøgende undervisning kan være en måde at arbejde med udviklingen af elevernes genrekendskab. Læreren kan f.eks. udlevere forskellige tekstpassager, både mundtlige og skriftlige, og bede eleverne finde, diskutere og definere forskellige tekstgenrer og de sproglige stiltræk, der adskiller dem indbyrdes uden lærerens på forhånd opstillede genrekategoriseringer. Omskrivning til anden genre vil da være en relevant opfølgning på de indledende genrebestemmelser. Målet vil da være, at eleverne igen fungerer funktionelle og praktiske mundtlige og skriftlige øvelser, herunder omskrivning til anden genre, bliver

14 Læs mere om begrebet læseforståelse (literacy) hos Pauline Gibbons: "Reading in a second language" eller PISA-rapport 2001: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning

bevidst om sproglige stiltræk og fremstillingsformer, som dominerer de fiktive og faktive genrer og deres blandingsformer.

Vores ærinde i den pågældende artikel er dog ikke at fremkomme med nogle konkrete forslag til et andet og nyt evalueringsdesign med fokus på genrekendskab og fremstillingsformer. Vi vil blot anføre, at den sproglige dimension, både i henhold til genrelæsning og de inferensskabende aktiviteter, bør prioriteres betydeligt højere i danskevalueringen. TL1 prøvematerialet er meget fokuseret på den genrespecifikke læsning, jf. det brede tekstrepertoire og visionerne i håndbogen, men opgaverne synes ikke at udfolde de pågældende aspekter tilfredsstillende. I hvert fald synes de lukkede faktisk orienterede spørgsmål i multiple choice-opgaverne ikke at kunne evaluere elevernes læsekompetence og genreforståelse i tilstrækkelig grad. Men et andet evalueringsdesign uden brug af multiple choice-opgaverne og cloze-testen vil givetvis vanskeliggøre beregningen af elevernes prøveresultat betydeligt og rejser således en række nye betragtelige udfordringer. Dog skulle det være muligt at udvikle et evalueringsdesign, der rummer plads til elevernes selvstændige betragtninger og formuleringer i en tid, hvor kreativ skrivning og tværfaglig tænkning er i højsædet.

Litteraturliste:

Brudholm, Merethe:

Læseforståelse. Gyldendal Undervisning 2005.

Elbro, Carsten:

Læsning og læseundervisning. Gyldendal 2004.

Ehri, Linea:

The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pufmrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers – Volume 1, The Falmer Press (1995).

Dilling, Carsten og Martin Reng:

„Hvem har rodet i min genrekategori“ fra Dansk lærerforenings fællesskrift 07 Crossover – når genrer skridder.

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig:

Tekst og kontekst En indføring i tekstlingvistik og pragmatik.

J.V. Cappelens Forlag o.s. 1993.

Nielsen, Jørgen Christian: TL 1-5: Håndbogen:

Om evaluering og kvalificering af større børn og unges læsning.

Tekstlæseprøverne. Dansk Psykologisk forlag 1998.